

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 Coban 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

eine Menge wißbegieriger Jünglinge in der griechischen Literatur und machte sich durch die lateinische Uebersetzung einer demosthenischen Rede und durch Bemerkungen zu den Tusculanen Cicero's auch in weiteren Kreisen bekannt; namentlich trug ihm letztere Schrift eine Verbindung mit Erasmus von Rotterdam ein. 1521 wurde er Magister, gieng nach Wittenberg, hörte dann den von der Wartburg zurückgekehrten Luther; mächtiger aber und inniger ward er von Melanchthon angezogen, in dessen großes Werk er von diesem Augenblick an nicht nur als treuer Schüler und eifriger Genosse, sondern auch als hingebender Freund des Meisters eintrat. Nachdem er sich nämlich 1524 bis 1526 auf Reisen, nach Basel zu Erasmus, nach Preußen und in seine Heimat Bamberg zu diesem Behufe noch besonders ausgebildet hatte, schloß er sich dem Kreise jener großen Männer an, welche bemüht waren, durch die Reformation der Schule derjenigen der Kirche Kraft und Dauer zu geben, ja dieselbe erst recht innerlich zu vollziehen. Welche unermesslichen Dienste der deutschen, resp. der europäischen Wissenschaft und in welchem Geiste dieselben von jenen Gelehrten geleistet worden sind, darüber geben die Artikel Erasmus, Reuchlin, Luther, Melanchthon ausführlichen Bescheid; die concrete Anschauung von dem gewaltigen Umschwunge des Unterrichts und der Erziehung, den sie bewirkten, erhalten wir in den Artikeln Neander, Sturm, Trogendorf. Hier ist nur in Kürze der besondere Antheil des Camerarius zu zeichnen.

Im Jahre 1526 gieng der Rath von Nürnberg, das durch seinen Reichthum sowie durch eine Menge großer Gelehrter und Künstler, die es in sich schloß, in jenem Zeitraum eine der hervorragenden Stellen unter den Städten Deutschlands einnahm, an die Errichtung des akademischen Gymnasiums. Melanchthon schlug den zweimal an ihn ergangenen Ruf, die Leitung der Anstalt zu übernehmen, aus, empfahl dagegen seine Freunde Coban Hesse und Camerarius und hielt selbst die Einweihungsrede. Der erstere übernahm die Leitung der Anstalt, der andere den Unterricht in der griechischen Sprache und in der Geschichte. Die Gemeinschaft mit Pirckheimer, Dürer, Pink, Ostander übte einen mächtigen Einfluß auf den empfänglichen Geist des Camerarius, der aber auch jenen aus seiner Fülle reichlich mittheilte. Das Gymnasium, nach den Grundsätzen Melanchthon's eingerichtet, blühte schnell empor. Ein Zeichen von der Achtung, welche er sich in Nürnberg erworben hatte, war es, daß Camerarius 1530 vom Rathe der Stadt zum Reichstage nach Augsburg deputirt ward. Wie er sich dort noch fester mit Melanchthon verband und welche wichtigen Dienste er ihm leistete, berichtet die Kirchengeschichte. 1535 wurde er, abermals auf Melanchthon's Empfehlung, von Herzog Ulrich von Württemberg nach Tübingen berufen, um auch auf die dasige, damals sehr heruntergekommene Universität im Geiste der Reformation belebend zu wirken. Er trug trotz seiner damals leidenden Gesundheit wesentlich dazu bei, sie aus dem Verfall emporzubringen; auch datiren aus jener Zeit die neuen Einrichtungen des dortigen Pädagogiums (30. Jan. 1535). Die interessanten Bezüge zwischen den Schulen zu Straßburg, Nürnberg und Tübingen, und wiederum zwischen den reformatorischen Schulordnungen Württembergs und den sächsischen berechtigten zu der Vermuthung, der nächste Freund und Vertraute Melanchthon's habe in Tübingen eine weiter und tiefer greifende Wirksamkeit geübt, als gewöhnlich angenommen wird. Doch wird wohl erst eine auf gründlichem Quellenstudium beruhende Monographie über Camerarius, deren wir annoch entbehren, hier das gewünschte Licht geben.

Als nach dem Tode des alten Herzogs Georg von Sachsen die Reformation in den albertinisch sächsischen Landen eingeführt und das eingezogene Klostergut für Errichtung neuer Gelehrtenschulen wie für Verbesserung der bestehenden verwendet ward (vgl. den Art. „Fürstenschulen“, und Ranke, deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation, Gesamtausg. IV, S. 104 f.), veranlaßte Melanchthon 1541 den Herzog Heinrich, Camerarius an die Universität Leipzig zu rufen. Er nahm den Antrag an und gieng in Gemeinschaft mit Caspar Börner, der sich eines besonderen Wohlwollens von Seiten Luther's erfreute (WB. ed. Walch XXI. S. 785) an die Arbeit.

Der Erfolg war glänzend, und Leipzig errang sich bald den zweiten, nach Melanchthon's Tode den ersten Platz unter den deutschen Hochschulen. Hier ist es gewiß, daß sich die Thätigkeit von Camerarius nicht auf die Universität und auf Leipzig beschränkte; die Fürstenschulen, auch die andern Landesschulen, wurden unter seinem Einflusse eingerichtet. Auch entsprach die äußere Stellung, der ausnahmsweise hohe, noch mit besonderen Steuerfreiheiten verbundene Gehalt von 2000 Gulden jährlich, der Wirksamkeit, welche Moriz, Heinrich's Nachfolger, dem gefeierten Gelehrten gab. In dankbarer Anerkennung schlug dieser auch alle, zum Theil höchst ehrenvolle Berufungen an andere Orte aus. Indessen führten doch der schmalkaldische Krieg 1546, theologische Händel 1554—1556, eine Reise an den Hof des Kaisers 1568 kurze Unterbrechungen in seinem gesegneten Amtsleben herbei. Uebrigens sah er selbst trübe und glaubte die Sache des Humanismus, der Kirche, des Vaterlandes ringsum von Gefahren bedroht. Er starb am 17. April 1574 und ward an dem Tage begraben, an welchem 14 Jahre früher Melanchthon gestorben war.

Camerarius war ein Humanist im schönsten Sinne des Wortes. Der Glaube an das Evangelium und die Liebe zur Wissenschaft hatten sich in dem durch glückliche Geistesgaben wie durch Herzensgüte ausgezeichneten Mann harmonisch verbunden und seinem Charakter eine Milde gegeben, welche sich mit seinem hohen sittlichen Ernste zum schönen Zeichen vereinigte. Seine umfassenden Kenntnisse ließen ihn in der Theologie und in der Philologie und zwar in beiden in den verschiedensten Disciplinen glänzen. Schloffer (Weltgeschichte XI. 456) rühmt an ihm, daß, ob wir gleich eine Masse von Schriften aus seiner Feder haben, doch keine unbedeutend sei.

Wenn Camerarius auch jene Originalität und pädagogische Genialität eines Sturm und Trogendorf abgieng, so gebührt ihm dennoch in der Geschichte der Pädagogik und des Unterrichts eine hervorragende Stelle. Von seiner weitausgedehnten unmittelbaren Lehrerwirksamkeit haben wir oben berichtet. Weiter verdanken wir ihm aber auch die treuesten und frischesten Berichte von dem neuen Leben, welches durch die Reformation den deutschen Schulen aufgieng. Es sind hier namentlich zu nennen 1) die schon oben erwähnte, trefflich geschriebene Biographie: *Narratio de H. Echano Hesso, comprehendens mentionem de compluribus illius aetatis doctis et eruditis viris.* Norimb. 1553. Eine diesem Buche beigefügte Brieffammlung ist 1557 und 1568 fortgesetzt worden. 2) die *Narratio de Philippi Melanchthonis ortu, totius vitae curriculo et morte.* Lips. 1566. Auch diese berühmte Schrift, ein Meisterstück der Biographie, von Strobel zu Halle 1777 vermehrt herausgegeben, hat durch die Herausgabe der Briefe Melanchthon's 1569 und der *Epistolae familiares* 1585 eine höchst schätzenswerthe Ergänzung erhalten. Sodann hat sich Camerarius durch die Ausarbeitung vieler, zum Theil noch heut geschätzter Lehr- und Lernbücher ein hohes Verdienst erworben. Dahin gehören die *Commentarii linguae Graecae et Latinae.* Basil. 1551, die erweiterte Ausgabe der lateinischen Grammatik Melanchthon's, die Ausgaben des Homer, Sophokles, Theokrit und der Gnomiker, des Herodot, Thukydides u. a. m., welchen er, außer durch die gründlichste Textkritik, durch die Bekanntmachung der alten griechischen Scholien noch einen erhöhten Werth gegeben hat. Auch hat er sich um die Römer, wenn schon nicht in gleicher Weise, bemüht, so um Cicero, Virgil, Plautus und Terenz.

Unter seinen Uebersetzungen griechischer Autoren ist die lateinische Bearbeitung der äsopischen Fabeln am bekanntesten geworden.

An Fertigkeit in griechischen Gedichten hat es ihm keiner unter seinen deutschen Zeitgenossen gleichgethan und auch seine lateinischen Gedichte wurden sehr geschätzt.

„Vornehmlich aber kann Camerarius für den eigentlichen Begründer des Studiums der griechischen Literatur in Deutschland gelten; denn was andere vor ihm in diesem Fache geleistet hatten, ist gegen seine Unternehmungen als bloße Vorarbeit zu betrachten“ (Zöcher).

Wir haben noch eines besonderen Schriftchens von Camerarius ausführlicher zu gedenken, der *Praecepta morum ac vitae accommodata aetati puerili soluta oratione et versibus quoque exposita*. Die mir vorliegende Ausgabe ist 1597 bei Voegel in Leipzig erschienen.

Das Büchlein, nach Angabe der Widmung in seiner gegenwärtigen, zweiten Gestalt 1541 geschrieben, ist ein interessantes Denkmal einer schönen Zeit. In der Vorrede versetzt sich der Verfasser in jene Tage zurück, wo die studirende Jugend in dem Feuer der ersten Liebe zu den Wissenschaften glühte, wo man alles daran setzte und alles ertrug, um nur etwas zu lernen. „Ich erinnere mich, wie wir, als ich ein Knabe war, jubelten, wenn wir nur irgend einen der berühmten Männer jener Zeit sahen; und wie jeder, dem das Glück ward, zu einem von ihnen reden zu dürfen, im Himmel zu sein meinte.“ Er schildert das Auftreten von Richard Crocus und den Zudrang zu ihm und klagt dann über die Gegenwart. Dieser Vorrede folgt eine zweite in Versen, dann noch ein Brief über den Werth der Studien und endlich die *praecepta vitae puerilis*. Er leitet sie mit der Behauptung ein, daß wer die Sitten und das Leben der Zöglinge außer Acht lasse, auch nicht einmal gut unterrichten könne, und legt dies des weiteren dar. Auf die Didaktik eingehend, empfiehlt er folgenden Stufengang: zuerst liest der Lehrer sehr deutlich vor, dann müssen die Schüler sorgfältig nachlesen; das Verschlucken der Endsilben darf bei ihnen nicht geduldet werden, so daß die rechte Aufmerksamkeit auf dieselben von selbst zum Memoriren wird. Alsdann sind, sowohl der Text, wie die Bemerkungen des Lehrers, wörtlich zu lernen — bis hierher finden wir uns sehr lebhaft an Luther's Vorrede zum kleinen Katechismus erinnert — das Chorusprechen macht die gereiften Schüler zu Lehrern der schwächeren und ermuthigt diese. Im Gegensatz dazu sind die schriftlichen Uebungen selbständig und ganz allein zu fertigen, damit jeder arbeite und der Lehrer jeden Schüler kennen lerne. Rücksichtlich der Sitten legt er den größten Nachdruck auf die Frömmigkeit. Das Kind lerne Gott verehren, in der Gemeinde und allein zu ihm beten; die Lehrer werden die Gebete vorschreiben. Nächst Gott kommen die Eltern und alle, welche kraft deren Uebertragung oder gleicher Bemühung um die Erziehung der Knaben gleicher Ehre würdig sind. „Diese auch nur durch das leiseste Wort zu kränken müssen sie für Sünde achten.“ Auch wegen Schlägen dürfen die Kinder nicht grollen, obgleich diese Strafe nur im äußersten Falle anzurathen ist, denn: „sicherlich wird ein Kind, das sich durch Worte nicht erziehen läßt, auch durch Schläge nicht besser werden.“ Die dritte Stelle gehört den Greisen. Aber auch allen anderen Menschen gegenüber müssen sich die Kinder bescheiden betragen. Irrende Kinder sind zurechtzuweisen, böse auszuschneiden, „damit, im Gleichnis gesprochen, nicht ein krankes Schaf die ganze Herde vergifte.“ Die dann weiter folgenden Ermahnungen beschreiben in überraschender Specialität das Benehmen, das man von den Kindern bei ihren Antworten, beim Essen, Trinken, beim Ankleiden, Spielen u. s. f. verlangen müsse. Wir hören hier den gelehrten Herren bei den vornehmen Schülern gegen Unarten eifern, die „keine alte Bäuerin von ihrem Sohne leiden würde,“ und empfangen die von ihm selbst als vorzüglich bezeichnete Regel, auch rücksichtlich der äußerlichen Dinge seien die Knaben dazu anzuleiten, daß sie sich ein Vorbild erwählen und auch diejenigen genau beachten, welche man mit Recht allgemein tadle. Charakteristisch ist die *Maxime*, beim Spiele den Eigennutz zu verpönnen, den Ehrgeiz, „die Lust zu siegen“, anzuregen. Zum Schlusse theilt Camerarius eine beträchtliche Anzahl pädagogischer und ethischer Vorschriften des Sokrates mit, welchen er dann nur noch eine Mahnung an die Knaben folgen läßt, daß sie das Auge Gottes nicht verachten, das auf alles sieht, und die Erwartungen und Hoffnungen der Eltern, Angehörigen und Erzieher nicht täuschen sollen. Damit ist der Tractat selbst zu Ende; aber er hat viele Anhänge: zuerst eine poetische Umschreibung der Mahnungen des Sokrates mit einer Widmung an Thomas Venatorius. Das Gedicht ist wärmer als der Tractat, ermahnt, lobt die Zucht u. s. f. Ein Dialog zwischen *hospes* und *puer „de gymnasii“* ist ein prächtiges Turnbüchlein. Wir begegnen

da u. a. der Beschreibung von Spielen, die unsere Knaben noch treiben, wie: quod nostra lingua vaccae latebras nominamus; jenes Versteckspiel, welches in Schlessien „Anschlag“ heißt (nicht „blinde Kuh“). Auch Gesang und Declamation werden unter den Gesichtspunct der Körperübung gestellt, und in ausführlicher physiologischer Deduction werden wir belehrt, in wie fern sie der Verdauung dienen. Weiter finden wir in diesem Büchlein ein dramatisirtes Gespräch der sieben Weisen Griechenlands zur Aufführung für die Schüler eingerichtet; dann folgen solonische Verse in lateinischer Uebersetzung und Erklärung. Dieses Schriftchen wäre es wohl werth, durch irgend ein Gymnasialprogramm der Vergessenheit entzogen zu werden.

Da, wie oben erwähnt, eine Monographie über das Leben und die Schriften von Camerarius noch fehlt, so müssen die Angaben über ihn aus den größeren specialgeschichtlichen Werken zusammengesucht werden; in dem Schriftchen von Herz: *So ban Hesse, ein deutsches Lehrer- und Dichterleben*, erhalten wir wenigstens von der Erfurter und Nürnberger Zeit einige Nachricht. Eingehenderes ist aus dem Artikel „Camerarius“ in Ersch und Gruber's Encyclopädie zu entnehmen.

Joachim Camerarius, der Sohn des Pädagogen, geb. 6. Nov. 1534 zu Nürnberg und gest. daselbst 1598, war ein bedeutender Arzt und Botaniker; einer seiner Enkel war Kanzler am Hofe Friedrich's V. von der Pfalz, später im Dienste Gustav Adolf's, ein berühmter Staatsmann.

Fr. Schneider.

Kant, Immanuel. 1. Allgemeine Bedeutung Kant's für Erziehung und Cultur. Dieser außerordentliche Mann verdient auch in der Geschichte der Erziehung und Cultur in mehr als einer Beziehung eine ausgezeichnete Stelle. Es hat wohl nach Luther keinen zweiten Mann gegeben, der das Culturleben des deutschen Volkes in einem solchen Grade in Bewegung gesetzt hätte, als er; und die hohen Verdienste, die er sich um die Entwicklung und die Bildung des deutschen Geistes im allgemeinen erworben hat, sichern ihm unter den wenigen großen Männern einen Ehrenplatz, die wir als Lehrer und Erzieher der Menschheit bezeichnen können. Während er diese allgemeinen Wirkungen auf die Entwicklung des deutschen Volkes, ja der ganzen Menschheit durch seine geistvollen und an neuen Ideen reichen Schriften hervorgebracht hat und auch noch fernerhin hervorbringen wird, so war er zweitens auch, wie wir aus den zuverlässigsten Zeugnissen seiner Schüler und Zeitgenossen wissen und selbst auch aus den herausgegebenen Vorlesungen desselben schließen müssen, einer der ausgezeichnetsten Universitätslehrer seiner Zeit und hat als solcher fast ein halbes Jahrhundert auf die Jugend des nördlichen Deutschlands und der Länder an der Ostsee mächtig eingewirkt und die Universität Königsberg zu einem Sterne erster Größe in dem herrlichen Sternenzirkel der deutschen Universitäten erhoben. Er beherrschte als Universitätslehrer fast das ganze Reich der allgemeinen Wissenschaften. Auch die Pädagogik im engeren Sinne, sofern sie die Erziehung des menschlichen Individuums betrachtet, behandelte er in seinen Vorlesungen, und wenn sie auch in der Form, in welcher sie von Kint herausgegeben sind, in Bezug auf Anordnung und Vollständigkeit gar vieles zu wünschen übrig lassen und nur als ein Bruchstück betrachtet werden können, so enthalten doch auch diese einen Schatz von fruchtbaren und unwiderleglichen Gedanken und Vorschriften und tragen so sehr das lichte Gepräge der Weisheit und der Erfahrung, daß Kant schon um deswillen in der Pädagogik eine ehrenvolle Berücksichtigung verdiente. Endlich aber verdient auch das Leben Kant's, welches uns in seinem ganzen Verlaufe bis in die geheimsten Züge hinein aufs genaueste bekannt ist*), die sorgfältigste Beachtung nicht bloß der

*) Kant's Leben findet man besonders in folgenden Schriften dargestellt: Darstellung des Lebens und Charakters Emanuel Kant's von E. C. Borowski; Imm. Kant, geschildert in Briefen an einen Freund, von R. L. Sachmann; I. Kant in seinen letzten Lebensjahren, von Wasianski. Diese drei Schriften sind in dem Todesjahre Kant's 1804 erschienen. Aus der späteren Zeit ist besonders beachtenswerth: I. Kant's Biographie, zum großen Theil nach handschriftlichen

Lehrer und Erzieher aller Art, sondern auch jedes andern Menschen, der nach einer vollkommenen Verfassung seines intellectuellen und sittlichen Lebens strebt, und muß namentlich auch strebsamen Jünglingen zum Studium empfohlen werden. Kant's Leben ist ein Muster einer wohlgeleiteten Selbsterziehung. Zunächst zeigt es auf eine glänzende Weise, wie ein Mensch von Talent und Willensenergie sich von den niedrigsten Stufen des Lebens bis zur höchsten Höhe der Geltung und des Einflusses emporarbeiten kann. Denn K. war von ganz niedriger Herkunft, ohne alle Mittel und bis in sein 46. Lebensjahr ohne ein bestimmtes Einkommen, auch hatte er einen schwächlichen Körper, der Schonung und Pflege verlangte; und doch ließ er sich durch alle Schwierigkeiten in seinem großen Streben nicht irre machen, sondern forschte in aller Stille, aber mit großer Energie nach der Wahrheit und brachte es so etwa in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts dahin, daß er ohne allen Widerspruch ebenso im Reiche des geistigen Lebens als der größte Mann des Jahrhunderts bewundert wurde, wie Friedrich der Große im Reiche der Politik und des Kriegswesens. Damit hängt aber zweitens aufs innigste zusammen, daß Kant's Leben vom Anfang bis zum Ende, soweit man das von einem Sterblichen sagen kann, ein erhabenes sittliches Gepräge trägt. K. lebte so, wie er lehrte; er war ein Charakter von feltener Größe und Klarheit, der in keiner seiner Handlungen von seinen sittlichen Maximen abwich, sondern das Gute und Wahre, was er durch seinen Scharfsinn erkannt hatte, in seinem Leben nach allen Seiten hin realisirte und sich so gleichsam zu einem lebendigen Kunstwerk machte, welches in allen seinen Theilen von dem Lichte einer und derselben Idee durchleuchtet ist. Wegen dieses innigen Zusammenhanges, in welchem bei K. die Verfassung und Entwicklung seines individuellen Lebens mit seinen allgemeinen Leistungen für deutsche Wissenschaft und Cultur steht, ist es daher auch möglich, die Schilderung des großen Mannes, die wir den Lesern der Encyclopädie zu geben beabsichtigen, an den Verlauf seines Lebens anzuschließen.

2. Kant's eigene Ausbildung bis zum Antritt seines öffentlichen Lehramtes. Immanuel Kant wurde am 22. April 1724 zu Königsberg in Preußen geboren. Sein Vater war ein in mäßigen Vermögensumständen lebender Sattlermeister, ein sehr rechtschaffener Mann, der nebst seiner Frau der religiösen Richtung ergeben war, die man mit dem Namen des Pietismus bezeichnet und die darin besteht, daß die Religion nicht so sehr in bestimmte Dogmen und Formeln, sondern in die innige Hingabe des Herzens an Gott gesetzt wird. Es ist von Interesse zu hören, was unser Philosoph in seinem späteren Leben, wo er doch nichts weniger als ein Pietist war, über diese Richtung urtheilte. „Waren auch die religiösen Vorstellungen der damaligen Zeit, sagte er, und die Begriffe von dem, was man Tugend und Frömmigkeit nannte, nichts weniger als deutlich und genügend, so fand man doch wirklich die Sache. Man sage dem Pietismus nach, was man will, genug, die Leute, denen es ein Ernst damit war, zeichneten sich auf eine ehrwürdige Weise aus. Sie besaßen das Höchste, was der Mensch besitzen kann, jene Ruhe, jene Heiterkeit, jenen inneren Frieden, der durch keine Leidenschaft beunruhigt wurde. Keine Noth, keine Verfolgung setzte sie in Mismuth, keine Streitigkeit war vermögend, sie zum Zorn zu reizen. Mit einem Worte, auch der bloße Beobachter wurde unwillkürlich zur Achtung hingerissen.“ Gewiß ein schönes Zeugnis des Sohnes über die sittliche und religiöse Tüchtigkeit seiner Eltern! Ganz besonders aber concentrirte sich jene religiöse Tüchtigkeit in dem Herzen seiner Mutter. Ihr Bild stand K. auch noch in seinem späteren Alter lebhaft vor Augen; er rühmte ihren natürlichen Verstand, ihr edles Herz, ihre echte, keineswegs schwärmerische Frömmigkeit. Sie übte auch den bedeutendsten Einfluß aus auf die erste Erziehung ihres Sohnes, bestimmte seine Gemüths- und Geistesrichtung und bestätigte

Nachrichten dargestellt von J. W. Schubert 1842 in Kant's Werken von Rosenkranz und Schubert, Bd. XI. Abth. 2. Wenn später Kant's Werke citirt werden, so ist es immer nach dieser Ausgabe geschehen.

die auch sonst schon oft gemachte Beobachtung, daß der Geist der Mütter in den Söhnen zu weltgeschichtlicher Bedeutung kommt. Sie war es auch, die die Fassungskraft, die Wißbegierde und die scharfe Beobachtungsgabe an ihrem Sohne bemerkte und ihm die ersten Wege zum Studiren bahnte. Sie führte ihn nämlich zu ihrem Gewissensrath, dem damaligen Haupte der Königsberger Pietisten, Dr. Franz Albert Schulz, der ein hochgeschätzter Prediger und zugleich Professor der Theologie an der Universität war, um ihn über die weitere Erziehung ihres Sohnes, der bis dahin eine Elementarschule besucht hatte, um Rath zu fragen. Schulz rieth ihr, den Knaben auf eine höhere Lehranstalt zu bringen und ihn dann Theologie studiren zu lassen — ein Rath, der mit den innersten Wünschen der zärtlichen und frommen Mutter übereinstimmte. Da nun Schulz in dieser Zeit neben seinen sonstigen Aemtern auch das Directorat eines der Königsberger Gymnasien, nämlich des Collegium Fridericianum, übernommen hatte, so nahm er den Knaben im J. 1733 als Zögling in diese Anstalt auf und machte es ihm durch vielfache Unterstützungen möglich, daß er trotz seiner beschränkten Mittel alle Classen dieser Schule durchmachen und sich zur Universität tüchtig vorbereiten konnte. Auch diese Anstalt beruhte auf dem Princip des Pietismus und K. wurde von diesem Princip so recht in die Schule genommen und die christlichen Lehren von der Bekehrung des Menschen wurden ihm mit einem solchen Ernste und einer solchen Rechtschaffenheit verkündigt, daß der Eindruck davon auf sein Gemüth unauslöschlich war. Es ist nicht zu bezweifeln, daß die strenge Sittlichkeit, die K. in seinem Leben an sich selbst praktisch ausübte und später auch so eindringlich lehrte, durch diese frommen Eindrücke seiner Jugend begründet worden ist. Was seine wissenschaftliche Bildung betrifft, so wurde sie besonders durch ein äußerst gründliches und umfassendes Studium der römischen Sprache und der römischen Schriftwerke bewirkt. K. brachte es zu einer außerordentlichen Fertigkeit auch im schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache, so daß er später selbst die abstractesten Gegenstände der Philosophie in lateinischer Sprache klar und deutlich auszusprechen und als Professor an der Universität und als Rector derselben (er bekleidete das Rectorat zweimal) bei feierlichen Gelegenheiten fließend und geschmackvoll in lateinischer Sprache zu reden wußte. Besonders las er sich auch sehr in die römischen Classiker hinein und prägte lange Stellen aus Dichtern, Philosophen, Rednern und Geschichtschreibern seinem an sich sehr guten und treuen Gedächtnis so tief ein, daß er sie später bei jeder passenden Gelegenheit zur Hand hatte und auch in seinen Schriften an vielen Stellen davon den zweckmäßigsten Gebrauch gemacht hat. Auch begnügte er sich in seinem Wissenstriebe nicht mit dem, was die Schule bot, sondern er stiftete mit zweien seiner Mitschüler, unter denen der später so gefeierte Philologe David Kuhnken war, eine engere Verbindung, die den Zweck hatte, solche lateinische Schriftsteller zu lesen, die nicht in den Kreis der Schullectüre gehörten. So mit gründlichen Kenntnissen ausgerüstet bezog er Michaelis 1740 die Universität seiner Vaterstadt, um Theologie zu studiren. Aber nach der löblichen Sitte jener Zeit, die leider! jetzt bei vielen unserer Studirenden immer mehr in Abnahme zu kommen scheint, hörte K., ehe er noch ernstlich an das theologische Studium herangieng, eine Reihe von Vorlesungen in der philosophischen Facultät, namentlich außer der eigentlichen Philosophie mit besonderem Fleiße Mathematik, Astronomie und Physik, und es fügte sich glücklich, daß er in dem Professor Knutzen einen Lehrer fand, der ihn in diese Wissenschaften lebendig einführte und ihn mit Interesse dafür erfüllte. Dieses war entscheidend für sein Leben; er studirte zwar auch Theologie, predigte auch einige Male, aber sein Entschluß, den philosophischen Wissenschaften sein Leben zu widmen, war unwiderruflich gefaßt. Er blieb deshalb noch in Königsberg, nachdem er sein akademisches triennium absolvirt hatte, wobei er sich durch Privatunterricht und durch Veranstaltung von Repetitorien seinen Lebensunterhalt zu erwerben suchte. Als aber im J. 1746 sein Vater gestorben war, da waren seine finanziellen Verhältnisse so beschränkt, daß er fürs erste eine Hauslehrerstelle annehmen mußte. Um sich aber vor der Welt als einen Gelehrten zu documentiren, der sich bewußt ist, auf welchem

Puncte der Entwicklung die Wissenschaft sich befindet, gab er seine erste Schrift heraus, die den Titel trägt: Gedanken von der wahren Schätzung der lebendigen Kräfte. Wir nehmen sie mit einer gewissen Neugier zur Hand und fragen: ist denn in dieser Erstlingschrift des Philosophen schon der Geist Kant's zu erkennen, der einige dreißig Jahre später alle Geister Deutschlands in Bewegung setzte? Wir können diese Frage dreist mit ja! beantworten. Zwar hat der Gegenstand selbst gegenwärtig schwerlich noch ein wissenschaftliches Interesse; aber aus der Behandlung der Sache und aus der Stellung, die K. sich zur Wahrheit giebt, erkennt man den Geist der Unabhängigkeit von aller äußeren Auctorität, der alle seine Schriften auszeichnet. Er erklärt, daß er es kühn wagen zu dürfen glaube, das Ansehen der Newtons und der Leibnits für nichts zu achten, wenn es sich der Entdeckung der Wahrheit entgegenstellen sollte, und keinen anderen Ueberredungen, als dem Zuge des Verstandes zu folgen, und setzt dann noch die bedeutamen Worte hinzu: ich habe mir die Bahn vorgezeichnet, die ich halten will; ich werde meinen Lauf antreten und nichts soll mich hindern, ihn fortzusetzen. Wir können nicht daran zweifeln, daß dieses erste öffentliche Auftreten des selbstgewissen, geisteskräftigen und lebensmuthigen Jünglings einen großen Eindruck in Königsberg müsse hervorgebracht haben, und können hierdurch wohl auch zum Theil das Aufsehen erklären, welches er verursachte, als er neun Jahre später in Königsberg als Docent an der Universität sich habilitirte. Von dem Hauslehrerleben Kant's besitzen wir keine ausführlicheren Nachrichten; nur das wissen wir, daß es für seine Ausbildung zu einem ausgezeichneten Docenten und zu einem trefflichen Gesellschafter von außerordentlicher Wichtigkeit gewesen, und daß er auf diesem Umwege nur um so sicherer zu seinem Ziele gelangt ist. Er bekleidete nach einander drei Hauslehrerstellen, zuletzt bei dem Grafen Kayserling, der größtentheils in Königsberg wohnte. Die Gemahlin des Grafen, eine höchst geistvolle Frau, galt damals als die Tonangeberin für die Gesellschaft der höheren Stände Königsberg und sie war es denn auch vornehmlich, die die großartigen Geistesanlagen Kant's erkannte und ihn in den Stand setzte, seinen Geist auch in geselligen Kreisen leuchten zu lassen. Da die Gespräche in diesem Familienkreise stets auf die bedeutendsten Erscheinungen der französischen, englischen und italienischen Literatur und auf die Wechselfälle der Politik sich bezogen, so fand sich K. hierdurch bewogen, einen großen Schatz von Kenntnissen aller Art sich anzueignen, wobei ihm sein starkes Gedächtnis trefflich zu statten kam. Er studirte zu diesem Behufe auch viele geschichtliche und geographische Werke und Reisebeschreibungen und war bald in fremden Ländern wie zu Hause, obgleich er sich niemals mehr, als wenige Meilen von Königsberg entfernt hat. Der Umfang der Kenntnisse und die Gabe, schön, anschaulich und interessant zu erzählen, die K. in diesen Kreisen zuerst in sich ausbildete und übte, kamen ihm später auch in seinen Vorlesungen trefflich zu statten, da er sie durch Mittheilungen aus dem reichen Schatze seines Wissens und durch eine zweckmäßige und anschauliche Erzählung fesselnd zu machen wußte. Außerdem aber bildete K. in seinem Hauslehrerleben das von Haus aus ihm eigene Talent der geselligen Unterhaltung zu einer Höhe aus, daß er von da an sein ganzes Leben über für einen der geistvollsten, belebendsten und gewandtesten Gesellschafter galt und als solcher überall gesucht wurde und hoch willkommen war. K. selbst betrachtete den geselligen Umgang als die eigentliche Würze des Lebens und als die edelste Erholung und huldigte daher auch sein ganzes Leben über dem Grundsatz, nachdem er sich den angestrengtesten Studien gewidmet hatte, durch geselligen Umgang mit edlen und geistreichen Menschen namentlich bei Tische sich zu erfrischen und zu erheitern. Diese Tischunterhaltungen in fortwährendem Wechsel über die mannigfaltigsten Gegenstände der Literatur und der Tagesgeschichte, wovon jedoch die eigentliche strenge philosophische Speculation ausgeschlossen war, blieben von dieser Zeit an seine liebste, später sogar seine einzige Erholung, der er auch bei der größten Hinfälligkeit seines Greisenalters nicht völlig entzagen mochte.

3. Kant als akademischer Docent. Nachdem K. 9 Jahre lang Hauslehrer

gewesen war, und diese Zeit für seinen Lebenszweck trefflich benutzt hatte, habilitirte er sich als Privatdocent an der Universität Königsberg, wo er von nun an sein ganzes Leben über bleiben und als ein helles Licht weit und breit hin leuchten sollte. Es war im J. 1755, als er durch zwei lateinisch geschriebene Dissertationen, von denen die eine über das Feuer und die andere über die obersten Principien der metaphysischen Erkenntnis handelte, das Recht sich erwarb, an der Universität Vorlesungen zu halten. Er war erst 31 Jahre alt, befand sich also in der blühendsten Manneskraft, hatte seinen Geist mit einem ungeheuren Schatze von Kenntnissen aus allen Gebieten des Wissens, namentlich auch aus den Naturwissenschaften, bereichert und seinen Scharfsinn durch mathematische und philosophische Studien geübt und gebildet. Mit welcher großen Hoffnungen konnte er schon deshalb seinen neuen Beruf antreten! Dazu kam aber noch, daß die Zeit, wo ein in sich unabhängiger und freier Geist seine Ueberzeugungen ungehindert und ungefährdet aussprechen konnte, noch niemals so günstig gewesen war, als damals in Preußen. Denn auf dem Throne Preußens saß damals Friedrich der Große, der, wie er selbst ein freier und kräftiger Geist war, so auch die Aeußerungen kräftiger und freier Geister, wie sehr sie auch von dem Herkömmlichen abweichen mochten, nicht bloß duldete, sondern auch förderte und der, wie er selbst ein Philosoph war, so auch naturgemäß die Ueberzeugung hegte und praktisch geltend machte, daß nur eine völlig unbehinderte Lehrfreiheit die eigentliche Lebenslust der Philosophie sei. Zwar hat Friedrich der Große für Kant's äußerliches Fortkommen nicht viel gethan, obgleich er ihn hochachtete. In den ersten 10 Jahren, nachdem Kant als Docent in Königsberg aufgetreten war, waren Friedrich der Große und seine Minister mit den politischen Zeitverhältnissen, namentlich mit dem siebenjährigen Kriege und seinen Folgen viel zu sehr beschäftigt, als daß eine besondere Rücksicht auf K. hätte genommen werden können. Später wurde er durch Cabinetsordres und Ministerialerlasse dem Curatorium der Universität dringend empfohlen, ohne daß sich für ihn zunächst eine passende Stelle finden wollte. So kam es denn, daß K. volle 15 Jahre Privatdocent blieb, obgleich er durch bedeutende Schriften und durch seine Lehrthätigkeit sich als einen der scharfsinnigsten Köpfe angekündigt hatte und fortwährend erwies. Erst 1770 wurde er ordentlicher Professor der Logik und Metaphysik mit einem Gehalte von 400 Thalern, der erst später auf 600 Thlr. erhöht wurde. Auch nachher erhielt er von Friedrich selbst und von seinem einsichtsvollen Minister von Zedlitz wiederholt die größten Beweise der Hochachtung. So wurde ihm z. B. im J. 1774 die ordentliche Professur der Philosophie in Halle mit einem Gehalte von 800 Thlr. so dringend und so freundlich und wiederholt angeboten, daß wohl unter Hunderten kaum einer dieser Aufforderung würde widerstanden haben; doch schlug er dieses Anerbieten rundweg aus, da er sich in Königsberg frei fühlte. Aber so dankbar auch K. für solche Beweise der Anerkennung von Seiten des großen Königs und seines Ministers sein mochte, so war doch das größte Gut, das ihm als einem so scharfsinnigen und neue Bahnen brechenden Manne gewährt werden konnte, daß er seinen Geist in Wort und Schrift völlig frei aussprechen durfte, so lange Friedrich der Große lebte; und diese Freiheit war für ihn um so werthvoller, da gar manche Resultate seiner Philosophie mit den hergebrachten Ansichten über Theologie und Politik in Widerspruch standen. So waren denn alle inneren und äußeren Bedingungen in einem Grade erfüllt, daß K. einer der bedeutendsten und wirksamsten Universitätslehrer werden konnte, die Deutschland jemals gesehen hat. Und als solcher ist er fast ein halbes Jahrhundert die größte Zierde der Königsberger Universität gewesen, und hat sich eine unbegrenzte Achtung erworben. Es liegen über seine akademische Lehrthätigkeit die genauesten Zeugnisse vieler seiner Schüler vor, namentlich auch solcher, die selbst in der literarischen Welt später eine große Rolle spielten. Einer der vollgültigsten Zeugen ist Herder. Dieser hörte die Vorlesungen Kant's von 1762 bis 1764, und obgleich er später von den Principien der Kant'schen Philosophie nicht unwesentlich abwich und sogar eine scharfe Gegenschrift gegen die Kant'sche Kritik schrieb, die er unter dem Titel der Metakritik herausgab, so ertheilte

er doch der Lehrthätigkeit und Lehrfähigkeit Kant's das glänzendste Zeugnis, indem er in seinen Briefen zur Beförderung der Humanität darüber Folgendes schrieb: Ich habe das Glück genossen, einen Philosophen zu kennen, der mein Lehrer war. Er in seinen blühendsten Jahren hatte die fröhliche Munterkeit eines Jünglings, die, wie ich glaube, ihn auch in sein spätestes Alter begleitet. Seine offene, zum Denken gebaute Stirn war ein Sitz unzerstörbarer Heiterkeit und Freude, die gedankenreichste Rede floß von seinen Lippen, Scherz und Wit und Laune standen ihm zu Gebot, und sein lehrender Vortrag war der unterhaltendste Umgang. Mit eben dem Geist, mit dem er Leibnitz, Wolf, Baumgarten-Crusius, Hume prüfte und die Naturgesetze Newton's, Keppler's, der Physiker verfolgte, nahm er auch die damals erscheinenden Schriften Rousseau's, seinen Emil und seine Heloise, sowie jede ihm bekannt gewordene Naturentdeckung auf, würdigte sie und kam immer wieder zurück auf unbefangene Kenntniss der Natur und auf den moralischen Werth des Menschen. Menschen-, Völker-, Naturgeschichte, Naturlehre und Erfahrung waren die Quellen, aus denen er seinen Vortrag und Umgang belebte, nichts wissenschaftliches war ihm gleichgültig; keine Cabale, keine Secte, kein Vorurtheil, kein Namensheerz hatte für ihn je den mindesten Reiz gegen die Erweiterung und Aufhellung der Wahrheit. Er munterte auf und zwang angenehm zum Selbstdenken; Despotismus war seinem Gemüthe fremd. Dieser Mann, den ich mit größter Dankbarkeit und Hochachtung nenne, ist Immanuel Kant." Die Vorzüge von Kant's akademischer Lehrthätigkeit, die in diesen begeisterten Worten Herder's geschildert werden, beziehen sich theils auf den Inhalt, theils auf die Form und den Geist seiner Vorträge. Was den Inhalt der Kant'schen Vorlesungen betrifft, so müssen wir in dieser Beziehung die außerordentliche Vielseitigkeit derselben bewundern. Es kam ihm dabei kein ungeheurer Schatz von Kenntnissen zu statten, den er bei seinem treuen und leichtem Gedächtnisse fortwährend erweiterte. Er war in fast allen Gebieten des menschlichen Wissens zu Hause, wie es einem großen Philosophen geziemt, der sich nicht in mehr oder weniger einseitigen Abstractionen herumtreiben will. Es ist schon oben angedeutet, daß K. namentlich auch viele Reisebeschreibungen und Geschichtswerke studirte, die wesentlich dazu beitrugen, seinen Vorlesungen einen reichhaltigen Stoff zuzuführen und eine concrete Anschaulichkeit zu ertheilen. Wie genau er bei Studien der Art verfuhr, davon erzählt sein Biograph Borowski, der spätere evangelische Bischof und ein genauer Freund und Schüler Kant's, ein denkwürdiges Beispiel. Einstmals, erzählt Borowski, trat ich in sein Zimmer, und indem er sich zu mir wandte, sagte er: Nun da lege ich eben den 17. Band der Schröckh'schen Kirchengeschichte weg. Auf meine Frage, ob er sich durch die 17 Bände mit Behagen durchgebracht hätte, versicherte er ganz ernstlich — und was sein Mund aussprach, war zuverlässig — daß er Wort für Wort gelesen hätte. Bei dieser Fülle der Gelehrsamkeit war es ihm denn auch möglich, daß er seine Vorlesungen auf die verschiedenartigsten Gegenstände ausdehnen konnte. Er las nicht bloß über die Gegenstände, in denen er sich zunächst habilitirt hatte, nämlich über Logik, Metaphysik, Mathematik und Physik; sondern auch über Naturrecht, Moral, natürliche Theologie, über die Beweise vom Dasein Gottes, über die Lehre vom Schönen und vom Erhabenen, über Pädagogik, physische Geographie und Anthropologie. Manche von seinen Vorlesungen fanden ein sehr großes Publicum, wie die über Moral, über physische Geographie und über Anthropologie. Diese waren für ein allgemein wissenschaftliches Publicum berechnet und man interessirte sich nicht bloß in Königsberg, sondern auch außerhalb weit und breit für dieselben; z. B. studirte selbst der Minister von Zedlitz, der unter Friedrich dem Großen die Cultusverhältnisse des preussischen Staats mit so viel Einsicht und Weisheit leitete, Kant's Vorlesungen über physische Geographie nach einem Hefte, das von einem Studiosen nach dem Vortrage Kant's nachgeschrieben war, und setzte den Philosophen in der liebenswürdigsten Weise davon in Kenntniss. In formeller Hinsicht werden die Kant'schen Vorlesungen von seinem Biographen Zachmann, der ihn selbst eine Reihe von Jahren gehört hat, als lichtvoll und anziehend bezeichnet. In den Vorlesungen, die für ein allgemeines Publicum

berechnet waren, wie in der physischen Geographie und in der Anthropologie, kam ihm seine umfassende Kenntnis der Natur und des Menschenlebens und seine ausgezeichnete Belesenheit in den verschiedenartigsten Schriften, sowie seine Gewalt über die Sprache zu statten, um sie anschaulich und interessant zu machen. Namentlich verschmähte er es auch nicht, passende Belegstellen aus Dichtern anzuführen, zu welchem Behufe er die deutschen Dichter Haller, Hagedorn und Bürger und die englischen Dichter Milton und Pope benützte und ausbeutete. Die Vorlesungen über Anthropologie und physische Geographie sind bekanntlich auch in seinen Werken enthalten und namentlich die ersteren, die K. selbst herausgegeben hat, sind auch jetzt noch im Stande, unser ganzes Interesse in Anspruch zu nehmen, so große Fortschritte auch diese Wissenschaft mittlerweile gemacht hat. Man erkennt in denselben überall den tiefen Menschenkenner, den außerordentlichen Gelehrten, den klaren Denker, der auch abstracte Begriffe in ganz eigener Weise zu veranschaulichen und zu popularisiren weiß, und den edlen und charaktervollen Menschen.

Anderer Mittel, als in diesen mehr populären Vorlesungen, mußte sich Kant natürlich in den eigentlich philosophischen Vorlesungen bedienen, wie in denen über Logik und Metaphysik. Hier kam es ihm vor allem darauf an, die Denkkraft der Studirenden zu wecken und in Uebung zu versetzen. Er verschmähte daher die gewöhnliche dogmatische Manier, wonach es gewissen Docenten nur darauf ankommt, ihren Zuhörern bestimmte Sätze und Lehren glatt und fest vorzutragen, damit sie dieselben schwarz auf weiß nach Hause tragen und etwa zum Behuf von Prüfungen ins Gedächtnis einprägen können. Für solche denkfaule Zuhörer war der Vortrag Kant's nicht eingerichtet. Er lehrte kein festes philosophisches System, sondern suchte den Trieb und die Fähigkeit der philosophischen Untersuchung zu wecken. Zachmann erwähnt in dieser Beziehung, daß K. eine besondere Kunst bei der Aufstellung und Definition metaphysischer Begriffe bewies, indem er nämlich vor seinen Zuhörern gleichsam Versuche anstellte, als wenn er erst anfieng, über den Gegenstand nachzudenken, allmählich neue bestimmende Begriffe hinzufügte, schon versuchte Erklärungen nach und nach verbesserte, endlich zum völligen Abschluß des vollkommen erschöpften und von allen Seiten beleuchteten Begriffs übergieng und so den streng aufmerksamen Zuhörer nicht allein mit dem Gegenstande bekannt machte, sondern ihn auch zum methodischen Denken anleitete. Wenn diese Methode allein in die Werkstätte der Begriffe einführt und eine klare und deutliche Erfassung derselben ermöglicht, so dient sie auch allein dazu, den Geist und Charakter zu bilden. Und darein gerade können wir den Geist der Kant'schen Vorlesungen und seiner gesammten akademischen Thätigkeit setzen, daß er sich bemühte, den freien und selbständigen Geist und Charakter, der in ihm selbst in einem so seltenen Maße lebendig war, seinen Zuhörern mitzutheilen oder vielmehr dieselben so anzuregen, daß sie sich getrieben fühlten, die Selbstbestimmung und Selbständigkeit des Denkens und des Willens zu bleibenden Eigenschaften ihrer Seelen zu machen. Und K. hat so durch seine vieljährige energische Thätigkeit als Universitätslehrer nicht bloß den Geist der freien Forschung zum Gemeingute vieler Menschen gemacht, sondern er hat auch auf den Charakter und die Sittlichkeit seiner Zuhörer sehr heilsam eingewirkt. Nach der sittlichen Seite hin wirkte er besonders in seinen Vorlesungen über Moral, in denen er die reinen Grundsätze der Sittlichkeit, von denen er selbst beseelt war, in begeisterter Sprache nicht bloß entwickelte, sondern den Zuhörern auch lebendig ans Herz legte. „In den Vorlesungen über Moral, sagt derselbe schon angeführte zuverlässige Gewährsmann Zachmann, war K. nicht bloß speculativer Philosoph, hier war er auch geistvoller Redner, der Herz und Gefühl eben so mit sich fortriß, als er den Verstand befriedigte. Es gewährte ein wahrhaftes Entzücken, diese reine und erhabene Tugendlehre mit solcher kraftvollen Beredsamkeit aus dem Munde ihres Urhebers selbst zu hören.“ Die moralischen Schriften Kant's, die wir in seinen gesammelten Werken finden, können uns natürlich keine vollständige Anschauung geben von der energischen Wirkung, die seine mündliche Rede auf die Bedung des sittlichen Gefühls nach dem eben angeführten Zeugnisse ausgeübt haben

muß; aber dennoch kann man auch Kant's moralische Schriften nicht ohne sittliche Erhebung lesen. Wer den großen Mann in dieser Beziehung noch nicht kennt, dem können wir seine Schrift: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten zum Studium bestens empfehlen. Es weht in diesem Buche — auch abgesehen von der wissenschaftlichen Klarheit und Gründlichkeit, durch die es sich auszeichnet — ein Geist erhabener, von Lohnsucht freier Sittlichkeit, der jeden aufmerksamen Leser erheben, begeistern und bessern muß.

Noch ist hier zu erwähnen, daß K. nach dem Tode seines großen Protectors, Friedrichs des Großen, in seiner Lehrfreiheit sehr gehemmt wurde. Zwar in der ersten Zeit nach dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms II. wurde er höheren Orts noch sehr anerkannt. Gerade in das Jahr, als K. zum zweitenmale Rector der Universität Königsberg war, fiel der Tod Friedrichs des Großen und die Huldigungsfeier seines Nachfolgers in Königsberg im September 1786. K. trat als Vertreter der Universität an der Spitze der Professoren dem neuen Monarchen entgegen und wurde von diesem auf die huldreichste Art empfangen und als der erste Philosoph Deutschlands ehrenvoll begrüßt. Auch der Huldigungs-Commissarius, der Cabinetsminister Graf von Herzberg, zeichnete K. in jeder Weise aus, wo er ihn nur traf; es wurden nicht bloß die Einkünfte der Universität um 2000 Thaler jährlich vermehrt, sondern K. erhielt noch aus besonderen Fonds eine außerordentliche Zulage von 220 Thalern jährlich mit einem äußerst schmeichelhaften Schreiben des Königs, in welchem namentlich auch Kant's ausgezeichneten Fleiß, seine Uneigennützigkeit und seine patriotischen Bestrebungen in warmen Worten gebührend anerkannt waren. Aber die Gunst der Großen ist unsicher und durch politische und kirchliche Strömungen bedingt. Unter Friedrich Wilhelm II. nahm die preussische Politik und die Leitung der kirchlichen Angelegenheiten bekanntlich bald eine sehr reactionäre Strömung, die in demselben Grade wuchs, je heftiger der revolutionäre Geist in Frankreich gegen Kirche und Staat heranstürmte. Schon zwei Jahre nach dem Thronwechsel mußte der freisinnige Minister Zedlitz, dem K. sein Epochemachendes Werk: die Kritik der reinen Vernunft 1781 gewidmet hatte, abtreten, und an seine Stelle trat am 3. Juli 1788 ein fanatischer und hierarchischer Theolog, der frühere Prediger Wöllner. Mit ihm Hand in Hand gieng der Generaladjutant des Königs, von Bischofswerder. Wenige Tage nach dem Amtsantritt dieses Ministers erschien das nach ihm benannte berüchtigte Religionsedict, welches die Religionslehrer streng an die Glaubensbekenntnisse als Norm verwies und jeden Andersdenkenden mit Amtsentsetzung bedrohte. Ein zweites Edict hob die Pressfreiheit auf. Sodann wurde eine besondere Behörde errichtet, die die ausgedehnteste Vollmacht über alle Kirchen- und Schulämter hatte und anstellen, befördern, unterdrücken und absetzen konnte. Es wurde mit vollem Bewußtsein ein Vernichtungskrieg gegen die sogenannte Aufklärung unternommen. Es war natürlich, daß eine so mächtige Erscheinung wie Kant den Berliner Glaubensrichtern nicht entgehen konnte. K. erhielt daher eine Cabinetsordre vom 1. October 1794, die Wöllner selbst abgefaßt hatte, in welcher folgende Stellen vorkommen: Unsere höchste Person hat schon seit geraumer Zeit mit großem Misfallen ersehen, wie Ihr Euer Philosophie zur Entstellung und Herabwürdigung mancher Haupt- und Grundlehren der heiligen Schrift und des Christenthums mißbraucht, wie Ihr dieses namentlich in Euerem Buch: „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“ gethan habt. Wir verlangen des ehesten Euer gewissenhafteste Verantwortung und gewärtigen Uns von Euch, bei Vermeidung unserer höchsten Ungnade, daß Ihr Euch künftighin nichts dergleichen werdet zu Schulden kommen lassen; widrigenfalls Ihr Euch bei fortgesetzter Penitenz unsehlbar unangenehmer Verfügungen zu gewärtigen habt. — Zugleich wurden sämmtliche theologische und philosophische Lehrer der Universität durch Namensunterschrift verpflichtet, nicht über Kant'sche Religionsphilosophie zu lesen. Dieser Eingriff in die akademische Lehrfreiheit mußte K. ins Innerste treffen, da er die ungehinderte Mittheilung der Ueberzeugungen für das erste Recht der Wissenschaft und die eigentliche *conditio sine qua non* ihres Bestehens hielt. Andererseits hatte er einen

sehr strengen Begriff von dem Gehorsam, den der Unterthan seiner Obrigkeit schuldig ist, wie er denn in seinen Vorlesungen oft die bekannte Stelle aus dem Römerbrieft citirte: Seid gehorsam der Obrigkeit, die Gewalt über Euch hat. So wurde er denn durch den königlichen Erlaß in einen Conflict von zwei gleich wesentlichen Pflichten verwickelt, der ihm, wie wir aus seiner im Jahre 1798, also nach dem Tode Friedrich Wilhelms II., erschienenen Schrift über den Streit der Facultäten ersehen, sehr viel zu schaffen machte. Er erledigte aber die Sache nach einer Maxime, die man auf einem Zettel von ihm aufgeschrieben fand und die so lautet: Widerruf und Verleugnung seiner inneren Ueberzeugung ist niederträchtig, aber Schweigen in einem Falle, wie der gegenwärtige, ist Unterthanenpflicht; und wenn alles, was man sagt, wahr sein muß, so ist darum nicht auch Pflicht, alle Wahrheit öffentlich zu sagen. In diesem Sinne beantwortete er das königliche Schreiben. Gegen den Vorwurf, daß er seine Philosophie zur Entstellung und Abwürdigung des Christenthums misbraucht habe, vertheidigt er sich ausführlich; erklärt aber zuletzt, daß er, um allen Verdacht zu vermeiden, als Seiner Majestät getreuster Unterthan, künftighin aller öffentlichen Vorträge die Religion betreffend sowohl in Vorlesungen als Schriften sich gänzlich enthalten werde. Nach dem Tode Friedrich Wilhelms II. wurde die religiöse Duldung und die Lehrfreiheit wiederhergestellt und das Wöllner'sche Religionsedict aufgehoben und K. konnte sich nun also auch wieder in alter Weise aussprechen. Um aus dem verdrießlichen Handel wenigstens einen Vortheil für die Wissenschaft zu ziehen, schrieb er die schon erwähnte Schrift über den Streit der Facultäten, in welcher er auch zuerst seine Verhandlung mit der Staatsregierung veröffentlichte, denn bis dahin hatte er kaum einem seiner Freunde etwas davon gesagt. Er setzt darin das Verhältnis der Philosophie zur Orthodorie in seiner Weise sehr klar und umständlich aus einander. Den letzten Zweck des menschlichen Lebens setzt K. auch in dieser Schrift, wie in allen übrigen, in die Sittlichkeit und erklärt daher, daß auch alle Schriftauslegungen, sofern sie die Religion betreffen, nach dem Princip der in der Offenbarung abgezwekten Sittlichkeit gemacht werden müssen und daß sie ohne das entweder praktisch leer oder gar Hindernisse des Guten seien. Auch seien diese Schrifterklärungen nur alsdann eigentlich authentisch, d. i. der Gott in uns selbst sei der Ausleger, weil wir niemanden verstehen, als den, der durch unseren eigenen Verstand und durch unsere eigene Vernunft mit uns redet, die Göttlichkeit einer an uns ergangenen Lehre also durch nichts, als durch Begriffe unserer Vernunft, sofern sie rein moralisch und hiermit untrüglich sind, erkannt werden kann. Wenn nun auch nicht wohl geleugnet werden kann, daß die Kant'sche Philosophie, so sehr sie die Idee eines persönlichen Gottes festhält, doch das objective Moment der christlichen Religion, wonach sie ein reales Verhältnis des Menschen zu Gott ist, entweder ganz verkennt oder doch sehr in den Hintergrund stellt und daher auch manche Lehren des Christenthums, wie die von der göttlichen Gnade, nicht in ihrer Fruchtbarkeit anerkennen kann, so wird man doch von dem Principe Kant's, daß das echte Kriterium der Religion die Sittlichkeit und daß unsere höchste Auctorität und der allein authentische Ausleger der Schrift der in uns selbst wirkende Gott ist, nicht abweichen können, ohne der Gefahr ausgesetzt zu sein, in Unvernunft und Unglauben zu verfallen.

K. genoß die ihm durch den Regierungswechsel wiedergeschenkte Nedefreiheit nur wenige Jahre, denn schon im J. 1799 mußte er wegen Altersschwäche seine akademischen Vorlesungen schließen und am 12. Februar 1804 starb er.

4. Kant's Bedeutung für die Entwicklung des deutschen Geistes und der deutschen Wissenschaft. Aber schon längst hatte er die Mission, die ihm für dieses Leben aufgetragen war, vollständig erfüllt, denn er hatte seine Ideen nicht bloß als Docent aufs vielseitigste ausgesprochen, sondern er hatte sie auch — und das war für Mit- und Nachwelt das Wichtigere — in einer Reihe geistvoller gedruckter Werke niedergelegt. In diesen Schriften hat sich Kant's Philosophie über ganz Europa verbreitet; in diesen lebt sein Geist fort für alle Zeiten; an diese muß man sich auch

halten, um zu erkennen, welche Bedeutung K. für die Entwicklung des menschlichen Geistes hat und inwiefern er zu jenen großen Männern gerechnet werden muß, die man als Lehrer und Erzieher der Menschheit zu bezeichnen hat.

Es lassen sich in Kant's schriftstellerischer Wirksamkeit deutlich zwei Perioden unterscheiden. In der ersteren Periode, die etwa bis zum J. 1770 reichen möchte, wandelt er noch mehr die gewöhnliche Straße der früheren Philosophen aus der Wolf'schen Schule und verwendet seinen Scharfsinn großentheils auf die Untersuchung naturwissenschaftlicher Gegenstände. Eine der wichtigsten von diesen Schriften ist die allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels (Theil VI in der Ausgabe von Rosenkranz und Schubert), welche im J. 1755 erschien und Friedrich dem Großen gewidmet wurde. K. legte auch noch in späteren Jahren einen besonderen Werth auf dieses Buch, das in der That mit großer Frische und zum Theil mit einer an religiöse Erhebung streifenden Lebendigkeit geschrieben ist und noch jetzt gelesen zu werden verdient. Es gehören ferner in diese Zeit die Schriften über Swedenborg's Geisteslehre und vieles andere, was wir hier übergehen. Die Schriften, die durch Swedenborg's Auftreten veranlaßt wurden, verdienen aber auch in einer allgemeinen Charakteristik Kant's insofern eine besondere Erwähnung, als er in denselben nach beiden Seiten hin seine Unabhängigkeit und Vorurtheilslosigkeit bewährt. Er unterwarf die Geschichten, die von dem Verkehr Swedenborg's mit abgeschiedenen Geistern erzählt wurden, der gewissenhaftesten Prüfung; er schrieb selbst an Swedenborg und ließ durch einen Freund und ehemaligen Zuhörer an Ort und Stelle die genauesten Erkundigungen einziehen, studirte sorgfältig ein großes Werk Swedenborg's über seine mysteriöse Gabe. Das Endergebnis seiner Untersuchungen aber ist schon durch den Titel einer 8 Jahre später erschienenen Schrift ausgedrückt: „Träume eines Geistessehers, erläutert durch Träume der Metaphysik,“ und in einer Schrift „Ueber die Krankheiten des Kopfes“ (1764) erscheint ihm das Hinausstarren in das Jenseits als etwas krankhaftes. Ungeduldige Frager heißt er warten, bis sie selbst hinüber kommen, wo sie alles genau erfahren werden. Er legte die Sache für immer bei Seite und hatte auch nicht die geringste Zeit zu solchen Betrachtungen, denn etwa vom J. 1770 an war seine ganze Kraft in Beschlag genommen von dem großen Grundgedanken seiner Philosophie, der ihm besonders durch das Studium des englischen Philosophen Hume aufgegangen war. Die ersten Andeutungen davon, daß ihm ein neues Licht aufgegangen war, finden wir in der lateinischen Schrift, die er beim Antritt der ordentlichen Professur herausgab: *de mundi sensibilis atque intelligibilis forma et principiis*. Es dauerte aber lange, ehe er sich dieses Gedankens, von welchem gleich näher die Rede sein soll, vollkommen bemächtigte und die Konsequenzen desselben nach allen Seiten hin zu ziehen vermochte. In der Zeit von 1770—1781 ließ der sonst so fruchtbare Schriftsteller keine einzige Schrift von irgend einer Bedeutung erscheinen, weil er während dessen, abgesehen von seinen Vorlesungen, einzig mit der Ausarbeitung seines neuen Systemes beschäftigt war. Vom J. 1781 an aber entwickelte K. eine großartige und bewunderungswürdige literarische Thätigkeit und fast jedes neue Jahr ist durch irgend ein namhaftes Werk bezeichnet. Die bedeutendsten derselben, in denen K. sein philosophisches System vollständig niedergelegt hat, sind: Kritik der reinen Vernunft (1781), Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können (1783) — für das erste Studium des Kant'schen Systemes sehr zu empfehlen, da man hier die Genesis der Kant'schen Anschauungen kennen lernt, während diese in der Kritik der reinen Vernunft in architektonischer Abgeschlossenheit dargestellt werden —, Grundlegung der Metaphysik der Sitten (1785), metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft (1786), Kritik der praktischen Vernunft (1788), Kritik der Urtheilskraft (1790) — äußerst wichtig für die Begründung der Aesthetik in der Form, in welcher wir sie gegenwärtig haben —, die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793) u. a. Diese Werke warfen die ganze bisherige dogmatische Philosophie über den Haufen und legten den Keim zu einer freien Forschung, wie sie bisher in der Weltgeschichte noch nicht da

gewesen war. Als praktischen Beweis für ihre universelle Bedeutung können wir zunächst auf die Wirkungen hinweisen, die sie in der deutschen Wissenschaft hervorbrachten. In der gegenwärtigen Zeit, wo die Philosophie zum Schaden jedes tieferen und selbständigeren geistigen Lebens leider! so sehr verachtet wird, hat man größtentheils gar keine Idee mehr davon, was für eine große Bewegung der Geister diese Wissenschaft hervorbringen kann; wir älteren Leute, die wir unsere Universitätsstudien noch in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts gemacht, haben wenigstens noch etwas davon erlebt, was für große Wirkungen die Nachfolger Kant's in den Gemüthern der strebsamen Jugend hervorbrachten; aber dennoch war diese spätere Bewegung durch Fichte, Schelling, Hegel, Herbart, Schleiermacher u. a. nur eine Nachwirkung von dem Anstöße, den Kant dem deutschen Geiste gab. Als K. mit seinen Epoche machenden Werken auftrat, da entstand der rechte Frühling des wissenschaftlichen Geisteslebens unserer gedankenreichen Nation. Alles regte, bewegte und entwickelte sich, als K. seine Kritiken herausgegeben hatte. Auch der Widerspruch gegen seine Lehren erzeugte neues Leben; aber viel größer war die Zahl derjenigen Männer, die diese Philosophie in ihrer Art weiter ausbildeten und auf die verschiedenen Sphären des Geistes und der Wissenschaften anwandten. Infolge dessen entstand damals in Deutschland ein so großartiges philosophisches Leben, daß dasselbe unsere Nation allein schon unsterblich machen würde, wenn sie nicht auch sonst schon als das geistige Centrum der neueren Menschheit dastände. Es gab gar bald keine deutsche Universität mehr, auf der nicht die Kant'sche Philosophie wäre gelehrt worden, besonders zeichnete sich als Interpret der Kant'schen Philosophie der Professor Reinhold in Jena aus, der denn auch diese Universität zum Hauptsitz der Kant'schen Philosophie in Mitteldeutschland erhob und ihr dadurch einen neuen Glanz gab. Aber auch alle andern Wissenschaften bewegten sich am Ende des Jahrhunderts um die Kant'sche Philosophie als um ihre gemeinschaftliche Angel. Von der Aesthetik ist oben schon die Rede gewesen; die Kritik der Urtheilskraft war es, die z. B. in Schiller ein neues Leben und neue Anschauungen erweckte und ihn in den Stand setzte, jene ästhetischen Abhandlungen über das Erhabene, über Anmuth und Würde, über das Naive und das Sentimentale, die Briefe über die ästhetische Erziehung zu schreiben, die man um so mehr bewundert, je öfter man sie liest und die die vortrefflichste Seelen Speise für Jünglinge bildet, die das Studium der Philosophie anfangen wollen. Die Kant'schen Schriften über Moral ferner haben nicht bloß der Moralphilosophie eine neue Grundlage gegeben, sondern sie haben auch unmittelbar und mittelbar dazu beigetragen, das sittliche Leben in unserer ganzen Nation zu reinigen und von jenem egoistischen Eudämonismus zu befreien, wornach der Mensch das Gute nicht um des Guten selbst willen, sondern um der glücklichen Folgen willen thun soll, die für seine Person daraus entspringen. Auch die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft hat unserer Theologie einen heilsamen Anstoß gegeben und dem vagen Rationalismus wenigstens eine sichere verständige Grundlage gegeben. Aber am allertiefsten wirkte K. natürlich auf die Philosophie selbst ein durch seine metaphysische Schriften, insbesondere durch seine Kritik der reinen Vernunft. Und wie K. als akademischer Lehrer dahin wirkte, in den Studirenden den Geist selbständiger Forschung zu erwecken, so wecken auch seine philosophischen Schriften die selbständigsten philosophischen Forscher. Er steht auch in dieser Beziehung über allen Philosophen der neueren Zeit und unter den griechischen Philosophen ist ihm etwa nur Sokrates zur Seite zu stellen. Die nachkantischen Philosophen haben leider! vielfach das Schicksal gehabt, daß ihre Schüler Nachbeter ihrer Gedanken und Formeln wurden; dagegen sind die Philosophen, die sich an der Kant'schen Philosophie herangebildet haben, meistens höchst selbständige Geister, denen die Kant'sche Philosophie nur dazu gedient hat, die in ihnen liegende eigenthümliche philosophische Gabe zu entwickeln und ihr die ihrer Natur entsprechende Gestalt zu geben. Wie äußerst verschieden, ja wie entgegengesetzt sind die philosophischen Systeme von Fichte, Herbart, Krause, Fries, Schopenhauer u. a. und doch entspringen sie alle aus der Kant'schen Philosophie und noch ist bis auf den heutigen Tag keiner zum Philosophen geworden, der

nicht ein gründliches Studium aus den Kant'schen Schriften gemacht hätte. Die Kant'sche Philosophie ist in dieser Weise für den deutschen Geist ein unvergängliches Licht geworden, welches seine vorzügliche Lebenskraft besonders dadurch bewiesen hat, daß es das in den verschiedenen Geistern schlummernde eigenthümliche Licht des Geistes weckte und nährte; gleichwie das eine sich selbst gleich bleibende Sonnenlicht in den verschiedenen durchsichtigen Medien in verschiedener der Natur der Medien entsprechen der Weise sich bricht.

Beachten wir nun auch nur das Wenige, was über die großen Wirkungen der Kant'schen Philosophie bisher gesagt worden ist, so drängt sich um so mehr die Frage auf, was macht denn die Kant'sche Philosophie so groß, was giebt ihr diesen Epoche machenden Einfluß auf das deutsche Culturleben, auf deutsche Bildung und Entwicklung, was ist ihr Grundgedanke, ihr Princip? Man hat K. oft als den Sokrates (man könnte vielleicht mit noch größerem Rechte ihn den Sokrates und Plato in Einer Person nennen) der neueren Zeit bezeichnet und in der That hat sein Unternehmen mit dem des alten Sokrates in einer Beziehung etwas sehr Aehnliches, wenn er auch in anderer Beziehung über den Standpunct des Sokrates ungeheuer weit hinausgeht. Man rühmt es dem Sokrates nach, daß er die Philosophie vom Himmel auf die Erde, in die Häuser und auf den Markt eingeführt, d. h. daß er den Menschen und namentlich das moralische Wesen des Menschen zum Mittelpunkt und Hauptgegenstand seiner Philosophie gemacht habe. Das that Kant in seiner Art auch. Seine Vorgänger, die dogmatischen Philosophen, hatten die Erkenntnis der Dinge gesucht und das geistige Vermögen im Menschen, welches doch der Träger aller Erkenntnis ist und alle Erkenntnis bedingt, dabei als gegeben vorausgesetzt; dagegen ließ K. die Dinge und alle die Hypothesen und Principien, durch die man in die Welt der Dinge Einheit und Zusammenhang zu bringen suchte, zunächst bei Seite liegen und untersuchte zuerst den Geist, der doch, man mag sagen, was man will, der Träger alles Nachdenkens, aller Thätigkeit, aller Wahrheit, wo nicht selbst die Wahrheit ist. Da diese Untersuchung des Geistes, man mag sonst auch verfahren, wie man will, doch jedenfalls nur mittelst des thätigen Geistes selbst angestellt werden kann, so bietet die Kant'sche Philosophie zuerst das großartige Schauspiel dar, daß der Geist sich selbst zum Gegenstande hat, bei sich ist, in seinem eigenen Elemente sich bewegt oder Product und producirende Thätigkeit zugleich ist. Wenn wir diese Abstraction von jeder äußerlichen Objectivität und diese reine Beziehung des Geistes auf sein eigenes Wesen als Freiheit bezeichnen, so könnte man die Kant'sche Philosophie auch die Philosophie der Freiheit nennen, wie denn auch die Idee der Freiheit in allen Sphären seiner Philosophie eine unendlich wichtige Rolle spielt. Aber um bestimmter zu erkennen, worin der Kern der Kant'schen Philosophie zu suchen ist, haben wir die verschiedenen Sphären des Geistes und die dem entsprechenden Haupttheile des Kant'schen Systems zu unterscheiden. K. blieb dabei stehen (vgl. Kritik der Urtheilskraft, Einleitung S. 15 und 16), daß alle Seelenvermögen oder Fähigkeiten auf die drei zurückgeführt werden: das Erkenntnisvermögen, das Begehrungsvermögen und das Gefühl der Lust und Unlust und daß sich diese nicht weiter aus einem gemeinschaftlichen Grunde ableiten lassen. Dieser Trichotomie des Geistes entsprechen die drei Hauptwerke der Kant'schen Philosophie; indem die Kritik der reinen Vernunft die Bedingungen, die Grenzen und die Methode der Erkenntnis, die Kritik der praktischen Vernunft den Willen und die Kritik der Urtheilskraft besonders das Gefühl, namentlich das Gefühl für das Schöne und Erhabene untersucht. Da die Kritik der reinen Vernunft mit dem Wesen der Philosophie am innigsten zusammenhängt, die Kritik der praktischen Vernunft unmittelbar in das Gebiet der Pädagogik übergreift, so mögen über beide hier noch einige Bemerkungen Platz finden, die dazu dienen können, Kant's Bedeutung für die Fortbildung des deutschen Geistes richtig zu würdigen.

Alle Wissenschaften haben es mit der Erkenntnis zu thun, indem sie sich alle des Erkenntnisvermögens bedienen, um in das Wesen der Dinge einzudringen, und sie unterscheiden sich nur durch die Objecte von einander, auf welche die Erkenntnis angewandt wird. Die Mathematik z. B. ist die Erkenntnis der Größen, die Astronomie die Er-

kenntnis der himmlischen Bewegungen, die Physik die Erkenntnis der Naturerscheinungen; so hat jede besondere Wissenschaft ihr besonderes Object, während sie alle darin eins sind, daß sie sich zur Erforschung der Dinge der Erkenntnis bedienen. Es ist also klar, daß die Wahrheit und der Erfolg jeder Wissenschaft und jedes menschlichen Denkens überhaupt davon abhängig ist, daß wir uns im Erkennen uns der rechten Principien und der rechten Methode bedienen; daß wir uns der Bedingungen und der Grenzen der Erkenntnisthätigkeit wohl bewußt werden, daß wir unsere Erkenntnis nicht auf Dinge richten, die nicht erkennbar sind, und auch in der Erkenntnis erkennbarer Dinge nicht solcher Principien uns bedienen, die in der Natur des Verstandes nicht begründet liegen. So besteht denn die Kant'sche Philosophie vor allem in einer Kritik des Erkenntnisvermögens und zwar des Erkenntnisvermögens, wie es in sich ist, abgesehen von aller Erfahrung. Denn es handelt sich in dieser Kritik nicht um Erfahrungserkenntnisse, also weder um Erkenntnisse der äußeren Erfahrung, welche die Quelle der Physik, noch um Erkenntnisse der inneren Erfahrung, welche die Grundlage der empirischen Psychologie ausmacht, sondern um metaphysische Erkenntnisse, die jenseits aller Erfahrung liegen.

K. selbst faßt die Aufgaben seiner Kritik in der Frage zusammen: Wie sind synthetische Urtheile a priori möglich? Und in der That erkennt man aus dieser Frage die Bedeutung der Kant'schen Kritik, wenn man den Sinn der einzelnen, zum Theil sonderbaren Ausdrücke, die in dem Satze vorkommen, richtig versteht. All unser Denken und Erkennen besteht aber aus Urtheilen, d. h. aus der Verbindung von Begriffen mit einander und der Ableitung von Begriffen aus einander. Die Urtheile aller Art sind entweder analytische Urtheile oder synthetische Urtheile, von denen die ersteren bloß erläuternd sind oder zum Inhalte der Erkenntnis nichts hinzuthun, sondern nur das, was darin liegt, klarer und bestimmter hervorheben. Dagegen sind die synthetischen Urtheile erweiternd; sie vergrößern die gegebene Erkenntnis oder produciren etwas neues für den Geist. Weiter unterscheidet K. die Urtheile a priori und die Urtheile a posteriori; die Urtheile a posteriori sind Erfahrungsurtheile, d. h. Urtheile, die der Mensch aus der Wahrnehmung und Erfahrung objectiver Erscheinungen schöpft; dagegen sind Urtheile a priori solche, die abgesehen von aller objectiven Erfahrung in der reinen Vernunft als solcher mit Nothwendigkeit vollzogen werden. Hiernach untersucht K. in seiner Kritik der reinen Vernunft das reine Erkenntnisvermögen, wie es dem Menschen abgesehen von aller Erfahrung innewohnt, in seiner productiven Kraft, synthetische Urtheile zu fällen, und sucht seine Möglichkeit, seine Grenzen, sein Wesen und sein Verfahren zu bestimmen. Inwieweit ihm diese Bestimmung gelungen ist, dieses näher anzugeben, ist nicht Sache dieses Aufsatzes. Aber so viel ist klar, daß er mit dieser Untersuchung in das Innerste aller Philosophie und aller Wissenschaft, ja alles Nachdenkens eingedrungen ist, denn die Wurzel aller menschlichen Wirksamkeit, sofern sie sich von dem Thierischen unterscheidet, liegt in dieser Schöpferkraft der reinen Vernunftthätigkeit. Während also die Philosophie, so lange sie noch etwas anderes erforschte, als das reine Erkenntnisvermögen, gleichsam noch in der Fremde verweilte, so ist sie mit dieser Untersuchung in ihrer eigentlichen Wohnstätte, gleichsam bei sich selbst eingekehrt. Die Untersuchung der productiven Vernunftthätigkeit ist die erste und letzte Aufgabe der eigentlichen Philosophie, ihre wahre Aufgabe, während alle anderen Untersuchungen nur als Anwendung und praktische Bewährungen dieser reinen Vernunftprincipien können betrachtet werden. Wüßten wir also von K. auch weiter nichts, als daß zuerst durch ihn die Vernunft gleichsam ihre Einkehr bei sich gehalten, daß er zuerst das Erkenntnisvermögen zum Gegenstande seiner wissenschaftlichen Untersuchung gemacht und nach der Natur der Erkenntnis, nach ihrer Möglichkeit, nach ihren Grenzen und nach ihrer Methode geforscht hat, so müßten wir ihn schon deshalb für einen höchst bedeutenden Philosophen halten, der in der Geschichte der Philosophie und somit auch aller anderen Wissenschaften — denn die Philosophie ist der Kern aller Wissenschaften — eine neue Epoche eröffnet.

Aber mit welcher Virtuosität hat er nun vollends diese Aufgabe gelöst! Ich habe schon früher die Unabhängigkeit und Voraussetzungslosigkeit, mit welcher sich K. jeder Untersuchung widmet, hervorgehoben. K. selbst hatte von dieser absoluten Freiheit der philosophischen Untersuchung das klarste Bewußtsein. Es findet sich hierüber in der Kritik der reinen Vernunft (S. 57) unter anderem folgende Stelle: „Die Vernunft muß sich in allen ihren Unternehmungen der Kritik unterwerfen und kann der Freiheit derselben durch kein Verbot Abbruch thun, ohne sich selbst zu schaden und einen ihr nachtheiligen Verdacht auf sich zu ziehen. Da ist nun nichts so wichtig, nichts so heilig, das sich dieser prüfenden und musternden Durchsichtung, die kein Ansehen der Person kennt, entziehen dürfte. Auf dieser Freiheit beruht sogar die Existenz der Vernunft, die kein dictatorisches Ansehen hat, sondern deren Ausspruch jederzeit nichts als die Einstimmung freier Bürger ist, deren jeglicher seine Bedenklichkeiten, ja sogar sein Veto, ohne Zurückhalten, muß äußern können.“ Und hat es jemals einen freien, von aller äußeren Auctorität und wäre sie durch den Gebrauch vieler Jahrhunderte geheiligt gewesen, unabhängigen und durch kein Vorurtheil geblendeten Mann gegeben, so war es Kant, und hat er diese Fähigkeit zu einer freien Forschung irgendwo bewährt, so ist es in der Kritik der reinen Vernunft geschehen. Keine Auctorität, kein Herkommen imponirt ihm hier; keine Gewohnheit fesselt ihn; er stellt sich ganz frei und voraussetzungslos der Sache gegenüber, um die es sich handelt, er betrachtet nichts schon als ausgemacht, sondern alles hat erst die Probe zu bestehen vor dem Verstande und sich vor ihm zu rechtfertigen. So wurden nicht bloß die festen Voraussetzungen seiner dogmatisirenden Zeitgenossen in Frage gestellt, sondern selbst sog. Denkgesetze, an die sich die forschenden Menschen seit vielen Jahrhunderten gewöhnt hatten, in Zweifel gezogen. So galt es seit Meschengedenken als ein Grundsatz, daß der Mensch durch gründliches Nachdenken das Wesen der Dinge erkennen könne. K. betrachtet diesen Grundsatz als eine bloße Voraussetzung, ja er erklärt sie für eine irrige Voraussetzung und macht dagegen den Satz geltend, daß der Mensch nur die Erscheinungen der Dinge, nicht das An sich derselben, wie er das Wesen der Dinge bezeichnet, erkennen könne. Ein eben solches, theils mit Bewußtsein, theils ohne Bewußtsein, von den Menschen zur Erforschung der Dinge angewendetes Princip ist das Princip der Causalität, wonach jeder Veränderung der Natur eine Ursache zu Grunde liegen müsse. Auch dieser Satz wird in sofern, als ihm Objectivität zugeschrieben wird, geleugnet und dagegen behauptet, daß wir in der Natur nur eine Erscheinung nach der anderen wahrnehmen, daß wir aber von einer Verbindung der Erscheinungen, die Ursache und Wirkung heißt, in der Natur selbst nichts finden, sondern daß wir diese Beziehung der Causalität aus unserem Verstande, wo sie sich als einer der Stammbegriffe findet, erst in die Dinge hineinlegen. Um noch eins anzuführen, so hat es die Menschheit wohl von Anbeginn für absolut ausgemacht und für über allen Zweifel erhaben angesehen, daß wir die Dinge außer uns neben einander und ebenso die Erscheinungen außer uns nach einander wahrnehmen, und daß dieses Nebeneinandersein der Dinge oder der Raum und dieses Nacheinandersein der Erscheinungen oder die Zeit objective Eigenschaften der Natur sind. Aber K. läßt auch dieses nicht gelten, sondern sucht nachzuweisen, daß der betrachtende Mensch diese Kategorien des Raums und der Zeit nicht in der Natur gefunden, sondern sie erst hineingelegt hat oder daß Raum und Zeit subjective Anschauungen sind, welche a priori, d. h. vor aller Erfahrung im Verstande des Menschen sind und daß der Mensch mit diesen seinem Geiste von Haus aus immanenten Wesenheiten nur an die Natur herangeht und danach die Natur beurtheilt, etwa so wie man mit einem Barometer an die Luft herangeht, um die Schwere derselben zu messen. So geht es fort. Mit einer grenzenlosen Unerbittlichkeit geht er an alle solche verfesteten Voraussetzungen des Denkens heran, zerstört sie mit seinem scharfen Verstande, löst gleichsam alles Feste durch seine Kritik auf, um aus der flüchtig gewordenen Masse neue Krystallisationen der forschenden Vernunft hervorgehen zu lassen. Er fängt so die Philosophie von vorne an; er zertrümmert die

alte Gedankenwelt, um ohne alle Voraussetzung aus der reinen Vernunft eine neue Gedankenwelt möglich zu machen und aufzubauen. Und deshalb fängt mit K. eine ganz neue Epoche der Philosophie an und man sieht auch, daß die Analogie, die man zwischen ihm und Sokrates finden will, nur eine sehr oberflächliche ist. Denn wenn Sokrates die Philosophie auf das Innere des Menschen richtete, wie das Kant auch thut, so läßt er doch die metaphysischen Denkprincipien und Methoden unberührt, er bedient sich ihrer ganz unbefangen und ohne ihre Wahrheit im geringsten zu bezweifeln, um den Menschen auf sein Inneres hinzuweisen und in ihm das moralische Bewußtsein zu erzeugen und zu stärken; dagegen besteht der Kern der Kant'schen Philosophie gerade in der Kritik der gewohnten Denkformen und Denkprincipien und in der Untersuchung von der Möglichkeit und den Grenzen des Denkvermögens. Der kühne Mann reißt das Subject von der objectiven Welt los und von den Erfahrungen, die es in dieser gemacht hat, und betrachtet es in seiner reinen Vernünftigkeit. Es kommt unseres Erachtens, um die Epoche machende Größe des Mannes richtig zu schätzen, gar nicht so sehr auf die Resultate seiner Kritik an. Vielmehr wird man nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Philosophie zugeben müssen, daß gar manche dieser Resultate einer neuen Kritik zu unterwerfen sind und auf unerwiesenen Voraussetzungen ruhen. So ruht der Kant'sche Satz, daß wir nur die Erscheinungen der Dinge, nicht das An sich derselben erkennen können, auf der unerwiesenen Voraussetzung, daß das An sich oder das Wesen der Dinge in der Fülle seiner Erscheinungen sich nicht offenbare, sondern gleichsam hinter den Erscheinungen verborgen bleibe. Auch erhebt K. durch seine Concentration auf die reine Vernunft des Menschen, den subjectiven Geist zu einer Absolutheit empor, bei der das Moment der Objectivität sowohl nach der Seite der Natur als nach dem göttlichen Wesen hin gar sehr in den Hintergrund gedrängt und selbst verkümmert wird. Aber durch dieses und Ähnliches wird die Größe des Mannes nicht im geringsten angetastet. Diese Freiheit von aller äußeren Auctorität, diese absolute Kühnheit der Kritik, dieses reine Beruhen auf der denkenden Vernunft ist und bleibt der absolute Anfang einer selbständigen Philosophie und wenn auch von dem Kant'schen Systeme der Philosophie hinsichtlich der Resultate gleichsam kein Stein auf dem andern bliebe, so würde dennoch K. in der Philosophie daselbe bleiben, was Copernicus in der Astronomie und Luther im religiösen Glauben.

5. Kant's moralische und pädagogische Grundsätze. Aber abgesehen von dieser geschichtlichen Bedeutung, die die Kant'sche Philosophie für die Entwicklung des Geistes ewig behalten wird, finden sich in den hinterlassenen Schriften des Philosophen eine zahllose Menge fruchtbarer Gedanken, die für das geistige Leben und insbesondere auch für die Erziehung immer ihre Geltung behaupten werden. Namentlich gilt dieses von seinen moralischen Anschauungen, die in seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten und in seiner Kritik der praktischen Vernunft niedergelegt sind. Alle Sittlichkeit des Menschen beruht nach K. auf dem Willen; die Eigenschaft aber, die den Willen zum Willen macht, ist die Freiheit. Wahrheit wollen und Freisein ist ein und dasselbe. Niemand hat den Begriff der Freiheit schärfer bestimmt, als K. Es liegen aber nach ihm im Begriff der Freiheit zwei Momente, ein negatives und ein positives. Das negative Moment heißt auch Willkür und besteht darin, daß ich von keinem Wesen außer mir bestimmt werden kann, sondern die absolute Möglichkeit in mir trage, aus mir alles zu machen, meiner Thätigkeit jedwede Richtung zu geben, mich jedem hinzugeben, aber auch von jedem, sogar von meinem eigenen Leben zu abstrahiren, also im vollsten Maße der Schöpfer meiner eigenen geistigen Existenz zu sein und mich als solchen zu wissen. Aber das zweite Moment der Freiheit ist das positive, wonach ich nicht blindlings und zufällig jedem Impuls, der an mich oder aus mir kommt, zu folgen habe, sondern dem im Willen selbst liegenden Gesetz mit Bewußtsein gehorsam und folgsam sein soll. Dieses Grundgesetz des Willens, aus welchem heraus der Mensch sich frei bestimmen soll, ist aber nach K. in dem Satze ausgesprochen: Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich das Princip einer allge-

meinen Gesetzgebung werden kann, d. h. wolle und thue nur das, was auch alle anderen Menschen wollen und thun könnten, ohne daß die menschliche Gemeinschaft gefährdet würde. Ein Wille ist nur dadurch gut, daß er durch das in ihm liegende Princip bestimmt wird; nicht aber durch dasjenige, was er bewirkt. Freilich ist der gute Wille auch kein bloßer Wunsch, wobei man die Hände in den Schoß legen könnte, sondern der gute Wille schließt die Aufbietung aller Mittel ein, so weit sie in unserer Gewalt sind, aber dann glänzt auch der gute Wille als etwas, das seinen vollen Werth in sich selbst hat, und die wahre Bestimmung der Vernunft wird daher darin bestehen, den guten Willen um sein selbst willen in sich hervorzubringen. Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung für gut gehalten werden könnte, als ein guter Wille, und daher muß er der letzte Zweck des Lebens und alles andere, welchen Namen und welche Bedeutung es auch haben möge, nur Mittel zur Verwirklichung des guten Willens sein. Dieses im menschlichen Willen liegende und wirkende Allgemeine, die allgemeine Maxime, die jederzeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung dienen könnte, bezeichnet K. auch als die Pflicht und drückt daher sein Moralprincip auch so aus: thue deine Pflicht um der Pflicht willen. Die Pflicht ist für K. das Höchste, worauf es bei allem menschlichen Handeln ankommt, und wer daher seine Pflicht nicht um der Pflicht willen thut, sondern um eines andern willen, der thut gar nicht seine Pflicht, denn er macht die Pflicht zu einem Mittel für einen andern Zweck, während sie selbst doch allein der letzte Zweck sein soll. (Vgl. den Artikel Ethik, S. 369. 376. Die Redaction.) Es giebt gar manche Motive, durch welche der Mensch sich zu Handlungen bestimmen läßt, die äußerlich so aussehen, als wenn sie Pflichterfüllungen wären, es aber nicht sind; solche Motive sind Furcht vor Strafe, Hoffnung auf Lohn, überhaupt aber die Rücksicht auf meine individuelle Glückseligkeit, auf mein persönliches Wohlergehen. Alle solche materiale Principien verwirft K. aufs strengste und verfolgt daher die sogenannte Glückseligkeitslehre, wonach ich pflichtgetreu handeln soll, um dadurch glücklich zu werden, als ein unmoralisches, auf Egoismus beruhendes Princip in alle Winkel hinein, in denen es sich versteckt, mit bewunderungswürdiger Energie und furchtbarer Consequenz. Zwar leugnet er nicht, daß zur Vollkommenheit des Menschen die Glückseligkeit mitgehöre; ja er leitet aus dem Misverhältnis, welches zwischen Sittlichkeit und Glückseligkeit besteht, die wichtigsten Folgerungen für die Existenz Gottes und die Unsterblichkeit der menschlichen Seele ab. Auch giebt er zu, daß es in gewissem Betracht Pflicht sei, für seine Glückseligkeit zu sorgen (vgl. Kritik der praktischen Vernunft, S. 223), theils weil die Glückseligkeit (wozu z. B. Geschicklichkeit, Gesundheit, Reichthum gehört) Mittel zur Erfüllung unserer Pflicht enthält, theils weil der Mangel derselben (z. B. Armut) Versuchungen enthält, seine Pflicht zu übertreten. Aber seine Glückseligkeit zu befördern, kann unmittelbar niemals Pflicht, noch weniger ein Princip aller Pflicht sein. Das oberste Gut (als die erste Bedingung des höchsten Guts) ist die Sittlichkeit; die Glückseligkeit dagegen macht zwar das zweite Element derselben aus, doch so, daß diese nur die moralisch bedingte, aber doch nothwendige Folge der ersteren ist. Die sittliche Pflichterfüllung ist der absolute Endzweck alles menschlichen Handelns, die Glückseligkeit höchstens ein Mittel zum Zweck; die sittliche Pflichterfüllung ist der Grund der menschlichen Vollkommenheit, die Glückseligkeit die Folge dieses Grundes. Der Mensch also, der pflichtmäßig handelt, um glücklich zu sein, sei es in diesem oder in jenem Leben, der macht das zum letzten Zwecke, was doch nur ein Mittel zum Zwecke sein soll, und zum Grunde der Vollkommenheit, was doch nur eine Folge dieses Grundes sein kann, und verkehrt so das vernünftige Verhältnis. Wer also in seinem Handeln das Princip befolgt: thue deine Pflicht, damit es dir wohl ergehe, oder versäume deine Pflicht nicht, damit es dir nicht übel ergehe, der macht sein individuelles Wohl und Wehe zum letzten Zwecke seiner gesammten Thätigkeit, der betrachtet sein individuelles Glück oder Unglück als etwas besseres und wichtigeres, denn die allgemeinen und ewigen Principien der Vollkommenheit, die in dem Willen ruhen und sich geltend machen, der

macht überhaupt die unvernünftige Annahme, als wäre das Allgemeine und Unendliche um des endlichen Individuums und nicht vielmehr umgekehrt das particulare Individuum um des Unendlichen und Allgemeinen willen da. Weil der sittliche Mensch seine Pflicht erfüllt um der Pflicht willen, so hält K. auch die individuelle Neigung für etwas unwesentliches bei der Pflichterfüllung. Ich soll die Pflicht in jedem Falle thun aus Achtung vor der Pflicht und meine individuellen Neigungen oder Abneigungen unter diese Achtung gegen die Pflicht gefangen geben, d. h. ich soll meine Pflicht nicht weniger thun, wenn ich vielleicht eine besondere individuelle Abneigung gegen das Werk habe, und wenn ich umgekehrt eine Neigung dazu habe, so soll ich mich durch diese Neigung nicht bestimmen lassen, anderen durch die Pflicht gebotenen Werken meine Thätigkeit deshalb zu entziehen, weil ich mich zu sehr dem Zwecke meiner Neigung widme. Der Begriff der Pflicht fordert von der Handlung objectiv Uebereinstimmung mit dem Gesetze, von der Maxime derselben aber subjectiv Achtung vor dem Gesetze, als die alleinige Bestimmungsart des Willens durch dasselbe.

In die so bestimmte Sittlichkeit legt K. den letzten Zweck des Lebens und regulirt daher auch danach den Gang der Erziehung des menschlichen Individuums, wovon wir nun noch das Wesentlichste anzuführen haben.

Kant's Grundsätze der Pädagogik finden wir in seinen von Nink herausgegebenen Vorlesungen über Pädagogik. Leider! sind sie sehr schlecht redigirt; es finden sich viele Wiederholungen und selbst Widersprüche im einzelnen, auch fehlt es an einer lichtvollen Ordnung der Gedanken. Doch enthalten sie eine Fülle der schätzbarsten Bemerkungen; auch schlägt durch alles der Gedanke hindurch, daß die sittliche Freiheit das letzte Ziel aller Bildung und Erziehung ist. Das Studium dieser Vorlesungen ist daher ungeachtet ihrer formellen Mängel jedem Pädagogen dringend anzuzuführen und um dazu wo möglich anzureizen, heben wir hier aus denselben einige der wichtigsten Gedanken hervor.

K. hat von der Erziehung die erhabenste Idee, die man nur immer haben kann. Der Mensch, sagt er, kann nur durch die Erziehung wahrhaft zum Menschen werden; daher steckt hinter der Education das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Die Vorsehung hat gewollt (s. Kant's Werke, Bd. IX, S. 375), daß der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll, und spricht, so zu sagen, zum Menschen: Gehe in die Welt, ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von dir selbst ab. Sich selbst besser machen, sich selbst cultiviren, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Daher ist die Erziehung das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts thun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzuthut, und es so der folgenden übergiebt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen. K. wirft bei dieser Gelegenheit den äußerst fruchtbaren Gedanken hin, ohne ihn jedoch weiter zu verfolgen: ob die Erziehung im einzelnen wohl die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen, durch ihre verschiedenen Generationen, nachahmen solle? Weil die Entwicklung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung eine Kunst. Gewöhnlich aber ist der Ursprung und der Fortgang dieser Kunst mechanisch, d. h. ohne Plan, nach gegebenen Umständen geordnet, wodurch wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich oder nützlich ist. Die Erziehungskunst muß aber judicious sein, d. h. einen bestimmten Plan verfolgen, wenn die menschliche Natur sich entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. Diese Bestimmung liegt aber nicht darin, daß die Kinder in die gegenwärtige Welt, so wie sie einmal ist, hineinpaffen, sondern sie sollen der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. K. unterscheidet nun nach den beiden Hauptfactoren des Menschen zwei Theile der Erziehung: die physische Erziehung und die praktische. Die physische Erziehung wird an einer Stelle der Vorlesungen (IX,

§. 386) als diejenige bezeichnet, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung; obgleich er diesen Begriff der physischen Erziehung weiterhin viel ausgedehnter faßt und gewissermaßen (so drückt er sich aus) auch die Cultur der Seele mit dazu rechnet. An einer anderen Stelle wieder rechnet er zu der physischen Erziehung alle Einwirkungen des Erziehers, bei denen der Zögling sich passiv verhält. Die praktische Erziehung aber ist die Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Werth haben kann. Die praktische Erziehung nennt K. bisweilen auch Bildung schlechthin und unterscheidet in diesem Begriff wieder einen negativen Theil, die Disciplin, die bloß Fehler abhält, und einen positiven oder die Unterweisung und Anführung. Die positive Bildung besteht aber 1) aus der scholastisch-mechanischen Bildung in Ansehung der Geschicklichkeit, ist also didaktisch; 2) aus der pragmatischen in Ansehung der Klugheit; und 3) aus der moralischen in Ansehung der Sittlichkeit.

Da Kant den letzten Zweck des Menschen in die sittliche Freiheit setzt, so muß er naturgemäß auch den letzten Zweck der Erziehung in die Erziehung zur Sittlichkeit setzen. K. hat das Bewußtsein, daß die Menschheit auf diesem Standpunct der moralischen Erziehung noch keineswegs angekommen ist und was er in dieser Beziehung sagt, wird wohl im Ganzen auch noch für unsere Zeit seine Gültigkeit haben. Er sagt aber: wir leben im Zeitpuncte der Disciplinirung, Cultur und Civilisirung, aber noch lange nicht in dem Zeitalter der Moralisirung (IX, 381). Daher komme es, daß das Glück der Staaten mit dem Elende der Menschen wachse. Und es sei noch die Frage, ob wir im rohen Zustande, da alle diese Cultur bei uns nicht statt fände, nicht glücklicher, als in unserem jetzigen Zustande sein würden. Denn wie könne man den Menschen glücklich machen, wenn man ihn nicht sittlich und weise mache? Was aber K. unter Moralisirung versteht, braucht hier nicht ausführlicher hervorgehoben zu werden, da oben seine moralische Principien bereits mitgetheilt worden sind. Es kommt bei der moralischen Erziehung darauf an, daß der Zögling die Gesinnung bekomme, sich nur lauter gute Zwecke zu erwählen, während ihn die Cultivirung zu allerlei Zwecken geschickt macht. Gute Zwecke sind aber diejenigen, die nothwendiger Weise von jedermann gebilligt werden und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können. Die moralische Cultur muß, als aus der inneren Freiheit des Menschen entspringend, auf Maximen beruhen und man muß somit dahin sehen, daß das Kind sich gewöhne, nach Maximen, deren Billigkeit es selbst einsieht, und nicht nach äußeren Triebfedern zu handeln. Da diese Maximen allgemeine Bestimmungen sind, so sind sie eine Schranke gegen die individuelle Willkür, die K. mit Recht für einen Feind wahrer Sittlichkeit hält. Daher gilt ihm als ein Gesetz der moralischen Erziehung die Gewöhnung an Gehorsam. Zum Charakter eines Kindes, sagt er in dieser Beziehung IX, 417, besonders eines Schülers, gehört vor allen Dingen Gehorsam. Dieser ist zwiefach: erstens ein Gehorsam gegen den absoluten, dann zweitens aber auch gegen den für vernünftig und gut erkannten Willen eines Führers. Der Gehorsam kann abgeleitet werden aus dem Zwange, und dann ist er absolut, oder aus dem Zutrauen, und dann ist er von der anderen Art. Dieser freiwillige Gehorsam ist sehr wichtig, jener aber auch äußerst nothwendig, indem er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin als Bürger erfüllen muß, wenn sie ihm auch gleich nicht gefallen. Einen zweiten Hauptzug in der Gründung des sittlichen Charakters der Kinder setzt K. in die Wahrhaftigkeit und einen dritten in die Geselligkeit; namentlich hält er die Wahrhaftigkeit für das allerwesentlichste Stück der Sittlichkeit und erklärt es für eine der wichtigsten und nothwendigsten Aufgaben der Erzieher, die Kinder an Wahrhaftigkeit zu gewöhnen.

Da K. den letzten Zweck der Erziehung in die Moralisirung des Menschen setzt, so sollte man erwarten, daß er die Disciplinirung, die Cultivirung und Civilisirung und selbst die physische Cultur als Mittel zur Moralisirung betrachten und in den Dienst derselben stellen würde, weil nur auf diese Weise seine Pädagogik zu einem einheitlichen Systeme sich erheben würde; aber wir finden diese Einheit in den Vorlesungen

über Pädagogik keineswegs erreicht, ja nicht einmal erstrebt, vielmehr die von K. angegebenen Theile der Erziehung mehr äußerlich neben einander gestellt, ohne daß ihre gegenseitige Wechselwirkung bestimmt hervorgehoben wäre. Und da K. die ethischen Wirkungen namentlich der Disciplin und des Unterrichts nicht deutlich erkannt hat, so entsteht der weitere Mangel, daß die Mittel, die er zum Zwecke der sittlichen Bildung des Menschen anführt, nur sehr dürftig und unvollständig erscheinen können. Was zuerst die Disciplin betrifft, so verwahrt sich K. ausdrücklich dagegen, daß man sich ihrer zu bedienen habe, um Moralität zu begründen. Die moralische Cultur, sagt er IX, S. 415, muß sich auf Maximen gründen, nicht auf Disciplin. Die Disciplin verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. Durch Disciplin bleibe nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren verlösche. Wenn man Moralität gründen wolle (vgl. IX, 416), so müsse man nicht strafen. Moralität sei etwas so heiliges und erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disciplin in einen Rang setzen dürfe. Gewiß wird man nicht leugnen können, daß diese Behauptungen etwas einseitiges haben und den positiven Zweck, den die richtige Disciplin zu verfolgen hat, verkennen. Denn wenn die Disciplin im ganzen auch in der That ein negatives Gepräge hat und auf Bezähmung und Beschränkung des Züglings hinausläuft, so verfolgt sie dabei doch allein den Zweck, durch Beschränkung des äußeren Menschen den inneren Menschen frei zu machen, also durch Bezähmung der Sinnlichkeit, der Willkür und Selbstsucht des äußeren Menschen dem inneren Menschen Raum zu verschaffen, seine moralische Freiheit zu entwickeln, also den Menschen gleichsam gegen sich selbst zu schützen. Wie man einem Unmündigen einen Vormund bestellt, der das Vermögen desselben nach bestem Wissen und Gewissen verwaltet, weil der Unmündige noch nicht die Einsicht und Fähigkeit besitzt, um es selbst thun zu können, so handelt der Erzieher, der die Disciplin ausübt und in dieser Function straft und züchtigt, im Sinne und Interesse der moralischen Freiheit des Züglings, weil dieser die moralische Freiheit noch nicht selbst in hinlänglichem Maße versteht und ausüben kann. Der Zwang ist also in der Disciplin nur scheinbar; vielmehr ist die wahre Disciplin eine Hinwegräumung des Zwangs, welcher der moralischen Freiheit des Züglings durch Sinnlichkeit und Willkür angethan wird, und daher ein wesentliches und unentbehrliches Mittel der Moralisirung. Obgleich nun aber dieser lebendige Zusammenhang zwischen Disciplin und Sittlichkeit in Kant's pädagogischen Vorlesungen nicht hervorgehoben ist, so können wir doch den disciplinaren Vorschriften, die gegeben werden, meistens unsere vollste Billigung nicht versagen. K. verlangt mit Recht, daß die Kinder von Jugend auf einer strengen Disciplin unterworfen werden; die Verabsäumung der Disciplin sei, sagt er, ein weit größeres Uebel, als die Verabsäumung der Cultur, denn diese könne man später nachholen, dagegen lasse sich Wildheit, wenn diese einmal durch eine schlaffe Disciplin sich eingewurzelt habe, niemals wieder wegbringen. Die Disciplin besteht darin, daß man den unvernünftigen Willen der Kinder beschränkt. Geschieht das nicht und zwar von der frühesten Jugend an, so werden sie verzogen. Verständigen Wünschen des Kindes soll man willfahren, unverständigen mit Festigkeit und Consequenz entgegen treten. Gewöhnlich versäumen die Erzieher und besonders die Mütter in dieser Beziehung ihre Pflicht bei der ersten Erziehung. Daß man z. B. dem Kinde, wenn es schreit, gleich zu Hülfe kommt, das ist sehr schädlich (IX, 391) und gewöhnlich das erste Verderben des Kindes, denn wenn es sieht, daß auf seinen Ruf alles herbeikommt, so wiederholt es sein Schreien öfter. Wenn man sich dagegen an ihr Schreien nicht kehrt, so hören sie zuletzt damit auf; denn kein Geschöpf macht sich gern eine vergebliche Arbeit (IX, 392). Wenn man ihnen in der ersten Jugend alle Launen erfüllt, so verderbt man dadurch ihr Herz und ihre Sitten. Auch durch Bitten schon mehr erwachsener Kinder muß man sich nicht bewegen lassen, ihren Launen nachzugeben, und man muß sie auch daran gewöhnen, daß sie nicht etwa durch wiederholte und dringendere Bitten ihren Willen doch noch durchsetzen. Eine jede abschlägige Antwort muß unwiderlich sein. Wenn man die Kinder alles durch Schreien erhalten läßt, so werden sie

boshast, erhalten sie aber alles durch Bitten, so werden sie weichlich (S. 415). Wir müssen uns mit der Ausführung dieser wenigen Bemerkungen Kant's über die Disciplin begnügen, obgleich sich noch eine Menge anderer, die von praktischer Erziehungsweisheit Zeugnis ablegen, in den Vorlesungen finden.

Die Disciplinirung greift auch sehr in den Theil der Erziehung ein, den K. mit dem Namen der physischen Erziehung bezeichnet. Ein Hauptgrundsatz Kants in Bezug auf die Behandlung der physischen Natur der Kinder ist das Princip der Abhärtung, worauf er sehr oft zurückkommt. Ist je die Kunst, sagt er, in der Erziehung erlaubt, so ist es allein die der Abhärtung (S. 390). Eine harte Erziehung dient sehr zur Stärkung des Körpers. Alle Gemächlichkeit ist zu hindern. Was sonst zur Bildung und Entwicklung des körperlichen Factors des Menschen zu thun ist, bezieht sich nach K. (S. 399) entweder auf den Gebrauch der willkürlichen Bewegung oder der Sinnesorgane. In beiderlei Beziehung hat K. dasjenige, was Rousseau und Basedow über die körperliche Erziehung zur Geltung gebracht haben, sorgfältig beachtet und warm empfohlen. Was den Gebrauch der willkürlichen Bewegung betrifft, so kommt es darauf an, daß sich das Kind immer selbst helfe. Dazu gehöre Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit, Sicherheit; z. B. daß man auf schmalen Stegen, auf steilen Höhen, wo man eine Tiefe vor sich sieht, auf einer schwankenden Unterlage, gehen könne. Zur Stärkung des Körpers empfiehlt er besonders das Laufen als eine sehr gesunde Uebung; auch das Springen, Heben, Tragen, die Schleuder, das Werfen nach dem Ziele, das Ringen, den Wettlauf und alle dergleichen Uebungen hält er für sehr zweckmäßig. Die Uebung im Werfen, theils weit zu werfen, theils auch zu treffen, hat auch die Uebung der Sinne, besonders des Augenmaßes mit zur Absicht. Darum hält er auch das Ballspiel für so gut. Ueberhaupt seien diejenigen Spiele die besten, bei welchen neben den Exercitien der Geschicklichkeit auch Uebungen der Sinne hinzukommen, z. B. die Uebung des Augenmaßes, über Weite, Größe und Proportion richtig zu urtheilen, die Lage der Dexter nach den Weltgegenden zu finden u. s. w. Auch solche Spiele empfiehlt er zur Bildung der Sinne, bei denen einer der Sinne außer Thätigkeit gesetzt wird, weil man dann die anderen um so mehr anstrengen muß, um sich helfen zu können. Ein Spiel der Art ist das Blindenfußspiel, wobei die Augen verbunden werden und dann gewisse Zwecke und Berrichtungen, z. B. einen zu suchen, mit Hilfe des Gehörs und des Gefühls ausgeführt werden sollen. Dieses Spiel kannten schon die Griechen und nannten es *μύρδα*, wie denn überhaupt alles, was die Griechen zur Stärkung, Uebung und Verschönerung des Körpers und seiner Organe thaten, für alle Zeiten musterhaft erscheinen muß.

Auch über die Cultur der Seelenkräfte finden sich in der Kant'schen Pädagogik recht praktische Bemerkungen, wenn sie auch mehr vereinzelt stehen und weder mit einander recht in einen organischen Zusammenhang noch auch in den Dienst der Moralisierung gesetzt sind. K. theilt die Cultur des Geistes zunächst in die freie und die scholastische. Die freie ist gleichsam nur ein Spiel, wobei auch jeder beschäftigt ist und den Geist übt, ohne doch eigentlich zu arbeiten. Dagegen wird der Zögling bei der scholastischen Erziehung wie unter dem Zwange betrachtet (IX, 404) und wird zur Arbeit gewöhnt. Es ist ein Wahn, wenn man meint, daß der Zögling alles spielweise lernen solle. Das bewirkt eine ganz verkehrte Richtung. Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muß auch arbeiten lernen. Der Mensch sei, sagt er, ohnehin nur zu sehr zur Unthätigkeit geneigt und je mehr er gefaulenzt habe, desto schwerer entschliefte er sich dazu, zu arbeiten. Er spricht den Gedanken aus, daß insbesondere die Schule die Aufgabe hat, in den Zöglingen die Neigung zur Arbeit zu cultiviren. In der That giebt es fast nichts, was einen so großen Werth für den Menschen hätte, als die Liebe und Gewöhnung zur Arbeit; nur dadurch bringt er es zu etwas in dem Weltwesen, bewahrt sich vor tausend unsittlichen Verirrungen und sichert sich die wünschenswerthe Ruhe des Gemüths. Wenn eine Schule also auch nur das Eine erreichte, daß sie ihre Zöglinge an Arbeit gewöhnte, so hätte sie schon ein

Großes erreicht. Demnach muß alles vermieden werden, was den Trieb zur Arbeit-samkeit abstumpfen kann. In dieser Beziehung warnt K. sehr vor dem Romanlesen, da man davon keinen weiteren Gebrauch macht, als daß man in dem Augenblicke, wo man den Roman liest, sich unterhält. Es fehlt beim Romanlesen an einem vernünftigen Zwecke, daher verweicht es den Menschen und schwächt auch seine Seelenkräfte, z. B. das Gedächtnis, denn es wäre lächerlich, Romane behalten und sie anderen wieder erzählen zu wollen (IX, 407 u. 408).

Was die freie Cultur der Gemüthskräfte betrifft, so unterscheidet K. die unteren und die oberen Gemüthskräfte und verlangt, daß die unteren nur in Rücksicht auf die oberen cultivirt werden, z. B. das Gedächtnis in Rücksicht auf die Beurtheilungskraft und die Einbildungskraft zum Vortheile des Verstandes. Verstand, Urtheilskraft und Vernunft sind ihm die oberen Seelenkräfte. Den Verstand erklärt er bei dieser Gelegenheit (IX, 406) als die Erkenntnis des Allgemeinen, die Urtheilskraft als die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere und die Vernunft als das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen einzusehen. Auf die Ausbildung dieser höheren Vermögen kommt es also an. Wenn daher auch die Cultur des Gedächtnisses sehr nothwendig ist und der Ausspruch: „tantum scimus, quantum memoria tenemus“ seine volle Wichtigkeit hat, so muß man das Gedächtnis doch nur mit solchen Dingen beschäftigen, an denen uns gelegen ist, daß wir sie behalten, und die auf das wirkliche Leben Beziehung haben (IX, 403). Von Dingen, die man bloß zu einem künftigen Examen oder in Rücksicht auf die *furam oblivionem* lernt, ist K. darum gar kein Freund; deshalb empfiehlt er es auch, das Vocabelnernen in einer fremden Sprache gleich dem Autor anzuschließen, den man mit der Jugend gerade liest. Das Gedächtnis beruht aber auf der Aufmerksamkeit und diese muß allgemein gestärkt werden. Zerstreuung ist der Feind aller Erziehung.

Ueber die Cultur der oberen Seelenkräfte hebe ich nur das Wichtigste aus den Vorlesungen hervor und namentlich dasjenige, was auch jetzt noch die vollste Beachtung verdient. Da der Verstand das Vermögen des Allgemeinen ist, so kann er nur dadurch gebildet werden, daß man theils aus einer Fülle von Einzelheiten das Gemeinsame heraushebt, theils umgekehrt das gegebene Allgemeine auf das Einzelne anwendet. Darum ist die Grammatik selbst für den Anfänger eine so vortreffliche Verstandesbildung, indem man Beispiele anführt für die Regel (das Allgemeine), oder umgekehrt für die einzelnen Fälle die Regel auffindet (IX, 411). Auf die praktische Verwendung eines gegebenen Allgemeinen legt K. überhaupt einen unbedingten Werth. Die Gemüthskräfte, sagt er (IX, 412), werden am besten dadurch cultivirt, wenn man das alles selbst thut, was man leisten will, z. B. wenn man die grammatische Regel, die man gelernt hat, gleich in Ausübung bringt. Man versteht auch eine Landkarte am besten, wenn man sie selbst verfertigen kann. Das Verstehen hat zum größten Hülfsmittel das Hervorbringen. Man lernt das am gründlichsten und behält das am besten, was man gleichsam aus sich selbst lernt. Diese letztere Vorschrift wendet K. namentlich auch auf die Ausbildung der Vernunft an. Man müsse dahin sehen, daß man nicht Vernunftkenntnisse in die Schüler hineintrage, sondern dieselben aus ihnen heraus-hole. Bei der Ausbildung der Vernunft müsse man daher sokratisch verfahren. Welchen Werth übrigens die einzelnen Unterrichtsmittel für die Ausbildung des Geistes haben, in welches Verhältnis sie zu einander zu stellen und wie sie zu behandeln sind, um den vernünftigen Gesamtzweck der Erziehung zu erreichen, kurz von der eigentlichen Unterrichtslehre finden sich in der Kant'schen Pädagogik nur einzelne und isolirt stehende Bemerkungen, die wir hier nicht weiter herausheben wollen. Oben ist auch schon bemerkt, daß K. die ethische Wirkung jedes Unterrichts, wenn er in der rechten Art ertheilt wird, nicht besonders beachtet, eben so wenig als die ethische Wirkung einer vernünftig geleiteten Disciplin. Diesem Umstande haben wir es daher auch zuzuschreiben, daß in seiner Pädagogik, so sehr dieselbe von einem edlen moralischen Geiste getragen wird und die Moralisirung des Menschen als den letzten Zweck

aller Erziehung hinstellt, doch nur sehr wenige Mittel zur Erzielung der moralischen Cultur ausdrücklich hervorgehoben werden. Das eine dieser Mittel besteht in der Vorführung von guten Beispielen und das andere in der Aneignung von moralischen Maximen. Die Beispiele, durch deren Vorführung die Liebe zum Guten und zur Pflicht in den Zöglingen erweckt werden soll, sind zunächst Beispiele aus der Geschichte, doch sind die Beispiele des Guten, die das Kind an den Eltern und Lehrern beobachtet, in mancher Beziehung zur moralischen Cultur noch wirksamer. Handlungen, in denen sich die Idee des Guten in irgend einer Form verleiht hat, wirken auf den, der sie beobachtet, vor allem aber auf die noch empfänglichere Jugend veredelnd und bessernd ein, und man muß daher K. vollkommen beistimmen, wenn er Anschauung und Beobachtung guter Menschen und guter Handlungen für ein moralisches Culturmittel hält. Ein eben so großes und wohl noch größeres Gewicht legt er aber auf die Beibringung von moralischen Maximen. Wie er selbst nach moralischen Maximen handelte und erst dann fest und sicher in bestimmten moralischen Handlungen war, wenn er die entsprechenden Maximen ergriffen hatte, so suchte er auch die moralische Cultur der Jugend auf Maximen zu begründen. Er wünschte daher, daß die der Jugend nahe liegenden Maximen in einer Art Katechismus des Rechts zusammengestellt würden. Dieser müßte, meinte er, Fälle enthalten, die populär wären, sich im gemeinen Leben zutragen und bei denen immer die Frage ungesucht eintrete, ob etwas recht sei oder nicht (IX, 427); z. B. wenn jemand, der heute seinem Creditor bezahlen soll, durch den Anblick eines Nothleidenden gerührt wird und ihm die Summe, die er schuldig ist und nun bezahlen sollte, hingiebt: ist das recht oder nicht? Nein! es ist unrecht, denn ich muß frei sein, wenn ich Wohlthaten thun will. Und, wenn ich das Geld dem Armen gebe, so thue ich ein verdienstliches Werk; bezahle ich aber meine Schuld, so thue ich ein schuldiges Werk. Man sollte meinen, K. hätte hiernach in beiderlei Beziehung — nämlich in Rücksicht auf die moralischen Beispiele und in Bezug auf die moralischen Maximen — auf die Bibel und die christliche Religion als ein Hauptmittel der moralischen Erziehung gelangen müssen. Die abstract-rationalistische Strömung jener Zeit und die daraus entspringende Scheu vor dem Uebernatürlichen und Wunderbaren läßt aber den scharfsinnigen Philosophen verkennen, welch reiches und wirksames Bildungsmittel für die Moral in den biblischen Geschichten und in der biblischen Lehre liegt. Seine eigene Jugenderziehung, in welcher seine moralische Gesinnung durch den Religionsunterricht und das religiöse Beispiel begründet wurde, hätte ihn schon eines andern belehren können. Aber in diesem einen Punkte ist ihm sein eigenes Leben nicht maßgebend für seine pädagogischen Maximen gewesen, während er sonst wohl alle Vorschriften für die moralische Cultur, die er in seinen pädagogischen Vorlesungen aufstellt, auf sich selbst in der musterhaftesten Weise angewandt hat.

6) Kant als Muster der Selbsterziehung. Wir haben schon oben bemerkt, daß sein Leben ein Muster von Selbsterziehung war, und wollen diese Behauptung zum Schlusse dieser Abhandlung noch näher begründen. Runo Fischer*) bemerkt über Kant's Persönlichkeit, daß es zwei Grundzüge sind, welche seinen Charakter bis in seine Einzelheiten hinein ausprägen und sich in diesem Charakter auf eine seltene Weise verbinden und vollenden, nämlich der Sinn für persönliche Unabhängigkeit und zugleich für die pünctlichste Gesetzmäßigkeit. Man muß dieses zugeben, zugleich aber auch bemerken, daß beide Grundzüge in dem einen Begriffe der sittlichen Freiheit enthalten sind, von welcher K. ein so glänzendes Muster aufstellt, daß wir Deutschen schon um deswillen auf diesen großen Mann stolz sein könnten. Für den Erzieher und für den Zögling bietet er überdies ein Muster der Selbsterziehung dar, welches nicht instructiver sein könnte. Wenn wir aber behaupten, daß Kant's Leben von dem Princip

*) Immanuel Kant, Entwicklungsgeschichte und System der kritischen Philosophie, Mannheim 1860. Dieses mit Liebe und gründlicher Einsicht gearbeitete Werk kann allen, die zum Studium der Kant'schen Philosophie eines Führers bedürfen, aufs beste empfohlen werden.

der sittlichen Freiheit bestimmt gewesen sei, so finden wir die Freiheit darin, daß er sein Leben möglichst unabhängig von anderen Menschen und von äußeren Verhältnissen von innen heraus bestimmte und organisirte; die Sittlichkeit aber darin, daß er dabei in keiner Art willkürlich und selbstsüchtig verfuhr, sondern den moralischen Maximen, die ihm die praktische Vernunft an die Hand gab, den strengsten Gehorsam leistete. Kant's Leben ist ein höchst lehrreiches Beispiel von der Wahrheit, daß man bei aller Abhängigkeit von der Natur und von den Menschen doch ein überaus unabhängiger Mann sein oder sich doch dazu machen kann. Der unabhängige Mensch ist wenigstens in so fern abhängig, als er einen Körper an sich trägt, für dessen Gesundheit und Erhaltung er Nahrung, Kleidung, Wohnung und viele andere Bedürfnisse nöthig hat. Wie abhängig ist also von Haus aus der Arme und der Schwächliche! Kant's großes Beispiel zeigt aber, wie ein Mensch trotz Armut und Schwächlichkeit sich frei und unabhängig machen kann. K. war von Haus aus sehr dürftig und doch wie unabhängig hielt er sich dadurch, daß er mit starkem Willen auf alles, was er nicht haben konnte, Verzicht leistete, ja wie wußte er selbst die größten Hindernisse so zu behandeln, daß er durch dieselben — wenn auch auf Umwegen — doch nur um so sicherer zu seinem Lebensziele kommen konnte. Mit wie großer Entbehrung hatte er in seiner Jugendzeit zu kämpfen und wie stärkte das doch seinen Willen und lehrte ihn, sich auf die eigene Kraft zu verlassen. Wie gern wäre er nach seiner Studienzeit in Königsberg geblieben, um als Docent aufzutreten; aber er konnte sich wegen seiner Mittellosigkeit dort nicht halten und wurde 9 Jahre lang Hauslehrer, wußte aber in diesem so beschränkten Leben reiche geistige Mittel und Kräfte zu sammeln, um sich zu einem nur um so glänzenderen akademischen Docenten auszubilden. Und als er endlich Docent geworden war, da gieng es ihm auch dann noch trübe genug, aber er wußte sich durch strenge Sparsamkeit und Ablegung jeder falschen Scham aufrecht zu erhalten. In seinen Magisterjahren war sein einziger Rock schon so abgetragen, daß es einige seiner wohlhabenden Freunde für nöthig erachteten, ihm auf eine sehr discrete Art Geld zu einer neuen Kleidung anzutragen. K. schlug aber dieses Anerbieten aus und freute sich noch in seinem höheren Alter darüber, daß er es gethan und das Anstößige einer schlechten, aber doch reinen Kleidung der drückenden Last der Schuld und Abhängigkeit von anderen Menschen vorgezogen habe. Er pries sich daher auch glücklich, daß er niemals in seinem Leben irgend einem Menschen einen Heller schuldig geblieben sei. Er erklärte die Unabhängigkeit für die Grundlage alles Lebensglücks und versicherte, daß es ihn von jeher viel glücklicher gemacht habe, zu entbehren, als durch den Genuß der Schuldner eines anderen zu werden. Außer der willigen Verzichtleistung auf allerlei Genüsse, die er nun einmal nicht haben konnte, war es die Sparsamkeit, die ihm diese ökonomische Unabhängigkeit von anderen Menschen möglich machte; es war eine seiner moralischen Maximen, daß man keine unnützen Ausgaben machen dürfe, d. h. keine solche Ausgaben, die keinen vernünftigen Zweck haben. Wenn aber Aristoteles die Sparsamkeit für die Mitte zwischen Verschwendung und Geiz erklärt, so gilt dieses für die Sparsamkeit Kant's, die zugleich Freigebigkeit war, im vollen Maße. Bis in sein 50. Lebensjahr hatte K. freilich schon Mühe genug, um sich selbst zu erhalten und von einer besonderen Freigebigkeit gegen andere konnte daher nicht wohl die Rede sein; auch lag in diesen seinen beschränkten Verhältnissen wohl der Hauptgrund, weshalb er nicht heirathete. Als sich aber seine Verhältnisse besserten und er selbst zu Vermögen gekommen, da übte er auch die ihm eigene Freigebigkeit in einem größeren Maßstabe aus und es braucht nur, um seine Gestimmungen zu charakterisiren, erwähnt zu werden, daß er, als sein Bruder als Prediger in Ostpreußen starb, der Wittwe desselben sofort eine jährliche Pension von 200 Thalern, also die Hälfte seines Gehalts aussetzte und für arme Verwandte und andere Arme überhaupt jährlich mehr als 400 Thaler verschenkte.

Ein zweites Hinderniß, welches Kant's Unabhängigkeit und freie Entwicklung wesentlich hätte hemmen können, war sein schwächerer Körper; aber wie hat er auch

über dieses Hindernis den entscheidendsten Sieg davon getragen! Er ordnete sein ganzes Leben auf das strengste unter das System der Gesundheitsregeln, die er sich selbst auf Grund einer fortwährenden, höchst sorgfältigen Beobachtung seiner körperlichen Stimmungen ausgebildet und festgestellt hatte. Unter seinen Gesundheitsregeln war die oberste Nichtverweichlichung des Körpers; sodann Mäßigkeit, Enthaltbarkeit und Regelmäßigkeit. Zu den wichtigsten Stärkungsmitteln für seine Gesundheit gehörte der tägliche Genuß der freien Luft und starke Bewegung, und er gieng daher grundsätzlich täglich 1 bis 2 Stunden spazieren und zwar bei gutem und schlechtem Wetter, bei Hitze und Frost, ja selbst wenn Eis und Schnee die Wege hoch bedeckten. Außerdem aber hatte sein Gemüth eine große Gewalt über seinen Körper, wie seine Abhandlung von der Macht des Gemüths, durch den bloßen Vorsatz seiner krankhaften Gefühle Meister zu werden, beweist. Er wußte durch seine Charakterstärke selbst krankhafte Zustände seines Körpers für seine geistige Arbeit unschädlich zu machen. Wenn nun K. schon gegen die Hemmnisse des Schicksals, wozu Armut und schwächliche Gesundheit gehören, seine moralische Unabhängigkeit so bestimmt geltend zu machen mußte, so gestaltete er sein Leben in solchen Sphären, in denen der Mensch von Haus aus freier verfügen kann, erst recht den Grundsätzen der von ihm erkannten Sittlichkeit gemäß. Er war ein treuer Freund, ein gehorsamer Unterthan und die allgemeinen Tugenden, die der Mensch gegen seinen Nebenmenschen auszuüben hat, besaß er in hohem Maße. So muß man, um unter vielem nur eins hervorzuhoben, seine strenge Wahrhaftigkeit bewundern. Selbst im Scherz Unwahrheiten zu sagen, hielt er unter seiner Würde; auch die sogenannte Nothlüge hielt er unter allen Umständen für unerlaubt. Seine Worte waren stets ein treuer Spiegel seiner Gedanken. Er sprach seine Ansichten offen aus und scheute keinen Widerspruch; da er aber stets nur das Interesse der Wahrheit verfocht und von selbstfüchtigem Ehrgeiz frei war, so blieb er selbst im Streite immer ruhig und klar.

Aber gewissermaßen seine Haupttugend, die Tugend aller Tugenden war seine strenge und unbedingte Berufstreue. Ist Kant's Leben in irgend einer Beziehung musterhaft, so ist es in dieser so zu nennen. Sein ganzes Leben gehörte seinem Berufe und dieser sein Beruf bestand darin, der Wahrheit mit aller Aufrichtigkeit zu dienen und für sie Jünger zu gewinnen. Auf diesen Zweck war seine ganze Lebensordnung hingerrichtet und selbst seine Erholungen dienten nur dazu, um sich für diesen Zweck zu kräftigen. K. trieb keinen Scherz mit der ihm zugemessenen Zeit, sondern er stellte sie so recht geüßentlich und systematisch in den Dienst der Wahrheit, so weit er sie erkannt hatte. Jeder Tag war zu diesem Behuf durch die pünctlichste Eintheilung gleichsam linirt. Die Zeit verwaltete K. noch gewissenhafter als sein Vermögen und seine Gesundheit. Ein Tag vergieng wie der andere. Pünctlich 10 Uhr gieng er zu Bette; pünctlich 5 Uhr stand er auf. Die ersten Morgenstunden waren größtentheils den Vorlesungen gewidmet, die auch in der Tagesordnung Kant's obenan standen. Punct 7 Uhr begab er sich in den Hörsaal und las in der Regel bis 9 Uhr. Dann kamen die wissenschaftlichen Arbeiten und die zum Druck bestimmten Schriften an die Reihe. Ohne Unterbrechung wurde bis um 1 Uhr gearbeitet: dann kam der Mittagstisch, für K. die Zeit der genußreichsten Erholung in Gesellschaft seiner liebsten Freunde. Auf die Mahlzeit, die sich in der Regel einige Stunden hinzog, folgte dann stets nach einer kleinen Pause der regelmäßige Spaziergang. Die Dämmerungsstunden gehörten der Meditation, die Abendstunden der Lectüre. Der große Mann kannte nur Einen Geiz, den Geiz mit der Zeit. Faßt man sein ganzes Leben in eins zusammen, so kann man auf dasselbe seine Worte anwenden, die er 44 Jahre vor seinem Tode schrieb: Vernünftig sei der Mensch in seinen Entwürfen, zuversichtlich auf die Erfüllung seiner Hoffnungen, aber ohne Ungeduld, bescheiden in seinen Wünschen ohne vorzuschreiben, vertrauend ohne zu pochen, eifrig in Leistung seiner Pflichten, aber bereit mit einer christlichen Resignation sich in den Befehl des Höchsten zu ergeben, wenn es ihm ge-

fällt, mitten unter allen diesen Bestrebungen ihn von der Bühne abzurufen, auf die er gestellt war.

Nimmt man nun noch dazu, daß dieser fleißige, ordentliche, tugendhafte, zuversichtliche und vernünftige Mann einer der scharfsinnigsten und unabhängigsten Geister war, die diese Erde jemals getragen hat, so wird man es begreiflich finden, daß von ihm eine ganz neue Aera der Wissenschaft datirt und daß er dem deutschen Culturleben und mit ihm dem ganzen geistigen Weltleben einen Impuls gegeben hat, dessen Vibrationen sich bis auf die Gegenwart erstrecken und sich gewiß bis auf alle Zukunft erstrecken werden. Die dankbare Nachwelt hat dem großen Manne ein Denkmal in Königsberg errichtet; aber ein unvergänglicheres Denkmal hat er selbst sich in dem Geiste seiner Nation begründet.

Dr. **Deinhardt** †

Karl der Große. Literatur: Einhardi vita Karoli Imperatoris; Desj. Annales; Monachi Sangallensis de gestis Karoli M. libri II (in Pertz Monument. Germ. hist. Scriptt. T. I. und II.); Karl's Kapitularien ebd. Legg. T. I. — Ideler, Leben und Wandel Karl's des Großen von Einhard. Einleitung, Urschrift, Erläuterungen und Urkundensammlung. Hamburg 1839. Lorenz, Alcuin's Leben. Halle 1829. Lorenz, Karl's des Großen Privat- und Hofleben, in Kaumer's histor. Taschenbuch 1832. Monnier, Alcuin et Charlemagne. I. édit. Paris 1863. Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit, Bd. I. — Ozanam, La civilisation chrétienne chez les Francs. Paris 1849, Bähr, Geschichte der römischen Literatur im karolingischen Zeitalter. Karlsruhe 1840. Ampère Histoire littéraire de la France avant le douzième Siècle (Par. 1839 f.) T. III. — Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden (Stralsund 1843) S. 34 ff. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. Bd. II. — Anderes unten beiläufig.

Im ganzen Bereiche der Geschichte giebt es wenige Fürsten, welche in so eminentem Sinne epochemachend gewesen sind als Karl der Große. Nach Jahrhunderten zielloser Kraftentfaltung und heillosen Zerrüttung hat er die germanischen Völker des Festlandes mit starker Hand zu einem Ganzen verbunden und auf gemeinsame Aufgaben hingeleitet; dadurch aber, daß er alle vorhandenen Mittel der Bildung für den Völkerkreis, in dessen Mitte er stand, mit klarer Besonnenheit und rastlosem Eifer aufbot und die große Institution der Kirche wieder zu eingreifender und nachhaltiger Wirksamkeit für die wichtigsten Angelegenheiten des Menschen- und Völkerlebens anregte, hat er für alle geistigen Entwicklungen des Mittelalters im Grunde doch die Ziele gesteckt und die Richtungen bestimmt. Denn wie das Kaiserthum deutscher Nation in ihm seinen Ausgangspunct gesehen und an das, was er gethan hatte, seine Ansprüche geknüpft hat, so ist den Trägern der päpstlichen Gewalt die Erinnerung an das, was diese durch ihn geworden, fort und fort lebendig geblieben. Als Vorkämpfer des Christenthums gegenüber den Heiden und den Bekennern des Islam hat er für das Ritterthum der folgenden Geschlechter die Bedeutung eines unerreichbar glänzenden Vorbildes gewonnen und durch die Verehrung der Kirche in den Reihen der Heiligen eine Stelle erhalten. Was die Wissenschaft nach ihm in sieben Jahrhunderten geschaffen, hat die Dankbarkeit der Nachwelt mehr oder weniger auf seine Veranstaltungen zurückgeführt. „Karl war der Meister des Mittelalters, der die Menschheit durch die Wüste der Barbarei glücklich hindurchführte und ihr einen neuen Codex von politischen, kirchlichen, bürgerlichen Constitutionen gab. In seinem theokratischen Reiche stellte sich der erste Versuch des Mittelalters dar, den neuen Bund der Geschichte aufzurichten. Sein sterbendes Auge sah eine unendliche Culturreihe dreifacher Völkergruppen, der Germanen, Romanen und Slawen, bis in die fernsten Dämmerungen der Zukunft vor sich stehen. Vor Karl's Größe und der welthistorischen Bedeutung des Propheten, der er war, verringert sich der Ruhm Alexander's, Cäsar's, Trajan's, und der späte jener negativen Kraft Napoleon's, und sein schöpferisches, zusammenfassendes, sammelndes, Reime austreuendes Genie wird zu einem einzigen Phänomen der Geschichte, weil er die Selig-

keit des Schaffens nicht, wie sonst den Sterblichen bestimmt ist, durch eine Marterkrone küßte“ (Gregorovius, Geschichte der Stadt Rom im Mittelalter, III. S. 20).

Auch in der Geschichte der Pädagogik nimmt er eine höchst bedeutsame Stelle ein. Selten dürfte ein Herrscher seinem Berufe, für die Bildung der unter seiner Leitung stehenden zu sorgen, mit gleicher Weisheit und Entschiedenheit entsprochen, selten einer widerstrebenden Verhältnissen mit größerer Kraft seinen Willen aufgenöthigt und aus hartem Boden rascher fröhliche Saaten hervorgerufen haben. Betrachten wir jetzt, indem wir andere Seiten seiner Thätigkeit in einer fünfundvierzigjährigen Regierung (768—814) unberührt lassen, eingehender seine Bemühungen um Volksbildung und Jugendunterricht. Wir werden hierbei uns vergegenwärtigen müssen: 1) was Karl vorfand, 2) was er wollte, 3) wie er wirkte, 4) was er vollbrachte.

Was Karl vorfand. Die germanischen Völker, an deren Spitze er trat und die er zu vereinigen unternahm, waren zunächst noch mannigfach gespalten durch Glauben und Bildung, durch Rechtsbrauch und Sitte, durch Bedürfnisse und Bestrebungen: die einen seit Jahrhunderten abgelöst von dem Boden der Heimat und den Ueberlieferungen der alten Zeiten, die anderen noch fest wurzelnd in der vaterländischen Erde und zäh bewahrend, was auf dieser entwickelt worden; die einen von der römisch-christlichen Bildung längst ergriffen und zum Theil schon mit den Bevölkerungen der in den Stürmen der Völkerwanderung eroberten Länder verschmolzen, die anderen noch in ungebrochener heidnischer Wildheit und jeden mildernden oder umbildenden Einfluß von jener Seite schroff abwehrend. Die Kirche, welche die Aufgabe zu haben schien, die Gegensätze auszugleichen und Verbindungen einzuleiten, war noch nicht zu durchgreifenden Erfolgen gelangt, und wie sie noch kaum versucht hatte, in den Ländern zwischen Weser und Elbe festen Fuß zu fassen, so war ihre Wirksamkeit auch in den schon gewonnenen Gebieten zum Theil noch immer eine sehr zweifelhafte, eine andere bei den Bayern und Allemannen, eine andere bei den Thüringern und Hessen, eine andere bei den austrasischen, eine andere wieder bei den neustrischen Franken, wie denn selbst da, wo sie noch in der römischen Zeit feste Ordnungen geschaffen und unter den Zerrüttungen der Frankenherrschaft ihren Besitz erweitert und einen mächtigen Einfluß auf alle Richtungen des Lebens gewonnen hatte, vieles doch wirr durch einander lag. Die römische Bildung und Literatur hatte gerade in den fränkischen Ländern weniger als in anderen Theilen des zerfallenen Weltreichs lebendig und stetig fortzuwirken vermocht und war in der zweiten Hälfte des achten Jahrhunderts bis auf einzelne Ueberreste verschwunden. Indes bot sich für Karl's geniale Natur auch wieder manches ermutigende und unterstützende dar. Die Einigung der germanischen Völker war durch Karl Martell und Pipin mit Kraft und Klugheit eingeleitet; die fränkische Kirche, durch den ersteren beraubt und in arge Verwilderung gestürzt, hatte unter Pipin, zu derselben Zeit, wo Bonifacius östlich vom Rheine sein großes Werk zu Ende führte, aus ihrem Verfall zum Theil sich wieder aufgerichtet und durch die fester geknüpften Verbindung mit Rom, welche Pipin zur Rechtfertigung seiner Usurpation brauchte, für ihr Walten höhere Sicherheit und neue Impulse erhalten. Wie schwach dann auch immer die Ueberlieferungen sein mochten, die auf dem Boden des Frankenreichs von wissenschaftlicher Bildung zurückgeblieben waren, so konnte doch eine kräftig wirkende Intelligenz das Fehlende mit einiger Sicherheit theils aus Italien, theils aus Irland und England ergänzen, wo ein gewisser Reichthum von Wissenschaft und Gelehrsamkeit, freilich in seltsamen Umhüllungen und Fortbildungen, sich erhalten hatte (s. d. Art. Mittelalterliches Schulwesen). Immer jedoch gehörte eine außerordentliche Einsicht und Beharrlichkeit dazu, um unter solchen Verhältnissen ein so umfassendes, planvolles, folgenreiches Werk der Völkerbildung, wie Karl gethan hat, durchzuführen. Zunächst fehlte ja wohl den allermeisten, welche ihn umgaben, für seine großen Gedanken das Verständniß und zur Mitwirkung Fähigkeit und Muth, die Völker aber, für die er arbeitete, waren bei großer Bildungsfähigkeit und regem Bildungstrieb noch immer wenig geschickt, die höhere Bildung, welche in so fremdartigen Formen ihnen

dargeboten ward, auch selbst in ihren Elementen auf rechte Weise sich anzueignen, wenn gleich manche eben durch das Fremdartige eher angelockt als abgestoßen wurden. Offenbar war durchgreifender Erfolg nur dann möglich, wenn die Kirche im ganzen zur Mitwirkung sich entschloß; dazu aber gehörte, daß sie selbst erst, wenigstens in ihren Häuptern und Lenkern, von Karl's gewaltigem Geiste ergriffen wurde und rasch ein Bewußtsein der zu lösenden Aufgabe gewann, die sie völlig als ihre eigene anzusehen hatte.

Was Karl wollte, was er als Aufgabe sich und der Kirche vorhielt, darüber kann kein Zweifel sein. In ihm selbst war ein ganz unauslöschlicher Durst nach Bildung. Je lückenhafter die in der Jugend ihm gegebene Bildung war, desto eifriger suchte er die Lücken auszufüllen. Die Briefe, die er an Alcuin richtet, mit ihren grammatischen, arithmetischen, astronomischen, theologischen Fragen setzen den großen Gelehrten immer wieder in Bewegung; er lernt das Lateinische bis zu völliger Sicherheit; er studirt das Griechische, um die lateinische Uebersetzung der Evangelien mit dem Originale vergleichen zu können; er denkt sich in die schwierigsten Glaubenslehren hinein und ist durch die Belehrungen, welche seine Bischöfe ihm geben können, schwer zu befriedigen; er läßt sich bei Tische Geschichtsbücher oder Augustin's Werk vom Gottesstaate vorlesen, und wenn er, wie öfter geschieht, des Nachts nicht schlafen kann, übt er seine gewaltige Rechte, die besser an die Führung des Schwertes gewöhnt ist, in schönen Schriftzügen*). Aber während er Gelehrte in immer größerer Zahl um sich versammelt, scheint ihn doch das Gefühl der Nichtbefriedigung zu quälen, und in seiner Ungeduld äußert er das Verlangen, zwölf Lehrmeister wie St. Augustin und St. Hieronymus zu besitzen, was den erstaunten Alcuin zu der Bemerkung veranlaßt: der Schöpfer Himmels und der Erden hat solcher Männer nur zwei gehabt, und du willst deren zwölf! Dabei ist er doch sehr fern von Pedanterie: während er mit den alten Sprachen sich beschäftigt, hat er ein warmes Herz für die Sprache und die Heldengesänge seines Volkes, sucht er jener grammatische Bestimmtheit zu geben, diesen ein Fortwirken auch in der Zukunft zu sichern; alles einzelne, auch das Kleinste, bezieht er auf das Ganze, bringt er in Zusammenhang mit seinen großen Zwecken; auch dient dasjenige, was er zunächst nur für sein persönliches Bedürfnis zu suchen scheint, mittelbar stets dem weiten Kreise, der von ihm so mächtige Anregungen empfängt, ja gerade, weil er selbst ein so unstillbares Verlangen nach Bildung hat, ist sein bildender Einfluß auf die ihn umgebende Welt so groß und so erfreulich. (Wie sorgfältig Karl in der Erziehung seiner zahlreichen Kinder war, bezeugt Einhard.)

Aber er brauchte Werkzeuge in großer Anzahl, und darum erstrebte er nun auch mit ganz besonderem Eifer Heranbildung eines für das große Werk geschickten Klerus, damit die Kirche wieder in vollem Maße die Lehrerin der Völker würde. Man erkennt ihn aber, wenn man sein Verhältnis zur Kirche als eine nach individuellen Ansichten eingreifende Herrschaft faßt. Er hat vielmehr tiefen Respekt vor den kirchlichen Ueberlieferungen, und in allen seinen Capitularien, die sich auf kirchliche Dinge beziehen, verlangt er eigentlich doch nur Anwendung der bewährten Grundsätze und Ordnungen auf vorliegende Bedürfnisse. Mag er die Unwissenheit der Geistlichen strafen oder Jagd und Waffenführung ihnen untersagen, mag er die Immunität der Kirchengüter und der Kirchendiener bestätigen oder die hierarchische Gliederung und die Regelmäßigkeit der Wahlen herzustellen suchen, mag er die Bischöfe an ihre heiligen Pflichten gegen die ihnen anvertrauten Herden, oder diese an die Nothwendigkeit des Gehorsams gegen jene erinnern, überall steht er auf alten Fundamenten; und wie er sich schon in einem

*) Daß die Worte Einhard's (Vita c. 25): Tentabat et scribere nicht von elementaren Uebungen im Schreiben, sondern von Versuchen in der Kalligraphie, wie sie in den Klöstern üblich, zu verstehen sind, hat Ampère III. 367 wahrscheinlich zu machen gesucht. Es ist auch wahrscheinlich, daß Karl in der schola palatina, die unter Pipin wieder zu einigem Gedeihen gekommen war, unterwiesen worden. Dzanam 526 f.

Capitulare vom Jahr 769 als *devotus Ecclesiae defensor atque adjutor in omnibus apostolicae sedis* genannt hat, so ist er allezeit, auch im Glanze des Kaiserthums, zunächst darauf bedacht, der Kirche zuzuhelfen und sie zu Lösung ihrer erhabenen Aufgaben mehr und mehr in den Stand zu setzen. Und so ist auch sein Verhältnis zu den Päpsten, die in weltlichen Dingen so vielfach abhängig sind von seiner Macht, in kirchlicher Beziehung sehr weit von byzantinischer Praxis entfernt. Das steht fest, daß kaum jemals Staat und Kirche, jener als Vertreter des zu neuen Entwicklungen aufstrebenden Germanenthums, diese als Bewahrerin römischer Traditionen und Institute, in einem so glücklichen und wechselseitig förderlichen Verhältnisse zu einander gestanden haben, als unter ihm.

Allein je aufrichtiger sein Streben war, desto energischer drängte er nun den Clerus, seine Pflicht zu thun, desto beharrlicher arbeitete er, diesen durch entsprechenden Unterricht mit der erforderlichen Bildung zu versorgen, und er sah es dann freilich auch als sein Recht an, die Widerstrebenden und Böswilligen das volle Gewicht seines Ernstes empfinden zu lassen. Denn es handelte sich für ihn ja darum, daß Bildung in alle Kreise des Volkes hineingetragen würde. Darin aber haben wir sein größtes Verdienst zu erkennen, und es erscheint seine Thätigkeit in dieser Beziehung um so bewundernswürdiger, wenn wir uns vergegenwärtigen, daß lange Jahrhunderte nach ihm weder Trieb noch Kraft gehabt, die hohen Gedanken, die er zu verwirklichen strebte, wieder aufzunehmen und fortzuführen. Karl wollte in der That Bildung für alles Volk — und durch die Kirche. Dies ergibt sich schon aus der bekannten Erzählung des Mönchs von St. Gallen über das Auftreten des Herrschers in der Schule des Irländers Clemens, in welcher neben den Söhnen der edlen Geschlechter auch ärmere Knaben vereinigt waren, die er bei der angestellten Prüfung als die Tüchtigeren erfand *). Aber es giebt für sein Streben noch ganz andere Beweise. Wir wissen ja, daß er die in den Klöstern und an den Bischofssitzen zu errichtenden Schulen auch für solche berechnete, die weder Mönche noch Priester werden, sondern in das Leben der Welt eintreten wollten, daß er allen Priestern, Eltern und Paten die Pflicht auferlegte, für Unterweisung der Kinder im Glauben und im Gebet des Herrn zu sorgen, daß er für den religiösen Volksunterricht auch den Gebrauch der Muttersprache als wünschenswerth bezeichnete und mancherlei Veranstaltungen traf, um Predigt und Kinderlehre durch solchen Gebrauch wirksam zu machen, daß endlich im Jahr 813 die zu gleicher Zeit in Mainz, Rheims und Tours gehaltenen Concile für Benutzung der Landessprachen zur religiösen Volksbildung sich erklärten **), wie denn auch aus dieser oder der zunächst folgenden Zeit die erste sogenannte Katechese in deutscher Sprache stammt, die zehn Gebote, das apostolische und athanasianische Bekenntnis, das Vaterunser mit Erklärung, die Todsünden und eine Absagung des Teufels enthaltend. War die eingeleitete Benutzung der Landessprachen auch noch eine sehr beschränkte, — nach den Beschlüssen von Rheims dachte man zunächst nur an die Belehrung über den katholischen Glauben, über Auferstehung und jüngstes Gericht, über die ewige Seligkeit der Guten und die ewige Verdammnis der Bösen —, so war doch ein Prinzip anerkannt, das die wohlthätigsten Consequenzen haben konnte, und sicher hat auch hierzu der Kaiser die Anregung gegeben; er konnte nicht würdiger sein großes Werk krönen.

Indem er aber so die Massen des Volks im Auge hatte, lag es ihm doch stets

*) Es ist kein Grund, diese Erzählung (Pertz Scriptt. II. 731) für eine Fabel zu halten, wie es öfter geschehen ist. Vgl. Ozanam 511 f.

**) Fauriel Hist. de la poésie provençale (Paris 1846). T. I. 234 ff., wo noch besonders hervorgehoben wird, daß in Rheims entschiedener als selbst in Mainz die Anwendung der Landessprache verlangt worden, in der Weise, daß ebensowohl für die Bedürfnisse der Franken als der die *lingua Romana rustica* Redenden gesorgt worden sei. Vgl. Barbazan *Fabliaux et contes des poètes français des XI, XII, XIII, XIV, et XVe siècles* (N. éd. par Méon, Paris 1808). T. I. 6 f.

wieder am Herzen, im engeren Kreise gelehrte Bildung auch durch classische Studien zu begründen. Im Gegensatz zu dem, was Gregor der Große ausgesprochen hatte, daß die geoffenbarte Wahrheit nicht an die Regeln Donat's gebunden werden dürfe, erstrebte Karl eine Restauration der classischen Latinität und, besonders mit Rücksicht auf die Gewinnung eines richtigen Schriftverständnisses, Einrichtung auch griechischer Studien, und mit so lebendiger persönlicher Theilnahme, daß wohlthätige Einwirkungen auf seine Umgebungen nicht ausbleiben konnten. Es war in ihm überhaupt ein feiner Sinn für schöne Form, der ihn auch zu offener Anerkennung der aus dem Alterthum erhaltenen Reste der bildenden Kunst anleitete (vgl. Kinkel, Geschichte der bildenden Künste bei den christlichen Völkern, 156 f., 233 f.).

Da legt es sich nahe, im allgemeinen zu betrachten, wie Karl wirkte. Hier ist nun vor allem seiner Bemühungen zu gedenken, von allen Seiten tüchtige Männer um sich zu versammeln. Ozanam hat nicht Unrecht, wenn er sagt: *Toutes les provinces de l'Occident concoururent au grand ouvrage des écoles carlovingiennes.*

Die ersten Gehülfen für sein Werk gab ihm Italien, wo fort und fort Reste antiker Wissenschaft sich erhalten hatten, und selbst griechische Sprache und Literatur (namentlich durch die vor den Ikonoklasten geflüchteten byzantinischen Mönche) bekannt geblieben waren. Rom hatte seine Schulen, und als Karl 774 zum ersten Male in die Stadt der Cäsaren und der Päpste einzog, drängten sich auch zahlreiche Schüler in seine Begleitung. So oft er seitdem Rom besuchte, nahm er Lehrmeister von dort für seine Völker mit*). Aus Pavia hatte er, gewissermaßen als einen Bestandtheil der longobardischen Beute, Petrus von Pisa und Paulus Diaconus erhalten. Jener, schon bejahrt, lehrte im königlichen Palaste Grammatik (mit Erklärung lateinischer Dichter), dieser war mit dem Griechischen bekannt und unterwies in dieser Sprache selbst Karl's Tochter, Rotrudis, welche Gemahlin des byzantinischen Autokrators werden sollte**). Aus Spanien, wo die Schulen der christlichen Bevölkerung auch unter maurischer Herrschaft sich erhielten, kamen wenigstens mächtige Anregungen durch den dort erhobenen adoptianischen Streit, der den um Karl versammelten Gelehrten Gelegenheit zu scharfsinnigen Erörterungen gab; aber vielleicht stammte auch der Bischof Theodulf von Orleans (s. u.) aus Spanien, der nach andern freilich ein Longobarde war. Irland, die Insel der Heiligen, seit längerer Zeit eine Pflegestätte der Wissenschaften, sandte Clemens und Dungal und andere Gelehrte, deren Anspruchslosigkeit ebenso groß war als ihr Wissen***). Aus dem Lande der Angelsachsen erhielt Karl bereits 782 den trefflichen Alcuin (s. d. Art.), der wieder andere des gleichen Stammes nachzog. Diejenigen nun, welche Karl theils aus der Fremde herbeirief, theils aus den eigenen Landen um sich sammelte (Einhard, Dietwulf, Mikulf, Angilbert, Arno u. a.), bildeten, natürlich unter mancherlei Wechselln, jenen Kreis, den man wohl die Akademie Karl's des Großen genannt hat. Man weiß, daß Karl in dieser gelehrten Vereinigung sich gern den Namen David (oder auch Salomo) gefallen ließ und in seiner Wißbegierde nicht selten sehr verfängliche Fragen stellte, aber auch wieder sehr ernste Dinge zur Berathung brachte. An eine Akademie in modernem Sinne ist freilich nicht zu denken; doch dürfte Debeke (*De Academia Caroli Magni*, Nachener Programm von 1847) gegen Lorenz Necht haben, wenn er eine festere Vereinigung der an Karl's Hofe versammelten Gelehrten

*) Chron. Engolismense a. 787: *Et dominus rex Carolus iterum a Roma artis grammaticae et computatoriae magistros secum adduxit in Franciam et ubique studium literarum expandere jussit.* Vgl. Gregorovius, *Gesch. der Stadt Rom*. II.

***) Ueber Paulus Diaconus vgl. Giesebrecht, *de literarum studiis apud Italos primis medii aevi saeculis* 8—10, 25—27 und Cramer, *de Graecis medii aevi studiis* I. 28 f., II. 19 f. S. auch Weizsäcker in Herzog's *RE*. XI. 222 ff.

****) Noch unter Karl dem Kahlen konnte der Mönch Hericus schreiben (*Acta SS. Jul. T. VII. 322*): *Quid Hiberniam memorem, contempto pelagi discrimine paene totam cum grege philosophorum ad littora nostra migrantem?*

annimmt. Denn in der That konnten Männer aus so verschiedenen Ländern das lebhafteste Bedürfnis haben, im Gedränge der Diener und Krieger ihres großen Gönners sich enger zusammenzuschließen, wie denn auch die Aufgaben, die dieser ihnen stellte, von selbst eine gemeinschaftliche Thätigkeit herbeiführen mußten; außerdem tritt die Beziehung auf die platonische Akademie ausdrücklich hervor*). Ob auch das Beispiel der Chalifen jener Zeit irgendwie anregend gewirkt habe, lassen wir dahin gestellt; aber darauf möchten wir noch aufmerksam machen, daß in den letzten Jahrhunderten vor Karl eine bis zur Geheimnisträumerei gehende Abschließung der Gelehrten von der übrigen Welt, mit mancherlei seltsamen Bezeichnungen für die Eingeweihten, sehr gewöhnlich war. Gewiß konnte selbst Karl, wie entschieden er auch dem Leben zugewandt war, solche pedantische Traditionen nicht ohne weiteres beseitigen.

Mit welcher Consequenz er vorwärts strebte, läßt sich am besten aus seinen auf Bildung des Klerus und des Volks gerichteten Anordnungen erkennen. Gleich nach seiner ersten Anwesenheit in Rom, noch voll von den dort gewonnenen Anschauungen, schrieb er an Kullus, des Bonifacius Nachfolger auf dem Stuhle von Mainz (+ 786), einen Brief, worin er sich beklagte, daß er so wenig Sorge trage für die Bildung seines Klerus, während er durch freundlichen Rath und ernsten Tadel oder auch durch äußere Unterstützung zu wissenschaftlichen Studien anregen könne, für welche in seinem weiten Sprengel eine hinreichend große Anzahl von Befähigten würde zu finden sein. Um dieselbe Zeit erhielt Paulus Diaconus den Auftrag, „aus dem weiten Garten der Schriften der Väter Blumen auszulesen und das Passende in einen Kranz (das berühmte Homiliarium) zu winden“**). Von großer Wichtigkeit war der nach der dritten Romreise (787) zunächst an den Abt Baugulf von Fulda, durch diesen aber an die Bischöfe und Äbte überhaupt gerichtete Erlaß, worin derselbe aufgefordert wurde, neben der Sorge für eine würdige und fromme Führung des Lebens das Studium der Wissenschaften sich zur Aufgabe zu machen und in diesen alle zu unterweisen, denen dazu, in verschiedenen Graden, Fähigkeit verliehen worden. Es war dabei Bezug genommen auf die Thatsache, daß die aus Klöstern ihm zugekommenen Schreiben zwar von trefflicher Gesinnung, aber von ungebildeter Sprache gewesen und so auch jene zu unvollkommenem Ausdruck gebracht; da sei zu befürchten, daß selbst Erklärung und Verständnis der heil. Schrift darunter leide, und gerade die Rücksicht auf diese müsse zu um so größerem Fleiß antreiben; man solle also Männer auslesen, welche geschickt wären zu lernen und das Verlangen empfänden, andere zu unterrichten. „Denn wir wünschen, daß ihr, wie es Streitern der Kirche geziemt, inwendig fromm, nach außen gelehrt seid und die Keuschheit eines heiligen Lebens mit guter Sprachkenntnis vereinigt, damit jedermann, der euch nahe tritt aus Liebe zu Gott und um die Heiligkeit eurer Sitten anzuschauen, zu derselben Zeit, wo er durch euern Geist erbaut wird, auch erleuchtet werde durch eure Weisheit, ob er sie nun aus euren Unterweisungen oder aus euren heiligen Gesängen erkennt, und fröhlich heimkehre mit Dank gegen den allmächtigen Herrn.“ Im J. 789 folgte die Aufforderung an den Klerus, in Klöstern und an Bischofsitzen Schulen einzurichten, nicht allein für die Kinder der Unfreien (aus denen damals noch oft Mönche und niedere Kleriker hervorgiengen), sondern auch für die Freien

*) Alcuin cap. 71: Nec fastidiosa segnitates legentium benevolentiae magistri iuste deputari debet, si plurimis inclitum vestrae intentionis studium sequentibus forsitan Athenae nova perficeretur (?) in Francia, imo multo excellentior, quia haec Christi Domini nobilitata magisterio omnem Academicarum exercitationis superat sapientiam. Illa tantummodo Platonicis erudita disciplinis septenis informata claruit artibus; haec etiam insuper septiformi Sancti spiritus plenitudine ditata omnem saecularis sapientiae excellit dignitatem.

**) Das Homiliarium, spätestens 784 bestätigt und eingeführt, gab Homilien der Kirchenväter zur Lesung für den Kreislauf des Jahres. Vgl. Ranke, zur Geschichte des Homiliariums Karls des Großen, in den theol. Studien und Kritiken 1855, 2, 387 ff. Hieher gehören auch die damals entstandenen Lectionarien, Verzeichnisse biblischer Lesestücke für den Gottesdienst das Kirchenjahr hindurch. Vgl. Piper, Karls des Großen Calendarium und Ostertafel. Berlin 1858.

(die lieber die Waffen führten), und zwar für den Unterricht im Lesen, Singen, Rechnen und in der Grammatik, wobei mit besonderem Nachdruck auf das Lesen correcter Schrifttexte gedrungen wurde. Auf wissenschaftliche Vorbildung der Cleriker bezogen sich dann manche einzelne Anordnungen. Es sollte keiner Priester werden, der nicht in besonderer Prüfung darüber sich ausgewiesen hätte, daß er im Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen die nöthigen Kenntnisse besitze und die geistlichen Wissenschaften inne habe*). Eine wahrscheinlich im J. 804 erlassene Verordnung verlangte namentlich, daß der Priester mit der heil. Schrift bekannt sei, den Glauben an die Dreieinigkeit habe und andere lehre, die Psalmen verstehe, das Glaubensbekenntnis und das Taufformular, das Pönitentialbuch und die ganze Bußordnung richtig zu behandeln wisse zc. Es war ganz folgerichtig, daß die Landpfarrer verpflichtet wurden, abwechselnd vor den Bischöfen zu erscheinen und bei diesen über Amtsführung, neue Verordnungen zc. Belehrung zu holen. Ebenso verstand es sich von selbst, daß Karl von den Bischöfen darüber sich Bericht erstatten ließ, wie sie die Priester und das Volk unterwiesen und die Kinderlehre behandelten. Die Synodalbeschlüsse des J. 813 erscheinen als würdiger Abschluß dieser Thätigkeit des Kaisers.

Sehen wir nun, was Karl erreichte. Es ist bekannt, daß, seinen Anregungen entsprechend, eine große Anzahl von Schulen eröffnet oder wiederhergestellt wurde. Da kommt zuerst die Hofschule (*schola palatina*) in Betracht. Eine solche hatte zwar auch schon im Zeitalter der Merowinger bestanden und die Söhne der edelsten Geschlechter, Romanen wie Franken, für die höheren Berufsthätigkeiten herangebildet; aber erst jetzt gewann die Hofschule in vollem Maße die Bedeutung, welche ihr schon nach der ursprünglichen Einrichtung bestimmt schien. Sie wurde Musteranstalt für die übrigen Schulen des Reichs. Die Nachrichten über dieselben sind freilich sehr zerstreut, lassen aber doch über ihre Einrichtung ziemlich befriedigende Aufschlüsse gewinnen. Der Unterricht war theils geistlich, theils weltlich und gab dort, nach Alcuin's Ausdrücken, *ecclesiasticae soliditatis sapientiam*, hier *saecularem litteraturam*, die letztere aber umfaßte das Trivium und Quadrivium (*septiplois sapientiae decus* nach Alcuin). Wenn Daniel in seiner Schrift: *Classische Studien in der christlichen Gesellschaft* (deutsch von Gaißer 1855, S. 66 ff.) Recht hat, läßt sich aus Alcuin's Schriften ziemlich leicht noch der vollständige Lehrplan der *schola palatina* herausfinden, — was genauer in anderem Zusammenhange wird zu behandeln sein. Gewiß sollten nun in dieser Anstalt diejenigen gebildet werden, denen die wichtigeren Aemter im Staate und in der Kirche übertragen werden könnten, und die öfter erwähnten *pueri palatini* (auch wohl *fili catholicae fidei in Palatio*) waren eben deshalb gewiß für Karl Gegenstand reger Aufmerksamkeit und Theilnahme**). Einer der ersten Lehrer der Hofschule scheint Petrus von Pisa gewesen zu sein; auch die oben berührte Geschichte von dem Irländer Clemens läßt sich am besten auf diese Anstalt beziehen.

Unter den Klosterschulen war jedenfalls die zu Tours unter Alcuin's Leitung sich entwickelnde von hervorragender Bedeutung, obwohl der treffliche Mann bei Vergleichung derselben mit der Hofschule sehr bescheiden sich ausgedrückt hat***). Von ihr aus be-

*) Beim Schreiben war wohl an das Abschreiben von Büchern und an die Abfassung von Briefen und Documenten gedacht, beim Rechnen auch an die Berechnung des Eintritts der Feste. Zu den geistlichen Wissenschaften gehörte auch Kenntniß der Synodaldecrete, des *Liber pastoralis* des Homilium.

**) Vgl. Debeke 22 f.; der in ihnen freilich die Mitglieder der Akademie erkennt, wohl nur deshalb, weil jenen Zöglingen die mitgetheilten spitzfindigen Fragen niemand hätte stellen dürfen, — während doch der ganze Unterricht jener Zeit den Charakter des Künstlichen und Spitzfindigen hatte.

***) Ep. 15: *Ego itaque parum proficiens cum Turonica quotidie pugno rusticitate; vestra vero auctoritas palatinos erudiat pueros, ut eloquentissime proferant, quicquid vestri sensus lucidissima dictaverit eloquentia.* Alcuin hat übrigens zu Zeiten wohl auch auf die Hofschule directen Einfluß ausgeübt.

gründete sich die Schule des Bedastus-Klosters in Arras, welche wieder der Klosterschule zu St. Amand bei Dornik (monasterium Elnonense) seinen Ursprung gab. Unter dem Einflusse Alcuin's schufen ähnliche Anstalten der Erzbischof Leidrad von Lyon und Angelone von Luxeu (monasterium Luxoviense). Im Zusammenhange mit Tours erscheint auch Fulda*) (Hüllmann, Städtewesen des Mittelalters IV. 307 f.). Eine Reihe blühender Klosterschulen scheint es im Sprengel von Orleans gegeben zu haben. In Eichstädt soll schon unter dem ersten Bischöfe dieser Diöcese, Wilibald (745—781), eine Klosterschule vorhanden gewesen sein (Sax, Gesch. des Hochstifts und der Stadt Eichstädt 13.). Die Klosterschule in Fontenelle, die zu besonderer Bedeutung im elften Jahrhunderte gelangte, bestand bereits 787. St. Gallen bewahrte seinen Ruhm noch lange. Daß diese Schulen auf Anlegung von Bibliotheken bedacht waren, davon finden sich mannigfache Spuren**). Auch an den Bischöflichen erhoben sich überall Schulen, da Karl gerade auf die Häupter der Kirche stets wieder kräftig einwirken konnte. In Metz hatte vielleicht schon Chrodegang eine Schule. Ueber die Einrichtungen in Lyon konnte der Erzbischof Leidrad folgendes an den Kaiser schreiben (Launois c. 7): Habeo scholas cantorum, ex quibus plerique ita sunt eruditi, ut alios etiam erudire possint. Praeter haec vero habeo scholas lectorum, non solum qui officiorum lectionibus exercentur, sed etiam in divinorum librorum meditatione spiritualis intelligentiae fructus consequuntur, de quibus nonnulli de libro Evangeliorum sensum spiritualem ex parte adipisci possunt, plerique vero librum Prophetarum secundum spiritualem intelligentiam adepti sunt. Similiter libros Salomonis vel libros Psalmorum atque etiam Job. In libris quoque conscribendis in eadem ecclesia, in quantum potui, elaboravi. Ob die Nachricht Grund hat, daß in Osnabrück auch griechischer Unterricht erteilt worden (Laun. c. 9), müssen wir dahingestellt sein lassen.

Für Pflege des Kirchengesangs, der in allen diesen Schulen, über deren ganze Einrichtung an einem andern Orte zu sprechen sein wird, fleißig getrieben wurde, da Karl, wie schon sein Vater, auf guten Kirchengesang mit großem Eifer hielt, waren besondere Singschulen in Metz und Soissons eingerichtet (s. bes. Ideler I, 236 ff., II. Beil. Nr. LXXV—LXXVII; vgl. auch den Art. Gesang Bd. II, 958 f.). Das für Karl auf Veranstaltung des Papstes Hadrian geschriebene Antiphonar, eines der ehrwürdigsten Denkmäler jener Zeit, befindet sich noch in der Bibliothek des Stifts St. Gallen und ist von dem Jesuiten Lambilotte unter dem Titel: Antiphonaire de St. Grégoire (Brux. 1851) mit reichhaltigen Erläuterungen herausgegeben worden.

Daß man auf dem besten Wege war, ein eigentliches Volksschulwesen zu begründen, zeigt die berühmte Verordnung des Bischofs Theodulf von Orleans († 821) an die Pfarrer seiner Diöcese, daß sie überall (per villas et vicos) Schulen halten und die ihnen Zugeführten mit Liebe aufnehmen und unterweisen, aber keinen Lohn fordern, sondern nur freiwillige Gaben der Dankbarkeit annehmen sollten. Es ist anzunehmen, daß auch andere Bischöfe in diesem Geiste gehandelt haben.

Wie erfreulich der Aufschwung war, den die classischen Studien durch Karl den Großen erhielten, die dann durch das ganze neunte Jahrhunderte ihren Einfluß behaupteten, braucht hier nur angedeutet zu werden (s. bes. Bähr in dem oben angeführten Werke). Es lag in der ganzen bisherigen Bildungsweise, daß die lateinischen Dichter mit Vorliebe gelesen wurden und unter ihnen wieder Vergil die höchste Verehrung sich gewidmet sah. Alcuin war in seiner Jugend ein leidenschaftlicher Bewunderer dieses Dichters gewesen und suchte dafür im Alter wohl gar die Bewunderung anderer zu mäßigen; aber sein Zögling Sigulf las den Klosterschülern von Tours die Werke Vergil's im verborgenen. Wie aber auch die lateinischen Prosaiter bildend wirkten, zeigt Einhard's Vita Caroli, die bekanntlich nach Sueton's Vorbilde geschrieben

*) Ueber die Verbindung des Grabanus Maurus mit Alcuin s. den dem ersteren gewidmeten Artikel.

***) S. z. B. für Fulda Kunstmann Grab. Magnentius Maurus 34 f.

ist. Das Studium des Griechischen war in Karl's Zeitalter sicherlich noch ein sehr beschränktes*); aber Einhard und Paulus Diaconus waren mit dieser Sprache bekannt, und auch sonst ist nicht gerade Mangel an Spuren, daß griechische Studien in jener Zeit wieder aufgenommen worden. Was unter Karl dem Kahlen sich entwickelte, dazu hatte doch Karl der Große den Samen ausgestreut.

Auf der andern Seite werden wir auch das Hervortreten der ersten umfassenderen Werke unserer Literatur in gewisser Beziehung auf Karl den Großen zurückführen dürfen. Die von ihm veranstaltete Sammlung alter Heldenlieder ist leider verloren gegangen; aber der Heliand und Otfried's Krist hängen doch auch mit Karl's Sorge für seines Volkes Sprache und seinem eifrigen Bemühen um richtige Aufklärung und Benutzung der heil. Schrift im Unterrichte eng zusammen. Daß aus den Landschaften, die in einem fast dreißigjährigen Kriege Karl's Hand so schwer empfunden, aber auch zugleich seine wunderbar organisirende Kraft erfahren hatten, ein Gedicht wie der Heliand hervortreten konnte, ist in jedem Falle ein sehr beredtes Zeugnis für den großen Herrscher; das Selbstgefühl aber, in welchem Otfried geschrieben hat, der Stolz des christlichen Franken gegenüber den Griechen und Römern, hatte doch auch erst durch Karl's unvergleichliche Thaten und Schöpfungen lebendig werden können. Indem wir aber so seinen Einfluß auf die deutschen Kernstämme mit Theilnahme betrachten, beruhigen wir uns leichter bei der Warnehmung, daß seine Einwirkungen auf die Romanen im Süden Frankreichs nur sehr geringe gewesen sind (Fauriol I. 240 f.). Der Norden Frankreichs hat sein Gedächtnis viel treuer bewahrt, und wie eine spätere Zeit dasselbe in stattlichen Epöphen erneuert hat, so ist gerade auch hier die Erinnerung an das großartige Wirken Karl's für Bildung seiner Völker durch Religion und Wissenschaft auf eigenthümliche Weise in der Annahme zum Ausdruck gekommen, daß er der Stifter der Universität Paris gewesen sei, oder auch, daß man in der Schola Palatina die Anfänge der berühmten Hochschule zu erkennen habe.

Darüber täuschte sich der große Mann gewiß selbst nicht, daß er es überall erst zu Anfängen gebracht habe und daß eine feltene Gunst der Verhältnisse dazu gehören werde, um das Begonnene in echter Weise zur Entwicklung zu bringen. Aber daß sein Werk nicht ganz in seinem Geiste, noch weniger mit seiner Kraft fortgeführt worden ist, das mindert seinen Ruhm nicht, kann die Bewunderung nicht beschränken, mit welcher wir zu seinem Bilde aufschauen.

G. Kämmerl.

Karten, s. Landkarten.

Kartenzeichnen, s. Geographie.

Katechese. Mit diesem Ausdrucke ist eine Thätigkeit bezeichnet, welche ihre Stätte von Anbeginn auf dem Gebiete der Kirche gehabt und im Laufe der Zeit eine unterschiedliche, aber für die Unterweisung bedeutame Ausgestaltung erhalten hat und wenn auch in zarter Farbe, so ist sie doch mit demselben in treffendster Bestimmtheit vorgeführt. Denn wie bei dem Zusammentreten der einzelnen mündigen Glieder einer christlichen Gemeinde zur Versammlung die Erfahrung, welche das neugefundene Glaubensleben machen ließ, Anlaß und Gegenstand bringen mußte zu einer Aussprache gegen die Personen, welche auf ein und derselben Stufe des geförderten christlichen Lebens standen, um von allen Puncten der Behausung Gottes im Geiste aus sich weiter zu erbauen, zu einem *οικεῖν* werden mußte: so konnte das Anliegen für die Gemeinde, als sie ihre Fortpflanzung und Erweiterung nicht mehr bloß unter dem persönlichen Eindrucke apostolischer Verkündiger zu hoffen hatte, nicht ausbleiben, die zum Anschlusse Geneigten und ihr sich Anbietenden in eine zweckmäßige Behandlung zu nehmen, um sie für das Gemeinleben in förmlicher Weise zuzubereiten. Der Inbegriff aller dieser Bemühungen war die Katechese.

*) Auch der Katalog der Bibliothek von York in Alcuin's Gedicht de pontificibus et sanctis ecclesiae Eboracensis (s. Heeren, Gesch. des Studiums der griechischen und römischen Literatur 112) enthält nirgends sicher eine griechische Schrift. Vgl. Lucian Müller im Philologus XV, 3, 478.

Mögen die neben der christlichen Kirche damals bestehenden religiösen Lebensgemeinschaften ihre Neophyten vielleicht anders angefaßt haben, wenn sie sich dieselben anzugesellen beflüßten: die christliche Kirche hat in ihrem geordneten Beisammensein außer dem Sacramente, vermittelt dessen sie sich der vollzogenen Gemeinschaft mit dem Herrn Person freut, immer nur das Wort, durch das sie ihr Leben andern, sei es liturgisch, sei es didaktisch, mittheilt oder aufschließt. Wie dasselbe nun in den Kreisen der geförderten Gemeinde — mag es das Bekenntnis sein der Gemeinde oder ein Zeugnis aus dem Leben des Einzelnen — so wohlgekannt und geübt erscheint, daß es einer weiteren Erörterung oder Begründung nicht eben bedürftig ist: so wurde es dagegen zu einer Nothwendigkeit bei der Gemeinde der werdenden, sie vor allen Dingen zu setzen in den Besitz dieses Wortes und durch solche Hineinleitung in die Gedanken und Ausdrucksweisen der Kirche eine Gemeinschaft mit dem Geiste derselben zu veranstalten, welche auch die Zucht jedenfalls im Gefolge hat. Diese Sprache aber, in welche das geistliche Leben der Kirche sich gefaßt hat, mußte erworben werden, wenn man zur Gemeinde gehörig erscheinen wollte, die in Christo Jesu ist. In der Kirche ward es daher schon in allererster Zeit als äußerst wichtig erkannt, daß das Wort des Glaubens an die neuen Christen als ein treues und reines Echo aus der Gemeinde gebracht würde, um von denselben erfaßt, geliebt, geglaubt, gehalten u. zu werden. Es wurde ihr deshalb ein heiliges Geschäft, eine gesiffentliche Zuleitung des Wortes an die neuen Gemeindeglieder zu veranstalten mit der Absicht, sie zu befähigen, würdige Glieder der Gemeinde zu werden. Zur Bezeichnung dieser kirchlichen Lebens- und Liebesthätigkeit hatte sich das Wort *κατηχεῖν* dargeboten mit seiner Bedeutung, einen Nachhall (in niederen Schichten) veranlassen, wie es bereits bei heidnischen Schriftstellern in seiner allgemeineren Bedeutung von unterweisen, abgesehen von dem Gegenstande, in und an welchem es geschieht, vorkommt, im N. T. aber von Belehrung (Röm. 2, 18. Gal. 6, 1. Cor. 14, 19) und speciell bei Lukas von der vorläufigen, elementaren Unterweisung im Christenthum (Luk. 1, 4. Apg. 18, 25) im Gebrauch ist. In den kirchlichen Gebrauch kam der Ausdruck, nicht um einen Gegensatz zur Zucht auszudrücken, sondern um mit demselben eine andere Mittheilungsweise, als welche in der Gemeinde der Mündigen zur Anwendung kommt, zu bezeichnen, nämlich die Mittheilungsweise, welche sich den neuen Gemeindegliedern zuwendet, um sie durch lebensvolle Uebertragung des bei ihnen gültigen Wortes sich einzuverleiben. Der Ausdruck ist hier zu dem Rechte gelangt, welches in seinem Gehalte liegt und wird nun der Wurzelstock für alle Beziehungen, welche im Gefolge der ins Werk gesetzten Katechese entstehen. Die kirchenamtlich mit ihrer Verwaltung betraute Persönlichkeit heißt der Katechet; diejenigen, welche ihrer Einwirkung untergeben sind, Katechumenen, der ganze Stand, in welchem sich diese letzteren befinden, der Katechumenat, der Inbegriff dessen, was in bestimmte kirchliche Lehrgestalt gebracht, also Gegenstand der Katechese ist, wird nachmals*), wo dasselbe zu einem förmlichen niedergeschriebenen Lehrorganismus geworden ist, Katechismus genannt und das kunstmäßig betriebene Unterrichtsgeschäft im Dienste des Katechismus, um denselben anzueignen, auszulegen und anzuwenden, erhält die Bezeichnung Katechisiren und die kunstgemäß durchgeführte Behandlung einer bestimmten katechetischen Lehraufgabe den einer Katechisation, die Wissenschaft aber, welche sowohl in Bezug auf die Geschichte als auf die Geseze der auszuführenden katechetischen Thätigkeit schließlich erwächst, gewinnt den Namen Katechetik.

Die Katechese ist nach diesen Vorerörterungen, wenn sie auch ehedem hauptsächlich an herangewachsenen, ja selbst bejahrten Personen zu üben gewesen sein wird, wie etwa gegenwärtig in Missionsstationen, eine wesentlich pädagogische Function der Kirche, denn als Kinder und nicht als Vollwüchsige im Glauben erscheinen alle diejenigen,

*) D. h. von Luther an; vorher hat das Wort Katechismus andere Bedeutungen gehabt, nach ihm hat auch die römische Kirche sich diesen Gebrauch des Wortes angeeignet. P.

welche noch nöthig haben, zur Selbständigkeit in der Mitgliedschaft einer Gemeinde herangebildet zu werden. Dies weiß die Kirche durch angemessene Zuleitung des in ihr lebenden, d. h. Geltung habenden Wortes zu bewirken. Das Bekenntnis, das Tauffymbolum ist der kirchliche Ausdruck, in welchem anfänglich alle Erkenntnis der Kirche in Absicht ihres Glaubens ergebnismäßig niedergelegt und zusammengefaßt erscheint. Im Verständnis desselben, sowie in seiner Aneignung vollzieht sich im Katechumenen sein Katechumenat und er wird mit Erwerbung des Bekenntnisses mündiges und wirkliches Mitglied der Gemeinde entweder durch Dazukommen der Taufe, wie bei den Christen der ersten Zeiten und in unsern Missionen, oder, wenn diese schon, wie bei den Mitgliedern der christlichen Familien der Fall, erlangt worden ist, durch die Confirmation.

So ist die Katechese in ihrer Grundgestalt Unterweisung, d. h. Unterricht mit der Absicht, den Einzelnen in die Lebensgestalt der Kirche dadurch einzuführen, daß man ihm von ihrer Anschauungsweise, Sprache, Sitte, Kenntnis und Uebung verschafft. Solche Unterweisung wird einestheils nöthig haben, einzuführen in den Inhalt des Bekenntnisses sowohl von dessen geschichtsmäßiger als von dessen dialektischer Seite, andererseits sich einzulassen auf die praktische Umbildung des subjectiven Zustandes, in welchem der Katechumene als Neophyt steht, um ihn für das Leben in der Kirche zuzubereiten. Jene Unterweisung im Inhalte des Bekenntnisses wird aber um so nöthiger, je reicher entwickelt und schärfer bestimmt das Einzelne im Bekenntnisse geworden ist, und die Bearbeitung des innern Zustandes des Katechumenen wird ein um so unabweislicheres Geschäft, je mehr der Katechumene mit Anschauungen und Gewöhnungen zum Christenthum nahez, welche diesem fremd und feindlich sind, weshalb es um so mehr darauf ankommt, sich derselben zu entledigen.

Diese der Katechese nothwendige, sowohl ins Theoretische als ins Praktische gehende Richtung hat die Kirche in ihrer unterrichtenden Thätigkeit, welche sie ihren Neulingen widmet, immer mit mehr oder weniger Energie eingehalten. Eine ins einzelne gehende Nachweisung, wie in ihren verschiedenen Perioden und Gestalten die Kirche diese wichtige Seite ihrer Wirksamkeit geübt hat, bleibt eine Aufgabe der Kirchengeschichte. Als Geschichte der katechetischen Thätigkeit finden wir sie zuerst behandelt von G. Arnold: Die erste Liebe. B. I, 2. II, 13. 14; von D. Greg. Langomack, *Historia Catechetica*. Drei Theile. Stralsund 1729. 33. 40. — M. Ph. Heinr. Schuler, *Geschichte des katechetischen Religionsunterrichts unter den Protestanten von der Reformation bis 1762*. Halle 1802. D. Augusti, *Versuch einer historisch-kritischen Einleitung in die beiden Haupt-Katechismen der evangelischen Kirche*. Elberfeld 1824. Dr. Ehrenfeuchter: *Zur Geschichte des Katechismus*. Göttingen 1857; Palmer u. a. Hier können wir nur in Grundzügen auf den Gang, welchen die geschichtliche Entwicklung dieser kirchlichen Unterweisung gehabt hat, hinweisen. Näheres muß in katechetischen Werken aufgesucht werden. Wenn in den, bei der obigen Erörterung des Ausdrucks Katechese gegebenen geschichtlichen Rückblicken schon die Ursprünge der katechetischen Thätigkeit in der Kirche hinreichend gezeichnet sind, so können wir hier mit derjenigen Zeit anfangen, in welcher ein Umschlag in die katechetische Thätigkeit dadurch kommt, daß die Kirche zur Anerkennung und allgemach zur Herrschaft im Staat gelangt und in Absicht ihres Weiterbestehens einer Sorge sich nicht mehr überlassen darf. Wenn nämlich in den früheren Zeiten, in welchen noch um ihre Existenz gekämpft wurde, mit allem Fleiße und mit großer Vorsicht an der Gewinnung und Zubereitung des Nachwuchses auf erziehende und unterrichtende Weise hingearbeitet werden mußte: so schien es nunmehr solcher Anstrengung nicht weiter zu bedürfen, seit aus dem Schoße des christlichen Familienlebens die Ergänzung der Gemeinde heranwuchs. Und gewiß in dem Grade, in welchem eine Familie in das Leben der Kirche aufgenommen und von demselben durchdrungen ist, wird es auch zu hoffen sein, daß der Sprößling von dem Geiste der Zucht, der Lehre, der Bestrebung sich erfüllt sehen werde, welchen die Kirche an ihren Gliedern erkennen will. „Dadurch, daß unsere Vorfahren den Dekalogus, das apostolische

Glaubensbekenntnis und das Vaterunser ihre Kinder zu Hause hersagen ließen, hat Gott in der furchtbaren Finsternis, womit die Religionslehre bisher bedeckt gewesen, als durch einen Hauskatechismus sich eine Kirche erhalten" (Brenz in der Vorrede zu Melancthon's Catechesis puerilis.). Die frommen Familien haben auf diesem Wege an einzelnen ehemals nicht wenig geleistet, wie solches auch gegenwärtig da der Fall ist, wenigstens überall sein sollte, wo der Religionsunterricht grundsätzlich von der öffentlichen Schule ausgeschlossen ist. Gleichwohl mußte man, wenn die diensliche Thätigkeit der Kirche, welche vordem zur Erhaltung des Erkenntnis- und Bekenntnisstandes stattgefunden, allmählich zurücktrat, die Einbuße, welche das Leben der Kirche erlitt, an der einreißenden Unwissenheit, an Aber- und Unglauben sich im allgemeinen bemerklich machen. Es scheint, als ob der Kirche sowohl die Wege und Organe, um lehrend auf die Familienglieder einzugreifen, bei dem Mangel an Schulen gefehlt, oder als ob sie es absichtlich den Einzelnen überlassen habe, sich an dem entweder genügen zu lassen, was sie liturgisch und asketisch in fremder Sprache ihnen anbot, oder es mit Bestimmtheit selbst bei ihr zu suchen. Nur sehr wenige Spuren von solcher Thätigkeit haben sich erhalten. — Stand es so mit der geistlichen Pflege der Jugend der edlen Stände, so war die des gemeinen Mannes, der in Unfreiheit lebte, sich völlig selbst überlassen. Die höhere Geistlichkeit fand aber neben ihren weltlichen Geschäften keine Zeit zum Unterricht und die niedere war zu roh. Was die Bettelmönche in einzelnen Gegenden katechetisches gemacht, ist nicht von Belang gewesen. Der Lern- und Erkenntnistrieb, der indes nie aus den lebendigen Gliedern der Kirche zu schwinden pflegt, brach auch in den Zeiten, in welchen die berufenen Organe der Kirche ihrer Pflicht nicht nachkamen, aus dem Schoße von Familien wieder hervor, welche von lebendigerem Christenthume erfaßt waren; so entsteht bei den Waldensern, Hussiten u. ein sicher erkennbarer Zug zur Unterweisung, eine ernstliche Bestissenheit der älteren Schichten, ihre Glaubenssätze an die Jugend auf dem Wege des Unterrichts gelangen zu lassen. Aus den „Brüdern vom gemeinsamen Leben" (s. den Art. Hieronymianer), welche dem Leben des Volkes nahe blieben, bildete sich in der Uebergangsperiode vom Mittelalter zur Reformation eine Genossenschaft hervor, die ein Geschäft daraus machte, auch im Christenthume Unterricht zu ertheilen, insonderheit an jüngere Leute aus den ärmeren Classen. (Vergl. Joh. Mathesius Historien u. VI. Predigt. Geffken, Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts.)

Wenn die Reformation Bedeutung und Bestand, Segen und Zukunft gewinnen sollte, durfte sie sich weder auf Wissenschaftspflege noch auf die Predigt allein verlassen, sie mußte das Werkzeug, das in der Katechese sich anbot, in Gebrauch und Cultur nehmen. — M. G. Beesenmeyer, Literarisch-bibliographische Nachrichten von einigen evangelischen katechetischen Schriften und Katechismen vor und nach Luther's Katechismus. Ulm 1830; F. Hartmann, Älteste katechetische Denkmale der evangelischen Kirche u. Stuttgart 1844; Palmer an f. D.; K. F. Th. Schneider, D. Martin Luther's kleiner Katechismus, Berlin 1853, Einleitung — enthalten das Nähere.

Ein neues Leben kommt in die christliche Unterweisung der Jugend mit der Reformation, das von gerecht urtheilenden Männern der katholischen Kirche, welche Geschichte verstehen, wie von dem ehrwürdigen Hirscher, als ein Aufschwung bezeichnet wird. Hat Luther in Schreibung von Katechismen auch nicht zuerst Katechese getrieben, so hat er doch wie kein anderer vor ihm ihren Werth erkannt und auf ihre Uebung hingearbeitet. *Apud nos coguntur pastores et ministri Ecclesiarum publice instituere et audire pueritiam. Et haec cerimonia optimos fructus parit.* Mel. in Apol. ad Art. VIII. p. 212. Hat Luther auch nicht den ersten Katechismus in der evangelischen Kirche verfaßt, sondern kann Brenz oder Althammer oder Lachmann die Ehre belassen werden, ein Buch geschrieben zu haben, das die katechetische Unterweisung leiten konnte: so wird doch Luther'n der Ruhm verbleiben, nicht bloß die allerersten Versuche (1520) gemacht, das Anliegen der Katechese von Anbeginn auf dem Herzen getragen, die Anregung zur Anfertigung derartiger Bücher wiederholentlich

gegeben, sondern auch schließlich in der Herausgabe seiner beiden bekannten Katechismen das Ei als ein Columbus auf seine Spitze gestellt und ein Werk von solcher Bedeutung geliefert zu haben, durch das für ein katechetisches Bestreben in seiner Kirche Lust und Leben erweckt, sowie Stoff und Form in allervortrefflichster, nämlich in einfachster Weise gegeben war.

Denn wenn in der ersten Kirche auch ein bestimmtes Absehen bei der katechetischen Thätigkeit auf die Uebermittlung des Symbolums an die Katechumenen genommen wurde, so war dabei das Feld für die Behandlung noch immer ganz unbestimmt. Konnte nämlich das Symbol auch allezeit dem Katechumenen vergegenwärtigt werden als der Gesamtausdruck von dem die Kirche erfüllenden Glauben: so fehlten doch die geschichtlich berechtigten Anbahnungspuncte, welche auf die im Glauben zu acceptirenden Thatsachen leiten, ingleichen die Andeutungen dessen, was wir in Kraft solchen Glaubens zum gemeinsamen Heile zu üben und zu brauchen haben.

Wenn die frühere Katechese sich in einem Erkenntnisinteresse am Verständnis von Ausdruck und Inhalt des Symbols zu beschäftigen hatte*): so erweckt Luther, indem er die Thatsachen, welche in der christlichen Kirche in Kraft und Leben stehen, ins Auge nimmt, ein historisches**) und psychologisches durch die Beschäftigung mit dem Dekalog, und ein praktisches durch die Beziehung des Glaubens auf Gebet und Sacrament. Der katechetische Körper des Symbolums gewinnt durch den Dekalog und die Gnadenmittel Hand und Fuß, und es ist in dieser Verbindung ein Grundriß gegeben für ein Gebäu des Glaubens, das eine Hütte bleiben, das aber auch ein Palast werden kann, darin ein Starker hauset und von wo aus in den Garten der Schrift überallhin mit Verstand einzutreten ist. Es ist möglich, daß Zehngebote, Glauben und Vaterunser auch schon vor der Reformation in den Häusern hin und her gelernt worden seien***), aber gewiß ist, daß durch Luther diese Lehrstücke in ihrer gegenseitigen bedeutungsreichen Beziehung wieder ans Licht gebracht worden sind, von welcher eine spätere Zeit — der über andern Dingen oder Undingen der Blick für das von Luther lebensvoll Angelegte und Verbundene abhanden gekommen war — alles Verständnis bis auf die letzte Ahnung verlor, so daß ihr der Katechismus Lutheri so tief herabsinken konnte, daß sie denselben für nichts weiter mehr ansah, als einen der todtten Leitfäden, in deren Ausspinnung sie sich seitdem selbst so fruchtbar gezeigt hat.

Zu den theils biblischen, theils kirchlichen Grundworten der sogenannten Hauptstücke that Luther nun seinerseits eine Erklärung. Diese Erklärung wird sofort entwerthet, wenn man sie aus dem Gesichtspuncte einer allgemeinen didaktischen Erläuterung ansieht, da sie vielmehr angesehen sein will als ein Wort, aus welchem erkannt werden soll, wie die Persönlichkeit Luther's sich zu dem Text der Hauptstücke stellt. In seiner Erklärung giebt Er seine Stimme zur Sache ab, sein Votum und Zeugnis; und beides ist von diesem Zeugen von Belang. Er selbst stellt sich (nach 2 Mos. 13, 14) vor, daß Er gefragt wird: Wie lautet x. und Was ist das? und er antwortet dem entsprechend aus der Fülle seiner Schrift- und Lebenserfahrung. So setzt der Katechismus Luther's nicht mit einem abstracten Lehrbegriff, nicht mit

*) Dies möchte ich, so im allgemeinen gesagt, in sofern nicht ganz zutreffend finden, als das Mittelalter gerade das Erkenntnis-Interesse zu befriedigen nicht eben bestrebt war; die symbolischen Stücke wurden gelehrt und gelernt, als benedictiones gesprochen zu werden (quia sine hac benedictione nullus poterit in coelorum regno percipere portionem, sagt eine Synode zu Forli v. J. 971). Von der Katechese der alten Kirche, z. B. bei Cyrill, ist das oben Gesagte allerdings ganz richtig. P.

**) Nur darf dies nicht so verstanden werden, als hätte Luther dem Historischen im Unterricht selbst, in der Erklärung des Katechismus x. eine bedeutende Stelle eingeräumt; Augustin hat (de catechiz. rud.) das weit mehr gethan, und der eigentliche Unterricht in biblischer Geschichte datirt sich erst aus der Spener-Francke'schen Periode. P.

***). In den Beichtbüchern des 15. Jahrhunderts wird er schon sehr ausführlich praktisch erklärt. P.

einem Lehrstück, sondern in allererster Linie mit einer glaubenden Persönlichkeit in Berührung, welche den katechetischen Inhalt als ihr Zeugnis mittheilt und nach ihrer Erfahrung auslegt. Hiedurch verliert die katechetische Handlung sofort alle Schulmäßigkeit (Scholasticität) und wird das Lebenszeugnis eines in Kraft der Schrift und der Kirchengemeinschaft Hervorragenden und setzt jeden einzelnen in die allernächste Gedankengemeinschaft mit dem, der des Katechismus Vater selbst ist und der Kirche Reformator. — Und wie uns so Gesetz und Glaube in der Gestalt, wie sie als Güter der Kirche in Luther lebten und aus Luther sprechen, gegeben werden als Antworten auf Fragen: so ist nun ebendamit der Anlaß angeboten, zum Anschluß und in derartiger Form weiter zu gehen.

In dem Katechismus hatten die evangelischen Häuser und Gemeinden in Schule und Kirche für die in ihnen nothwendig gewordene Unterweisung den Kern, den sie nur brauchten sich entfalten zu lassen, und den maßgebenden Stern für die Form, von welcher sie sich nur brauchten leiten zu lassen zu weiteren, höheren, feineren und edleren Stufen.

Auf Grund dieser Anregungen ward in den lateinischen Schulen, welche in und nach dem Reformationszeitalter gestiftet wurden, der Katechismus Luther's, die Unterlage für eine mehr und mehr sich aufstufende, entfaltende und doctrinalwerdende Unterweisung, wofür die mannigfaltigsten Belege sprechen, wie die Catechesis von Melanchthon, Urbanus Rhegius, Lucas Vossius, Chyträus u. a. und gegen welche Fr. Helmbold's *Quadraginta odae catecheticae* (Muhl. 1599), welche Joachim von Burgk in Musik gesetzt hatte, nicht schützten. Wie man in unsern Zeiten auf den Gymnasien eine philosophische Propädeutik veranstalten zu müssen glaubte, so legte man es in jenen Schulen auf den oberen Stufen damals auf eine eigentliche theologische Propädeutik mittelst der Katechese an. So schreibt Urban Rhegius schon in der Vorrede zu Lucas Vossius *Katechismus* von 1540: *Reliqui Catechismi, ut est meus et Philippi, sunt prolixiores et interdum nonnihil altioris Theologiae admiscunt quam ut promiscue tam teneris pueris prosint. Illa autem tua brevitatem nemini impervia est.* Später nahm aber dieser theologisirende Doctrinarismus noch mehr in den Lehrbüchern zu, das charakteristische Hauptmerkmal in Hinsicht auf die Form, das Fragen und Antworten, behielten sie jedoch bei. Ja Melanchthon und Johann Spangenberg übertrugen diese Grundform katechetischer Behandlung auch auf ihre Bibellektionen, welche sie, der erstere mit der akademischen Jugend, der andere mit geförderten Christen unterhielten, wie denn auch Lucas Vossius den Katechismus vornehmlich als Einleitung und Vorbildung für das Verständnis der heil. Schrift erklärt. — In den niederen Schulen, so weit es deren damals gab und so weit sie nach und nach entstanden, kam es zunächst nur auf die Ceremonie der Katechismusübung und auf ein reichliches Verhören des deutschen Textes an, um ihn anzueignen. Von geeigneten lehrhaftigen Männern, wie Joh. Mathesius, Joh. und Cyriak Spangenberg, wurde dann einige Auslegung dazu gethan. Allmählich mochte aber mit Ausnahme mancher Städte und Landschaften (vgl. Ehrenfeuchter a. a. D.) in dem Grade als die evangelische Kirche zu einem mehr und mehr gesicherten Rechts- und Besitzstande gelangte und theologisches Gezänk auch die besseren Kräfte hinnahm, der katechetische Eifer, durch welchen die Jugend dem Evangelio zu erhalten nicht vergeblich gestrebt wurde, nachgelassen haben und nur noch traurige Ruinen von früheren lebensvollen Veranstaltungen mochten nach dem 30jährigen Kriege, als Spener seine Wirksamkeit zu üben begann, übrig sein. Dieser lebenskundige Mann hatte in Straßburg u. a. D. erkannt, weshalb ein Segen enthalten sein könne in einer wohlangerichteten Katechese und zugleich, warum der Erfolg der bisherigen so kümmerlich geworden. So wird er bei seiner Stellung, Beeiferung, Einsicht und Geschicklichkeit der Regenerator der Katechese dadurch, daß er 1) der seelsorgerlichen und kirchlichen Thätigkeit des Geistlichen bestimmte Arten von Versammlungen schuf, in welchen der Katechismus nicht bloß verhört, auch nicht, wie bereits vordem geschehen, im öffentlichen Gottesdienste gepredigt,

sondern in katechetischer Weise verhandelt wurde, die sogenannten Katechismus-Examina; 2) dadurch, daß er den im Katechismus Lutheri dargebotenen Stoff unterrichtshalber a) disponirte (Katechismus-Tabellen), b) katechetisch entfaltete (in seiner Einfältigen Erklärung der christlichen Lehr), c) mit dieser seiner Explication bestimmte biblische Sprüche in Verbindung setzte, welche theils zum Beweisen, theils zum Bewegen dienen sollten; 3) dadurch, daß er wesentlichen Einfluß auf die Verbesserung der katechetischen Form bei der mündlichen Verhandlung gewann. Nicht bloß die Herablassung, Freundlichkeit und Geduld wird von dem Reformator der Katechese als notwendiges sittliches Erfordernis am Katecheten immer stark betont, vielfach gefördert und vorbildend geleistet, sondern es wird in deutlicher Erkenntnis und bestimmter Weise die Frage als das unumgängliche Kunstmittel in der Handhabung katechetischen Thuns begriffen und für ihre richtige und zweckmäßige Anwendung von nun an ein Hauptimpuls gegeben. Von nun an giebt es ein erotematistisches Absehen und bald genug eine Erotematik oder eine Technik der Frage. Dies hing mit dem Pietismus auf das innigste zusammen. Mehr als von der Predigt ist für die Befestigung des frommen Lebens von Gemeinlichkeit des Gebets im Pietismus gehofft worden; aber da derselbe sich nicht verbergen konnte, daß alles geistliche Leben in Christo auf dem Grunde einer Erkenntnis Christi beruhe, diese Erkenntnis aber notorisch nicht durch die damalige Weise zu predigen geweckt werde: so mußte man nach einer andern Unterweisungsart sich umthun, als die homiletische war. Man griff bei denen, welche man nicht anzusehen brauchte als Gelehrte, welchen gut predigen ist, sondern als Kinder am Verständnis, zur Fragemethode, d. h. auf das naturgemäße Medium beim Zustandekommen lebensvoller Geistesgemeinschaft, und zur Conversation. Und wie sicherlich die Form des Behauptungssatzes eine notwendige sprachliche Form für die Predigt des Evangeliums ist, so ist die des Frageatzes die natürliche, wo auf dem Gebiete des Gedankenverkehrs irgend eine nachweisbare Ausgleichung zu Stande kommen, d. h. wo die Nichtwissenden oder Nichtverstehenden zum Wissen und Verstehen geleitet werden sollen.

Die Spener'sche Katechetenschule legt wohlbewußt ein Gewicht auf die Frage, weil sie ein Verständnis davon hat, was sich von Christi, ja von Sokrates, ja selbst von vieler älteren Trager Zeiten her mit diesem Handwerksgeräth im Wechselverkehr der Geister anfangen läßt. — Ist die Frage eine Zange, wer hat um ungeschickter Anwendung willen das zweckmäßige Instrument aus den tausend Werkstätten verwiesen, wo man sie gebraucht? Und die Frage ist weder Hammer noch Ambos, sondern Zange und bei einem rechten Schmiede findet man alle drei. Da es galt, den „Verstand, Nutz und Frucht des Katechismus“ zu vermitteln, so mußte die Katechese wieder didaktisch werden, wie sie es im Grunde ihres ursprünglichen Wesens schon ehemals war. Spener war sich sehr wohl bewußt, wie er als Katechet nicht sowohl Priester als vielmehr Lehrer sei und schämte sich dessen nicht, als man von ihm in Dresden sagte, der Kurfürst habe anstatt eines Oberhofpredigers einen Schulmeister bekommen. Ist das Lehren (Röm. 12, 7.) eine dem Christenthum inhärirende Thätigkeit, der man nicht entrathen kann: so sind auch alle dem Lehren wesentliche Formen an ihrem Orte im Christenthume berechtigt. Spener hat sich darum auch das Fragen nicht nehmen lassen und denjenigen Schulleuten, welche er in seinen „Bedenken“ mit Rath versteht, widerräth er das Fragen nicht; es wäre auch wunderbar. Seine Katechismusexamina sind nicht Prüfungen der Katechumenen über die Art, wie sie in der Schule den Katechismus erlernt, sondern Ausführungen und Entfaltungen des in dem Katechismus keimartig Enthaltene. Er konnte es also nicht unterlassen, wenn er lehrte, 1) zu zergliedern, 2) zu entwickeln. Und wo wäre ein Lehrer zu finden, der sich mit seinen Schülern ins Einverständnis setzen und diese zu einem Gegenstande heranbringen und für denselben gewinnen will, der sich dieser didaktischen Grundoperationen begeben könnte? Durch Spener erhielt die Katechese den

vorwiegend didaktischen Charakter, d. h. diejenige Gestaltung, vermöge deren es auf Erlangung einer Erkenntnis abgesehen ist.

Seit dieser Zeit wird aus dem Geschäfte, welches sich die Kirche obliegen sah, nämlich aus der Uebertragung ihres Lehrgehaltes im lebensmäßigen Ausdruck — eine Angelegenheit der Schule und der in ihr enthaltenen unterrichtlichen Kunst.

Mit diesem Stadium, in welches die Katechese nach und nach trat, fiel zu ihrem Nachtheile auch die aus bekannten Gründen überhandnehmende Beiseitstellung des positiven Gehaltes des Christenthums und eine Festhaltung nur derjenigen Momente in seinen Lehren zusammen, welche entweder beweisbar aus der Schrift waren, oder im Bewußtsein des allgemeinen Menschengemüthes gegeben zu sein schienen. In dem Grade, als die Pfleger des Heiligthums die ihnen anvertrauten Güter nicht zu wahren wußten oder geneigt waren, mußten es andere leicht haben, ihre didaktische Kunst, welche, insofern sie die Unterredungsform beibehielt, auch den Namen katechetische festhielt, auf den Markt und an den Mann zu bringen.

Es kam mit dem Wesen der Kirche mehr und mehr ins Misverstehen oder gar zum Nichtmehrverstehen, was eine katechetische Frage der Kirche sei, d. h. ein Gegenstand von unermesslicher Bedeutung für die Kirche über die christliche Grundbildung der Einzelnen, und man gieng mehr auf Erweiterung des Unterrichtsgebietes ein, als auf Würdigung und Pflege der wesentlichen Stoffe für die Legung eines christlichen Grundes von Erkenntnis und Lebenserfahrung. Daher kam es, daß man, mehr oder weniger die alten katechetischen Grundbilder von Luther und Brenz zur Seite lassend, sich auf Anfertigung von allerhand Leitfäden, Katechismen, Handbüchern nach eigenem Geschmack und angeblich zur Erleichterung und zeitgemäßen Betreibung des Unterrichtsgeschäftes legte. Es ist nicht in Abrede zu stellen, es ist eine Menge mächtigen, wirksamen Materials auf diese Weise in Bewegung gesetzt worden, aber Werth, Würde und Kraft der alten katechetischen Grundvesten wurden über dem Bestreben, die eigenen Gaben in Systemgerechtigkeit oder zur unterrichtlichen Bequemlichkeit zu fassen, hintangesezt oder ausgegeben. Es konnte nicht fehlen, daß nicht auch viel ungehöriges mit hineinkam — bei aller Wohlmeintheit. In dem Grade als man den Werth, das Recht und die Unumgänglichkeit der katechetischen Frage mißverstand und das persönliche Moment von erheblicherer Bedeutung erschien in der Handhabung, legte man sich auf die Unterrichtskunst und die katechetische Umgangskunst. So bildete sich ein Wissen über die Erfordernisse der Katechistfragen, d. h. je mehr man die sachlichen Cardinalangelegenheiten fahren ließ, widmete man sich der Geschicklichkeit, fragend auf die Lernenden einzuwirken und in Handhabung dieser Geschicklichkeit bestand schließlich das Ganze der katechetischen Thätigkeit. Wenn immer die Katechese ein Absehen auf die kirchliche Confirmation noch behielt: so war sie doch selbst in der Hand des Confirimators eine Unterrichtsangelegenheit, wie vielmehr erst innerhalb der Räume der Schule! Die Katechetik, welche vordem eine Partie der praktischen Theologie auszumachen berechtigt gewesen war, konnte nun mit größerem Rechte ihre Stelle in der Didaktik oder Methodik suchen. Und an solchen, welche die katechetische Kunst in diesem Sinne mit ausgezeichneter Vollendung in Ausführung zu bringen wußten, hat es nicht gefehlt.

Wenn man den Entwicklungsgang, welchen die Katechese bisher genommen, überblickt, so muß man entdecken, daß man nunmehr erheblich anders in der Sache steht, als ursprünglich. Die ursprüngliche Katechese wurde ebensosehr aus Mißverständnis zur Seite gelassen, als infolge des Bestrebens, das von Spener angeregt war, nach welchem theils mehreres in sie hineingezogen wurde, was anfänglich nicht in ihr gepflegt wurde, theils den Bedürfnissen der Katechumenen mehr Rechnung getragen werden sollte. Die nachmalige Zeit, welche in Handhabung des Unterrichts und in der erzieherischen Bestlossenheit gegen frühere Zeiten im Vorsprung ist, wußte in größerer Gewandtheit und Anstelligkeit den Unterrichtsgegenstand dem Geschmack und dem Be-

dürfnis des Einzelnen nahe zu bringen, und so stehet die Sache im allgemeinen auch heute noch.

Nun giebt es theils unberechtigtes Privatmeinen, welches in die von Alters her berechtigten Grundformen christlichen Unterrichts, d. h. in die Katechese hineinschwagt, ohne davon etwas zu verstehen oder darin etwas zu leisten, theils ein zu sehr vorgeifendes Staatsfentiment, wie in den preussischen Regulativen, welche ungeachtet ihnen die Pflege aller historischen und positiven Elemente christlichen Lebens, also auch der Katechismus selbst, ernst am Herzen liegen, doch mit unhaltbaren Aeußerungen über das Katechisiren zu voreilig sind. Wollen und sollen die Regulative mit einer Vergangenheit nicht brechen, so werden sie sich auch den Consequenzen derselben nicht entziehen dürfen. Wie für die katechetische Welt Luther und Spener, so haben auch Dinter, Möller und Palmer nicht vergeblich gelebt, und wie es um die Geschicklichkeit im Predigen doch etwas ist, so behält die geschickte Handhabung der Katechese ihren Werth. Wo man daher die Aufgabe hat, in evangelischer Weise unterrichten zu lehren, darf man sich der Pflicht nicht entschlagen, diejenige Kunst zu pflegen, welche auf dem Wege der Unterredung zu christlichen Erkenntnissen zu verhelfen sucht.

Mag es immerhin sein Recht haben, was ein einsichtsvoller Kirchendiener (1841) sagt: Die Verkündigung des Wortes im gemeinsamen Gottesdienst verträgt sich mit dialogischer Form schlechtthin nur, insofern Rede und Gegenrede, Frage und Antwort liturgisch auftreten, mithin denn auch ihrem Inhalt nach auf immer im voraus festgestellt sind (Ev. Pastoratblatt für Schlesien, 1841, Nr. 1, S. 27 f.). — Was bei der kirchlichen Feier in der Ordnung ist, ist darum noch nicht auf die Schule auszudehnen. Die Schule ist etwas anderes als das gottesdienstliche Beisammensein der Erwachsenen. Wie ohne alle Widerrede die Schule die Pflicht hat, die Fähigkeit zu christlicher Erfahrung und die Anfänge christlichen Wissens nach allen Seiten hin durch Zuführung von Geschichte, Spruch, Lied und Lehre zu begründen, so hat sie das inhärirende Recht, diese Gegenstände betrachtungsmäßig zu durchdringen und zu verwerthen, und dies kann nur im Wege der Unterredung und zwar der zerlegenden Erörterung und erforderlichen Falls auf dem der Entwicklung mit Erfolg geschehen. Mag dies mit viel oder mit wenig Kunst vollbracht werden, ohne alle und jedwede Lehrkunst geht es nicht bei dem, der seinen unterrichtlichen Zweck nicht völlig verfehlen will. Diese künstlerische Thätigkeit in ihrer Vollbringung ist die Katechese, und damit sie verstanden werde, so muß sie erlernt werden. Die Katechese misachten heißt nichts anders als annehmen, der Katechismus Luther's werde von selbst Verständnis und Beherrzigung finden, oder die Lehrenden für unfähig erachten, solches zu bewirken. Das erstere ist ungeschichtlich, das letztere kaum richtig; wenigstens müßten Verordnungen öffentlicher Art darauf ausgehen, die Lehrerbildung in solchem Sinne bewirken zu lassen, daß sie im Stande sei, die Aufgaben zu lösen, welche von ihr erwartet werden müssen. Die Katechese hat in der Schule so gewiß ihr Recht auf der geeigneten Stufe, als das erwachende Denken der Schüler Gesichtspuncte fordert, welche nur auf katechetischem Wege in gemeinschaftlicher Vollziehung mit den Schülern gefunden werden müssen, wenn sie von Reiz, Bedeutung und Segen sein soll. Hierzu bedarf aber die Jugend der katechetischen Leitung.

Die Einrichtung der Katechese, wenn dieselbe festgehalten wird als eine unterrichtliche Function aus der Kirche zur Uebermittelung ihrer Erkenntnisse an die Unmündigen, bestimmt sich danach, ob sie mittelbar durch sie vollzogen wird oder unmittelbar. Es war in der ersten Zeit der Reformation in der That den evangelischen Familien angemuthet, den katechetischen Dienst zu thun für die kirchliche Gemeinschaft, wie dies aus Luther's kleinem Katechismus zu ersehen, und eben dieser Obliegenheit des Hauses gedachten Luther und Brenz durch die Einrichtung, welche sie ihrer Katechese gaben, hülfreich entgegen zu kommen. Es wurde dieselbe in

die einfachste Form des Gesprächs stereotypirt, in welchem der Frager als derjenige gedacht ist, welcher kirchlich zu belehren ist. *)

Mit dem Zustandekommen der Schule aber wurde der Betrieb der Katechese ein Geschäft der Schule im Auftrage, Dienste und Sinne der Kirche. Die Schule erforderte ihre eigene Einrichtung. Der Katechet in ihr war ursprünglich eine kirchliche Person, der in Behandlung kommende Stoff ein von der Kirche übertragener; die Behandlung selbst, in soweit sie die Vertheilung, Aneignung und Erörterung betrifft, hatte nach den Weisungen der Kirche zu geschehen. Der katechetische Dienst der Schule erhielt seine Einrichtung im Hinblick auf den durch den Pfarrer nochmals zu ertheilenden Confirmandenunterricht. Er war daher mehr überliefernd, mittheilend, als eingehend auf Erklärung des Einzelnen und auf Zusammenfügung desselben zu einem Ganzen. Und nach Maßgabe der Ausgestaltung eines Schulorganismus ließ man es nicht mangeln an gewissen Stufen im Katechismusunterricht, welcher hauptsächlich darin bestand, daß in den unteren Stufen der kleine Katechismus deutsch eingeübt, in den oberen ein exponirter Katechismus lateinisch betrachtungsmäßig, oft freilich mehr philologisch als erbaulich, verhandelt wurde.

Als man die Lehrthätigkeit der Schule mehr und mehr als ein Geschäft zu vollziehen sich befließ, dessen man sich nicht weniger künstlerisch als im Predigen bewußt werden könne, konnte es nicht ausbleiben, daß man in den früher instinctiv vollzogenen katechetischen Betrieb die Sorge um Angemessenheit beim Verfahren hineinzog. Wie es nun nicht gefehlt hat, alle Künste, welche die Rhetorik entdeckt hat, auf die Predigt überzutragen, so hat es auch nicht gefehlt an der Bemühung, alle Künste, welche bei der Unterredung in Anwendung kommen können, in Verbindung zu setzen mit der Katechese. Denn wenn Ehrenfeuchter die Entwicklung der Katechese in Parallele bringt mit der Entwicklung, welche die kirchliche Poesie gehabt: so weiß ich die Form, in welche die Katechese übergeleitet worden, in noch näherer Connexion mit dem Entwicklungsgange der Predigtweise. Der Prediger Spener ist zu erkennen in seinen katechetischen Intentionen, desgleichen der Prediger Dinter, der Prediger Möller und umgekehrt ihr Katechisiren in ihren Predigten. Aus diesem Aufeinanderbezüge von homiletischer und katechetischer Thätigkeit, wozu man in dem Grade mehr Recht erhielt, als die Predigt immer mehr bloßer Unterricht wurde, ist es zu erklären, wenn man der eigentlich katechetischen Leistung nicht weniger eine doctrinelle Einheit und künstlerische Gliederung und Abrundung zu geben trachtete als der Predigt, und auf die Ausbildung derjenigen Form es anlegte, welche man eine Katechisation nannte (s. o.). Geschicklichkeit, Einsicht, Geist der Lehrenden, sonderlich in Schulen, erhielten in solcher Form eine Aufgabe von hohem Reiz und die katechetische Sphäre hat, man mag von der Bedeutung für die Entwicklung des religiösen Moments denken wie man will, nicht weniger meisterliche Leistungen in dieser Form als die Rhetorik und Homiletik, von welcher bekanntlich auch nicht anzunehmen ist, daß die Größe ihres Kunstwerths im geraden Verhältnis mit dem bewirkten Segen stehe. Wie der Predigende in der Kunstgerechtigkeit seiner Predigt sich eine Genüge that, so der Lehrende auf der entsprechenden Schulstufe in der für diese kunstgerecht eingerichteten Katechisation. Der Lehrzweck mußte allem einzelnen in ihr die Richtung und die Stelle geben. Galt es, wie es ja nicht ausblieb, zuzusehen, was von Erkenntnis und Einsicht aus früherem Unterricht vorhanden sei, so mußte es auf ein Wiederholen mit den Fragen angelegt werden; galt es aber die Behandlung von etwas Neuem, so war dies Neue entweder eine Vorlage von bestimmter, fertiger Ausgestaltung, ein Spruch, ein Psalm, ein Lied, ein

*) Dies ist nach meiner Ansicht nicht der Sinn der Frage bei Luther und den andern Reformatoren; der Hausvater soll sein Gesinde die Antworten lernen lassen; wäre der Fragende der zu Belehrende, also der Antwortende der Lehrer, so dürfte die Antwort nicht die Form des Bekenntnisses haben. „Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat“ u. ist kein Satz, der in den Mund des Lehrers als Lehrsatz paßt. Es gab wohl Katechismen, die die Frage dem Kind in den Mund legten, aber dort lauten Fragen und Antworten eben deshalb ganz anders. P.

Katechismusfaß, ein ganzes Hauptstück u. dergl. und für den Katecheten erwuchs die Aufgabe, in diese Vorlage hineinzuweifen und behufs der Herbeiführung einer Erkenntnis von dem Gliederbau das eine in demselben von dem andern betrachtungsmäßig zu sondern, denn nur wer richtig unterscheidet, lehrt gut, und wer katechisirt, hat eben nichts anderes zu thun, als gut zu lehren. In solcher Sonderung kann den Katecheten entweder die Absicht leiten, durch Auslegung die Fülle genießen zu lassen, welche sich anbietet, oder irgend etwas einzelnes an seinem Orte, d. h. am rechten finden, erkennen und würdigen zu lassen. Wer in christlichen Dingen in der Schule zu unterrichten hat, muß es so machen, und salbungsvolle Beredsamkeit hieneben kann sich sehr schön ausnehmen, aber Unterricht ist sie nicht und gelernt wird bei ihr nichts, in der Schule aber gilt es ein Lernen, ein Aufnehmen von Kenntnissen und ein Gewinnen von Einsichten in allererster Linie. Dies giebt die vollberechtigte zergliedernde Katechese.

Oder aber es gilt ein Entwickeln, das ist die Entfaltung einer in Keimen vorhandenen Erkenntnis. Solche Entfaltung aber ist auf dem Gebiete der christlichen Lehrthätigkeit ebenso berechtigt, wie jede andere Art, Gedanken zu vergleichen, zu leiten, näher zu bestimmen und weiter zu führen. Es war eine andere Zeit vollkommen in ihrem Rechte, wenn sie die Katechese in gewissem Grade zu einer Sokratis machte; denn galt ihr als christliche Erkenntnis keine andere als die, welche aus der Betrachtung der in unserem natürlichen Bewußtsein gegebenen Erkenntnis-Momente und -Formen entspringt, warum sollte sie nicht fragend in solch Bewußtsein hineingehen und zusehen, wie weit sie damit kommt? — Daß man von dem Nichts ein Etwas suchte und erwartete, das haben die katechetischen Lehrer der Schule von den Pastoren und die Pastoren von den Professoren der Philosophie gelernt. Sie giengen, wie sie geführt wurden, und es ist ungerecht, diejenigen büßen zu lassen durch Spott und Hohn, welche die Verführten geworden sind, die Verführer aber straflos ausgehen zu lassen. — Die Richtung der Katechese auf Entwicklung von christlichen Erkenntnissen aber verurtheilen, heißt entweder nicht zu unterscheiden wissen oder das Kind mit dem Bade ausschütten. Christliche Geschichte, Erfahrung und Erkenntnis, welche andere erworben haben, müßte überlassen bleiben eigener Selbstverarbeitung, wenn man glaubt, daß man sich von derjenigen Arbeit entbinden dürfe, welche es unternimmt, den Einzelnen in die in Rede stehende Erkenntnis also hineinzuführen, daß er für dieselbe, für ihre Auf- und Annahme geeignet und zugerichtet erscheint. Ist der Zergliedernde der, welcher den fertig vorliegenden Gegenstand zurichtet für den Einzelnen, ein Petrus, der die Aufgabe erhält, das Gethier zu schlachten um zu essen: so ist der Entwickelnde der, welcher durch seine Anfassung und Leitung den Einzelnen in die Verfassung und Stellung versetzt, dasjenige in der Vorlage zu sehen, worauf es im bestimmten Falle ankommt. Entwickeln ist nicht bilden aus nichts, sondern die Leitung des Erkennens an ganz bestimmten Vorlagen (Deductionsmitteln) zu derjenigen Bestimmtheit, welche man beabsichtigt, durch die einzelnen nothwendigen Stufen ihres Werdens hindurch. Wir müssen also der Katechese das Recht, entwickelnd zu verfahren, so gewiß zu erhalten trachten, als wir den Lehrer für verpflichtet erkennen, seinen Schüler stufemäßig zu leiten und als es der Herr selbst und nach ihm die dazu befähigten Apostel selbst gethan haben und als es mancher Gegenstand fordert. Ja wir stehen gar nicht an, zu sagen, daß mit eben so viel Recht als ein Predigender eine Gemeinde heuristisch durch seinen Vortrag bethätigt — und wir haben uns bei solcher Anfassung bei weitem mehr und sicherer in die Gedankenkreise eines Redners einzulassen vermocht, als wenn wir mit oratorischen Behauptungspüffen auf unser Trommelfell oder an unseres Herzens Thür gepocht fühlten — auch ein katechetisch Lehrender heuristisch zu verfahren hat. Ich habe Lehrer niemals mehr liebenswürdig gesehen als in solcher Leistung, und wer irgend ein sokratisches Etwas, sei es auch ein Dämonion, hätte, dem wüßte ich es nicht zu versagen, sokratisch zu sein, sonderlich wenn er unter die gebildeten der Lehrer gehört, welche von Sokrates etwas aus den Quellen wissen nicht bloß können, sondern

sollen. Bei den andern wird es sich von selbst legen und verbieten. *Ignoti nulla cupido*. Immerhin bleiben die Versuche, in sokratischer Weise christlich unterweisen zu wollen, besser als die Unlust zum Lehren, welche auf gewissen Seiten epidemisch ist; denn predigen ist noch lange nicht unterrichten. Und von dem Irrwege kann man noch eher ans Ziel kommen, als wenn man aus Unlust an der Bewegung überhaupt zu Hause bleibt.

So gestaltet sich also die Einrichtung der Katechese nach der Intention des Lehrenden, auf welche er theils durch die Stoffe, theils durch das Schulziel geleitet sein muß. Die Katechese in der Volksschule wird es auf Vorbereitung und Unterstützung des Confirmandenunterrichts abzusehen haben. Die Katechese derjenigen Schulen, welche der christliche Religionsunterricht auch nach der Confirmation zu pflegen hat, wird in der ihr zupassenden Form die in der Confirmation gewonnene Unterlage für die christliche Erkenntnis theils zu erhalten, theils auszubenten haben. Weiteres hierüber muß die bestimmte Schulgattung und der für sie aufzustellende Lehrplan besagen.

Die andere Hauptart aber, welche in der Katechese entsteht, ist diejenige, welche unmittelbar von der Kirche ausgeübt wird, durch eine kirchenaamtliche Persönlichkeit. Ihre Einrichtung wird sich zu gestalten haben nach der Intention, welcher zufolge die Katechese entweder ein Act der Unterweisung oder ein Moment des Cultus wird; Melanchthon nennt sie im letztern Verstande: *caerimonia*. — Act der Unterweisung ist die kirchliche Katechese 1) als sogenannte „Kinderlehre“; diese darf als eine allgemeine Ergänzung des eigentlichen Schulunterrichts in der Religion angesehen werden. Die Kirche kommt dem Betriebe des Schulunterrichts hier unterstützend entgegen. In dieser pastoralen Unterweisung hat sich die Abschattung der theologischen Schulen, denen die geistlichen Lehrer entstammen, immer bemerklich gemacht und danach mag es eine Reinhardtisirende u. s. w. gegeben haben. Durchgreifend ist diese Färbung nicht gewesen, sowenig als die wunderliche Idee des † Pastor Buchta, nach welcher, je incorrecter die Fragestellung beim Katechisiren ist, sie um so deutlicher für die ländliche Bevölkerung um Augsburg sein soll. Das ist nicht mehr das Niederkauern, welches den Philanthropen ehemals zum Vorwurf gemacht wurde, das ist ganz gewöhnliches Verbauern der pastoralen Katechese; 2) als Confirmandenunterricht. In dieser katechetischen Function hat der Geistliche ganz bestimmte Schüler, um sie zu dem ganz bestimmten Zwecke, welchen die Confirmation in sich schließt, gelangen zu lassen; 3) als besondere seelsorgerische Pflege. Die Katechismus-Examina Spener's waren dergleichen Acte, und halten wir sie, in angemessener Weise von einer geeigneten Persönlichkeit verwaltet, noch eben so sehr am Platz und von Segen, wie die gegenwärtig mehr verbreiteten sogenannten „Bibelstunden“. Ueber die zweckmäßige Einrichtung derartiger geistlicher Unterweisung in katechetischer Form hat die Disciplin der praktischen Theologie die maßgebenden Bestimmungen zu ermitteln, nicht aber die allgemeine Didaktik. — Moment im Cultus kann die Katechese nur in der Vorseier der Confirmationshandlung werden. Ueber die Schwierigkeit ihrer Einrichtung spricht sich der verstorbene Gen.-Sup. Ribbeck in seinem Pastoralblatt 1841, Nr. 1, S. 27 u. mit großem Bedenken aus.

Ist hiemit die Einrichtung im allgemeinen angedeutet und muß Näheres hierüber in katechetischen Handbüchern nachzusehen überlassen bleiben, so scheint es hier nur noch auf eine Beschreibung, wie der katechetische Kleindienst, wie meinen das Einzelne im unterrichtlichen Operiren einzurichten sei, anzukommen. Indessen aber das Erklären, Versinnlichen, Beweisen, Anwenden sind Verrichtungen, welche auf allen andern unterrichtlichen Gebieten vorkommen, und das Fragen einschließlich des Antwortens ist noch weniger eine specifisch katechetische Angelegenheit. Die Richtigkeit und die Angemessenheit des Fragens sind rein sprachliche und allgemein didaktische Momente, so daß wir uns auf dieselben an dieser Stelle einzulassen nicht für befugt erachten. Wie derjenige, welcher lehren will, vor allen Dingen im Stande sein muß, richtig zu sprechen, so muß der Katechet richtig zu fragen und zur Antwort sich angemessen zu

verhalten vermögen, wenn er sein katechetisches Geschäft beginnen will. Es gehört dies zu den Vorbedingungen, welche nicht specifisch katechetisch, sondern allgemein didaktisch sind. Es war daher die Verkehrtheit, die allgemeinsten Forderungen der Didaktik als katechetische Specialerforderlichkeiten vorzuführen, eben so groß, wie die war, in welcher man die gesammte exotematische Unterrichtsform, mochte sie in Anwendung gebracht werden auf welchen Stoff es immer war, die katechetische nannte. Wir müssen davon absteigen und verweisen auf unsern Artikel: Fragen und Antworten.

Schließlich die Bemerkung, wie man beobachtet zu haben glaubt, daß auf blühende und fruchtbare Predigerperioden ein Aufblühen der Katechese seit der Reformation zu folgen pflege. Was hätte hienach nicht die Katechese zu hoffen! — Doch will man bemerkt haben, daß selbst in gebildeten Lebenskreisen Anlaß, Neigung und Geschicklichkeit zu fehlen beginne, eine geordnete Unterhaltung zu führen, nicht weniger eine gehörige akademische Disputation zu halten, wenn sie nicht bloße Komödie oder Spiegelfechtereien sein soll. Die Fertigkeit in der parlamentarischen Debatte ist gestiegen; das Vermögen gemüthvollen Lehrgesprächs (Katechese) ist gesunken. — Hoffen wir, daß im Gefolge des gesteigerten Vermögens sowohl der Führung weltlicher Debatte als auch der geistlichen Ansprache und Predigt sich auch wieder die Freude an dem Anziehenden, Gewinnenden und Ueberzeugenden einstellen werde, welches mit dem katechetischen Dialog verbunden werden kann. Es ist nicht zu zweifeln, daß die gebildete christliche Lehrerpersönlichkeit, je mehr sie sich in ihrer Aufgabe begreifen wird, sich der Form, durch die sie im Stande ist, nicht bloß zu zeugen von Christo, sondern auch zu überzeugen und der Kraft, ihrer ganzen Wirksamkeit im Leben nachhaltigen Ausdruck zu geben, wieder erinnern werde, nämlich der Katechese, d. i. der Conversation im Dienste geistlicher Erkenntnis und Erweisung derjenigen Liebenswürdigkeit, welche dem Herrn Seelen gewinnt.

W. Thilo †

Katechetik. — Da die Artikel Katechese, Katechisiren, Katechismus das Materielle derjenigen Gegenstände behandeln, deren Wissenschaft die Katechetik ist, so hat gegenwärtiger Artikel nur darin die übrigen noch zu ergänzen, daß er dieselbe als Wissenschaft und zwar vornehmlich historisch, wie sie in der Literatur vertreten ist, zu kurzer Ueberschau vorführt.

Der Name Katechetik ist in dem Sinne, in welchem wir damit eine theologische Wissenschaft bezeichnen, noch ziemlich neu, weil die wissenschaftliche Auffassung und Behandlung der Katechese selber noch keine hundert Jahre alt ist. Wir kennen wohl schon aus dem Anfange des 17. Jahrhunderts ein theologia catechetica (von Joh. Heinrich Alsted, Hannover 1622); und schon Troxendorf hat eine methodus doctrinae catecheticae geschrieben (die von einem seiner Schüler, Martin Taburnus 1570 herausgegeben wurde); aber das waren nicht Schriften über die katechetische Lehrmethode, sondern es waren Darstellungen der christlichen Lehre selber, wie ja überhaupt bis auf Spener die richtige Ueberlieferung des Lehrstoffes, nicht aber die dabei anzuwendende formelle Didaktik dasjenige war, worauf man das Augenmerk richtete. Daß das Unterweisen im Christenthum eine Kunst sei, daß es allda Kunstregeln gebe, dessen wurde man sich erst im Haller Waisenhause bewußt; die praktische Uebung mußte von selbst darauf führen. Daher erhalten wir sofort — außer den bloß stofflichen Arbeiten — nur erst praktische Anweisungen; es ist nicht die Katechetik, sondern das Katechisiren, nicht eine Wissenschaft, sondern eine Technik, die man nunmehr cultivirt. (Hedinger, „Erinnerungen, die Unterrichtung der I. Jugend betreffend“ 1700. Neu herausgeg. von Staib, Tübingen 1858. Seidel sen. „deutliche Anweisung zum Katechisiren“ 1708. Kambach, „der wohlunterrichtete Katechet“ 1722. Seidel jun. „in der Erfahrung gegründete Anweisung, welches die wahre Methode zu katechisiren sei“ 1742. Buddeus, schon 1729 gestorben, katechetische Theologie, herausgegeben von Frisch 1752.) Das Aufstellen von Regeln, die der Erfahrung gemäß als zweckdienlich erkannt wurden, deren Kenntniss und geschickte Handhabung den tüchtigen Katecheten ausmachte, blieb auch noch in der Folgezeit eine häufig gebrauchte Weise, die Katechetik zu behandeln; vgl. Joh. Pet.

Miller, „Anweisung zur Katechisir Kunst“ 1770 und desselben „unentbehrlichste Exempel zum leichten, faßlichen, erbaulichen und angenehmen Katechisiren“ 1778. J. G. Rosenmüller, Anweisung zum Katechisiren 1780. Später sind diese Schriften alle verdrängt worden durch Dinter's vorzüglichste Regeln der Katechetik 1802 (s. d. Art. Dinter, Bd. II, S. 83 ff.). Ein schwacher Versuch ganz gleicher Gattung ist noch die 1827 erschienene „Katechetenschule“ von Hartung. Eine wissenschaftliche Fassung und Haltung haben alle diese Arbeiten nicht, wenn auch bei einzelnen Männern, wie namentlich bei J. J. Ramhach, die Prämissen dazu mehr oder weniger zu Tage liegen. Sind die Werke vor Spener eigentlich nur Katechismen gewesen, so sind die nach ihm erschienenen nur Anleitungen zur Kunst des Katechisirens, nicht aber wissenschaftliche Darstellungen der Katechese als einer organischen Fundamentalthätigkeit der Kirche. Noch weniger freilich ist davon in der alten und in der mittelalterlichen Kirche zu finden. In jener, wo die Katechese nur die Schwelle ist, über welche der Proselyte zur Taufe geführt wird, finden sich außer einzelnen Denkmalen der katechetischen Praxis (d. h. außer den für Katechumenen und Täuflinge bestimmten Reden der Kirchenväter, wie des Cyrill von Jerusalem, des Basilus, des Chrysostomus, und den zu demselben Zwecke bestimmten liturgischen Ansprachen in den römischen Sacramentarien) nur einige wenige praktische Anweisungen, wie namentlich die in den apostolischen Constitutionen lib. VII, cap. 39—41 gegebenen Vorschriften über den Lehrgang, und die classische Schrift Augustins de catechizandis rudibus. (Letztere ist noch 1828 und 1829 von dem Erzbischof Gruber von Salzburg seinen Vorträgen über Katechetik im dortigen Priesterseminar zu Grunde gelegt worden.) Das Mittelalter selbst, da es seine längste Zeit hindurch alles andere eher that als katechisiren, bedurfte wohl steter Mahnungen, doch wenigstens das Minimum zu leisten — den Kindern das Credo, das Vater Unser und Ave Maria einzuprägen, aber eine Kunstlehre war dazu nicht erforderlich. Was in späterer Zeit im Zusammenhange mit dem Beichtinstitut geschehen ist (z. B. Gerson's Tractat de parvulis ad Christum trahendis) darüber s. d. Art. Beichte.

Eine nicht bloß technische, sondern wissenschaftliche Behandlung hat die Katechetik erst zu der Zeit erfahren, als man von Seiten der Philosophie auf sie aufmerksam wurde — ganz ähnlich, wie es auch der Pädagogik ergangen ist. Erst von da an begegnet uns auch in voller Selbstständigkeit der Name Katechetik, der zuvor entweder allerlei praktischeren Titeln Platz lassen mußte, oder wenigstens nur als Beiwort einem Hauptwort (catechetica sc. theologia, doctrina, methodus) zugehört hatte. Es war die Kant'sche Schule, die, wie der Pädagogik, so auch der Katechetik ihre Hand bot, ebenso sehr um sie auf philosophische Kategorien zu stellen und in ihre Lehren ein inneres Gesetz zu bringen, als auch, um zugleich dem Inhalt der Katechese durch Kant'sche Philosophie aufzuhelfen; hatte doch Kant selber es nicht verschmäht, seiner Tugendlehre (1797, S. 163 f.) eine ethische Didaktik beizugeben, und in dieser (S. 165) einen moralischen Katechismus „als erstes und nothwendigstes doctrinales Instrument für den noch rohen Jüngling“ zu postuliren, von welchem Katechismus er sofort auch ein Bruchstück zur Probe vorlegt, das freilich nur den Werth eines Curiosums hat. Nach Kant's Ideen die christliche Katechetik zu bearbeiten, war der mit Beharrlichkeit und Ueberzeugungstreue ausgeführte Plan des Göttinger Pastors J. F. C. Gräffe bestimmt. (Grundriß der allgemeinen Katechetik nach Kant'schen Grundsätzen, 1796. Vollständiges Lehrbuch der Katechetik nach Kant'schen Grundsätzen, 3 Bde., 1795—1798). Da wurden denn z. B. die Gattungen der Fragen nach dem Schema von Quantität, Qualität, Relation und Modalität eingetheilt; es werden die Eigenschaften der Wärme u., die eine Katechisation haben soll, aus der Kant'schen Lehre von den Gefühlen abgeleitet; gemäß den Principien der Moral, den Lehren von der Freiheit, vom radicalen Bösen u. soll der Katechet auf die Neigungen der Katechumenen bestimmend einwirken, soll in ihnen das moralische Gefühl, die unbedingte Achtung vor dem Gesetze dergestalt wecken, daß sich hieraus das religiöse Gefühl bilde. Das gleiche Urtheil, das der Kant'schen Gründung aller Religiosität auf Moralität, und die der Moralität auf den kategorischen

Imperativ gilt, trifft eben damit auch die Gräffe'sche Katechetik. Der Form nach weniger abhängig von Kant, als Gräffe war, aber auch weit weniger rücksichtsvoll gegen das christliche Dogma zeigt sich die Katechetik von Daub (1801). Er will mit Beseitigung der traditionellen Kirchenlehre nur die aus der Vernunft entsprungenen Begriffe vom Absoluten dem Zögling mitgetheilt wissen und zwar so, daß auch dasjenige, was derselbe aus sich selbst nicht zu nehmen im Stande sei, was ihm also gesagt und von ihm behalten werden müsse, doch ihm so als seinem eigenen Denken entsprechend zu erkennen gegeben werden soll, daß es von ihm durch Selbstthätigkeit hervorgebracht sein könnte — gemäß derjenigen Theorie der Offenbarung, wornach sie zwar in der Geschichte früher aufgetreten ist, als die Menschheit von selber auf solche Erkenntnis gekommen wäre, aber doch nichts enthält, worauf die Menschheit nicht in irgend einer Zeit auch von selber hätte kommen können. Daub will, um vom Leichten zum Schwereren vorzuschreiten, zuerst in einem Rechtskatechismus dem Kinde die Zwangspflichten zum Bewußtsein bringen, dann in einem Tugend- und einem Religionskatechismus die Tugendpflichten und die Religionsbegriffe. — Obwohl ebenfalls von Kant ausgehend, hat dagegen F. H. C. Schwarz in Heidelberg, eine Bahn betreten, die ihn dem Positiven und Kirchlichen viel näher brachte. (Katechetik, oder Anleitung zu dem Unterricht der Jugend im Christenthum, Gießen 1818.) Nach einem ersten geschichtlichen Theile folgt bei ihm ein zweiter, theoretischer, und ein dritter, praktischer Theil. Der zweite beleuchtet die christliche Religion überhaupt als Gegenstand für die Belehrung der Jugend (Religion als Gegenstand der Bildung. Entwicklung derselben nach dem Lebensalter &c.); der dritte enthält die Methodik; zuerst die Bildung zur Religion nach den drei Seelenvermögen, wo denn unter der Kategorie des Erkenntnisvermögens das Katechisiren seinen Platz findet — also an einem beziehungsweise untergeordneten Platze dasjenige, was bei Dinter die ganze Katechetik ausmacht —; dann die Bildung zur Religion nach der Zeitfolge des jugendlichen Alters; und endlich der religiöse Jugendunterricht im Ganzen, d. h. die Beleuchtung der Verhältnisse, worin Haus, Kirche, Schule &c. zu jenem stehen. — Damit war, ob auch noch in leisem Tone, doch einmal die Kirche wieder genannt, die von den Theologen nicht minder als von den Pädagogen seit lange vergessen war; daß die Katechese eine Thätigkeit der Kirche und für die Kirche sei, das hatte selbst die Spener'sche Schule über der Sorge um das Seelenheil der Einzelnen übersehen. Der Mann, welcher diesen Punkt fest ins Auge gefaßt, welcher von diesem Punkt aus die ganze Theologie ins Licht gesetzt hat, ist Schleiermacher. Wie er in seiner „kurzen Darstellung des theologischen Studiums“ (2. Aufl. 1830) der praktischen Theologie ihren Ehrenplatz neben der philosophischen und der historischen vindicirt und dadurch sie selber erst in ihren Rang als Wissenschaft eingesezt hat, so hat er innerhalb der praktischen Theologie der Katechetik ihren Ort angewiesen als „Theorie der zur Organisation des Kirchengdienstes gehörigen, auf die Unmündigen in der Gemeinde zu richtenden Thätigkeit.“ So war die Katechese nicht mehr, wie bei Dinter, eine Schulmeisterkunst, vornehmlich dem Zwecke der Aufklärung dienstbar, sondern eine Lebensfunction der Kirche, und darum auch die Katechetik nicht bloß ein Regelwerk, sondern eine Wissenschaft und zwar eine theologische. Der Pädagogik, der Schulkunde wird zwar damit nicht das Recht genommen, die Katechetik auch als einen Theil ihres Gebiets anzusehen; es ist unleugbar, daß, wer Katechet sein will, auch Pädagog sein muß. Aber wofern die Pädagogik eine christliche, eine kirchliche sein will, so kann sie auch von ihrem Standpunct aus zu keinem anderen Ergebnisse gelangen, als daß die religiöse Unterweisung Sache der Kirche, und auch soweit sie nicht von den amtlichen Organen der Kirche unmittelbar bewerkstelligt wird, d. h. soweit sie der Familie und der Schule anheimzugeben ist, doch im Einklange mit der Kirche stehen und darum unter den Augen derselben vor sich gehen muß (vgl. d. Art. Kirche). Bemerkenswerth aber ist es eben deshalb, daß der erste, der von diesem Standpunct aus die Katechetik gründlich und vollständig als wissenschaftliche Disciplin, als Zweig der praktischen Theologie durchgearbeitet hat, ein

katholischer Theolog, J. B. Hirscher ist. („Katechetik, oder: der Beruf des Seelsorgers, die Jugend im Christenthum zu unterrichten u.“, Tüb. 1831 u. später). Hirscher hat zwar die Grenze zwischen der Katechese und der Erziehung nicht scharf genug ins Auge gefaßt, daher auch das Seelsorgerliche zu sehr mit dem Katechetischen zusammenfließt; aber seine Auffassung und Eintheilung des ganzen Stoffes (I. Mittheil. des Wortes; II. durch den Katecheten vermittelte Vollziehung des Wortes) machte es um so fühlbarer, auf welchem einem beschränkten und zu kahlen Boden sich diejenigen umtrieben, die immer noch das ganze Wesen der Katechese ins Katechistren, ins Sokratistren nach Dinter'schen Weise setzten. Daher nimmt die Katechetik von Thierbach (1830), die in diesem Formalismus bei totaler Gleichgültigkeit gegen das specifisch katechetische Lehrmaterial verharret, eine sehr untergeordnete Stelle in der Geschichte der Katechetik ein, obgleich in Betreff der Handhabung der Unterrichtsform immer etwas daraus zu lernen ist. Noch spätere Bearbeitungen in ähnlichem Sinne, wie das „Lehrbuch der Katechetik“ von Plato, Leipzig 1853, können fast nur noch als Anachronismen bezeichnet werden, nicht sowohl wegen dessen, was sie geben, als wegen dessen, was sie nicht geben. — Die erste protestantische Bearbeitung, die wir mit Hirscher in Parallele setzen können, ist die Katechetik von Kraußold, Erlangen 1843; aber gerade den unschätzbaren Vortheil, den der evangelische Katechet vor dem katholischen voraus hat, nämlich daß er den Zögling unmittelbar in die Schrift einführen darf, und daß er an Luther's Katechismus eine Basis für die dogmatische und ethische Lehrentwicklung besitzt, mit der sich weder der Katechismus des Canisius noch der Catechismus romanus, weder der eines Felbiger, noch der eines Hirscher messen kann, hat Kraußold noch viel zu wenig benützt. Sein Werk ist gut systematisch angelegt, aber die Systematik ist eine noch zu sehr zum Theil der Schwarz'schen ähnliche, von außen auf das biblische und kirchliche Material übergetragene. Die im folgenden Jahr erschienene „evangelische Katechetik“ des Unterzeichneten hat es versucht, die ganze Eintheilung und Anordnung aus dem eigenthümlichen Wesen der kirchlichen Katechese selbst zu gewinnen, ohne darum von dem Ertrag an formeller Lehrkunst, den die vorangegangene Periode zu Tage gefördert, etwas aufzugeben oder ungebraucht zu lassen. Auf derselben Grundlage ruht die Bearbeitung der Katechetik in den praktisch-theologischen Gesamttwerken von Nitzsch (prakt. Theol. II, 1, 1848, S. 139—243) und von Moll (1853, S. 289—330). Das neueste Werk über praktische Theologie, von Ehrenfeuchter (1859), ist noch nicht bis zur Katechetik vorgeschritten*). Bei Nitzsch tritt allerdings in sofern eine Differenz hervor, als er an den kirchlichen Katechismen, namentlich dem lutherischen, eine systematische Ordnung vermißt und deshalb, wie auch im Interesse der Union, ein strenger theologisch angelegtes Lehrbuch wünscht; noch stärker opponirt J. T. Beck in der Einleitung zu seinem „Leitfaden der christlichen Glaubenslehre für Kirche, Schule und Haus“, Stuttg. 1862. I, S. XXIII ff. gegen den kirchlichen Katechismus, um an die Stelle desselben eine nach eigenem System angeordnete rein biblische Spruchsammlung treten zu lassen. Ueber diese Fragen werden wohl, gemäß den verschiedenen theologischen Richtungen und persönlichen Standpunkten, die Ansichten immer divergiren, während im übrigen auch unter sehr verschiedenen Ausdrucksweisen die Grundanschauungen und Tendenzen dieser Männer mit der kirchlichen Katechetik mehr im Einklange sind, als es, namentlich bei dem letztgenannten, den Worten nach das Aussehen hat. Eine wissenschaftliche Katechetik wird immer 1) das Wesen der Katechese aus dem Wesen und Leben der Kirche ableiten und hiernach der Katechetik ihren Ort im Kreise der praktischen Theologie anweisen; 2) die beiden Hauptseiten der katechetischen Aufgabe, die Unterweisung und die specifisch kirchliche Erziehung (im Unterschiede von der häuslichen oder privaten, der allgemein christlichen) feststellen; 3) in erster Beziehung die eigenthümlich katechetische Lehrart im allgemeinen darstellen, dann aber ebenso nach den

*) Der inzwischen verstorbene Verfasser hat sein Werk nicht zu Ende geführt. Dagegen gehört hieher das treffliche dreibändige Werk von Rejschowitz: System der christlich kirchlichen Katechetik. Leipzig 1863—72.

verschiedenen Gattungen und Stufen — einer geschichtlichen, einer biblischen und einer an den Katechismus sich anschließenden dogmatisch-ethischen — den Lehrstoff entwickeln und damit sowohl seine Wahl und Anordnung, als seine specielle Verarbeitung für den katechetischen Zweck darlegen; endlich 4) in weiter Beziehung die Einführung der Katechumenen in das Leben der Gemeinde, theils durch ihre Theilnahme am Gottesdienst, theils durch Vorbereitung zur Confirmation und Communion ins Licht setzen müssen. Palmer †.

Katechetisch, s. Unterrichtsform.

Katechisiren. Dieses Wort, gleich dem griechischen Original, *κατηχεῖν, κατηχίζειν*, und dem lateinischen seit Tertullian üblichen *catechizare*, ist an sich nichts als die Verbalform für den Begriff der Katechese, mithin auch alles darüber zu sagende schon dem Art. über diese zugehörig. Allein wie man auch Katechisation noch von Katechese unterscheidet, sofern jene bei strengerem Sprachgebrauch nur einen einzelnen katechetischen Act, wie er etwa eine Lehrstunde ausfüllt, zu bedeuten pflegt, während man mit dem zweiten Worte richtiger die gesammte katechetische Thätigkeit als Zweig der kirchlichen Lebens- und Berufsaufgabe bezeichnet: so denken wir auch beim Wort Katechisiren an etwas ganz concretes, nämlich an die Kunst, speciell in dem Sinn, in welchem seit dem Auftreten der Sokratik der katechetische Unterricht eine bestimmte Methode sich angeeignet hat, ein dieser Methode angemessenes Lehrgespräch mit Schülern zu führen. Die Erzählung biblischer Geschichten, die richtige Behandlung der religiösen Memoriraufgaben u. a. m. gehört in das allgemeine Gebiet der Katechese, muß daher auch von der Katechetik erörtert werden; aber katechisiren nennt man das nicht. Oder wenn jemand den gesammten christlichen Lehrstoff in ein übersichtliches, für die Jugend faßliches Schema zu bringen weiß, so thut er damit etwas, was die Katechetik als eine ihrer Aufgaben anzusehen hat; aber katechisirt ist das so wenig, daß, wer jenes recht gut zu Stande bringt, möglicherweise im wirklichen Katechisiren wenig Glück haben kann. Das Ueberwiegen des formell Didaktischen im Begriff des Katechisirens würde uns fast berechtigen, in diesem Artikel von dem christlichen Inhalt und kirchlichen Zweck der Katechese abzugehen und nur vom Gesichtspuncte der Lehrkunst aus, deren Regeln für alle Lehrfächer die gleichen sein sollen, den Gegenstand zu behandeln. Allein selbst diejenigen, die in der Katechese lediglich nichts als eine besondere Art des Docirens sehen wollten, wie Thierbach und die ganze Dinter'sche Schule, haben mit wenigen und nicht glänzend ausgefallenen Ausnahmen doch diese Kunst auf nichts sonst angewendet, sie an nichts sonst entwickelt, als an der Religion. Auch der Sprachgebrauch ist darin constant geblieben; von einem Lehrer, der auch in anderen Fächern durch Fragen die Schüler zum Selbstfinden der Erkenntnisse zu bringen bemüht ist, sagt dennoch niemand, er katechisire über Mathematik, Physik, Geographie u. s. w., wiewohl wenigstens der ursprüngliche Sinn des griechischen Wortes, auch im N. T. (Luc. 1, 4. Ap.-Gesch. 18, 25. 21, 21. 24. Röm. 2, 18. 1. Kor. 14, 19. Gal. 6, 6.) die allgemeinste Anwendung gestattet, nur daß dort gerade das Moment, was wir hauptsächlich damit bezeichnen, der dialogische Unterricht, völlig fehlt. — Da das rein Didaktische in dem Artikel „Fragen und Antworten“ bereits erörtert ist, so haben wir um so mehr Recht, gemäß dem einmal feststehenden historischen Begriff der Katechese auch das Katechisiren lediglich auf die religiöse Unterweisung zu beziehen; und wenn wir uns in diesem Artikel vorzugsweise der Formkunst, der eigentlichen Technik zuzuwenden haben*), so kann dies doch immer nur in Einheit mit der Betrachtung der materiellen Seite geschehen. Der Artikel Katechese war zur Darstellung der Idee und der Geschichte derselben bestimmt, welche letztere die Verwirklichung der Idee im großen ist; der gegenwärtige soll ihre Verwirklichung im kleinen darstellen; wir könnten auch sagen: der frühere Artikel behandelt die

*) Wenn Goethe im Faust, nachdem Gretchen den Doctor um sein Christenthum befragt hat, den Mephistopheles sagen läßt: „Herr Doctor wurden da katechisirt“, so ist hier das Wort in dem älteren Sinne gebraucht, in welchem Katechese und Beichte (s. d. Art.) zusammentraf. Die Pointe des Wortes Katechisiren liegt aber dort mehr in dem Hohne, den Faust deshalb über sich ergehen lassen muß, weil das Mädchen mit ihm, dem Hochgelahrten, Kinderlehre gehalten.

Seite der Sache, wonach sie Sache der Kirche ist; der jetzige geht vom Gesichtspunct der Schule aus, — der Schule in dem weiteren Sinn, in welchem auch der Diener der Kirche eine Schule durchlaufen, d. h. katechisiren lernen muß.

I. Die nächste, unmittelbarste Voraussetzung für jedes Katechisiren ist ein Object, das mittelst dieser Operation gemeinsam vom Lehrer und den Schülern bearbeitet wird; ein Gegenstand, an welchem die einzelne Katechisation den Zweck aller Katechese — die Erzeugung christlicher Erkenntnis zum Zwecke des Bekenntnisses im Sinne der Kirche — erfüllen soll. Dieses Object könnte möglicherweise wohl ein christlicher Begriff, ein christlicher Lehrsatz sein, sogar echt sokratisch in der Weise, daß weder Begriff noch Satz zum voraus schon bekannt wäre oder ausgesprochen würde, sondern gerade erst aus der Katechese selbst resultirte. (In dieser Weise werden z. B. von katholischen Facultäten als Aufgabe zum Preiskatechisiren einzelne Begriffe, wie: „die Tugend der christlichen Hoffnung“ u. dgl. gegeben, während die evangelischen dazu biblische Texte wählen.) Dinter hat in seinen vorzüglichsten Regeln der Katechetik beispieelsweise ebenfalls solch' einen Begriff (Ruhe im Geiste) zum Gegenstand einer Unterredung gemacht; dagegen seinen ausgeführten praktischen Werken legte er den kleinen lutherischen Katechismus zu Grunde. Warum wohl? Es mag sein, daß er auf den thatsächlich und kirchenrechtlich bestehenden Gebrauch des lutherischen Katechismus in den Schulen der lutherischen Länder die gebührende Rücksicht nehmen und dadurch sein Buch praktisch unmittelbar brauchbar machen wollte; aber dabei hat ihn doch wohl auch sein katechetischer Takt fühlen lassen, daß eine Katechisation einen Text haben muß; daß also nicht irgend ein Begriff oder Satz gleichsam unsichtbar über der Katechisation schweben oder wie ein Geist durch sie hindurch wandern dürfe, sondern daß das Object greifbar, schwarz auf weiß, existiren und den Kindern entweder schon ins Gedächtnis geprägt, oder, was selbst in diesem Fall neben dem Gedächtnis nicht überflüssig ist, in ihrem Buche vor ihnen liegen muß. Zur Begründung davon gehen wir hier auf den kirchlichen Gesichtspunct — daß die Katechese Schriftklärung und Verständigung über das Bekenntnis sein soll, womit ihr die Normaltexte, Bibel und Katechismus bereits gegeben sind — nicht näher ein; der von Nitzsch (prakt. Theol. II, 1, S. 218) aufgestellte, ganz richtige Satz, daß der kirchliche Unterricht zuerst überliefernd und dann analysirend verfare, weil sich die thatsächliche, die positive Religion nicht a priori construiren lasse, würde wenigstens nicht ausreichen, um für jeden katechetischen Act einen Text zu fordern, denn jene Ueberlieferung könnte immerhin mündlich geschehen. (S. jedoch die weitere Begründung ebend. S. 186.) Der didaktische Grund aber ist, daß bei einem Lehrgegenstande, der so gar keine sinnliche Seite darbietet, wo die Blicke der Kinder nicht wie z. B. beim Rechnen auf Ziffern, beim Schreiben auf Buchstaben fixirt, und dadurch überhaupt fixirt werden, — der Text in den Händen der Katechumenen als etwas sinnlich wahrnehmbares, worauf immer wieder recurrirt werden kann, den Dienst leistet, die Aufmerksamkeit der Kinder zusammenhalten zu helfen. „Wie steht geschrieben? Wie liestest du?“ das ist eine katechetische Frage, die den Schüler immer wieder zu den sichern Ausgangspuncten zurückführt. Ueber die Wahl, über die Vertheilung und Anordnung der biblischen und der Katechismustexte haben wir hier nicht zu reden; wir setzen voraus, daß hiefür, so weit dies nöthig ist, überall die Kirchen- und Schulordnung sorgt, so weit aber der Katechet darin freie Hand hat, er sich nach den von der katechetischen Wissenschaft aufgestellten Grundsätzen seine Texte nicht planlos, sondern nach bestimmten Gesichtspuncten wählt. Das Katechisiren kann erst beginnen, wenn diese Voraussetzungen in Ordnung sind.

II. Jeder Text hat einen bestimmten Inhalt, den er in bestimmter Form ausspricht. Dieser Inhalt hat für das religiöse Bewußtsein und Leben des Kindes, weil es ein Christenkind ist und ein vollbürtiges Glied der Kirche werden soll, einen absoluten Werth; indem ich den Textinhalt ihm aneigne, pflanze ich ihm ein Stück Leben ein. Deshalb wäre es schon gefehlt, wenn ich denselben nur als ein Behübel für anderes, allgemeineres, als populäre Einkleidung abstracter Begriffe, als mythische oder wenigstens temporäre Darstellungsform für Wahrheiten der Moral oder der sogenannten

natürlichen Religion betrachten wollte. Auf christlichem Boden ist Stoff und Form, ist das Allgemeine und das Geschichtliche nicht an einander gelöhthet, letzteres ist nicht ein Bewurf, den man ablösen kann, sondern, ob auch beides nicht identisch ist (denn auf dem relativen Unterschiede zwischen Allgemeinem und Temporärem beruht alles dasjenige, was wir Anwendung nennen), so gehört doch die zeitliche Form wesentlich mit zu dem für alle Zeiten gültigen Inhalt; das Geschichtliche am Christenthum ist nicht bloß die Einkleidung, in welcher das Ewige und Göttliche sich kund giebt, oder der Anstoß, durch welchen dieses im Bewußtsein der Menschheit aufgeweckt wird, sondern es hat selber einen ewigen Werth, ist also nicht als bloße Schale zu zertrümmern und wegzuworfen, um zum Kerne zu gelangen. Mithin katechisirt nur derjenige richtig über einen Text, der nicht bloß davon einen Anlaß nimmt, irgend einen dadurch in Erinnerung gebrachten Gegenstand zu behandeln, der also eigentlich über den Text wegekatechisirt (wie zu seiner Zeit das Predigen über einen Text darin bestand, daß man über ihn wegpredigte, nur hie und da einen flüchtigen Blick aus der Vogelperspective auf ihn werfend), sondern der darein eingeht, sich darein vertieft, und dann den Gehalt für den Schüler so zu Tage fördert und auseinanderlegt, daß auch dieser nach Maßgabe seiner geistigen Kraft sich denselben aneigne. Dabei ist aber das Verhalten des Lehrers zum Texte von dem des Schülers sehr verschieden. Vertiefen in denselben kann sich bloß der Lehrer, denn Meditation und Contemplation sind Dinge, in denen der männliche Geist sich selbst concentrirt; aus solcher Contemplation und Meditation erwachsen ihm Anschauungen und Einsichten, Gefühlseindrücke und Willensbewegungen, die es thatsächlich bezeugen, daß in solchem Wort Leben ist; der Buchstabe wird ihm lebendig, wird Geist. Der Schüler aber, der denselben Gewinn erlangen soll, hat zunächst an seinem Texte nur einen Gedanken (oder eine Gedankenreihe), der ihm zwar, weil im Wort ausgedrückt, schon an sich mehr oder weniger verständlich ist, aber den er doch gleichsam nur erst von außen sieht, den er im allgemeinen von anderem unterscheiden kann, aber ohne darin noch den Reichthum an Wahrheit zu erkennen, den der Lehrer darin gefunden. Wie wird er nun desselben theilhaftig gemacht werden? Ohne Zweifel nur dadurch, daß wie ihm alle Kernstoffe in ihre Elemente aufgelöst werden müssen, damit sie sich in seinem Geist aus ihren Elementen neu erbauen, so auch mit dem Text eine Analyse vorgenommen wird, damit erst das Einzelne gefaßt werde, und dann durch Synthese aus den einzelnen Textbestandtheilen das Ganze als ein nun durchschautes sich reproducire. Aber diese Reproduction ist bei dem Gegenstand, den der Katechet — und unter allen Gattungen von Lehrern nur er — vor sich hat, nicht die bloße Zusammensetzung einer auseinandergelegten Maschine, von der man nun die Bestandtheile und die Art ihres Zusammenwirkens kennen gelernt hat, sondern, wie dem christlichen Lehrer — der ja nach Matth. 13, 52 als ein Hausvater aus seinem Schatze Altes und Neues hervorlangen soll — bei seiner Meditation über den Text dieser unter den Händen sich ausdehnt, aus den Hauptbegriffen eine Mannigfaltigkeit von Momenten hervorschimmert, die Textgedanken mächtig herübergreifen in das concrete Leben: so hat er auch dem Zögling das Auge zu öffnen, daß er in einem Worte christlicher Wahrheit, je primitiver es ist — und nur solche, d. h. Schrift- und Katechismusworte sind würdig, Texte zur Katechisation zu sein, während das Kirchenlied nur unter großen Beschränkungen für denselben Zweck verwendet werden kann — um so mehr nicht ein steinernes Monument, eine Inschrift aus grauer Vorzeit, sondern eine frische Quelle von heilbringender Wahrheit erkennt. Der Zögling muß also, wie wir zusammenfassend nun sagen können, in den Text hinein- und aus demselben wieder herausgeführt werden, heraus ins Leben, in sein eignes wie in das gemeinsame, aber so, daß er die Ausbeute, die ihm jener gewährt, in dieses mitnimmt und dadurch des Werthes, den jener Erkenntniszuwachs für ihn hat, sich bewußt wird.

So haben auch wir zwei Operationen gefunden, die jede Katechisation in sich schließen muß; wir können sie, wie sich sogleich zeigen wird, mit den seit Dinter üblichen Namen des Zergliederns und des Entwickelns bezeichnen, nur freilich mit der Clausel,

daß beides für uns eine andere Bedeutung hat. Vorerst, um dies beiläufig zu bemerken, fällt uns diejenige Gattung von Katechisationen, die bei Dinter (s. seine „vorzüglichsten Regeln“ 6. Aufl. S. 28, 94) der zergliedernden und entwickelnden noch als eine dritte folgt, die examinirende („Prüfung der Kraft, Prüfung der Kenntnisse“) gänzlich weg; denn entweder ist das Examen ein pures Abfragen des Gelernten, wodurch man sich überzeugen will, ob dasselbe im Gedächtnis fest sitzt und stets bei der Hand ist: dann ist die ganze Procedur kein Katechisiren mehr; oder aber kann ich zwar als Examinator eine Katechisation als Mittel gebrauchen, um mich über den Stand der christlichen Erkenntnis und Denkfähigkeit ins Klare zu setzen, aber die Katechisation selber ist um dieses speciellen Gebrauchs willen keine wesentlich andere, als sonst; frage ich auch vielleicht nach einigem, nach was der ordentliche Lehrer nicht fragen würde, weil er weiß, daß die Kinder es wissen, so ist dessen doch verhältnismäßig wenig; auch in der regulären Katechese werden die Kinder vieles zu sagen aufgefordert, von dem der Lehrer entweder sich nur wieder überzeugen will, ob sie es noch wissen, was also momentan auch ein Examiniren ist, oder von dem er recht wohl weiß, daß sie es wissen, es soll aber, wie ein Bekenntnis, laut ausgesprochen werden und dadurch in Bewußtsein der Kinder haften. Ist es doch selbst bei Prüfungen von viel höherem Range, z. B. bei Abiturienten- und Candidatenprüfungen, gewiß ein Lob für den Examinator, wenn das Colloquium einigermaßen den Charakter einer Katechisation hat, so daß die Examinanden sich vielmehr an einem Gespräche betheiligt glauben, aus dem sie noch etwas lernen können. Eine besondere Classe also kann aus der examinirenden Katechisation nicht gemacht werden. Wenn aber Dinter und seine Schule (wie noch allerneuestens der Artikel „Katechetik“ in der zu Leipzig bei Schäfer anonym erschienenen Encyclopädie der Pädagogik thut, welcher auf die naivste Weise nichts als einen wörtlichen Auszug aus Dinter's „vorzüglichsten Regeln“ giebt, ohne aber sein Original zu nennen!) Zergliedern und Entwickeln unterscheiden, so nehmen sie für diese beiden Thätigkeiten ganz verschiedene Objecte an. Zergliedert wird ein Text, entwickelt aber wird des Schülers eigenes Denken, daher das Entwickeln im wesentlichen durchs Ablocken bewerkstelligt wird, dem nur ein präparatorisches Zerlegen der Begriffe vorangehen muß, damit das Object nicht von vorn herein unklar vorgestellt wird. Uns stellt sich die Sache etwas anders. Was wir entwickeln, das ist der durch die Zergliederung eines Textes gleichsam bloßgelegte Gedankenstoff; und das Ablocken, also das Charakteristische der Sokratik, d. h. das Abfragen statt der direct lehrenden Mittheilung, wenden wir nicht bloß zum Zwecke des Entwickelns, sondern ebensosehr schon zum Zwecke des Zergliederns an. Beides, Zergliedern und Entwickeln, sind uns darum auch gar nicht verschiedene Gattungen des Katechisirens, sondern zwei Operationen, die irgendwie jedesmal müssen vorgenommen und lebendig mit einander verbunden werden, wenn eine Katechisation zu Stande kommen soll. Denn jenes Einführen in den Text, das wir oben forderten, ist nicht möglich, ohne daß man denselben auflöst in seine einzelnen Bestandtheile; für des Kindes Verständnis ist auch ein einfacher Text schon zu inhaltsvoll, als daß es ihn sogleich als Ganzes vollständig durchschauen und sich aneignen könnte. Es ist das elementarische Verfahren, was hier seine Anwendung findet; der Katechet thut damit dasselbe, was der Lehrer einer Sprache thut, indem er construiren läßt. Nur beschränkt sich jener dabei nicht darauf, Subject und Prädicat, Subject und Object, Vor- und Nachsatz, Grund und Folgerung &c. aufsuchen zu lassen, sondern der sprachliche wie der sachliche, der historische, der didaktische Zusammenhang, in dem der Text steht, kommt bei dieser Zergliederung ebenfalls zur Sprache; denn dadurch wird der einzelne Text selbst als Glied eines größeren Ganzen erkannt und in dieser Bezogenheit aufs Ganze erst richtig nach seiner speciellen Bedeutung gefaßt. Alles dies aber geschieht, wie bereits angedeutet, schon in der Form, die wir mit den Sokratikern ablocken heißen können, denn wie die Sokratik, und zwar schon in ihrer antiken, reinen Urform, gar nicht ausschließt, daß dem Schüler z. B. eine geometrische Figur vorgelegt und derselbe mittelst des Abfragens, was er daran wahrnehme, zu mathematischen Kennt-

nissen gebracht werde: so locken auch wir dem Katechumenen dasjenige ab, was er an einem gegebenen Texte wahrnimmt; es sind seine eigenen Gedanken, die sich aus dieser unter richtiger Leitung geschehenden Wahrnehmung ergeben. — Wenn sofort der Sprachlehrer, nachdem construirt ist, seinen Satz übersetzen läßt und, nachdem dies richtig geschehen und das nöthige sachliche Verständnis beigebracht, also der Sinn des Autors vollständig zu Tage gefördert ist, weiter schreitet: so tritt für den Katecheten nun hier die anderweitige Aufgabe ein, die wir entwickeln nennen. Dies ist eine Operation, die ihn weit mehr dem Prediger, als irgend einem Fachlehrer nahe bringt, wie denn auch außer Frage ist, daß die Kunst des Predigers, einen Text zu entwickeln, auch dem Katecheten als die beste Ausstattung für jenen Zweck dient, obgleich dieser den Kindern nicht predigen, so wenig als der Prediger die Alten katechisiren soll. Dieses Entwickeln faßt folgende Thätigkeiten in sich:

1) Von den durch das Zergliedern des Textes gleichsam bloßgelegten Begriffen ist jeder selbst wieder die Einheit eines Mannigfaltigen, und weil der Begriff erst dann wirklich begriffen ist, wenn dieses Mannigfaltige, d. h. seine Merkmale erkannt sind, so muß auch der Katechumene seine Begriffe durch Unterscheidung der Merkmale erst klar gewinnen und fest bestimmen lernen. Es ist also auch hier wieder zuerst eine Analyse zu machen, die aber in Wahrheit für den Zögling zur Synthese wird; denn so wenig objectiv die Merkmale als das posterius zum Begriff als dem prius erst hinzukommen, so gewiß ist doch dem Schüler das bestimmte Unterscheiden der erstern vom letztern ein novum; er hatte bloß eine Anschauung von der Sache, aber keinen Begriff. Habe ich z. B. den Begriff Liebe zu entwickeln, so wird der Schüler, wenn er überhaupt schon über derartiges Bescheid geben kann, mir zur Erklärung ein Synonymon angeben („sag' mir ein andres Wort dafür“ ist eine bei manchen Katecheten, — aber nicht bei den besten! — häufige Wendung); aber daß in der Liebe drei Factoren zusammenwirken, deren einheitliches Product sie ist: 1. das Wohlgefallen am Andern; 2. das Verlangen, mit diesem Andern eins zu sein, also das eigne Ich und dessen Fürsichsein aufzugeben, es an das Andere hinzugeben; und 3. das Befriedigtsein, das Gefühl des Seligseins im Besitze desselben, in der Gemeinschaft mit demselben: das zu unterscheiden und dadurch den vorher unbestimmten Gedanken sowohl fest zu begrenzen als in sich selbst voll zu machen, sind lauter Dinge, die für den Schüler erst durch die Synthese des Lernens zu Erkenntnissen werden. Daß übrigens solche Entwicklungen nicht mit jedem Begriffe, wo und so oft er vorkommt, vom Katecheten vorzunehmen sind, sondern nur da, wo jeder zum erstenmal als Object der Lehre erscheint, und fernerhin nur, wo eine Auffrischung solcher Erkenntnis oder ein praktischer Gebrauch derselben für irgend einen anderweitigen Lehrzweck (eine Beweisführung, eine Erklärung) angezeigt ist, versteht sich von selbst, da sonst nicht vom Fleck zu kommen wäre. Das Definiren darf nicht zur Sucht, zur Pedanterie werden.

2) Wird durch diese erste Operation der Begriff in sich selbst entwickelt, das was in ihm gleichsam compresß erscheint, auseinandergelegt, gelüftet, so wird ferner aus der Auswicklung eine Fortentwicklung, da man am gegebenen Faden vorwärts und rückwärts schreitet, um den vorliegenden Begriff sowohl selber erst aus seinen Prämissen abzuleiten, ihn also gleichsam aus demjenigen denkend hervorgehen zu lassen, woraus er sachlich entspringt, als auch aus ihm selber wieder dasjenige abzuleiten, worin er sein Leben gleichsam fortsetzt; es ist so zu sagen ein genealogisches Verfahren, nicht zum Zeitvertreib, sondern weil die Nothwendigkeit wie die Möglichkeit des Wirklichen, ebenso sein Werth, seine Bedeutung, nur aus seinen Prämissen und seinen Consequenzen zu erkennen ist. Jene Möglichkeit und Nothwendigkeit, wie der Werth und die Wichtigkeit eines begrifflich erkannten Objects kann historischer, psychologischer, ethischer oder dogmatischer Natur sein; immer aber schreitet der Hauptbegriff in solcher Erkenntnis über sich selbst hinaus, ohne doch sich selbst zu verlieren, d. h. eben: er wird entwickelt.

3) Schon durch das Genannte greift die Katechisation über dasjenige hinaus, was z. B. in einer Gymnasialclassen zur Erklärung eines Autors geschieht, wo man auf

Prämiffen und Confequenzen nur in foweit eingeht, als es zum objectiven, hiftorifchen Verftändnis deffen, was der Schriftfteller fagen will, erforderlich ift, und nur beiläufig an inhaltsreicheren Stellen dem Schüler die großen, allgemeinen Wahrheiten zum Bewußtfein bringt, die darin liegen und feinem inneren Menschen zur Bereicherung werden follen. Was hier beiläufig und fecundär gefchieht, das ift bei der Katechifation zwar der Zeit nach auch nicht das Erste, womit man anfängt — es foll ja aus dem Gegebenen und deffen objectivem Verftändnis erft entwickelt werden — aber es ift doch von Anfang fchon das Abfehen darauf gerichtet, daß das Gelernte nicht zu einem Wiffensvorrath nur, fondern zu einer Beftimmtheit des Lebens, zu einer Macht werde, von welcher das ganze Bewußtfein, Wille und Gefühl beherrscht wird. Die chriftliche Wahrheit ift dazu da, um in der geheimften Quelle des gefammten geiftigen Lebens, wo die Gedankenbildung vor fich geht, wo die Bewegung des Willens, die Art des Empfindens principiell beftimmt wird, in jener unergründlichen Tiefe unferes Innern, in der felbft unfer eigenes Auge den Grund fo fchwer finden kann, fich als Lebensmacht feftzufegen, um von da aus das ganze Getriebe des Seelenlebens (und durch diefes nicht minder das leibliche, das Weltleben) zu regieren. Die rechte Unterweifung muß daher die im Text enthaltene, aus ihm zunächft objectiv entwickelte Wahrheit bis hinein in das Menschenherz fortentwickeln, d. h. die Beziehungen derfelben auf das innere und äußere menfchliche Leben, auf feine Bedürfnisse und feine Neigungen, auf die geheimen Regungen des Böfen wie des Guten, auf fein Verflochtenfein mit der Welt und feine über die Welt hinausgreifenden Hoffnungen erkennbar und fühlbar machen. Mit diefer nicht nur verftandes- und gedächtnismäßigen, fondern ethifchen, das perfönliche Leben bereichernden, ja geiftig erfüllenden und befruchtenden Aneignung hat die Entwicklung erft ihr Ziel erreicht; jezt ift die Pflanze bis dahin gediehen, wo ihre reife Frucht felbft wieder als Same im Innern zu keinem beginnen kann.

4) Hieraus geht hervor, daß wir als Object der katechetifchen Entwicklung nicht den Katechumenen und deffen durch die fokratifche Hebammenkunft ans Licht zu fördernde Gedanken, fondern die objective Wahrheit betrachten. Es ift eine ganz falche, unpsychologische Meinung, als ob, wenn ich z. B. in obiger Weife den Begriff Liebe entwickle, ich damit des Zöglings eigene Gedanken, die nur wie ein Knäuel zufammengeballt in ihm gelegen, auseinanderwickeln würde. In ihm lag nichts als eine unbestimmte Vorstellung; was er fchon befaß, war nur die durch Gewohnheit erlangte Fertigkeit, diefe Vorstellung und das diefelbe bezeichnende Wort bei gewissen Anläffen anzuwenden; alles genauere Wiffen davon erhält er lediglich durch Mittheilung; es ift, wie oben gezeigt wurde, niemals Analyse, fondern Synthese, wie alles Lernen. Aber was foll nun, wenn dies der Sachverhalt ift, die katechetifche Hauptform, das Charakteriftifche des Katechisirens, die Frage? Durch fie wird ja doch etwas herausgelockt, etwas flüffig gemacht, was im Zögling felber muß gewesen fein; wenn nun nicht vom Examiniren die Rede ift, was (f. oben) nicht hieher gehört, was foll dann die Frage? Indem wir hiefür auf den Art. „Fragen und Antworten“ (Bd. II, S. 533 ff.) verweisen, bemerken wir nur Folgendes: Alles bisher Besprochene würde nicht absolut eine befondere Art des Lehrvortrags erfordern. Erwachsenen gegenüber laffen alle diefe Zwecke fich durch zufammenhängende Rede erreichen; Kindern gegenüber wäre die Frage nur foweit nöthig, als fie überhaupt in allem Unterricht ein unentbehrliches didaktifches Mittel ift; fie würde als Erinnerungsfrage das Gedächtnis des Schülers, fo weit er fich Lehrstoffe fchon angeeignet hat, in Anspruch nehmen und eben hiedurch dasfelbe befestigen; als Erfahrungsfrage würde fie ihn nöthigen, das was ihm felbft fchon in feiner ob auch befchränkten Lebenserfahrung begegnet ift, was er z. B. von der Welt Thun und Treiben fchon wahrgenommen hat, zu äußern, um es für den Lehrzweck (als Beispiel, als Beweis u.) zu verwenden; als Verftandesfrage würde fie fein eigenes Urtheil provociren, und als Gewiffensfrage an fein fittliches Gefühl appelliren, um ein felbftftändiges fittliches Urtheil, z. B. über eine in der Gefchichte vorliegende Handlung oder Perfon, hervorzurufen. Jedem Lehrfach ift die Frage dienftbar, nur bei jedem wieder

in anderer Weise; selbst das Exponiren des Lateinschülers ist im Grunde nur ein Antworten, dem die Frage vorangeht und nachfolgt. Allein ebenso gewiß ist das Katechisiren noch etwas wesentlich anderes, als eine bloße Anwendung jener allgemeinen didaktischen Form auf den christlichen Unterricht. Jeder erkennt, daß eine Katechisation einen andern Charakter hat, als irgend eine, wenn auch sokratisch behandelte Lehrstunde. Worin liegt der Unterschied? Der consequente Sokrater sagt: hier handle es sich um angeborne Ideen, um die schon in der Natur liegende, nur noch nicht zum Bewußtsein gekommene Religion; deswegen habe die Frage, die das Schlummernde erwecke, hier eine andere, tiefere Bedeutung, als z. B. im linguistischen, geographischen, geschichtlichen Unterricht. Diese Distinction macht der auf positivem Boden stehende Katechet nicht; er weiß allzugut, was es mit den angebornen Ideen für eine Bewandnis hat und was für eine Gattung von Religion auf diesem Wege zu Tage gefördert wird. Er weiß, daß das Christenthum als geschichtliche Religion erst mitgetheilt werden muß; „verkündiget allen Völkern das Evangelium“, sagt Christus, nicht: katechisirt alle Völker; ist doch selbst auf Seiten der Theologen, selbst von strenggläubiger Richtung, eine seltsame Täuschung, der sie sich mit dem Fußen auf „christlichem Bewußtsein“ und auf die demselben zu entnehmenden „Ausagen“ hingeben; wodurch wird denn das Bewußtsein ein christliches, als durch Mittheilung der objectiven Wahrheit und allerdings durch die im christlichen Leben gesammelte Erfahrung? Aber richtige Ausagen über objective Dinge, über Gottes Offenbarung, Christi Person &c. sind aus dem „christlichen Bewußtsein“ nur dann zu entnehmen, wenn die Wahrheit über diese Dinge zuerst dem Bewußtsein eingepflanzt, dem Denken und Fühlen eingewöhnt worden ist. — Das Eigenthümliche des Katechisirens beruht vielmehr auf Folgendem:

a. Wie die erste Grundlage alles religiösen Unterrichts Mittheilung sein muß, so wird auch durch den ganzen katechetischen Cursus hindurch der Lehrer immer mitzutheilen haben. Der Katechumene soll in jeder Stunde nicht nur gefragt werden und antworten, sondern etwas hören, etwas empfangen, was ihn innerlich bereichert. Dies wird manchmal in zusammenhängenderer Weise, z. B. in Form der Erzählung, der Beschreibung u. s. w., noch viel häufiger aber in kurzen, ins Gespräch sich einfließenden Bemerkungen geschehen, die, ohne dasselbe in rednerischer Weise zu unterbrechen, ohne überhaupt sich in anspruchsvoll-sententiöser Weise aus dem Ganzen herauszuheben, doch als Samenkörner in des Zöglings Geist und Herz sich senken. Aber auch hiezu schon ist die Frage ein ganz geeignetes Mittel. Wie oft im Leben machen wir ein Kind auf einen Gegenstand aufmerksam und wollen dadurch provociren, daß es nicht nur denselben wahrnehme, sondern seine Wahrnehmung auch in Worte fasse und damit denn eine neue Erkenntnis sich aneigne. Wir können dies thun durch Hinweisung auf die wirklichen Objecte, in Ermanglung dieser aber auch durch Hinweisung auf Aehnliches, an dem das Kind das Entsprechende abnehmen soll. Diese Unterrichtsweise nun kann der Katechet mehr als irgend ein anderer Lehrer anwenden. Denn die Texte, die ihm und den Kindern gemeinsam vorliegen, die Personen, die in der heiligen Geschichte auftreten, ihre Reden, Handlungen und Erlebnisse, wiederum alle sittlichen und religiösen Phänomene im inneren und äußeren Leben, auf die die christliche Wahrheit ihr Licht wirft: — das alles sind solche Objecte, über die das Kind, nachdem ihm durch jene primitive Mittheilung einmal das Auge und der Mund geöffnet worden, immer mehr zu einer Aussage befähigt ist. Wenn ich mit einem aufgeweckten Knaben eine Reise über Land oder Feld mache, so werde ich nicht in langen Reden denselben belehren, sondern ich werde seine Beobachtung im Gang erhalten und seine Bemerkungen ihm abnehmen, werde mich dabei nur anregend, ergänzend, berichtend verhalten: — solch eine Wanderung ist das Katechisiren; darin eben, daß die Kinder sich aussprechen, liegt der eigenthümliche Reiz, den für den kinderfreundlichen Mann das Katechisiren hat; es ist der christlich-pädagogische Geschmack, der sich darin befriedigt. Und um so mehr ist gerade das Katechisiren vor allem andern Unterrichten im Stande, diesen Reiz zu gewähren, weil, was sehr wohl zu beachten ist, hier nicht, wie in anderen Lehrfächern,

jeder folgende Lehrsatz (sofern wir uns die religiösen Erkenntnisse in solchem ausgedrückt denken) den vorhergehenden nothwendig voraussetzt; hier vielmehr können ohne allen logischen Nachtheil Lehren, die im System am Schlusse stehen, ihrem Hauptinhalte nach schon längst den Kindern bekannt sein, ehe die theoretisch nothwendigen Vermittlungen gegeben sind; ein Kind kann z. B. von Jesu als dem Heiland der Menschen schon Verschiedenes wissen, ehe es in die Lehre von der Sünde, ja selbst von Gottes Eigenschaften u. s. f. näher eingeführt ist. Denn diese Erkenntnisse, sei es auch in allerlei Bruchstücken, theilen sich dem Kinde noch auf ganz anderen Wegen mit, als bloß durch die Katechese; sie hören davon in der Kirche wie bei der häuslichen Andacht; die ganze Atmosphäre, in welcher ein Christenkind lebt, ist erfüllt von christlichen Stoffen; — daher kommt es, daß wir in diesem Gebiete viel mehr abfragen, viel mehr ein Gespräch führen und gesprächsweise mittheilen können, als in irgend einem andern.

b. Dies führt von selbst auf eine weitere Seite der Sache. In einer Katechisation wird vieles ausgesprochen, was den Kindern schon bekannt ist — ebendeshalb können sie darüber etwas äußern —, so viel, wie in keiner anderen Lehrstunde ohne Zeitverlust Neues und Bekanntes gesprochen, abgefragt, geantwortet werden dürfte. Nicht freilich, als ob wir immer nur wieder dieselben Sprüche und Katechismusätze recitiren ließen oder dieselben Ermahnungen geben wollten; das bloße Wiederkäuen würde die Kinder ebenso langweilen und geistig lähmen, wie wenn ein Prediger sich immer um dieselben Themen drehte und dieselben Phrasen gebrauchte. Aber auch der frischeste, gedankenreichste Katechet muß doch stets wieder auf die festen Grundbegriffe christlicher Lehre, wie auf die Thatfachen der christlichen Offenbarung zurückkommen; eben darum kann er weit mehr fragen und sich sagen lassen, als ein anderer Lehrer. Warum nun ermüdet das nicht? Warum hören auch Erwachsene, wosfern sie überhaupt christlichen Sinn haben, einer guten Katechisation so gerne zu, da doch möglicherweise kein Wort gesprochen wird, das sie nicht längst wüßten? Der Grund ist ein zwiefacher: wir möchten sagen ein allgemein christlicher, und ein speciell kirchlicher. Erstens hat der katechetische Stoff vor allem andern Lehrstoffe das voraus, daß er nicht als Neues nur interessiert, dann aber, wenn er einmal angeeignet ist, seine wiederholte Analyse entbehrlich und werthlos würde; sondern in diesem Stoffe liegt eine Kraft geistiger Nahrung — was wir als das Erbauende zu bezeichnen pflegen —, infolge dessen jede Analyse auch des längst Bekanntesten immer wieder Geist und Gemüth anspricht. Wie darum die stets wiederholte rednerische Darstellung der christlichen Wahrheit in der Predigt trotz dem vielen, was immer und immer wieder zur Aussprache kommt, diejenigen nicht ermüdet, sondern anzieht und befriedigt, die überhaupt christliche Wahrheit suchen und lieben: so ist auch diejenige nicht rednerische, sondern didaktische und dialogische Analyse desselben Stoffes etwas eigenthümlich befriedigendes, erbauendes, erfreuendes, die der Katechet vornimmt; es stellt sich auch darin das Alte, sich stets Gleiche — das lebendige Wasser, das Christus den Durstenden reicht, Joh. 7, 37 — in immer neuen Gestaltungen, Auflösungen und Verbindungen dar, daß man, wie in eine sprudelnde Quelle, immer und immer hineinschauen mag. Gerade die Gesprächsform, dieses Auseinandergehen und Sichzusammenschließen der Wahrheitsgedanken, hat ihre eigene Schönheit, wie andere Formen — die rednerische, die poetische u. — solche in ihrer Weise an sich haben. Das Zweite aber ist, daß wir, die erwachsenen Glieder der Kirche, in jeder richtigen Antwort der Katechumenen nicht nur eine uns mit ihnen gemeinsame Erkenntnis sehen — (die Liebe aber freut sich der Wahrheit, 1. Kor. 13, 6) — sondern das uns mit ihnen gemeinsame Bekenntnis; darum eben freuen wir uns einer guten Antwort zwiefach, weil wir im Erkennen zugleich das werdende Bekennen, also auch darin den Nachwuchs der Kirche, die Sicherung ihres dauernden Bestandes sehen.

5) Aus alle dem ergeben sich nun die persönlichen Bedingungen, unter denen allein das Katechisiren erspriesslich, ja überhaupt — sofern sein Zweck erreicht werden soll — möglich ist.

a. Wer die biblischen und kirchlichen Sätze soll analysiren und entwickeln können,

der muß dieser Sätze und ihres Inhalts nach allen theoretischen und praktischen Beziehungen mächtig sein. Nur wer gründliche Erkenntnis hat, kann darüber katechisiren. Eine theologische Vorbildung ist hiernach so nöthig, wie zur predigenden Darstellung der christlichen Wahrheit, doch mit der Einschränkung, daß sie bei Männern, denen die anderen Erfordernisse nicht abgehen, durch persönliches, tieferes Interesse an jener Wahrheit und zugleich durch nüchternes, verständiges Denken und praktischen Sinn ersetzt werden kann. Denn allerdings, warme und tiefe Religiosität allein reicht zur Kunst des Katechisirens noch weniger aus, als zur Kunst des Predigens; wer nur in Ideen lebt, aber keine Begriffe bildet, oder solche sich zwar bildet, aber aus phantastischen Ingredienzien, statt aus den vom Verstande zu sondernden und zu verbindenden Merkmalen, der kann vielleicht durch Begeisterung, durch hohen Flug oder dunkle Tieffinnigkeit Alt und Jung elektrisiren, aber elektrisiren und katechisiren ist zweierlei; ein Katechet wird er nie sein. Sene Grundoperationen bei seiner Arbeit erfordern schlechterdings eine ausgebildete Verstandesthätigkeit, für die alles andere, alle Herzensrührung und Geistesfärbung absolut keinen Ersatz bietet. Nur der Verstand kann auch die höchsten und tiefsten Wahrheiten zum Zwecke der Darstellung ordnen; nur der Verstand des Lehrers wird auch den Verstand der Kinder so ansprechen und in Bewegung setzen, daß Begriffe daraus werden; und die evangelische Wahrheit, obgleich sie über allen Verstand hinausgreift und diesem daher immer ein residuum bleibt, das er nicht mehr analysiren kann, sondern in seiner Unmittelbarkeit dem Herzen und Gewissen wie dem ahnenden, innerlich schauenden Geist überlassen muß, giebt sich doch auch wieder echt menschlich dazu her, vom Verstande ergriffen und behandelt, d. h. in Begriffe, Urtheile, Schlüsse gebracht zu werden. Wo Gottes Geist ist, da wird die Logik durch ihn nicht abgeschafft; wohl aber ist oft da, wo die Logik fehlt, auch der Geist weit abhanden.

b. Der Katechet soll zwar nicht ein Redner sein, bei dessen Wort die Hörer alle zu schweigen haben und gerne schweigen, eben um ihn zu hören; aber die Gabe der Rede muß er gleichwohl besitzen, und zwar speciell die Gabe, ein Gespräch zu führen, noch specieller, die Gabe, ein Gespräch mit Unmündigen zu führen. Ist er schon überhaupt des Wortes nicht hinreichend mächtig, ringt er noch mit der Sprache, muß er sich corrigiren, einen halbvollendeten Satz, eine angefangene Frage abbrechen, um anders anzufangen; stockt er, nachdem er einiges von sich gegeben, macht er Pausen, da die Kinder nicht wissen, ob er, wie der Baal auf Carmel, inzwischen dichtet, oder zu schaffen hat, oder mit seinen Gedanken über Feld ist, oder vielleicht mit wachem Auge gar schläft: — dann ist zum voraus alles verloren, die Kinder haben — wie auch wohl er selbst und wer etwa zuhört — nur noch Ein Gefühl, das der Sehnsucht nach dem Ende solcher Tortur. Die oratio continua darf aber, so sehr der Katechet ihrer mächtig sein muß, von ihm nun erst nicht frei angewendet werden; ein Gespräch zu führen, ist eine eigene Kunst, — zunächst mehr geselliger Art, aber durch die Fähigkeit bedingt, mittelst der eigenen Gedanken die Gedanken anderer wach zu rufen, sie in Bewegung, in Fluß zu bringen, und dann wieder an die Gedanken anderer so anzuknüpfen, sie augenblicklich so aufzufassen (aufzufangen, könnten wir im guten Sinne des Wortes hier sagen) und mit gewandter Hand ihnen die Wendung zu geben, daß sie weiter führen, und so Schlag auf Schlag erfolgt. Um solch ein Gespräch in Gang zu bringen, müssen aber Männer, müssen Mündige beisammen sein; in der Katechisation steht nur Ein Mann unter vielen Kindern; er hat, wenn der Ausdruck auch hier gestattet ist, die Kosten des Gesprächs allein zu tragen. Das fordert erstens von ihm, daß er es versteht, die Kinder zum Reden zu bringen, d. h. daß er materiell immer weiß, was auszusprechen, zu beurtheilen, zu schließen, zu erzählen, als Beispiel aus Geschichte und Leben, als Beleg aus der Schrift, dem Gesangbuch u. s. w. beizubringen sie im Stande sind; daß er alles, was sie sagen können, ihnen zu sagen überläßt (dieses also nicht selber sagt), und daß er formell den Impuls zu diesem Reden der Kinder in richtiger Weise zu geben wisse, ihnen also Lust mache zum Reden und folgerichtigerweise zum Denken, was theils durch die Freundlichkeit und Lebhaftigkeit seines

ganzen Benehmens gegen sie, theils und vornehmlich durch die geschickte Fassung der Frage zu erreichen ist, die weder zu viel noch zu wenig schon geben darf, die auch sprachlich stets correct und bestimmt, und doch durch ihre Mannigfaltigkeit immer neu sein muß. Zweitens aber ist erforderlich, daß der Katechet das von den Kindern Gesagte rasch aufnimmt und, was davon als Anhaltspunct dienen kann, an der brauchbaren Seite angreift um es fortzuführen; eine Kunst, die ganz besondere Geistesgegenwart erheischt, weil die Antworten der Kinder oft in fremde Geleise führen, man also sogleich im Stande sein muß, auf ihre Gedanken zwar einzugehen (denn mit bloßer Abweisung wird das Unrichtige nicht berichtigt), aber sie auf dem kürzesten Weg ins rechte, feste Geleise zurückzubringen.

c. Wenn wir endlich als nothwendiges Ingrediens ein gewisses Maß von Phantasie für den Katecheten fordern, so wird sich dies aus dem Gesagten rechtfertigen. Denn um die unter a. bezeichneten Objecte der Anschauung beizuschaffen, d. h. das im Texte hiefür gegebene Material anschaulich zu machen und das sonsther (als Gleichnis und Beispiel) Beizubringende stets zur Verfügung zu haben, bedarf es jenes poetischen Seelenvermögens; in dieser Gabe hat z. B. Möller (vgl. seine katech. Unterweisung in den 10 Geboten, Magdeb. 1854) seine Stärke; er ist uns freilich auch davon ein Beweis, wie leicht man beim Zufließen dieses Elementes in Versuchung kommt, darin des Guten mehr zu thun, als nöthig wäre. Wiederum, wer dem Gespräche die unter b. geforderte Beweglichkeit geben, ja wer nur die genau treffenden Bezeichnungen (wie schon ein großer Theil unsres Sprachschazes auf treffenden Vergleichen beruht und ursprünglich symbolischen Charakters ist) stets zur Hand haben will, dem muß die Phantasie ihre Flügel leihen. Sie muß überhaupt in der Katechese dazu dienen, dem Verstandeselement, das so stark darin vertreten ist und dazu ein so großes Recht hat, doch das nöthige Gegengewicht zu halten.

6) Müßen wir nun hiernach für die Katechisirkunst so gut, wie für die Rede- und Dichtkunst eine specielle Begabung fordern, ungeachtet jene nicht wie diese unter den sieben freien Künsten paradirt, auch keine der neun Mufen zur Patronin hat: so ist doch ebenso gewiß, daß sie erlernbar ist und auch von dem dafür Begabten erlernt werden muß. Und zwar hat dies vorzugsweise durch selbsteignes Probiren und Ueben zu geschehen, so aber, daß 1. der Katechet von seiner eigenen Katechumenenzeit her noch eine Erinnerung, gleichsam eine Tradition in sich trägt, er also das allgemeine Bild solch eines Vorganges sich nicht erst schaffen muß (mancher wäre vielleicht selbst ein besserer Katechet, wenn der katechetische Unterricht, den er als Knabe einst genossen, nach Form und Inhalt tiefere Eindrücke bei ihm hinterlassen hätte); 2. daß jedem katechetischen Versuche — wie es schon die ersten praktischen Lehrer der Katechetik, Francke und seine Freunde, im Haller Waisenhanse gethan — eine Censur folgt; denn an den Fehlern, die man macht, und an deren ganz in concreto geschehender Correctur lernt man am meisten; 3. daß, nachdem man schon selbst angefangen, zu katechisiren, die theoretische Einführung in die Katechetik durch mündlichen Vortrag derselben und durch Studium der einschlägigen Literatur den rechten wissenschaftlichen Gesichtspunct, den historischen Ueberblick und die technischen Gesetze im Zusammenhang darbietet (denn das alles wird erst verstanden und das Interesse dafür ist erst vorhanden, wenn man bereits selber in der Uebung steht und die praktischen Schwierigkeiten kennt); endlich 4. daß man hier und da einen guten Katecheten hört. Das Lesen gedruckter Katechisationen können wir unter die unerläßlichen Lernmittel nicht zählen; denn ein Gespräch dieser Art läßt sich nie am Pulse vollständig ausarbeiten, ein treues Bild wäre nur durch stenographische Fixirung einer von einem Meister wirklich gehaltenen Katechisation zu gewinnen, und auch dann wäre das so gewonnene Bild selbst bei wörtlicher Treue doch viel blasser im Vergleich mit dem lebendigen Original, als z. B. eine gedruckte Rede.

7) Das Zustandekommen des einzelnen katechetischen Actes ist sodann ein sehr einfaches. Unvorbereitet soll ohne dringende Noth keiner katechisiren; die Vorbereitung wird wesentlich nichts sein, als das Durchdenken des gegebenen oder gewählten Textes,

um die Hauptideen und die verschiedenen Beziehungen, in denen dieselben sich im Texte darstellen, sowie die verschiedenen Richtungen, nach welchen dieselben — im oben ausgeführten Sinne — zu entwickeln sind, sich vorher ganz klar zu machen und hiernach den Gang des Gespräches zu ordnen. Dieser Gang wird in der Regel durch die Reihenfolge, in denen die Textmomente vorliegen, sich bestimmen, doch kann es unter Umständen dem Zwecke logischen Verständnisses besser entsprechen, von jener Folge abzuweichen, also z. B. einen Nachsatz vor dem Vorderatz zu erörtern. Immer ist es aber das Beste, das echt katechetische, vom Gegebenen, vom Worte des Textes auszugehen, nicht aber Allgemeines oder Fernliegendes voranzuschicken, um von da aus erst (wie es dem Prediger wohl gestattet sein kann) zum Textwort zu gelangen; so z. B. ist ein Gleichnis immer erst für sich, wie wenn es eine Geschichte, eine Naturdarstellung wäre, vollständig deutlich zu machen, ehe man zur Abstreifung der bildlichen Hülle, zur Fixirung des verglichenen, unter dem Gleichnis dargestellten Gegenstandes und zur Auffindung und Bestimmung der Vergleichungspuncte (des *tertium comparationis*) schreiten darf. Jene Hauptideen und ihre wesentlichen Beziehungen, wie die bestimmenden Momente für die Entwicklung (wodurch häufig die Katechisation sich in einen analytischen und synthetischen Theil zerlegen läßt), thut der Anfänger wohl, sich schriftlich zu notiren und ins Gedächtnis zu prägen, damit er den Faden nicht verliert und nicht in Wiederholungen geräth; auch die einzelnen Fragen und Antworten auszuarbeiten ist nur demjenigen als *Exercitium* anzurathen, der noch nicht Sprachfertigkeit genug hat und darum erst durch solches Mittel die richtige Fassung der Fragen lernen muß, namentlich auch, um bei jeder sich Rechenschaft zu geben, ob eine Antwort und welche etwa darauf zu erwarten sei. Sonst aber ist es ganz richtig, was Nitzsch gegen schriftliche Conceptionen sagt (*Prakt. Theol.* II, 1, S. 214): „Unterrichtende Rede muß zum Gespräche werden und auf die Zufälle einer mit dem Lehrling eingegangenen Gemeinschaft des Denkens sich einlassen; daher es eher hinderlich als nöthig ist, die Katechisation anders, als in einem durch Geistesgegenwart und Ueberlegenheit durchzuführenden Plane vorzubereiten und also auszuarbeiten“. So ausgerüstet tritt der Katechet unter die Kinder; ob mit lautem Gebet angefangen und geschlossen wird, hängt davon ab, ob der Act einen gottesdienstlichen Charakter hat oder nicht, und ob er als Confirmandenunterricht für sich besteht, oder in den Schulunterricht als Stundenpensum eingereiht ist oder nicht; wenn letzteres der Fall ist, so ist ja das Schulgebet vorangegangen und folgt ebenso nach. Sofort wird unter allen Umständen am besten damit begonnen, den Text lesen zu lassen; es bedarf keiner Formalitäten, um auf ihn vorzubereiten; auch was der Erklärung vorangeschickt werden muß, folgt viel besser dem Lesen des Textes erst nach. Aber schon beim Lesenlassen ist wohl aufzumerken, daß nicht durch unrichtige Betonung zum voraus ein falscher Sinn entsteht; das richtige Lesen muß der Erklärung schon den Weg bahnen. Der Gang des Gespräches ist sofort geregelt durch die Disposition, die zwar nicht nothwendig, wie in einer Predigt, immer auch dem Schüler anzukündigen ist, die aber doch in so weit auch ihm nahe gelegt werden kann und soll, als er den allgemeinen Zweck eines Textes und das logische Grundverhältnis seiner Theile wissen muß, um das Einzelne richtig aufzufassen. (Wer z. B. über Matth. 7, 7. 8. katechisirt, darf nicht versäumen, zuerst darauf hinzuweisen, daß Vers 8 eine allgemeine Regel, ein Gesetz im Reiche Gottes aufstellt, wovon Vers 7 nur die Folge und paränetische Anwendung ist, wobei denn zuerst jenes Gesetz, jene göttliche Hausordnung ihrem Sinne nach — die Klimax in Bitten, Suchen und Anklopfen, Empfangen, Finden und Eingehen — erörtert und dann der Beweis für die Gültigkeit, die Wahrheit und Wirklichkeit derselben geführt wird.) Für die weitere, detaillirte Behandlung des Stoffes, wie schon für seine Gewinnung, ist einzig das oben über die Aufgabe der Katechisation, über Zergliederung und Entwicklung Gesagte maßgebend, wobei, wie es der Charakter eines freien Gespräches mit sich bringt, dem Katecheten freie Hand gelassen und nur gefordert werden muß, daß er genau bei der Sache bleibe, sich nicht unnöthig aufhalte oder durch erhaltene Antworten und deren Erörterung auf Nebenwege locken

lasse und in der durch Text und Disposition vorgezeichneten Richtung stetig fortschreite. Ist ein Theil der Katechisation absolvirt und ein Wendepunct erreicht, so ist die Recapitulation, das Auffammeln, wie Dinter es nennt und übt, ganz am Platze, am meisten, wenn eine Reihe coordinirter Momente auf einander folgte, die behalten werden sollen. Der Schluß muß nicht nothwendig ein rhetorischer Epilog sein; aber zweckmäßig ist es immer, wenn das Ende der Katechese irgendwie sich abrundet; ein Bibelspruch, ein Liedervers — letzterer am besten gleich gesungen — dient dazu am besten.

Die Regeln, die für die Fassung der Fragen, für das Verfahren gegenüber den verschiedenen Arten von Antworten (falschen, halbahren, richtigen) wie gegenüber dem Nichtantworten zu merken sind, hat bereits der Artikel „Fragen und Antworten“ gegeben; die Literatur ist theils in diesem, theils in den voranstehenden Artikeln bereits genannt.

Palmer †.

Katechismus. Die vier Hauptgebiete des christlichen Religionsunterrichts, biblische Geschichte und Geschichte des Reichs Gottes, Bibelfunde und Bibelerklärung, Glaubens- und Sittenlehre, Fest- und Cultuslehre, sind von der Kirche niemals ganz unbebaut liegen gelassen worden; aber sie hat denselben zu verschiedenen Zeiten nicht nur im allgemeinen ein sehr verschiedenes Maß von Sorgfalt zugewendet, sondern besonders auch die einzelnen Gebiete sehr ungleich behandelt, und bald dem einen, bald dem andern eine höhere Beachtung und eine größere Pflege gewidmet. Im ganzen gleichmäßig verbreitete sich der Katechumenenunterricht der alten Kirche nach den verschiedenen Seiten hin. Auch im Mittelalter war, soweit ein regelmäßiger Religionsunterricht überhaupt erteilt wurde, weder die biblische Geschichte noch die Bibelerklärung davon ganz ausgeschlossen; aber nächst der Einprägung des Glaubensbekenntnisses und gewisser Beicht- und Gebetsformeln stand doch in erster Linie die Einübung der gottesdienstlichen Gebräuche und der kirchlichen Sitte. Eben diese unmittelbar praktische Seite des Religionsunterrichts wird von der heutigen katholischen Kirche vorzugsweise berücksichtigt. Das doctrinelle Element verschwindet dabei zwar nicht ganz, namentlich haben, auch abgesehen von den Jesuiten, welchen es zunächst zu polemischen Zwecken dienen mußte, neuere katholische Katecheten ihm größere Beachtung geschenkt; aber es tritt dasselbe gemäß der überwiegend realistischen Tendenz des Katholicismus zurück gegen das kirchliche Thun, das gottgefällige Werk, für welches die von der Kirche angeordneten und sanctionirten Formen vorhanden sind, und das Dogma selbst, wo es vorkommt, wird immer gleich praktisch aufgefaßt und gewendet.*)

Desto mehr Gewicht hat die evangelische Kirche, wie überhaupt so auch beim Religionsunterrichte, von jeher auf das Dogma gelegt. Wie sie zu ihrem Glaubensprincip die Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben, nicht durch das Werk, erkoren hat, so behält sie auch bei ihrem Unterrichte und ihrer erziehlichen Thätigkeit vorzugsweise die innerliche Aneignung des Glaubens im Auge, ohne darauf auszugehen, daß das innerlich Erfasste auch sofort in concret kirchlicher Gestaltung sich nach außen hin darlege; und trotz ihres Grundsatzes, daß die h. Schrift die einzige Quelle und das Maß für den Inhalt des Glaubens ist, hat sie doch nicht mit der biblischen Geschichte und dem Lesen und Erklären der Bibel den Religionsunterricht abschließen können, sondern sich getrieben gefühlt, für diesen den Lehrbegriff als ein in sich zusammenhängendes Ganzes in möglichst einfacher, leichtbehältlicher und dabei eindringlicher Fassung darzustellen, und dafür eine bestimmte Lehrweise sich anzueignen. Wenn schon die alte Kirche nicht bloß zur Aufstellung eines Symbols, als bestimmten Zeugnisses über ihr Schriftverständnis und Glaubensbekenntnis geschritten war, sondern auch im Katechumenat Fürsorge getroffen hatte, daß die eintretenden neuen Mitglieder für dieses Bekenntnis herangebildet wurden, so mußte an die protestantische Kirche bei dem großen Werth, den sie auf die religiöse Ueberzeugung legt, und gemäß ihrer Grundansicht vom allgemeinen Priesterthum, wornach jedes Mitglied der Gemeinde bis zum geringsten

*) Vergl. Palmer, Katechetik, 2. Aufl. S. 25 ff.

herab berufen und berechtigt ist, Antheil zu nehmen an der vollen Erkenntnis der evangelischen Wahrheit und an freier Aneignung und Mittheilung derselben, die Nothwendigkeit noch näher herantreten, ihren Lehrbegriff und ihre Auffassung von der Aufgabe des Lebens in bestimmt formulirten Artikeln für die Gemeinde und das Haus darzubieten, und für die Unterweisung des Volks, insbesondere des heranwachsenden Geschlechts, im Bekenntnis Sorge zu tragen. Das Buch, welches diesem Zweck in der Kirche dient, ist der Katechismus, die kleine Laienbibel in kirchlicher Fassung, die Dogmatik und das Symbol des Volks.

Die erste und wesentlichste Eigenschaft des Katechismus ist, daß er seinem Inhalt nach das öffentliche Bekenntnis der Kirche treu nach dem recipirten Lehrtypus und den Hauptbestandtheilen nach vollständig darstellt. Dabei hat er dasselbe nicht nach außen hin oder irgend welchen Angriffen gegenüber zu vertreten, seine Bestimmung ist vielmehr die, das Bekenntnis im Schoße der Kirchengemeinschaft unter ihren Mitgliedern selbst zu erneuern, fortzupflanzen, geläufig und lebendig zu erhalten. Er hat demnach nicht polemische oder apologetische Tendenzen zu verfolgen, sondern der Hebung und Verbreitung christlicher Erkenntnis und Sitte in der Kirche zu dienen, und es liegt bei Darlegung des Lehrbegriffs seine Aufgabe nicht darin, die kirchlichen Differenzpunkte hervorzuheben und auseinander zu setzen, sondern vielmehr darin, das specifisch Kirchliche mit dem allgemein Christlichen in harmonische Verbindung zu setzen, und letzteres dadurch in desto vollerer und frischerer Ausprägung für jeden einzelnen zur lebendigen Anschauung zu bringen und zum freudigen Bekenntnis zu erheben. Und dieses lebendige Erfassen und freudige Bekennen der Glaubenswahrheit muß der K. auch durch seine formelle Beschaffenheit befördern. Der nach ihm Unterrichtete soll nicht bloß von dem, was er glauben und thun soll, hören und lesen; er soll bei dem Unterrichte selbstthätig theilhaftig sein, mitsprechen und von dem, was er vernommen hat, Rede und Antwort geben. Darum ist der K. in Frage und Antwort zu fassen, welche hier nicht sowohl einen didaktischen, als vielmehr vorzugsweise einen ethischen Zweck haben, Frage und Antwort sollen einem Grundgeföhle, einer Anschauung und einem Willensacte Ausdruck geben und zum Bekenntnis und Angelöbniß hinleiten. Eben darum soll der K. nicht bloß eine allgemein verständliche, sondern auch eine leicht behältliche und vollkommen sprechbare Sprache reden. „Den Katechumenen muß kurz und rund und bündig, in plastischer Sprache, in fester, gleichmäßiger, immer wiederkehrender Form gesagt und bezeugt werden, was sie glauben und worauf sie leben und sterben sollen. Die Sprache sei rhythmisch, wie in Luther's Erklärung der drei Artikel, der Gedanke schäle sich rein heraus, wie das Ei aus der Schale, der K. schließe sich von Anfang bis zu Ende in künstlerisch vollendeter Form rein ab, so daß ein Grundton sich durch das Ganze hindurchziehe und in entsprechenden Wendungen wie ein rother Faden wiederkehre“ *). — Fügen wir noch hinzu, daß der K. zwar für das Volk überhaupt, insbesondere aber für die Jugend bestimmt und berechnet sein muß, weil in dem heranwachsenden Geschlechte die Zukunft der Kirche liegt, und weil ein innerlich klares, auf Ueberzeugung ruhendes, aus einem entsprechenden Seelenzustande frei und natürlich hervorgehendes Bekenntnis der Erwachsenen ohne frühzeitige Beschäftigung mit den Glaubenslehren, ohne Erklärung und Einübung der Katechismusstücke nicht erreichbar ist: so haben wir die wesentlichen Merkmale des K. und können hiernach diesen definiren als den Inbegriff der von der Kirche anerkannten Hauptstücke der christlichen Lehre, für das Volk und insbesondere für die heranwachsende Jugend behufs der Aneignung und des Bekenntnisses gemeinverständlich abgefaßt und in Frage und Antwort gestellt.

Es sind hiermit nicht allein diejenigen Erklärungen des Wortes abgewiesen, welche das Wesen des K. lediglich in die populäre Darstellung, oder in die Form von Frage und Antwort setzen und von der Art und Beschaffenheit des Inhalts ganz absehen,

*) Tholud's lit. Anz. 1841. No. 11, S. 84.

sondern auch diejenigen, welche zwar auf ein Religionsbuch hinweisen, aber für die Auswahl der Lehrstücke und ihre Behandlung einen großen Spielraum lassen und der Meinung Raum geben, als könne Inhalt und Form des K. sich bald so bald anders gestalten*). — Die geschichtliche Entwicklung des K. beweist, daß sein Inhalt wie sein Gebrauch auf fester historischer Basis beruht und dadurch eine bestimmte Begrenzung erhalten hat.

Geffken hat in seinem inhaltsreichen Werke: „Der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts, Leipzig 1855“, nachgewiesen, daß Luther zuerst das Wort K. als Titel eines Buchs vorgeschlagen hat, während es vor ihm einen der Taufe unmittelbar vorangehenden Act bezeichnete; wichtiger ist, daß Inhalt und Form des K. ebenfalls von Luther zum Abschluß gebracht worden sind, daß aber beide nicht willkürlich von ihm bestimmt, sondern der durch Jahrhunderte geheiligten Praxis der Kirche entlehnt sind. In der alten Kirche und im Mittelalter ist K. soviel als Taufbelehrung, Taufexamen. Wenn die Taufcandidaten einen vorbereitenden Unterricht, der sich auf biblische Geschichte, Bibelerklärung und einen mehr oder weniger vollständigen Vortrag der christlichen Glaubenslehre erstreckte, ohne daß indes darin die eigentlichen Mysterien des Christenthums: das Symbolum, das Vaterunser, die sacramentalischen Lehrstücke und andere Theile der sog. disciplina arcani schon mitgetheilt wurden, meist mehrere Jahre hindurch genossen hatten, so wurden ihnen erst kurz vor dem Taufact (z. B. am Palmsonntage, wenn die Taufe an Quasimodogeniti stattfand) jene zur Geheimlehre gerechneten Stücke erklärt und zum Lernen vorgelegt, um auf dieselben bei der Taufe selbst das Bekenntnis abzulegen und anzugeloben. Dieser Act und die unmittelbar vorausgehende Vorbereitung dazu, welche sich nur auf das letzte Stadium des Katechumenats erstreckt, ist der K. der alten Kirche. Derselbe bildet ebenso den positiven Theil des Taufbekenntnisses, wie der Exorcismus und die Abrenuntiation den negativen. In diesem Sinne finden wir schon bei Augustin (de fide et operibus cap. 9. 13. 18. vgl. cap. 6.) das Wort catechismus mit baptismus und exorcismus in die engste Beziehung gesetzt. Noch bestimmter tritt der angegebene Begriff im Mittelalter hervor. Man versteht hier unter K. nicht etwa den Religionsunterricht der Jugend überhaupt, der überall in sehr beschränkter Weise vorkam und nicht sowohl eine Angelegenheit der Kirche, als vielmehr der Familie war, sondern schlechtthin nur die Mittheilung des Taufbekenntnisses, die Ablegung desselben und die Angelobung auf dasselbe. Kommt noch die Taufe Erwachsener vor, so wird der K. mit diesen selbst abgehalten, bei der viel allgemeineren Kindertaufe aber geschieht dies mit den Paten**).

Die Stücke, welche während des Mittelalters den K. bilden, sind der Glaube oder das Credo (apostol. Glaubensbekenntnis), das Vaterunser und die Sacramente***), von denen die letzteren in den früheren Jahrhunderten häufig noch weg-

*) Zu weit in der zuletzt bezeichneten Beziehung sind Definitionen wie: „K. ist ein Unterricht christlicher Lehre und nichts anderes als ein kurzer Inbegriff des Wortes Gottes“ (Alting, Bearbeitung des Heidelb. K.); oder: „ein Auszug der Hauptstücke aller Lehre aus der ganzen h. Schrift zum Unterricht für Kinder“ (Stier, Luth. K.). Wenn man aber in neuerer Zeit das Wort K. überhaupt zur Bezeichnung eines populären Lehrbuchs über irgend einen Gegenstand (K. der Pädagogik, der Obstbaumzucht, der Orthographie) verwendet hat, so ist dies weder etymologisch noch historisch zu rechtfertigen. Denn seiner Bildung nach bedeutet das Wort K. ursprünglich nur den Act des Unterrichtens, nicht den Inhalt, das Pensum des Unterrichts, und von den nicht christlichen Schriftstellern ist es gar nicht, von den Kirchenschriftstellern aber immer in einer viel engeren Bedeutung gebraucht worden, aus der dasselbe ebensowenig herausgezogen werden durfte, wie die Titel „Bibel“ und „Gefangbuch“ ohne eine gewisse Profanation nicht auf jedes Religions- oder Liederbuch gesetzt werden können.

***) Belege dafür bei Geffken, a. a. O. S. 17 ff.

****) Daher definiert der Vocabularius predicantium des Joh. Melber von Gerolzhofen, 15. Jahrh., den K. als „Underwyssung in den grunlichen stücken des gloubens: pater noster, credo, septem sacramenta.“

Pädagog. Encyclopädie. III. 2. Aufl.

blieben. Nirgends aber wird der Dekalog zum *R.* jener Zeit gerechnet, weil er in der That niemals eine Stelle bei der Taufe gehabt hat. Wenn er gleichwohl in den letzten Jahrhunderten vor der Reformation im kirchlichen Volks- und Jugendunterrichte eine wichtige Bedeutung erhielt, so hatte dieses seinen Grund in dem Gebrauche, welchen man von ihm in der Beichte machte. Hier, wo nach Leben und Wandel geforscht wurde, mußte die Erinnerung an die Gebote Gottes von besonderer Wichtigkeit sein. In den Beichtbüchern des 14. und 15. Jahrhunderts wird daher der Dekalog besonders eingehend behandelt, und da die Beichte alle Geschlechter und Alter, namentlich auch die Jugend oft schon vom 7. Lebensjahre an umfaßte, so mußte nun der Dekalog neben den alten Katechismusstücken ein Haupttheil des Jugendunterrichts werden *). An die in der Kirche übliche Praxis schloß sich Luther bei Abfassung seiner Katechismen an, indem er die vorhandenen, allgemein anerkannten Unterrichtsstoffe zu einem Ganzen verband, und dieses unter einem althehrwürdigen Namen zum Dienste der Kirche weihte **). In der Art, wie Luther hierbei verfahren, ist die wahrhaft conservative Festhaltung an dem, was als christliches Bekenntnis im Volke heimisch war, der echt evangelische Tact, welcher ihn bei der Auswahl des Materials leitete, und die Meisterschaft der Behandlung gleich bewunderungswürdig. Nicht nur erhielten die Hauptstücke: der Glaube, das Vaterunser, die Sacramente und voran der Dekalog, ihre Stelle im *R.*, sondern auch die beim Taufkatechismus und bei der Beichte übliche Frageform wurde beibehalten, und selbst in die Antworten auf die Fragen nahm Luther Verschiedenes auf, was fast wörtlich in der *catechesis theotisca* aus dem 9. Jahrhundert, in der Auslegung des Vaterunfers von Kero, ja bereits in dem *Sacramentarium Gelasianum* zu finden ist. ***) Dagegen schloß er alles aus, was den Stempel des göttlichen Gebots oder des kirchlichen Symbols nicht in gleicher Weise, wie jene Stücke, an sich trug, z. B. die in den Beichtbüchern weitläufig behandelten Capitel von den verschiedenen Arten der Sünden und Tugenden, das Ave Maria! u. a. m. Auch die Lehre vom Amt der Schlüssel, die jetzt in den lutherischen Katechismen angetroffen wird, hat er selbst bekanntlich ihnen nicht einverleibt, unstreitig von der Ansicht geleitet, daß, da die Buße und die priesterliche Lossprechung nicht unter den evangelischen Sacramentsbegriff fallen, jenen Stücken auch nicht neben Taufe und Abendmahl eine Stelle zukomme. Dieselbe Ueberzeugung, daß in den eigentlichen *R.* nur die wirklichen Kern- und Hauptstücke des christlichen Bekenntnisses gehören, bestimmte ihn, alles, was er sonst behufs der Belebung des religiösen Lebens in der Gemeinde und Familie beizufügen für nöthig erachtete: die Anweisung zur Beichte, den Morgen- und Abendsegens u. a. m., als eine besondere Beigabe unter dem Titel *Enchiridion* (Handbüchlein) dem *R.* anzuschließen. Nicht minder bemerkenswerth ist die Art und Weise, wie er das Ganze gegliedert und wiederum abgerundet, das Einzelne in seinen tiefsten Beziehungen erfaßt, dem Ver-

*) Geffken, a. a. D. S. 23 ff.

**) Die Bestrebungen Luther's, das allgemein empfundene Bedürfnis nach einem verbesserten Religionsunterricht zu befriedigen, beginnen schon vor seinem öffentlichen Auftreten als Reformator der Kirche, und gehen mit seiner reformatorischen Thätigkeit Hand in Hand. Seit 1516 predigte er über den Dekalog und das Vaterunser, bald folgten gedruckte Auslegungen der einzelnen Hauptstücke. Seine bedeutendste katechetische Schrift aus den ersten Jahren der Reformation ist die „kurze Form der 10 Gebote, des Glaubens und Vaterunfers vom J. 1520“. Die Idee des *R.* selbst ist zuerst in der „deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes vom J. 1526“ bestimmt ausgesprochen; als Titel für ein allgemeines Religionslehrbuch gebraucht er das Wort zuerst in einem Briefe vom 2. Februar 1525 an Nic. Hausmann. Die Ausführung verschob sich noch, Jonas und Agricola sollten sie übernehmen. Sie scheinen sich nicht an die Aufgabe gewagt zu haben. Endlich gab die sächsische Kirchenvisitation vom J. 1529 den letzten Anstoß, und nun legte Luther selbst die Hand ans Werk. Innerhalb weniger Monate erschien das Buch in doppelter Redaction, zuerst der große, dann der kleine *R.*

***) Beispiele bei S. Hartmann: Älteste katechetische Denkmale der evangelischen Kirche, Stuttg. 1844.

ständnis erschlossen und zum Bekenntnis dargereicht hat. Jedes Hauptstück bildet gemäß seiner Bedeutung und der leichteren Uebersicht wegen ein Ganzes für sich; aber schon in der Aufeinanderfolge der einzelnen liegt ein tiefer Sinn*). Die Erklärungen gehen nicht neben dem Text her, um ihn zu beleuchten, zu commentiren, sie durchdringen ihn innerlich und verbinden sich mit ihm organisch zu einem lebensvollen Ganzen. Nicht in ängstlicher Conformität wird jeder einzelne Begriff schulmäßig erörtert, sondern in großartiger Weise das Unmittelbarste für den Glauben, das Bedeutungsvollste für das Leben hervorgehoben. Darum tragen diese Erklärungen selbst den Charakter eines Textes an sich und lassen eine weitere katechetische Entfaltung zu. Das specifisch confessionelle Bekenntnis wird nicht verleugnet, aber nirgends tritt eine Polemik oder eine Betonung individueller Ansichten hervor; das allgemein Christliche erhält durch die kirchliche Fassung nur desto bestimmtere Umrisse und ein desto ausdrückvolleres Gepräge. Zu allem kommt die hohe Vollendung der Sprache, die Kunst, in wenigem viel zu sagen und dennoch durch Prägnanz nirgends unklar, schwerfällig, unpopulär zu werden; und dabei der warme, herzliche Ton, kraft dessen man, wie Löhle davon rühmt, den lutherischen K. beten kann.

Während Luther im großen K. aus dem Vollen des Glaubens und Lebens greifend den Sinn der Hauptstücke für die Bedürfnisse des praktischen Lebens sowohl, wie zur Darlegung des gereinigten Glaubens mit besonderer Rücksicht auf die Pfarrer und Lehrer entwickelt, faßt er in dem kleinen alles kürzer und gedrängter zusammen. In der Kürze aber liegt die Reife, die Vollendung. Man kann wohl sagen, am großen K. hat sich für Luther selbst erst die Idee des K. vollkommen abgeklärt; erst nachdem der große fertig war, hat er gesehen, was für das Volk zu leisten noch übrig sei. Der kleine K. ist nicht ein bloßer Auszug des großen, er ist seine Frucht und der Gipfel von Luther's gesammter katechetischer Thätigkeit**).

Luther selbst hat seinen kleinen K. bekanntlich nur als Form und Exempel hingestellt, und andern überlassen anderes zu wählen (Vorr. zum kl. K.). Es kann dies aber nicht auf den wesentlichen Inhalt, sondern nur auf die Behandlung des gegebenen Stoffes bezogen werden. Auch bezüglich auf letztere hat aber die Kirche mit richtigem Gefühl in dieser zufällig scheinenden Form die mustergültige erkannt und für alle folgenden Katechismusbildungen sie als Grundtypus festgestellt.

Es ist oben schon bemerkt worden, daß die Belebung des christlichen Volksunterrichts in engster Beziehung zu dem reformatorischen Principe steht, und daß Luther's eigene katechetische Thätigkeit mit seinem großen Reformationswerke gleichen Schritt hielt. Es kann daher nicht auffallen, daß auch die reformatorischen Parteien des Mittelalters, die Waldenser, die Wiclefiten, die Anhänger von Huß, vorzüglich die böhmischen und mährischen Brüder, schon katechetische Bearbeitungen einzelner Hauptstücke besaßen, und daß in der jungen protestantischen Kirche des 16. Jahrhunderts neben und zum Theil vor Luther an mehreren Orten Katechismen hervortraten. Man hat in diesen Schriften Vorbilder für Luther's Katechismen zu finden geglaubt und ihnen selbst den ersten Gebrauch des Namens K. als Titel vindiciren wollen. Wie jedoch nach neueren Forschungen***) der sog. Waldenser-K. in seiner neueren Gestalt erst eine Nachbildung des lutherischen ist, und ursprünglich den Titel K. gar nicht geführt hat, so haben auch die katechetischen Schriften von Wiclef (pauper rusticus) und Huß zu sehr einen ganz andern, theils paränetischen, theils doctrinellen Charakter, als daß sie, auch abgesehen von dem Titel und der Verschiedenheit des stofflichen Gehalts, mit Luther's Katechismen in eine Linie gestellt werden können. Die Katechismen der Reformationszeit in unserer Kirche selbst aber, von Althammer, Nürnberg. 1528, und

*) S. Palmer, Katechetik, 2. Aufl. 300 ff. Luther's Vorr. zum 4. Hauptst. des gr. K.

***) Palmer, in Herzog's Real-Encyclopädie für protest. Theologie und Kirche, VII. 621. Ehrenfechter, zur Geschichte des K. Göttingen. 1857, S. 15.

***) Geffken, a. a. D. S. 17. Dieckhoff, die Waldenser, S. 98.

von Lachmann, Heilbr. 1528*), sind zwar vor den lutherischen unter gleichem oder ähnlichem Titel erschienen, sie stehen aber schon ganz unter der von Luther ausgegangenen Anregung. Dasselbe gilt selbst von dem ebenfalls vor 1529 erschienenen Brenzischen K., dem einzigen, welcher auch nach dem Erscheinen von Luther's Katechismen sich in der evangelisch-lutherischen Kirche behauptet und hier auf die Ausbildung der Katechese einen bedeutenderen Einfluß ausgeübt hat**). Die Anordnung der Hauptstücke bei Brenz (Taufe, Glaube, Vaterunser, Dekalog, Abendmahl und Schlüssel des Himmelreichs) und die künstliche Verbindung, in welche dieselben von ihm unter einander gesetzt worden sind, haben weniger Nachahmung gefunden; aber die Anfangsfragen (Was bist du? Ein Christ. Warum bist du ein Christ? Darum, daß ich in dem Namen Jesu Christi getauft bin und glaube an Jesum Christum) sind als ein natürliches Exordium in viele spätere Bearbeitungen des lutherischen K. hinübergenommen worden, und ebenso hat man mit den bei Brenz zuerst vorkommenden Fragen über das Wesen Gottes, über Dreieinigkeit, über die Person Christi, über den Inhalt des Glaubens, den Begriff des Betens u. c., häufig den Lehrgehalt von Luther's K. zu ergänzen gesucht, wie man auch wenigstens in Süddeutschland das ganze Stück vom Amt der Schlüssel für letzteren von Brenz entlehnt hat. Im übrigen schloß sich die spätere Katechismusbildung immer mehr an Luther an, dessen Vorgang von überwiegendem Einfluß theils auf die Belebung der katechetischen Thätigkeit im allgemeinen, theils auch auf die Gestaltung der neuen Lehrbücher wurde und sich auch über die Grenzen der von ihm gestifteten Kirche hinaus geltend machte.

In der reformirten Kirche folgten in kurzer Zeit dem schon 1527 erschienenen K. für die Diocese St. Gallen (Catechismus San-Galensis), die Katechismen von Dekolampadius, Leo Juda, Viret, Beza, Bullinger u. a., der Berner und Züricher K., von denen der letztere sich bis auf die Gegenwart im Gebrauch zu erhalten vermocht hat. Calvin selbst gab 1536 einen K. in französischer Sprache heraus, den er zwei Jahre später auch in lateinischer Uebersetzung erscheinen ließ und 1544 und 45 zu einem ausführlichen Lehrbuche in Frage und Antwort französisch und lateinisch umarbeitete. Die französische Bearbeitung erscheint gewöhnlich in der Liturgie der französischen Kirche als Anhang, die lateinische erlangte als Catechismus ecclesiae Genevensis hohes Ansehen. Die wichtigste Erscheinung auf dem katechetischen Gebiete der reformirten Kirche ist aber der Heidelberger oder Pfälzer K., auf Befehl des Kurfürsten Friedrich III. von der Pfalz durch die Heidelberger Theologen Zach. Ursinus und Caspar Olevianus verfaßt und 1563 publicirt. Die Anordnung folgt dem Gedankengange im Römerbrieft, es wird vom Elende der Menschen ausgegangen und dann im zweiten Hauptstücke von der Erlösung aus diesem durch Jesum Christum gehandelt; die Gebote und das Vaterunser sind auf das dritte Hauptstück verpart, welches die treffende Ueberschrift hat: „wie ich Gott für solche Erlösung soll dankbar sein“: 1) durch gottseligen Wandel (nach den Geboten Gottes), 2) durch Anrufung Gottes (Gebet). Dieser systematischen Disposition entspricht der ganze vorwiegend doctrinelle Charakter des Heidelberger K., der bei aller seiner Trefflichkeit, was die Uebersichtlichkeit, Einfachheit und Wärme betrifft, hinter dem lutherischen zurückbleibt, und ein gleich plastisches Gepräge, den epischen Charakter, wie dieser, nicht trägt. Der Heidelberger K. hat sich über den größten Theil der reformirten Kirche verbreitet. Die englische Episkopalkirche aber gebraucht den aus nur 24 Fragen bestehenden K., welchen Eduard VI. in die Liturgie aufnehmen ließ; in der presbyterianischen Kirche Englands hat the Assembly-Catechism symbolisches Ansehen erlangt.

*) J. Hartmann, a. a. D. S. 48 ff. u. S. 79 ff.

***) Die älteste katechet. Arbeit von Brenz: Fragestücke des christlichen Glaubens für die Jugend zu Schwäbisch-Hall ist v. J. 1527; sie besteht aus einem Catechismus minor „für die jungen Kinder“ und einem Cat. major „für die Erwachsenen und Alten“. Eine spätere Redaction dieses ersten Versuchs ist der eigentliche Brenzische K., welcher in die Württembergische Kirchenordnung von 1536 übergegangen ist.

Auch die römisch-katholische Kirche hat sich der katechetischen Arbeit, zu welcher die Reformation so mächtigen Impuls gegeben hatte, nicht entziehen können. Daß der Catechismus Romanus unter die Volkskatechismen im eigentlichen Sinne nicht gehört, giebt schon der Zusatz zu seinem Titel: ad parochos zu erkennen. Mehr gehören in diese Kategorie die weitverbreiteten Katechismen von Canisius, Bellarmin und Felbiger*). Der bloß mechanischen Einübung des K. sind in neuerer Zeit Sailer, Gruber, Barthel, vorzüglich Hirscher, geleitet von einer tieferen Auffassung der pädagogischen und seelsorgerischen Bedeutung des katechetischen Unterrichts, entgegengetreten, ohne jedoch bis jetzt schon eine recht haltbare, durchsichtige und correcte Katechismusform gefunden zu haben. — Die morgenländische Kirche besitzt in der orthodoxa confessio des Peter Mogilas ein in Frage und Antwort abgefaßtes Symbol, aber sie hat keinen eigentlichen K. Die catechesis sacra von Christophodulos (1760 bis 1772) ist eine Anweisung für den Liturgen, und die katechetischen Versuche, welche in der neueren russischen Kirche gemacht worden sind, haben zum Texte bloß die üblichen Gebetsformeln.

In der späteren Geschichte der Katechismusbildung in der evangelisch-lutherischen Kirche lassen sich vier Perioden unterscheiden, welche den wichtigsten Entwicklungsperioden der protestantischen Theologie parallel laufen und ebenso wie diese und das gesammte kirchliche Leben im Volke unter dem Einflusse der großen Weltereignisse, der socialen Verhältnisse im allgemeinen und der auf den Gebieten der Kunst und Wissenschaft hervortretenden Richtungen stehen. — Die erste Periode reicht bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts. Sie charakterisirt sich durch die doctrinelle Behandlung der Katechismusstücke und entspricht der systematisirenden und polemisirenden Richtung, welche gegen Ende des 16. Jahrhunderts in der lutherischen Theologie nach und nach herrschend wurde und endlich in einen gelehrten, aber lebensleeren Scholasticismus sich verlor. Die Tendenz der Katechismusbildung geht vornehmlich auf Vervollständigung des kleinen lutherischen K. durch Hineinarbeitung des kirchlichen Lehrbegriffs, zum Theil unter Benützung des von Brenz gegebenen Typus in der oben angedeuteten Weise. Die Darstellung hat vorherrschend das Gepräge der Lehrhaftigkeit, sie ist mehr auf das Verständnis, als auf das Bekenntnis berechnet. Uebrigens wird nicht bloß in den älteren Katechismen dieser Periode (z. B. den Straßburger Katechismen von 1529—1550, dem Nürnberger K. von 1570, dem K. von M. Tetelbach von 1568), die sich noch auf die Beigabe weniger vorausgeschickten und dazwischen gefügten Fragen beschränken, sondern auch in den meisten späteren Expositionen, in welche schon größere erläuternde Zusätze über Gesetz, gute Werke, Sünde, Dreieinigkeit u. aufgenommen sind, der kirchliche Lehrbegriff in prunkloser Objectivität dargeboten, während es freilich auch nicht an solchen fehlt, die einer rein schulmäßigen, fürs Leben unfruchtbaren Behandlung anheimgefallen sind, wie z. B. Dieterich's „Anführung zum Catechismo“, übersetzt von Selzer, Frankfurt a. M. 1618**). — Die zweite Periode der Katechismusbildung geht von der Mitte des 17. bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts. Ihr Charakter ist die erbauliche Behandlung der Katechismuslehre, die Tendenz, das Bekenntnis der Kirche in das persönliche Glaubensleben des Volks einzuführen, ein Streben, welches der Richtung ganz entsprach, die in der Theologie durch Männer wie Joh. Arndt († 1621), Joh. Val. Andrea († 1654), Georg Calixt († 1656), besonders aber durch Phil. Jac. Spener († 1705) vertreten wurde, und dessen praktisches Ziel es war, der durch den dreißigjährigen Krieg eingetragenen Verwilderung zu steuern. Die Form der Katechismusbildung dieser Zeit ist beeinflusst theils durch die Einführung oder Erneuerung der Confirmation und der

*) Ueber diese s. Helfert, die Gründung der österreich. Volksschule unter Maria Theresia. S. 515 f. 621 f. D. Red.

**) Vergl. Ernesti, „zur Orientirung über die K.-Literatur der evangel.-lutherischen Kirche.“ Braunschw. 1859, S. 19. Ehrenfeuchter, a. a. D. S. 33.

Katechismusexamina, theils durch die fortschreitende Methodik des Schulwesens. In den Anfang der Periode fallen die segensreichen Bemühungen des Herzogs Ernst des Frommen von Gotha um den katechetischen Unterricht; in der Mitte, als Gipfelpunct der Bestrebungen, steht Spener's einflußreiche Wirksamkeit, deren Folgen in der letzten Hälfte der Periode immer sichtbarer werden und weit in das 18. Jahrhundert hinein reichen. Das Hauptwerk der ganzen Zeit ist Spener's in seiner Art unübertroffener K., der zuerst zu Frankfurt 1677 unter dem Titel „einfältige Erklärung der christl. Lehr nach der Ordnung des kl. Catechismi des theueren Mannes Gottes Lutheri in Fragen und Antworten verfaßet und mit nöthigen Zeugnissen der Schrift bewähret“ herauskam. Er soll bekanntlich eine Antwort sein auf die Frage, wie man den Kopf in das Herz bringe. Neben ihm sind hervorzuheben: das Nürnberger Kinderlehrbüchlein von 1628; der Danziger K. von Abrah. Calov 1648, der Breslauer (Delsker) K. von 1664 (?), der für Thüringen wichtige kurze Begriff der christl. Lehre von Sal. Glassius 1644, die im Hannover'schen und Braunschweig'schen lange im Gebrauch gewesenen Katechismen von Mich. Walther und Just. Gesenius, der Dresdner sog. Kreuzkatechismus von 1688 u. a. m. — Die dritte Periode, von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in das zweite Decennium des 19. Jahrhunderts, umfaßt die Zeit des Aufkommens und der Herrschaft des Rationalismus in der Theologie, des Philanthropinismus, der sog. naturgemäßen Erziehung und des rationellen Unterrichts auf dem Gebiete der Pädagogik, des Subjectivismus, Criticismus und Idealismus in der Philosophie und der sogenannten Aufklärung in der allgemeinen Volksbildung. Rücksichtlich des Religionsunterrichts ist für sie charakteristisch die Behandlung des kirchlichen Lehrbegriffs zuerst nach der demonstrativen analysirenden Methode der Wolf'schen Schule, sodann vom Standpuncte des gesunden Menschenverstandes und nach den Grundsätzen der „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“, unter Anwendung der Regeln einer ausgebildeten Katechistikunst. Anfangs begnügte man sich noch mit der formellen Behandlung des überlieferten Stoffs, ohne den Inhalt wesentlich zu alteriren (so im K. von Löfseke, Plön 1737); bald aber verarbeitete man die modernen Ansichten in den lutherischen Text hinein (z. B. im Weimar'schen K. von 1800), oder man ließ im Gefühle des inneren Widerspruchs den Text mehr oder weniger bei Seite liegen, d. h. man knüpfte nur äußerlich an ihn an, verwies ihn in den Anhang oder erwähnte seiner gar nicht (so Cramer, Parisius, Fischer u. a. m.) Ueberall wurde man von der Ansicht geleitet, welche zuerst 1759 der S. Meining'sche Berggerichtsdirector Trier in Glücksbrunn öffentlich ausgesprochen hatte und Schultheß*) noch 1830 wiederholte, daß Luther's K. nach Inhalt und Form dem Zeitbedürfnisse nicht mehr entspreche. —

Mit der allgemeinen Erneuerung des kirchlichen Lebens nach den Befreiungskriegen, besonders seit 1817, und als unmittelbarer Ausfluß einer tieferen Auffassung des Christenthums, eines gründlicheren Verständnisses des Reformationswerks und der Bedeutung Luther's hat eine vierte Periode in der Geschichte des K. begonnen. Ihr Grundzug ist die Erneuerung des kirchlichen Typus, der Anschluß an Luther's K. und die Rückführung desselben in die Schule und das Haus**). Man strebt seiner nach allen Seiten gewiß zu werden, forscht nach seiner Literaturgeschichte, sucht nach seiner Urgestalt, bemüht sich, den ihm zu Grunde liegenden Plan aufzufinden, und den Sinn aus Luther's eigener religiöser Anschauung zu erkennen***). In allen Bearbeitungen

*) Schultheß, Untauglichkeit der seit 300 Jahren kirchlich eingeführten Katechismen und Idee des einzig besten Zeitfadens.

***) Dafür haben sich unter andern ausgesprochen Ackermann, Harnisch, Kniewel, Kallher, Pöhe.

***) Mönckeberg, die erste Ausg. von Luther's kl. K. v. Hamb. 1851. Schneider Dr. M. Luther's kl. K., nach den Originalausgaben kritisch bearb. v. Berl. 1853. Harnack, der kl. K. Dr. Luther's in seiner Urgestalt. Stuttgart. 1856. Franß, der kl. K. in Luther's Wort und

für den praktischen Gebrauch läßt sich die Rückkehr zur Schriftlehre und zum kirchlichen Bekenntnis und eine sorgfältige Wahrung der alten Formen wahrnehmen. Viel tüchtiges ist im einzelnen geleistet worden, aber noch fehlt im allgemeinen der sichere Takt in der Behandlung, die correcte Darstellung des Lehrbegriffs, die plastische Sprache, kurz das, was nur das Erzeugnis eines vollen kirchlichen Gemeindelebens sein kann, woran gerade unsere Zeit großen Mangel hat. Man sieht wohl, was und wo es fehlt, fühlt aber, da man sich nicht von der starken Woge eines gehobenen Gemeindebewußtseins getragen weiß, die eigne Kraft gelähmt. Von diesem Gefühle geleitet, haben manche die einfache Rückkehr zu Luther's K. in seiner ursprünglichen Gestalt empfohlen, und nur noch etwa den Katechismusstücken ein geordnetes Spruchbuch (Petermann, Acker mann, Wolff, der Gotthaer, der Osnabrücker K.) beigegeben; andere haben geglaubt, Luther's Text nur mit Worten der Schrift (Theel, Berl. 1856 und schon J. W. Peter sen 1689*), oder mit Luther's eignen Worten (Franz, f. S. 966, Rähler**) erklären zu dürfen; noch andere haben zu älteren Expositionen, namentlich aus der 2. Periode, zurückgegriffen***). Mit Recht aber bemerkt Ernesti (a. a. D. S. 48 und 52), daß die Aufgabe, welche das Bedürfnis katechetischer Neubildung aller Orten gestellt hat, nicht gelöst, sondern umgangen wird, wenn nur der Gebrauch des kl. Luther. K. mit etwa hinzugefügtem Spruchbuche vorgeschrieben wird, und daß eine Stätte in unserer Zeit und für die nächste Zukunft nur einer solchen Exposition zugestanden werden kann, welche ein Resultat der ganzen bisherigen Entwicklung auf dem katechetischen Gebiete überhaupt und von einem Geiste concipirt ist. Vergl. auch Ehrenfeuchter a. a. D. S. 71 f. Die Praxis hat sich daher auch, wie in früheren Perioden, so jetzt vorwiegend der durchgreifenden Bearbeitung des lutherischen kl. K. zugewendet, und dabei zunächst die Erschließung und Ergänzung seines Inhalts und die Begründung dieses aus der Schrift, sodann aber auch die Anleitung für den Gang der Besprechung, die Erleichterung der Repetition und Einübung ins Auge gefaßt. Im übrigen zeigt die Methode große Verschiedenheiten. Bei einigen bewegt sich die Exposition freier, indem sie dem Texte nicht bis ins einzelne nachgeht, sondern ihn als Halter und Rahmen des Stoffs ansetzt und behandelt. So bei Kurz, Stier, Schuur, Harnisch, Weidemann, Aulich, Heuser und Sander (im Barmer K.). Es liegt diesem Verfahren das Gefühl zu Grunde, daß bei Luther's K., wie bei jedem Kunstwerke, durch die Zergliederung und Verarbeitung des Einzelnen der Totaleindruck geschwächt werde, dann aber auch die Erfahrung, daß Luther's großartiger Lehrgang den Regeln logischer Exposition sich im einzelnen nicht überall ohne Zwang einordnen lasse. — In anderen Katechismen ist dagegen mit Hinwegsetzung über solche Rücksichten das neu hinzugebrachte Material mit der Auslegung Luther's so zusammengearbeitet, daß die neue Exposition sich an jene möglichst eng anschließt, z. B. bei Jaspis, Böckh, Seebald, Ernesti u. a. m. — Was im übrigen die Form der Bearbeitung betrifft, so haben Kurz, Münchmeyer, Weidemann, Schuur den Paragraphenstil gewählt, während die Mehrzahl der neueren Bearbeiter die Form von Frage und Antwort, welche der lutherische Text selbst hat, auch für ihre Expositionen beibehält. Bei der Entscheidung für die eine oder die andere Form wird vorzüglich Rücksicht auf den Bildungsgrad des Katecheten zu nehmen sein, da die Paragraphenform bei der größern

Weise ausgelegt. Nielsen, Wortsinne und Bau des kl. Luther. K., 2. Aufl. Cutin 1856. Brieger, Versuch einer bibl. sachlichen und sprachlichen Erklärung des kl. Luther. K., zunächst für Lehrer. 3. Aufl. Bresl. 1853.

*) Vergl. Göz, christliche Glaubenslehre in Fragen und Antworten, mit Bibelsprüchen. Stuttg. 1848.

**) Dritter Luther. K. v. Kiel 1849.

***) So hat Langbein 1854 eine unveränderte Aufl. des Dresdner Kreuzkatechismus, Frömischer 1848 einen Auszug aus Spener's K. veranstaltet, Schöner 1801 und 1824 das Nürnberger Kinderlehrbüchlein, Wedel 1856 den Breslauer (Delsler) K., Pauli 1856 den K. von Gesenius in neuer Gestalt reproducirt.

Freiheit, die sie für den Unterrichtsgang läßt, auch eine größere Selbständigkeit und Geübtheit des Unterrichtenden voraussetzt, die Frageform den Katecheten sicherer leitet, aber auch mehr bindet, was selbst von dem befähigteren Lehrer der Volksschule als ein hemmender Zwang empfunden zu werden pflegt*).

Ueber den Gebrauch des K. im allgemeinen hat Luther selbst die trefflichste Anweisung in seinem Tractat von der deutschen Messe und Ordnung des Gottesdienstes gegeben. „Der K. soll auf der Kanzel vorgepredigt und daheim in den Häusern des Morgens und Abends den Kindern und Gesinde vorgesagt und vorgelesen werden, nicht allein also, daß sie die Worte auswendig lernen, nachreden, — sondern daß man sie von Stück zu Stück frage und antworten lasse, was ein jegliches bedeute und wie sie es verstehen. Kann man auf einmal nicht alles fragen, so nehme man Stück vor Stück vor, des andern Tags ein anderes. Und lasse sich niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel. Christus, da er Menschen ziehen wollt, mußte Mensch werden; sollen wir Kinder ziehen, so müssen wir auch Kinder mit ihnen werden. Wollt Gott, daß solch Kinderspiel wohl getrieben würde, man sollt in kurzer Zeit großen Schatz von christlichen Leuten sehen!“ Und er selbst hat es mit den Seinen wohl getrieben, und weiß, warum? „Wie wohl ich ein alter Doctor der H. Schrift bin“, schreibt Luther im Sendschreiben vom Dolmetschen, „so bin ich doch noch nicht aus der Kinderlehre kommen und verstehe die 10 Gebote, den Glauben und das Vaterunser noch nicht recht; ich kann's nicht ausstudiren, noch auslernen; aber ich lerne noch täglich daran und bete den Katechismen mit meinem Sohn Hansen und meinem Töchterlein Magdalenen“.

Wir haben hier alle wesentlichen Stücke eines rechten Katechismusgebrauchs vor uns. 1) Vor allem ist auf die Bestimmung des Katechismus für die Kirche und für das Haus hingewiesen; das Haus aber vertritt hier auch die Schule, die zu Luther's Zeit als ein in sich abgeschlossener Lehrkreis noch nicht besteht. Von einem guten Katechismus verlangen wir mit Recht, daß er nicht bloß in der Schule, sondern auch beim Confirmandenunterricht und in der Kirche gebraucht werden könne. Von Wichtigkeit ist, daß der Schul- und der Kirchenunterricht, besonders aber der Schul- und der

*) Eine besondere Erwähnung in der neueren Geschichte des K. verdient der „Hannoversche Katechismusstreit“. Die evangelische Landeskirche des Königreichs Hannover besaß seit 1790 einen rationalistisch gefärbten, im allgemeinen beliebten „Landeskatechismus“. Im J. 1856 wurde die Beseitigung desselben beschlossen; statt aber ein neues Werk zu schaffen, kehrte man zu dem orthodox gehaltenen Walther'schen Katechismus von 1653 zurück und begnügte sich mit einer Umarbeitung und Vervollständigung desselben. Der neue Landeskatechismus („Dr. Martin Luther's kleiner Katechismus mit Erklärung“) besteht aus 3 Büchern, von denen das erste für die Vorstufe des Religionsunterrichts bestimmt ist und den Text des kleinen Katechismus (die fünf Hauptstücke) ohne die Erklärung Luther's, das zweite den K. Katechismus mit der Erklärung Luther's und einige Anhänge, das dritte die ausführliche Erklärung des K. und mehrere Zugaben enthält. Zur Bearbeitung des „neuen K.“ war eine Commission ernannt worden, als deren thätigste Mitglieder neben dem Superintendenten Lührs, Petri, Niemann, Hildebrand u. a. genannt wurden. Die theologische Facultät in Göttingen, welcher das Buch im Entwürfe zur Prüfung vorgelegt wurde, sprach sich beifällig über dasselbe aus. Als alles gehörig vorbereitet zu sein schien, wurde die Einführung des K. durch königl. Verordnung vom 14. October 1862 am Confirmationstage des Kronprinzen befohlen. Aber die Mehrzahl der Gemeinden und Geistlichen des Landes legte Protest ein. Vor anderen traten der Gen.-Superintendent Rettig zu Göttingen, der Archidiaconus Baur Schmidt zu Lüchow, der Pastor Sulze in Osnabrück in die Schranken. Als Baur Schmidt im August 1862, wie vorher im Februar Sulze, nach Hannover zur Verantwortung gezogen wurde, brachte man ihm öffentliche Ovationen dar, bei denen es ohne einzelne grobe Excesse nicht abgieng. Die steigende Aufregung zahlreicher Gemeinden und das entschiedene Auftreten der ganzen liberalen Partei in Hannover bewog endlich den König, den neuen Katechismus, wenn auch nicht zurückzunehmen, so doch nicht mehr den Gemeinden aufdringen zu lassen. Vergl. Ehrenfeuchter, „Die Katechismusfrage in der hannoverschen Landeskirche, vom theologischen Standpunkte erörtert“ (1862) und Diestelmann, „Die Katechismusangelegenheit in der evang. luther. Landeskirche Hannovers“ 2c. (1869).

Confirmandenunterricht gehörig in einander greifen und, soweit irgend möglich, nach gleichem Plane, nach demselben Lehrbuche gegeben werden. Es ist ein großer, nicht zu dulddender Uebelstand, wenn beim Confirmandenunterrichte auf den vorausgegangenen Religionsunterricht der Schule keine, oder doch nur eine sehr beiläufige Rücksicht genommen wird. 2) Der Katechismus muß gelernt werden und zwar der ganze Text der Hauptstücke nebst den Erklärungen Luther's; außerdem noch eine Auswahl von Bibelsprüchen, nicht zu viele, während der ganzen Schulzeit bis zur Confirmation etwa 200; aber was gelernt wird, muß festes Eigenthum der Kinder werden. Deswegen ist von dem Lernstoff nichts neues auf die letzten Monate oder Wochen vor der Entlassung aus der Schule zu versparen; im letzten Jahre oder wenigstens Halbjahre ist eigentlich nur das Gelernte zu wiederholen und zu befestigen. Was die Schüler für ihr ganzes Leben behalten sollen, das müssen sie in der Schule längere Zeit als einen sicheren Besitz bei sich haben. Die ganze Exposition des Katechismus zu lernen ist weder rätlich, noch möglich; sie müßte denn überaus kurz gefaßt sein. Dies war auch schon die übereinstimmende Ansicht von Brenz und Spener. 3) Der K. muß erklärt werden; „die Kinder müssen lernen, was ein jegliches bedeute, und Antwort geben, wie sie es verstehen“. Darum muß der Katechismusunterricht sich an den allgemeinen Bildungsstand der Katechumenen anschließen und ein stufenweise fortschreitender, dem wachsenden Fassungsvermögen derselben entsprechender sein. Die Kinder müssen, bevor sie den K. in die Hand bekommen, schon mit der biblischen Geschichte und mit denjenigen religiösen Wahrheiten, die dem kindlichen Gemüthe am nächsten liegen und aus der heiligen Geschichte sich leicht ableiten lassen, bekannt geworden und dadurch zu einem etwas geweckteren religiösen Bewußtsein gelangt, auch im Besitz eines kleinen Schatzes von Bibelsprüchen, Gebeten und Liederversen sein. 4) Es soll aber der Katechismus nicht bloß mit dem Verstande und dem Gedächtnisse erfaßt, er soll auch ins Gemüth gebracht werden, er soll zum Bekenntnis aus Ueberzeugung und zum freudigen Angelöbniß auf die erkannte Wahrheit führen. Der Katechumene soll nicht bloß unterrichtet, er soll durch den Katechismusunterricht „erzogen“ werden. Darum muß dieser Unterricht überall ganz einfach und kindlich, aber eindringlich und anregend sein. Er muß mit Würde, ja vielmehr mit Andacht gegeben werden und das Hersagen des Katechismus muß, wie es bei Luther war, ein „Beten“ des Lehrers mit den Kindern sein.

Handbücher und Anleitungen zum Gebrauch des Katechismus, zum meist für Lehrer bestimmt, besitzen wir aus neuerer Zeit von Nielsen (Wortsin und Bau *rc.* f. S. 911); Brieger, Versuch einer bibl. sachl. und sprachl. Erkl. *rc.* f. ebend.); Müller, Katechetisch-evangel. Unterweisung in den 10 Geboten Gottes nach dem Katechismus Lutheri, 8 Liefer., Magdeb. 1854, 1855, Rissen, Unterredungen über den K. Katechismus Luther's, 12. Aufl., Kiel 1872, Ackermann, Handbuch zu Luther's Katechismus, Meiningen 1857; Caspari, Geistliches und Weltliches zu einer volkstümml. Auslegung des K. Luther's, 5. Aufl. Erlang. 1858; Hauff, Beleuchtung der K.-lehre durch biblische Beispiele und Lehrsprüche, Reutling. 1854; Francke, Lehrbuch der christl. Religion nach Ordnung des luther. K. *rc.*, Lpz. 1844; K. Fr. L. Arndt, Handbuch für Lehrer *rc.*, besond. bei dem Gebrauch des 1850 erschienenen Meckl.-Strelitzischen Landes-K., Neustrelitz 1853; Materne, christl. Glaubens- und Sittenlehre, 2. Aufl. Eisleben 1855; Wangemann, bibl. Hand- und Hilfsbuch zu Luther's K., 2. Aufl., Berlin 1857; Krüger, Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre, Erf. und Lpz., 5. Aufl. 1869. Palmer, in der Katechetik, unter der Rubrik No. 9 Katechismus. Zetzschwitz, System der christl. Katechetik, 2. Aufl., Erlangen 1872 ff. — Von den Arbeiten über die Geschichte des K. sind außer den schon angeführten, namentlich den Schriften von Geffken, Ehrenfeuchter und Ernesti, noch zu nennen: das ältere Hauptwerk von Langemack, *Historia catechetica*, 3 Theile. 1729—1730, und Augusti's Versuch einer histor.-krit. Einleitung in die beiden Haupt-Katechismen der evangel. Kirche, Elberf. 1824.

Kathedr, f. Schulgeräthschaften.

Kathedralschule = Domschule (Kathedralkirche = Domkirche). Vgl. Domschule.

Katholische Pädagogik, f. Pädagogik, ihre Richtungen.

Keuschheit, f. Schamhaftigkeit.

Kinderbälle. Das sind doch wohl Bälle, mit denen Kinder spielen? oder wie? sollten damit etwa gar Tanzfeste gemeint sein, Bälle, auf denen man mit Kindern wie mit bunten Bällen spielt? — Wir sagen, ja; denn in der That treibt in gewissen Kreisen der Gesellschaft die elterliche Erziehungsweisheit auch solche Blüten von glänzender Farbe, aber mehr als zweifelhaftem Geruch. Es sind zum Glück meist nur die Höhen des Volkes, die Kreise der Höfe, des Adels oder der Hof und Adel nachäffenden Geldaristokratie, wo sie je und je sich entfalten, Alpenrosen gleich, würde ich sagen, wenn mir diese stille, keusche Blume, der Schmuck der Alpenhöhen, nicht zu gut dafür wäre. Dennoch zieht sich diese Flora naturgemäß mehr und mehr auch in die niedrigeren Regionen herunter. Den Samen dazu, wie zu manchem ähnlichen Gewächse, hat der gallische Wind über den Wasgewald herübergeweht.

Je nachdem das Ideal der Bildung sich stellt, haben auch die Kinderbälle einen Sinn. Ist äußere Verfeinerung, glatte Artigkeit, leichte, gefällige Bewegung im gesellschaftlichen Umgange dasjenige, was das Vater- und Mutterauge vor allem an Sohn oder Tochter zu sehen wünscht, oder was es neben anderem schlechterdings nicht entbehren zu dürfen glaubt, so empfehlen sich solche häusliche Feste (das sind sie denn doch noch in der Regel) sehr natürlich. Hier kommt glänzend zu Tage, was der „Meister der künstlichen Körperausbildung“, vulgo Tanzmeister, das Jahr hindurch für theures Geld geleistet, hier erntet die Gouvernante die Früchte ihrer Bildungsbestrebungen. Die Prachtgemächer des Hauses sind geöffnet, der Salon ist heller als der Tag und rund herum sitzen die liebenden Mütter in schönem Kranz und mustern frei oder mit bewaffnetem Auge, daß keine Falte übersehen werde, Mienen und Anstand, Tournure und Toilette der zum Tanze gerichteten Schaar. Die Musik beginnt und mit ihr das Schau- und Ballspiel „possirlicher kleiner Gestalten“. Sie „schweben auf, schweben ab, neigen sich, beugen sich“, sie führen verbindliche Reden, sagen sich Süßigkeiten, erweisen sich Artigkeiten, und je mehr sich das Ganze anseht wie ein Ball der großen Leute, durch ein verkleinerndes Glas gesehen, das Spiel der Erwachsenen im verjüngten Maßstabe, desto mehr schlägt den guten Müttern das Herz vor Freude. Auch einzelne Väter finden sich ein und theilen die mütterlichen Empfindungen. Die Bewegungen und Stellungen, das ganze Gebaren der Kinder, der Jüngelchen und angehenden Fräulein (nur daß sie noch nicht confirmirt sind; denn erst der Confirmationschein ist der Paß in die große Welt) werden gemustert, kritisirt; die Phantasie wagt sogar kühne Blicke weiter hinaus in die Zukunft der tanzenden Pärlein, und diejenigen unter ihnen, welche bereits an der Ausgangschwelle der Kinderzeit stehen, wagen wohl auch ihrerseits die ersten Vorübungen für zarte Verbindungen! — Je und je sind die großen Leute, die eigentlichen Spieler, von dem Spiele der lieben Kleinen so gerührt, daß sie selbst wieder jung werden und mit einem: „Laß mich ein Kind sein, sei es mit!“ sich in die jugendlichen Reihen mischen. —

Gegen Mitternacht gruppirt sich das Völklein um Tische, die mit allem beladen sind, was den jungen Gaumen reizen mag, auch hier von den Augen der glücklichen Eltern gemustert. Nach Mitternacht flattern die bunten Nachtfalter endlich auseinander. — Welche Geistes- und Gemüthsindrücke mögen davon zurückbleiben? Fürwahr ein gefährliches Ballspiel, das so die Eltern mit ihren Kindern spielen! Die zartesten und heiligsten Blüten der Kindesseele könnten dabei auf dem Spiele stehen, und wir sorgen, es habe sich schon mancher von den jungen Nachtfaltern im Tanz um das glänzende Licht des Kinderballes die Flügel unheilbar verbrannt. — Schon der unbestochene Arzt hat ohne Zweifel seine Bedenken von wegen der leiblichen und gemüthlichen Aufregung, die in die tiefe Nacht währt und dem jungen Körper die so heilsame Ruhe raubt. Aber wie mag ein solcher Abend erst auf den Geist wirken? wie wenig werden die den

Sinn noch eine Zeitlang nachher unangefunden Bilder zu der Sammlung stimmen, welche die erfolgreiche Lernarbeit erheischt? Und was wird nun vollends mit Herz und Gemüth werden? Wird nicht der armen Jugend, welche die Eitelkeit der Eltern so frühe schon zum Ballsaal führen zu müssen wähnt, der Maßstab für das, was „wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet“, was Tugend und Lob ist (Phil. 4, 8), ganz verrückt durch ein solches Treiben, wo alles auf den Schein und die glatte Oberfläche, die schöne Lüge gerichtet ist? Und nun der Tanz selbst? Die Seele desselben ist denn doch das Liebespiel der Geschlechter. Und mit diesem Spiele läßt man Kinder spielen? — Mag sein, daß jüngere Kinder noch mit jener glücklichen Gedankenlosigkeit, die ihren Sinn den geschlechtlichen Dingen gegenüber umschleiert, darüber wegkommen; die älteren Ballgäste ahnen sicherlich mehr oder weniger deutlich den Sinn der Sache. Gedanken, Empfindungen, die am besten möglichst lange schlafen, werden hier wie mit Gewalt geweckt und so der heilige Schmutz und Schutz kindlicher Unschuld freventlich angetastet.

Zwar könnte es scheinen, als messe man die Verhältnisse der höheren Stände zu sehr nach bürgerlichem Maße. Da wo sich die Eitelkeit von Eltern aus dem Mittelstande, den höheren Ständen nachäffend, unberufen zu drängt und ihre Kinder zu Kinderbällen führt, die oft nicht einmal mehr im Schutze des Privathauses stehen, sondern wo der Tanzmeister seine verschiedenen Eleven an einem öffentlichen Ort zusammenläßt und so gewissermaßen der spiritus rector des Ganzen wird, kann der Erzieher nicht ernst und laut genug sein Veto einlegen. Aber ist nicht wirklich bei den höheren und höchsten Ständen ein anderes? Feinheit der Form, Gewandtheit und Sicherheit der Bewegung in gesellschaftlichen Kreisen gehört nun einmal, könnte man sagen, zum Leben der höheren Stände. Für jede Kunst und Fertigkeit ist aber die Jugend die günstige Zeit der Vorbildung. Kann man nicht die Manieren und Formen der großen Welt lernen, wie man eine fremde Sprache, eine gegebene Terminologie lernt, um sich nöthigenfalls in derselben ausdrücken zu können? Es kommt wohl auch bei den Kinderbällen, mögen sie sich immerhin noch so bedenklich, widrig, fragenhaft ansehen, wie bei allem, was die Eltern an den Kindern thun, am Ende viel darauf an, was für ein Geist der gesammten Erziehung, in welche die Veranstaltung oder der Besuch eines solchen Familienkinderballes eingeordnet wird, zu Grunde liegt, und ob das, was Eltern und Erzieher dabei thun, mit Paulus (Röm. 14, 23) zu reden, „aus dem Glauben“ geht oder nicht? — Schreiber dieses ist es begegnet, daß er sogleich in den ersten Tagen seiner Hofmeisterchaft seine jungen Böglinge, zwei Knaben von 7 und 9 Jahren, auf einen Kinderball führen mußte. Der Festgeber, ein deutscher Gesandter von feiner Bildung und sehr ehrenwerthem sittlichem Charakter, übte eine sehr gewissenhafte Kinderzucht, wachte sorgfältig über dem Umgange seiner Kinder, glaubte es aber doch der Zukunft derselben schuldig zu sein, daß sie sich auch frühe in den Formen der vornehmen Welt bewegen lernten, und gab darum je und je einen Kinderball. Wie diese seine Kinderbälle auf die geladenen Kinder gewirkt, ist schwer zu sagen: die Kinder des Ballgebers, Söhne und Töchter, sind allesammt gerathen und — trotz Kinderball — ohne Ausnahme Personen von entschieden christlichem Sinne geworden. In solch einem Falle mag der ganze Geist der übrigen Erziehung wie ein schützender Genius die Kinder vor tieferem Schaden bewahren, ja es lassen sich Fälle denken, wo der Geist Gottes bereits in jungen Herzen wirkt, und der Ball dem dazu angewiesenen Kinde bereits zum Kreuze geworden ist, wie uns denn eine junge Tochter aus einem altpatricischen Geschlechte Nürnbergs bekannt geworden ist, die, weil die Mutter durchaus darauf drang, im selbstverleugnenden Gehorsam gieng, vorher aber jedesmal im Kämmerlein den Herrn ernstlichst um Bewahrung anrief. — Fälle solcher Art werden aber doch wohl Ausnahmen bleiben. Den standesmäßigen Rücksichten der formellen Bildung kann sicherlich auch ohne Kinderball genügt werden, und wenn wir auch mit Erwähnung obiger Thatfachen der Billigkeit genügen, die sich überall in der Beurtheilung sittlicher Zustände und realer Verhältnisse ziemt, so nehmen wir doch um ihretwillen von unserer grund-

fäßlichen Beurtheilung der Kinderbälle vom Standpuncte christlicher Erziehung aus kein Vota zurück. Im Kinderballsaale weht eine von Miasmen erfüllte Luft, von deren ansteckender und verderblicher Wirkung nur sehr gesunde oder besonders kräftig bewahrte Naturen unberührt bleiben dürften*).

B. Strebel.

Kindersfest, s. Schulfest.

Kindergarten, s. Fröbel, Kleinkinderschule.

Kinderglaube. Jean Paul macht am Anfange des Capitels seiner *Levana* (I. Cap. 9), das diese Ueberschrift trägt, die Bemerkung, man brauche dem Kinderglauben der älteren Theologen nur nähere Gegenstände zu leihen, so sei ihr Wort richtig und wahr. Ob diese älteren Theologen (genauer: Luther und die orthodoxen Dogmatiker der lutherischen Kirche) mit dieser Anerkennung ganz zufrieden wären, ist sehr zu bezweifeln; denn ihnen war es bei Aufstellung jenes Begriffes eben nicht um die „näheren Gegenstände“, d. h. Vater und Mutter, sondern einzig um den höchsten, überweltlichen Gegenstand des Glaubens, um den in Christus offenbar werdenden Gott zu thun; und daß sie einen Glauben an diesen schon den Neugeborenen zuschrieben, als eine übernatürliche Gabe, die ihnen zu und mit der Taufe vom h. Geiste geschenkt werde — das thaten sie nicht im Interesse der Pädagogik, wiewohl sich für diese allerdings Folgerungen daraus ableiten ließen (s. d. Art. Taufe), sondern sie thaten es lediglich in der Absicht, den Wiedertäufern damit die Einwendung gegen die Kindertaufe zu nehmen, daß bei dieser die wesentliche subjective Bedingung zur Taufe, nämlich der Glaube fehle. Auf welch schwachen Füßen jene Annahme steht, und wie wenig mit der Formirung solcher undenklichen Begriffe den Gegnern wirksam opponirt werden konnte, da ein Glaube, im evangelischen Sinne des Wortes genommen, als sittliche That der vertrauensvoll sich hingebenden freien Persönlichkeit, in einem Säugling etwas rein unmögliches ist, auch das übernatürliche Gewirkte aber immer etwas psychologisch mögliches sein muß, und überdies auch die biblischen Beweise (z. B. aus der Stelle Luc. 1, 41. 44, wo ohnehin nur gesagt ist, Elisabeth sei des h. Geistes voll geworden, nicht aber das Kind in ihrem Leibe) nur für eine in Bezug auf Beweiskraft sehr genügsame Theologie brauchbar sind: darauf ist hierorts nicht einzugehen**); wir haben es nicht mit dem theologischen, sondern mit dem pädagogischen Begriffe vom Glauben der Kinder in Jean Paul's Sinne zu thun, machen aber in allweg den Anspruch, daß der pädagogische Erfund, der sich auf psychologische und ethische Wahrheit stützt, auch von der Theologie anerkannt werde, da es nur Eine Wahrheit giebt und der evangelischen Kirche, wie dem Haus und der Schule nur mit fester und klarer Wahrheit gedient ist.

Der Kinderglaube ist ein Moment der kindlichen Unschuld, in soweit diese trotz der Erbsünde (s. d. Art.) als eine relative Größe Bestand hat und mit der im Kinde vorhandenen, an seine natürliche Entwicklung sich anschließenden Wirksamkeit des heil. Geistes auf eine ununterscheidbare Weise verschmolzen ist. Und zwar zeigt sich die Unschuld nach dieser Seite darin, daß das Kind denen, die es liebt, die ihm an Gottes statt zu Hütern und Pflegern gesetzt sind, unbedingt a priori vertraut, sowohl daß, was sie thun, recht und gut, als daß, was sie reden, schlechtthin wahr sei; ja, dieses Ver-

*) Ich weise hier auf die strengen Worte Palmer's (Ev. Päd. 3. Ausg. S. 266 f.) hin, der gegen den Grundsatz, es sei in den höheren Ständen nothwendig, die Kinder frühe an Weltumgänglichkeit zu gewöhnen, sich auf die Aeußerung Hegel's beruft: „Die Erfahrung widerlegt diesen Gedanken, denn sie zeigt vielmehr, daß Menschen, die einen tüchtigen innern Grund gelegt hatten und dabei sonst in guten Sitten erzogen waren, auch mit der Gewohnheit der äußerlichen Bezeigung und des Benehmens in der Welt bald zurecht kamen; daß ausgezeichnete Weltmänner selbst aus dem beschränktesten Mönchsleben hervorgegangen sind; daß dagegen die Menschen, welche in dieser Aeußerlichkeit des Lebens aufgezogen wurden, auch zu keinem inneren Kerne kommen.“

Schmid.

**) Derselben unwissenschaftlichen Genügsamkeit ist es zuzuschreiben, wenn moderne Theologen den lutherischen Kinderglauben, um ihn festhalten zu können, in eine bloße Empfänglichkeit für die Einwirkungen des h. Geistes verwandeln. Diesen schlechten Nothbehelf würde gerade Luther am wenigsten haben gelten lassen.

trauen geht manchmal so weit, daß ein Kind überzeugt ist, nicht nur alles, was Vater oder Mutter sagt, sei wahr, sondern auch alles, was wahr sei, wissen dieselben, können also auf jede Frage auch Bescheid geben. Auf welchem innern Grunde nun beruht dieses Vertrauen, diese Voraussetzung der Wahrhaftigkeit anderer Menschen? Man ist geneigt, diesen Zug aus der noch vorhandenen eigenen Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit der Kinder abzuleiten, die darum auch anderen keine Täuschung zutrauen, weil sie selbst nichts arges im Herzen haben. So einleuchtend diese Erklärung scheint, und so sehr sie auch in vielen Fällen zutreffen mag: genügend ist dieselbe dennoch nicht. Denn auch dasjenige Kind, dem die Lüge bereits nichts fremdes mehr ist, kann gleichwohl gegen bestimmte Personen dasselbe Vertrauen noch haben. Umgekehrt schenkt auch das noch unschuldigste Kind dieses Vertrauen nicht jedermann; sagt ihm irgend jemand, dem es noch fremd ist, etwas ihm noch unbekanntes, zumal etwas seltsames, so läuft es zu Vater und Mutter, und erst wenn diese die Aussage bestätigen, entschließt es sich, dieselbe zu glauben. Es ist also wesentlich die schon wurzelseste Liebe, die solches Vertrauen hegt; wen das Kind liebt, dem glaubt es unbedingt; solchen Gegenstand vertrauensvoller Liebe zu haben, ist eines jener absoluten Bedürfnisse, die dem Menschenherzen anerschaffen sind, und ohne die eine echt menschliche Lebensentwicklung und Lebensgestaltung gar nicht möglich ist. Wie aber immer das wahrhaft Humane, wenn ihm Raum gemacht und Gehör gegeben wird, über sich selbst hinausführt zum Uebermenschlichen, zum Göttlichen, weil es sich selbst erst in diesem vollendet: so liegt in jenem Bedürfnisse, einen Gegenstand unbedingten Vertrauens zu haben, das höhere Glaubensbedürfnis, der religiöse Trieb bereits eingewickelt; befriedigt es sich im Kinde zuerst an Vater und Mutter, so findet es bei reiferer Entwicklung seine volle Befriedigung erst in einem Gott, der sich als höchstes Gut jenem Triebe zum gläubigen Empfangen und Genießen darbietet. Es ist daher die pädagogische Aufgabe an diesem Punct eine doppelte; erstens fragt es sich, wie sich die Erziehung diesem Kinder glauben gegenüber zunächst als persönlichem Zutrauen zu Menschen verhalten müsse; und dann, wie aus diesem der Glaube im höheren, religiösen Sinn zu gewinnen sei?

1) Das Vertrauen irgend eines Menschen, so auch eines Kindes, kann ich mir einzig dadurch erhalten, daß ich es niemals täusche. Das ist in der Erziehung in soweit nicht schwer zu meiden, als ich niemals dem Kind etwas versprechen werde, ohne es zu halten, und ebenfowenig ihm vor etwas bange machen, das nicht existirt oder nicht kommen wird; nur der plumpe Unverstand kann, um ein Kind zu beschwichtigen oder zum Gehorsam zu bewegen, ihm etwas versprechen, das er nicht zu halten gedenkt, oder mit Wölfen und Bären drohen, um einen Widerstand zu brechen. Schwer aber ist die Erhaltung jenes Vertrauens für alle diejenigen, die nicht schon zuvor, und abgesehen von ihrer Stellung als Erzieher, durchaus wahr sind. In ihrer Gedankenlosigkeit werden sie oft vor den Ohren der Kinder etwas reden, wovon diese bereits wissen, daß es unwahr, daß es z. B. eine erheuchelte Höflichkeit ist, oder was hernach gar nicht als bindendes Wort betrachtet wird. Also auch wenn das Kind selber nicht getäuscht wird, sondern nur sieht, wie die Menschen, auch die, welchen es traute, einander belügen, so wird sein Vertrauen verletzt; es macht die ganz natürliche Abstraction, daß man ihm selbst gegenüber derselben Unredlichkeit fähig sein werde. Nun läßt sich freilich nicht jede Berührung des Kindes mit der Welt, die ihm jene Täuschung und Enttäuschung bringt, vermeiden; es ist sogar für die Zukunft nothwendig, durch solche Erfahrungen die Klugheit zu lernen, die, wie der Siracide rath (6, 6), unter Tausenden kaum Einem vertraut, was ja gar nicht hindert, daß man dennoch jedem Menschen ein lauterer Wohlwollen entgegenbringt. Aber das eben erfordert nun viele Vorsicht und Weisheit, um nicht das Vertrauen, das dem Kinde natürlich ist, in ein Mißtrauen umschlagen zu lassen, das, wenn es einmal bis in des Herzens innerstes Gemach gedrungen ist, in späteren Jahren zu einem habituellen sittlichen Uebel werden kann. Die Frage, ob es besser sei, das Kind auf seinem guten Glauben an aller Menschen Redlichkeit so lange zu lassen, bis es selber Erfahrungen vom Gegentheil zu machen be-

kommen, oder ob man ihm diese durch vorbereitende Belehrung über der Welt Art ersparen müsse, beantwortet sich damit, daß zwar solche Erfahrung gar keinem erspart bleibt, indem auch die beste Klugheitsregel gerade da am ehesten vergessen wird, wo sie am meisten angewendet werden sollte; daß aber gleichwohl die Erfahrung, die die Alten bereits besitzen, den Jungen nicht vorenthalten werden, sondern zu statten kommen soll. Wenn ein Kind von irgend einem Gaste, der bei uns vorspricht, zum Gegenbesuch, zu einem Landaufenthalt eingeladen wird, so meint dasselbe gleich morgen der Einladung Folge leisten zu sollen und verspricht sich goldene Berge davon. Wird ihm nun entgegnet, derlei von der Artigkeit gebotene Einladungen pflege man nicht so ernstlich zu nehmen, man müsse erst abwarten, ob sie wiederholt werden, sich überhaupt erst von dem Bestand neuer Freundschaften länger überzeugen: so wirkt das wie ein Guß kalten Wassers auf des Kindes warmes Gemüth; es wird im ersten Augenblick eher geneigt sein, dem Fremden mehr zu glauben — weil man, was man wünscht, auch glaubt —, als den Eltern, deren Urtheil ihm zu hart erscheint. Wird aber dann einmal eine Erfahrung solcher Art gemacht, dann wirkt gerade jene vorbauende Belehrung jedem Nachtheil entgegen, den dieselbe für das Gemüth bringen könnte; das Kind findet bestätigt, was die Eltern ihm sagten, sein ursprünglicher Glaube an die elterliche Weisheit wird gerechtfertigt und gestärkt; es sieht aber zugleich an den Eltern, daß diese, ob sie gleich der Menschen Unzuverlässigkeit längst kennen, dennoch Menschenliebe haben und üben, und lernt so auch der Welt gegenüber sich zurecht finden. Freilich darf jene Belehrung nicht in der Form von Declamationen über der Welt Falschheit und Bosheit ertheilt werden, was zwar ein ergiebiger Stoff für Redebübungen, aber ein pädagogisch sehr unfruchtbares Thema ist. Sondern an das Leben selbst und seine kleinen und großen Begegnisse knüpft sich ungefucht das rechte Wort; wozu sofort auch die Gelegenheit kommt, die der Unterricht in biblischer und profaner Geschichte zu Erläuterungen und Anwendungen in jener Richtung darbietet. — Ist es also immerhin nothwendig, dem Zögling jenes Mißtrauen gegen die Welt, oder besser gesagt, jene Beschränkung des Kinderglaubens in Betreff der Menschen, denen er sich unbedacht zuwendet, jenes *προσεχειν ἀπὸ τῶν ἀνθρώπων*, was Christus Matth. 10, 17 seinen Jüngern zur Pflicht macht, anzueignen: so muß, um die gesunde Wurzel jenes Glaubens unangetastet zu erhalten, jenem Mißtrauen ein kräftiges Gegengewicht gegeben werden. Dies besteht nun zunächst darin, daß das Kind weiß, wenn auch alle Menschen falsch sind, so ist Gott doch wahrhaftig (Röm. 3, 4); und wenn jeder betrogen ist, der sich auf Menschen verläßt, so ist derjenige desto sicherer geborgen, der Gott vertraut (Jerem. 17, 5., Ps. 118, 8. 9). Aber solch eine absolute Entgegensetzung zwischen Gott und den Menschen ist dem Kinde gegenüber schon deshalb unmöglich, weil diesem doch Menschen, nämlich seine Erzieher, als Stellvertreter Gottes beigegeben sind, denen es glauben soll und muß; wer nie an Menschen geglaubt hat, wird auch nie dazu kommen, an Gott zu glauben, wie man erst menschliche Liebe empfunden und genossen haben muß, bevor man etwas inne wird von göttlicher Liebe. Ueberhaupt kann niemand aller Welt Feind und nur Gottes Freund sein; wer an Gott glaubt, der muß auch an seine Macht in der Menschen Herzen und Gewissen glauben; wer den Menschen schlechthin mißtraut, der glaubt nicht an den dritten Artikel des Symbolums, er glaubt an keinen heiligen Geist. Deshalb muß auch dem Kinde die menschliche Wahrhaftigkeit in leibhafter Wirklichkeit vor Augen treten; es muß Personen kennen, denen sich der Kinderglaube, der wie Noah's Taube in der wogenden Flut der Menschenmassen nirgends einen Ruheort findet, unbedingt zuwenden kann. Diese müssen ihm gegeben sein in den Eltern und Lehrern, deren Auctorität auch darunter nicht Noth leidet, wenn sie ihm auf die eine oder die andere wißbegierige Frage sagen müssen, das wissen wir nicht, wenn nur alles, was sie ihm sagen, genau wahr ist. Aber auch außer diesen nächsten Objecten des Vertrauens soll das Kind auf solche Menschen, die festen, schlechthin zuverlässigen Charakters, die durchaus wahr sind, wo sie im Leben oder in der Geschichte vorkommen, besonders aufmerksam gemacht, seine tiefste Verehrung auf solche Charaktere gelenkt und

dadurch dem Glauben an Menschen Nahrung gegeben werden. Lernt es auf diesem Wege den hohen sittlichen Werth der Wahrhaftigkeit, den Adel eines lauterer Charakters erkennen, so wird dies auf seine eigene Wahrhaftigkeit reinigend und stärkend zurückwirken. Von Anfang freilich darf man nicht meinen, der Kindesglaube stehe schon von Natur in gleichem Verhältnis mit der eigenen Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit des Kindes. Aus der ihm natürlichen Voraussetzung, daß alles wahr sei, was der Vater ihm sagt, macht es selber noch gar nicht den Schluß, daß auch alles, was es seinerseits dem Vater sagt, schlechthin wahr sein müsse; hier kommen egoistische Motive ins Spiel, denen es selber folgt, während es glücklicherweise solche Motive beim Vater gar nicht als möglich voraussetzt — bis es etwa in den unglücklichen Fall kommt, das Vorhandensein solcher Motive auch beim Vater zu entdecken; damit ist dann freilich beides zugleich zerstört, der Kindesglaube und sein eigenes Bewußtsein von der Pflicht der Aufrichtigkeit; zerstört also kann wohl beides zugleich werden, nicht aber ist beides auch mit einander gesetzt und solidarisch verbunden. Das Weitere hierüber wird der Art. Wahrhaftigkeit erörtern.

2) Zum religiösen Glauben wird der Kinderglaube erhoben, indem an die Stelle des menschlichen Objectes, dem der letztere naturgemäß sich zuerst zuwendet, das unendliche Object, der persönliche Gott gesetzt wird, in welchem das in jenem Kinderglauben zum Ausdruck kommende Bedürfnis, einen absoluten Halt, ein höchstes, unbedingt Gutes und Wahres zu besitzen, erst zu seiner Ruhe, zu einer Sättigung ohne jemaligen Ueberdruß gelangt. Daß es hiefür die beste Vorbereitung ist, den Kindesglauben auch in seiner ersten, beschränkten Beziehung auf ein endliches Object intensiv recht zu pflegen, also das innere, subjective Leben des Glaubens in dieser engen Umgrenzung frisch zu erhalten und zu stärken, nicht aber anstatt dessen objective Sätze über das unendliche Object aufzuhäufen, die dem Gemüthe des Kindes noch fremd, nur im Gedächtnis Platz fänden: das ist eine Erkenntnis, der sich, seit Pestalozzi sie — wenn auch nur auf seine Weise — geltend gemacht hat, keine Pädagogik mehr entziehen kann. Es fragt sich bloß, ob nun hiernach wohl das richtige Verfahren dies sein werde, daß erst, wenn das Kind allmählich selber findet, daß die Menschen, denen es so unbedingt vertraut, denn doch diesem Vertrauen nicht unbedingt entsprechen, ja beim besten Willen nicht entsprechen können, — also wenn das Kind selber infolge dieser Erfahrung nach einem absoluten Gegenstande für absolutes Vertrauen (wie für die damit wesentlich verbundene unbedingte Liebe, für unbedingten Gehorsam) zu fragen anfängt, ihm dieser gezeigt, der Name Gottes genannt, dessen Offenbarungswort mitgetheilt werden soll. Allein wie in vielen andern Dingen, so ist auch in vorliegender Beziehung die richtige Praxis diese, daß das höhere, edlere Bedürfnis, das Wissenschaft und Erfahrung im Menschenwesen erkennen, das somit in jedem menschlichen Individuum als vorhanden angenommen werden muß, nicht erst dann beachtet und befriedigt wird, wenn es bei jedem einzelnen von selbst sich regt und nach Befriedigung hindrängt, sondern daß es geweckt wird, wie der Gott der biblischen Offenbarung, nachdem er den Menschen geschaffen hat, nun nicht wartet, bis dieser eines Tages selber so weit in seiner geistigen Entwicklung vorgeschritten ist, um zu fragen, ob nicht ein Gott sei? sondern alsbald ihm mit einer Selbstoffenbarung entgegenkommt. Andererseits aber bleibt doch auch auf diesem Lebensgebiete die Regel in Geltung, daß nichts verfrüht, nichts forcirt werden darf, sondern auch jene Weckung des noch schlummernden Bedürfnisses mit der natürlichen Entfaltung des langsam aus der Unmündigkeit sich herausarbeitenden Kindesgeistes in richtiger Proportion stehen muß. Behalten wir dieses Zwiefache fest im Auge, so wird Folgendes dem wirklichen Sachverhalt entsprechen. Das religiöse Bedürfnis in seinem vollen Umfange, wie es namentlich im Zusammenhange mit einer vollständig entwickelten Gewissensthätigkeit, also mit einer tieferen Sündenerkenntnis sich gestaltet und auf diesem Wege als Bedürfnis göttlicher Vergebung, genauer als Bedürfnis eines gottmenschlichen Erlösers und somit einer weltgeschichtlichen Heilsoffenbarung fühlbar wird, ist im Kindesalter factisch noch nicht vorhanden; die Sündenangst, das Schreien um Gnade, das der Methodismus bei Knäblein und Mägdelein zuwege bringt, ist gerade ein Be-

weis gegen das wirkliche Vorhandensein solcher Gefühle. Daher kann denn auch, wenn man streng beobachtet und unterscheidet, nicht mit Fug gesagt werden, die Heilsgeschichte und das hierauf gebaute Dogma entspreche unmittelbar einem im Kinde schon vorhandenen, specifisch religiösen Bedürfnisse, und des Kindes Glaube sei eben die Wirkung dieses Entsprechens, das zwischen der biblischen und kirchlichen Lehre einerseits und jenem religiösen Bedürfnis andererseits stattfindet. Vielmehr, was ihm gesagt wird von der Bibel als Gottes Wort, von dem Verkehr Gottes mit den biblischen Personen, von der Führung des Volkes Israel und den wunderbaren Dingen, die sich daran knüpfen; was ihm gesagt wird vom Heilande, von seiner Geburt, seinen Wundern, seinem Tod und seiner Auferstehung u., das nimmt das Kind auf Treu und Glauben, also auf Auctorität vorerst unbedenklich hin; weil es sieht, daß wir Erwachsene daran glauben, daß wir unsern Trost und Frieden darin finden, so nimmt es auf unser Wort und Zeugnis hin dieselben Lehren als Wahrheit an, wie es auch die Aussage von einer allgemeinen Sündhaftigkeit und tiefen Verdorbenheit der menschlichen Natur, wenn es auch in einzelnen Momenten eine persönliche Empfindung von der Wahrheit derselben gewinnt, doch im allgemeinen ebenfalls als wahr hinnimmt, weil Eltern und Lehrer es sagen. Es ist also zunächst der Glaube an unsern Glauben, auf dem für das Kind der religiöse Glaube in obiger Beziehung ruht. Das aber ist ein ganz naturgemäßes Verhältnis; muß doch jedes Kind eine Menge Dinge, auch aus dem Kreise des alltäglichen Lebens, ganz ebenso auf Treu und Glauben hinnehmen, ehe es sie persönlich kennen lernen kann; aber man theilt sie ihm vorher schon nach Maßgabe seiner Fassungskraft und seines Interesses mit, damit es zu seiner Zeit um so schneller und sicherer sich in dieselbe finde. Und selbst mit der sittlichen Erkenntnis verhält es sich nicht anders; von sehr vielem glaubt das Kind nur darum, daß es gut, daß es böse ist, weil der Erzieher es ihm als solches prädicirt, wiewohl allerdings der absolute Gegensatz von gut und böse — rein formell, also abgesehen von der Frage: welche Dinge gut, welche böse seien — im Geiste des Kindes selber viel früher sich geltend macht, als ein specifisch religiöser Trieb. — Indessen hat jener objective Inhalt der Religion, die Offenbarungsgeschichte und die an sie sich knüpfenden religiösen Vorstellungen noch eine besondere Seite, durch welche sie dem geistigen Leben des Kindes sich als Nahrung darbieten und eine nicht geringe Anziehungskraft auf dasselbe ausüben. Das Transcendente und Wunderbare, das seiner Natur nach verwandt ist mit dem Poetischen, faßt das Kind an seiner Einbildungskraft an; diese erfreut sich daran, sie findet es so schön, daß der Heiland mit einem einzigen Worte Kranke geheilt, Todte auferweckt, wilde Meereswogen geglättet hat, und daß derselbe Gottessohn die Kindlein herzte und segnete. In diesem Wohlgefallen an dem Ueberirdischen und Wunderbaren ist sicherlich einer der wichtigsten Anknüpfungspuncte für den christlich-religiösen Glauben gegeben; Menschen, denen dieser poetische Zug fremd ist, werden schwerlich zu einer lebendigen Religiosität gelangen. Aber ebenfowenig dürfen wir uns darüber täuschen, daß sich auch darin noch kein specifisch-religiöses Bedürfnis kund giebt und daß die Willigkeit, diese Dinge zweifellos hinzunehmen, noch stammverwandt ist mit jenen poetischen Kinderwünschen, die auch das Wunderbare im Märchen gern wirklich denkbar haben möchten. Wo sich bei einem Kinde ein Wohlgefallen dieser Art kund giebt, da redet die Pädagogik des Pietismus schon gerne von „Glaubensfünklein“, die in dem kleinen Herzen angezündet seien; wir werden aber, sofern es um psychologische Wahrheit zu thun ist, den biblischen, z. B. den paulinischen Begriff des Glaubens, hierauf anzuwenden schwerlich berechtigt sein. — In allen diesen Beziehungen werden wir wohl auch nicht behaupten dürfen, der Kinderglaube sei der wahre Musterglaube, und je mehr wir ihn uns selber auch seiner psychologischen Form und Grundlage nach (denn sein Inhalt steht hier außer Frage) lebenslänglich zu bewahren wissen, um so reiner und gottgefälliger sei unsere Religiosität. Wo Christus den Erwachsenen ein Kind zum Muster vorstellt, ist es nicht der Glaube des Kindes, was es hiezu fähig macht, sondern seine Anspruchslosigkeit; und wenn aus dieser allerdings auch die Willigkeit hervorgeht,

von Erwachsenen, Erfahrenen sich belehren und weisen zu lassen, so kann und werde ich zwar diese Willigkeit, von Besseren etwas zu lernen, ja überhaupt Wahrheit anzunehmen, woher immer sie nur kommen mag, — eine Willigkeit, die nach Jak. 3, 17. ein Attribut der wahren, himmlischen Weisheit ist —, mit dem Kinde gemein haben, aber ohne darum auf das Recht zu verzichten, das ich als Mann vor dem Kinde voraus habe, nämlich die Geister erst zu prüfen und nur das Probekhaltige mir anzueignen. Nicht das Verhältnis, in welchem das Kind zu Gott, sondern nur das Verhältnis, in welchem es zu Vater und Mutter steht, ist das eigentlich Vorbildliche oder Mustergültige für des Christen ganzes Leben; müssen wir auch werden wie die Kinder, um ins Reich Gottes zu kommen, so dürfen wir doch auch im Christenthum nicht Kinder bleiben, sondern sollen zur geistigen Großjährigkeit kommen (vgl. Eph. 4, 13. 14., 1. Kor. 14, 20). Es mag noch so schön, noch so beglückend sein, sein Lebenlang auch im Glauben ein Kind zu sein: zu Zeiten kommen unvermeidliche Conflict, wo ein in solcher Kindheit geliebener Mensch entweder hilflos seines geistigen Gutes beraubt wird, oder wo er nun doch genöthigt ist, sich auf dem Wege der Reflexion um Stützen für dasjenige umzusehen, was ihm seither ohne alle Stützen von selber feststand. Gelangt er so auch nur zu dem Gedanken: was seit viel hundert Jahren so viel tausend gläubigen Christen zum Trost im Leben und Sterben geworden ist, was aus schwachen, sündigen Menschen herrliche Gottesmänner gemacht hat, was meiner eigenen Eltern höchstes Gut und ein reicher Segen war, den ich von ihnen empfangen habe, was heute noch viele treffliche Männer, die nicht in den Tag hinein glauben und leben, als göttliche Wahrheit heilig halten und bezeugen, das kann nicht Trug oder Täuschung sein; also hinweg mit den Einreden und Zweifeln, ich bleibe beim Glauben meiner Väter: — so ist darin zwar noch fremde Auctorität der Hauptstützpunkt, aber in einer Weise, wie selbst die strengste Wissenschaft z. B. die Geschichtschreibung, auf Auctorität, auf Treu und Glauben sich stützt; das ist ein sich seines Grundes klar bewußter, es ist ein männlicher Glaube, wie hier auch der Entschluß: ich will bei meinem Glauben bleiben, eine sittliche That ist, die eine männliche Kraft, ein männliches Sichselbstbestimmen voraussetzt. Wenn wir daher vom Erzieher verlangen müssen, daß er — näher der Katechet — den Kinderglauben nicht als solchen (d. h. wie oben, formell, dem subjectiven, psychologischen Charakter nach) permanent mache, sondern dem Zögling als Protestant ein klares Bewußtsein von dem Wahrheitsgrunde seines Glaubens beibringe und ihn zum Rechenschaftgeben über denselben fähig mache, so ist damit nicht das Glauben auf Auctorität, das heißt das Vertrauen auf die Wahrheit glaubwürdigen Zeugnisses ausgeschlossen, aber es wird auch dieses Vertrauen dann in seiner Beweiskraft erkannt; es ist auch hier schließlich doch die eigene, auf innerem Geisteszeugnis und eigener geistlicher Lebenserfahrung beruhende Ueberzeugung, die sich durch das Zeugnis der Vorgänger nur stärkt und den Werth desselben anerkennt. — Aehnlich verhält es sich auch mit der andern oben berührten Seite der Sache, wonach der Glaube des Kindes analog ist dem poetischen Wohlgefallen an Dingen, die über die gemeine Wirklichkeit übergreifen, wonach also das Object des Glaubens zunächst auf die Einbildungskraft wirkt und von dieser acceptirt wird. Dem Kinde muß selbstverständlich eingepägt werden, daß hier nicht Gebilde dichtender Phantasie, sondern Worte und Thaten Gottes gegeben sind, daß diese Wunderwelt eine Wirklichkeit höherer Ordnung ist, die darum nicht mit bloßem Wohlgefallen, wie ein Märchen (s. d. Art.), sondern mit Ehrfurcht betrachtet sein will. Aber etwas von jener poetischen Anschauung des Kinderglaubens sollte auch für die spätere Zeit erhalten werden, nämlich das reine Gefühl, daß hier die Kategorien und Gesetze der gemeinen Wirklichkeit ebensowenig angewendet und zur Erklärung des Wunderbaren beigezogen werden dürfen, als dies poetischen Ideen gegenüber zulässig ist. Darin haben gerade die Theologen in Dogmatik und Exegese oft unfähig taktlos und geschmacklos gehandelt; wer mir z. B. die Natur des Auferstehungsleibes Christi physikalisch analysiren oder in der Apokalypse das Holz des Lebens botanisch erklären will, der zerstört — abgesehen davon, daß solche Erklärungen doch

nur auf Worte hinauslaufen, bei denen sich nichts denken läßt — jenen poetischen Duft, der alles derartige vor solch plumper Behandlung schützen sollte; solch ein sog. biblischer Realismus ist vielmehr der leibliche Bruder des hausbackensten Rationalismus. — Alle dem aber, worin also der Kinderglaube sich erst läutern und befreien muß, um Mannesglaube zu werden, steht ein Gebiet des religiösen Lebens, das eigentliche Heiligthum desselben, gegenüber, in welchem auch der Mann nichts besseres haben kann, als den Glauben eines Kindes. Das ist das Gottvertrauen in seiner rein praktischen Gestalt, in seiner unmittelbarsten Beziehung aufs Leben, in welches dasselbe gerade an solchen Punkten eingreift, wo auch das Kind schon erfährt, daß selbst die Eltern, denen es sein ganzes Vertrauen schenkt, doch weder alles wissen noch alles können, also das Bedürfnis eines Gegenstandes für unbedingtes Vertrauen sich dadurch befriedigt, daß das Kind von Gott dem Allmächtigen, Allgütigen, Allwissenden und Allweisen hört und zu ihm zu beten gelehrt wird. Wenn das Kind mit irgend einem kleinen oder großen Anliegen seine Zuflucht zum lieben Gott nimmt, daß er die Mutter genesen lasse, daß er etwas verlorenes ihm finden helfe, daß er ihm beistehe, sein Memorirpensum richtig herzusagen u.; wenn es darauf vertraut: der Vater im Himmel hört alles, was ich ihm sage, und es ist ihm ein Kleines, alles zu thun, was er will, auch das Unmögliche kann er möglich machen: das ist der rechte, echte Kinderglaube, den wir darum nicht gering achten dürfen, daß er von dogmatischer Bestimmtheit noch sehr wenig an sich trägt, daß er sogar nicht immer dogmatisch correct ist, sofern das Kind (wie das Volk überhaupt) Gott und Heiland als völlig identische Begriffe gebraucht; ja daß er auch einem Moralisten ein Vergernis zu geben im Stande ist, wenn das Kind (wie Lavater dies von sich erzählt) dem lieben Heiland das Zutrauen schenkt, er werde etwas, was es peccirt, z. B. eine Schale, die es zerbrochen, nicht entdeckt werden lassen. Es ist gewiß recht das Wesen des Kinderglaubens getroffen, wenn Johannes (1. Joh. 2, 13) sagt: „Ich schreibe euch Kindern, denn ihr kennet den Vater“. Diesen Glauben sich zu bewahren, das ist auch des Mannes Aufgabe und, wenn er sie erfüllt, ein unendlicher Segen; das Kindliche daran ist jene Treuherzigkeit, die dem himmlischen Vater alles zutraut, die ebenso überzeugt ist, daß er das Allerkleinste, was uns bekümmert oder bewegt, was wir selbst einem Menschen nicht mittheilen möchten, um nicht verlacht zu werden, mit liebevollem Auge beachtet, wie, daß er selbst das Größte, Gewaltigste zu vollbringen vermag, sobald er will, und die darum auch dem Glauben den Charakter einer beständigen Fröhlichkeit giebt. Man hält wohl entgegen, daß zwar dem Kinde solcher Glaube natürlich sei, weil es die vermittelnden Ursachen der Dinge nicht kenne, und von der Nothwendigkeit des Weltzusammenhanges keinen Begriff habe, daß es aber dem Manne, der diese Kenntniss besitze, unmöglich sei zu jener Einfalt zurückzukehren. Als ob irgend jemand diesen Weltzusammenhang vollständig kennen würde und als ob derselbe für denjenigen, dessen Denken nicht im Morast des Materialismus stecken geblieben ist, nicht noch Raum genug ließe für einen lebendigen Willen, der dem Ganzen, wie dem Einzelnen, seine Zwecke und Ziele setzt! Und als ob eine göttliche Hülfe, eine wunderbare Gottesthat weniger göttlich, weniger wunderbar wäre, weil die sog. Mittelursachen, durch welche sie geschichtlich herbeigeführt wurde, in den natürlichen Zusammenhang der Dinge miteingewoben sind! Wenn der Mann, und zwar der gebildete, denkende Mann, noch solch kindlichen Glauben hat, so ist das nicht Schwäche des Geistes, sondern Kraft des Geistes, der mit männlichem Willen über das Nächste, vor Augen Liegende hinausgreift und, statt im blinden Druck und Gegenruck der Naturkräfte, vielmehr in einem heiligen, göttlichen Willen allein seinen Ruhepunkt findet. — Sofern aber das rechte Gottvertrauen auch die volle Ergebung in alles dasjenige in sich faßt, was Gott über mich verhängt, scheint der Kindesglaube hinter dem Mannesglauben um ein gut Theil weiter zurückzustehen. Ein Kind weiß sich in die Nichterfüllung eines Wunsches um so weniger mit Gelassenheit zu finden, weil es überzeugt ist, es wäre ja Gott ein Kleines gewesen, denselben zu erfüllen. Daß auch die Nichterhörnung, daß auch ein Uebel zum Besten gereiche, das zu glauben, fällt

dem Kinde schwerer, weil es überhaupt vielmehr im Augenblicke lebt und in dem aufgeht, was der Augenblick bringt. Dafür tritt aber an diesem Punkt eine andere Macht, die oberste aller Kindestugenden, der Gehorsam, in die Lücke; wie das Kind eine strenge Maßregel des Erziehers sich gefallen läßt, nicht weil es immer überzeugt ist, daß dieselbe weise, gerecht, heilsam sei, sondern einfach, weil es den Gehorsam als seine Pflicht erkennt: so würde auch göttlichen Fügungen gegenüber des Kindes Vertrauen nicht immer ausreichen, um es gelassen und geduldig zu machen, wenn nicht der Gehorsam dazu helfe. Beim Manne wird und muß das anders sein, weil seinem Vertrauen bereits die Erfahrung und die eigene, männliche Einsicht zur Stütze dient; indessen ist auch hier der Unterschied kein absoluter; denn trotz aller Erfahrung und Einsicht würde auch der Mann unter Umständen sehr versucht sein, sein Vertrauen wanken und fallen zu lassen, wenn er sich nicht der Pflicht unbedingten Gehorsams erinnerte; wie der Gehorsam sich auf das Vertrauen stützte, so umgekehrt muß dieses auch jenen oft zu Hülfe rufen, um uns das Haupt über dem Wasser zu halten.

Eine eigenthümliche Schwierigkeit liegt aber darin, daß auf christlichem Boden nicht nur Glaube und Vertrauen gefordert wird für Gott und seine Heils offenbarung, als Person und That, sondern auch für sein Wort in dem speciellen Sinn, in welchem der Begriff „Wort Gottes“ mit der heil. Schrift als Buch identificirt wird. Der Kinderglaube trägt, ganz seinem Wesen entsprechend, alle Weisheit, Wahrheit und Gerechtigkeit, alle schlechthin fehlerlose Vollkommenheit, die er Gott und seinem persönlichen Thun zutraut, auch auf das Buch über, das die Kirche als Gottes Wort prädicirt und als ein Heiligthum ihm in die Hand giebt. Den Unterschied, daß ich vollkommen bereit und willig sein kann, alles unbedingt als Wahrheit hinzunehmen und praktisch zu befolgen, was mir Gott sagt, aber daß ich erst prüfe, was mir Gott wirklich gesagt hat, und ob insbesondere dasjenige, was nach kirchlicher Tradition als Gottes Wort gilt, dieses wirklich ist und allein und vollständig Gottes Wort ist — diesen Unterschied macht der Kinderglaube nicht; gebe ich ihm auch eine populäre Apologetik, so nimmt er doch auch die ihm an die Hand gegebenen Gründe viel mehr auf Treu und Glauben hin, als daß sie bei ihm eine selbständige Erkenntnis darstellten. Jenes Vertrauen nun ist dennoch kein blindes; es wird, je mehr man die Bibel gebraucht und sich in sie einlebt, desto mehr bestärkt; es kann auf diesem Wege sich zu einer solchen Bibelfreude, einem solchen Bibelleben entwickeln, daß man — wie dies an Männern wie z. B. Magnus Friedrich Roos und ähnlichen zu sehen ist — gar kein anderes Wissen und Denken mehr hat, als was aus der Schrift geschöpft ist und auf sie zurückführt. In solchem Falle ist der Kindesglaube permanent geworden, aber er hat seine Stütze doch nicht mehr bloß an der Auctorität oder gar an der Gewohnheit, sondern am eigenen geistlichen Leben; wie ein solcher Mensch sich seiner selbst bewußt ist, so ist ihm auch sein Glaube unmittelbar gewiß, weil er darin lebt. Wie das Kind sich in seinem Vertrauen zu jemand, dem es dasselbe einmal geschenkt hat, auch durch Ungleichheiten im Benehmen, durch einzelnes befremdliche nicht stören läßt, gerade weil es ihm zutraut, er werde auch dazu seinen guten Grund haben, weil es ihm in liebevollem Respect auch dazu das volle Recht einräumt: so läßt sich der religiöse Kinderglaube auch durch diejenigen Eigenschaften der heil. Schrift, die der menschlichen Form, der zeitlichen Geschichte ihrer Abfassung angehören, im mindesten nicht beirren; Ungenauigkeiten in der Berichterstattung, Unrichtigkeiten in der Anwendung alttestamentlicher Citate, Unbegreiflichkeiten, wie z. B. daß ein Evangelist sehr wichtige Thatfachen, deren Augenzeuge er gewesen sein muß, nicht erzählt, während doch anderes, minder Bedeutendes von allen erzählt wird —: solche Dinge, auf welche der kritische Spürsinn fahndet und aus denen er allerlei Schlüsse zieht, machen dem Kinderglauben, eben weil er das ist, auch nicht die mindeste Unruhe; größtentheils wird er sie gar nicht gewar; z. B. einen Unterschied in den Ideen und Grundanschauungen des Johannes und der Synoptiker, oder des Paulus und Jakobus, der paulinischen Briefe und der Apokalypse findet er gar nicht vor; und wenn ihm je auch auffallen will, daß eine Stelle sich anders oder dunkler

über eine Lehre oder Thatsache ausspricht, als eine andere, oder wenn es ihm selber auch einmal dünkt, es sollte in einer Stelle noch etwas beigefügt sein, weil dadurch erst dieselbe vollständig zur Beweisstelle für eine Lehre würde, so erregt auch das keinen Zweifel noch Verdacht, weil ihm das Axiom feststeht, der h. Geist habe das souveräne Recht, sich auszudrücken, wie es ihm gefalle; sei das unsern Sprachregeln nicht conform, so sollten diese vielmehr nach ihm, als er nach ihnen sich richten; und wenn er vieles in dunkle Ausdrücke einhülle (wie z. B. im Evangelium Johannis die Erklärungen, die Jesus den Juden über eine von ihnen nicht verstandene Rede giebt, öfters noch dunkler sind als das zu Erklärende, oder bloße Wiederholungen desselben), so sieht der Kinderglaube darin nur die weise Absicht, zum eigenen Nachdenken anzuregen. Eine Stelle durch die andere, was bei Matthäus fehlt durch Johannes und umgekehrt, zu compensiren und das so Zusammengenommene als ein schlechtthin Zusammengehöriges, als ein Ganzes anzusehen, ist ihm ein sich ganz von selbst verstehendes Recht, ja eine Pflicht jedes Bibellefers, von der er die ausgedehnteste, unbeschränkteste Anwendung macht. Ihn befremden darum auch keineswegs solche Ausagen von Gott oder von biblisch-geschichtlichen Personen, die den gewöhnlichen Moralbegriffen zu widersprechen scheinen; daß die Kinder Israel auf Gottes Geheiß den Egyptern ihre silbernen und goldenen Gefäße entwandten (2. Mos. 11, 2. 12, 36), das stört den Kinderglauben nicht im geringsten; denn sein Axiom ist: was der Herr thut, das ist gerecht, weil Er es thut. — Gewiß, es sind hochbeglückte Seelen, die solche Einfalt unbedingten Glaubens in sich tragen und festzuhalten vermögen. Aber mit dieser Seligpreisung ist die Frage noch nicht beantwortet, ob solch eine Einfalt als Christenpflicht gefordert werden, ob also der Erzieher um jeden Preis den Zögling auf diesem Standpuncte festhalten müsse. Als einst von de Wette eine theologische Schrift kritischen Inhalts erschienen war, sagte auf die Frage eines Bekannten, ob er dieselbe gelesen? ein frommer alter Herr: „Mein Heiland hat mich davon dispensirt, daß ich das Buch des Herrn de Wette nicht lesen muß.“ Haben wohl wir alle Anspruch auf solche Dispensationen? Sehr schwerlich. Es ist zwar auch für erwachsene Leute bequem, sich den Glauben dadurch unangefochten zu erhalten, daß man einfach nicht liest, was nicht mit demselben im Einklange steht; ein Grundsatz, der weiter verfolgt am Ende zu einem Verfahren leiten könnte, wie das, welches dem Kalifen Omar gegenüber der Bibliothek zu Alexandria nachgesagt wurde. Wenigstens wer berufshalber Religion und Glauben zum Gegenstande wissenschaftlicher Erkenntnis zu machen hat, der kann dem Vorwurfe der Faulheit oder auch einer hochmüthigen, verstockten Selbstgenügsamkeit nicht entgehen, wenn er grundsätzlich nur liest, was ihn in seiner Gedankenwelt nicht stört. Und auch ein solcher behauptet nicht wirklich seinen Kinderglauben; denn dieser ist fröhlich und unbefangen, jener aber voll Mißtrauens und einer Aengstlichkeit, die er sich selbst wie andern verhehlt. Der Grimm, mit dem man gegen alles losfährt, was man als Unglauben ansieht, das odium theologicum ist oft gar nichts anderes, als das verrätherische Zeichen, daß man des eigenen Glaubens nicht sicher ist; man wird bekanntlich viel ärgerlicher, wenn man an der Seite angegriffen wird, wo man sich schwach fühlt, als wenn man sich dem Gegner gewachsen weiß. Also kann, wer zu philosophischem und theologischem Studium berufshalber verpflichtet ist, seinen Kinderglauben nicht in ursprünglicher Einfalt festhalten; er muß mit demselben hindurch durch Feuer und Wasser. Aber was für diesen eine wissenschaftliche Nothwendigkeit ist, für deren mögliche Uebel eben die Wissenschaft selbst auch das Gegengewicht darbietet, das ist nicht auch für jeden andern ein Bedürfnis oder etwas zweckmäßiges; um so mehr, als auch beim Theologen die Wissenschaft nur die Form, nicht das Wesen des Kinderglaubens, nur das Menschliche, Wechselnde, Zufällige davon, nicht das Bleibende, die erkannte und zum Herzensgut gewordene christliche Wahrheit selbst alterirt. Wir unterscheiden deshalb für das pädagogische Verfahren folgende verschiedene Fälle.

1) Wo jene berufsmäßige Bestimmung nicht vorhanden ist, da liegt durchaus kein Anlaß, noch weniger eine Pflicht vor, den Zögling in ein Gebiet theologischer Probleme

einzuführen, das ihn nur verwirren kann, während er nicht, wie der Mann vom Fache, in der Wissenschaft selbst auch das Gegengewicht gegen jene Eindrücke finden würde. Es ist darum unverantwortlich, wenn in Lehranstalten für junge Leute vom 14.—18. oder 20. Jahre im Religionsunterricht die Fragen über die Echtheit der biblischen Bücher verhandelt werden; sie sind rein theologische Schulfragen, die das zum Leben gewordene Christenthum nicht berühren. Zöglinge, in denen der Kinderglaube noch lebendig ist, nehmen tiefes Aergernis daran; andere, die erst recht im Geist angefaßt werden sollten, haben Langeweile dabei, und das ist, so schlimm es ist, am Ende noch das Beste, weil es den Unverstand des Lehrers meistens unschädlich zu machen verspricht, freilich auch zugleich die Religionsstunde sehr in Schatten stellt gegenüber von anderen Fächern.

2) Aber auch die Schüler, welchen dereinst, um der Vollständigkeit ihrer wissenschaftlichen Bildung willen, diese Probleme nicht erspart bleiben können, die künftigen Theologen müssen dagegen im voraus geschützt und innerlich festgemacht werden, daß diese Studien für sie nicht gefährlich werden, d. h. nicht daß sie den Fragen selber faul oder feige aus dem Wege gehen und davor ein Kreuz schlagen, sondern daß sie denselben herzhast und mit unbefangenen Sinn ins Auge sehen, aber daß ihnen darob der substantielle Gehalt des Glaubens, die Liebe zu Gottes Wort und zu dem, den es verkündet, das Bewußtsein von der Unentbehrlichkeit des evangelischen Glaubensstoffes nicht abhanden kommt. Wird im katechetischen Elementarunterricht, wie hernach im höheren Gymnasialunterricht der Zögling nicht über die Bibel gestellt, um über sie reflectiren und rätsonniren zu lernen, sondern in sie hineingeführt, daß er erst ihren Inhalt kennen lerne und sich lebendig aneigne, werden ihm die christlichen Grund- und Heilslehren so dargeboten, daß er die Größe und Herrlichkeit Gottes darin schauen und fühlen lernt, daß sie ihm persönlich theuer und heilig werden, daß er, mit Liebe sich dieser Wahrheit hingebend, zu dem Bewußtsein kommt, er könnte ohne dieses Licht, ohne diesen Trost, ohne diese Hoffnung gar nicht leben; sind ihm die Sprüche der Schrift durch richtige Behandlung von Seiten des Lehrers, durch ihren Gebrauch im Gottesdienst wie im Leben, in dessen Freude und Leid lieb geworden; ist er durch Uebung des Gebetes in persönlichen Verkehr mit dem lebendigen Gott eingeführt und auf diesem unmittelbarsten Wege der Gegenwart desselben inne, seiner Kraft und Treue gewiß geworden: dann ist er gesichert, soweit überhaupt eine Sicherung im voraus möglich ist; er wird auch aus den Zweifeln, die jene speciellen Fragen und deren verschiedene Lösung in ihm erwecken, mit heilem Gemüth und Glauben hervorgehen. Denn wenn er auch manches als ungelöste Schwierigkeit muß stehen lassen, so macht er von Einzelheiten, von Aeußerlichkeiten das Sein oder Nichtsein seines Glaubens nicht abhängig; während eine ängstliche Apologetik und Harmonistik da und dort und immer wieder mit allerlei kleinlichen Mitteln und verlegenen Auskünften beispringt, läßt er ruhig dies und jenes — wie Bileam's Eselin, wie Josua's stillstehende Sonne — auf sich beruhen, weil, was er als Geist und Leben aus der Schrift in sich trägt, von der Auslegung solcher Stellen unabhängig ist und keineswegs mit der buchstäblichen Festhaltung ihrer Geschichtlichkeit steht oder fällt. Ebenso werden ihm manche dogmatische Begriffe, weil er sie aus der Unbestimmtheit oder Verschwommenheit der vulgären Darstellung wie aus dem Spinnengewebe scholastischer Formeln herausheben und wissenschaftlich begrenzen gelernt, eben dadurch aber sie erst sowohl unter sich in klaren Zusammenhang als auch mit seinem wissenschaftlichen Gesamtbewußtsein in den nothwendigen Einklang gebracht hat, sich modificiren; solche Reduction ist aber nicht eine Abschwächung, sondern eine Reinigung; sie ist die unausbleibliche Wirkung des unbestechlich wahrheitstreuen Zurückgehens auf das Schriftwort selbst, nämlich desjenigen Zurückgehens, da man nicht mechanisch Worte und Sätze zusammensucht, um ein Dogma daraus zu formiren, sondern jede Schriftstelle in ihrem ursprünglichen Context läßt und aus diesem ihren lebendigen Gedankengehalt schöpft, dabei auch wohl unterscheidet, was die Schrift sagt, von dem, was sie nicht sagt, sondern was traditionell in sie hinein-

gelegt wird. So sehr aber nach dieser Seite jedes echt wissenschaftliche Studium zu einer kritischen Thätigkeit führt, die als solche allerdings den Standpunct des Kinderglaubens aufhebt: so gewiß hat jene christliche Bildung in Schule und Haus, die schon der Knabe empfangen, jetzt die erwünschte, gesegnete Wirkung, daß wenn der Zögling sich auch als Studirender oder als reifer Mann ganz einläßlich mit den Arbeiten der negativsten Kritik beschäftigt, viele Behauptungen und Verneinungen derselben, die (zumal in den dreißiger und vierziger Jahren dieses Jahrhunderts) eine theologische Schule und eine untheologische plebs in ihrem blinden Auctoritätsglauben als ausgemachte Sache hinnahm, ihm alsbald in ihrer Richtigkeit und Willkürlichkeit bloßliegen. Denn nicht bloß geht ihm der Kitzel ab, überall verrätherische Spuren von Verstößen, Anachronismen u. s. w. zu entdecken, und deshalb solche an hundert Orten zu finden, wo kein helles Auge sie entdecken kann; nicht nur ist er frei von den sehr positiven Voraussetzungen, die in der vorgeblichen Voraussetzungslosigkeit stecken, namentlich von dem durchaus willkürlichen Axiom, als sei, was aus den uns bekannten Naturkräften nicht erklärt werden kann, eo ipso auch unmöglich; sondern ein so vorbereiteter, christlich gebildeter Mensch bringt von seinem Kinderglauben her etwas mit, ohne das über Dinge des Glaubens zu urtheilen leichtsinnig und frivol ist, nämlich die Achtung vor dem Heiligen, die Pietät gegen das, was der Kirche und in ihr so viel tausend weisen und frommen Menschen das Theuerste und Kostbarste ist und was in seiner erhabenen Einfalt immer wieder der Menschen Gerede und Gezänke überdauert. Diese Pietät, wir wissen das sehr gut, kann schließlich nicht über Wahrheit und Irrthum entscheiden — sonst wären auch Luther und Melancthon von ihrem papistischen Kinderglauben nie losgekommen —, aber sie nöthigt uns durch eine heilige Scheu, uns vorher wohl und gründlich und zehnmal zu besinnen, ehe wir irgend eine uns überlieferte Position auf dem Gebiete des Glaubens aufgeben. Wer mit solcher Seelenverfassung in jene Studien eingeht, für den darf uns nicht bange sein; der wird bald finden, welche eine Menge von Zweifeln, von vorgeblichen Widersprüchen lediglich infolge vorgefaßter Meinungen hineingetragen sind, während sie für den Unbefangenen auch bei genauer Kenntnis der Sprache, der Zeitgeschichte u. s. f. gar nicht existiren; er wird namentlich erkennen, daß gerade derjenige Punct, auf dem die ganze apostolische Verkündigung ruht und um den sich das ganze christliche Glaubensleben bewegt, die Auferstehung Christi, ein Stein ist, über den die moderne Kritik mit allem Scharfsinn nicht wegzukommen vermocht hat, während doch ohne dieses Factum die Entstehung der christlichen Kirche eine Unbegreiflichkeit wäre, undenkbarer als alles, was jene undenkbar findet. So bleibt auch dem Manne noch sein Kinderglaube; wohl in freierer Form, ähnlich wie auch die sittliche Volljährigkeit über vieles ein freieres Urtheil hat, als der noch von äußerer Auctorität, vom Buchstaben abhängige schwächere Geist: aber wie die Substanz des Glaubensinhaltes des Credo dieselbe ist, so ist die Herzensstellung zum lebendigen Glaubensobjecte ebenfalls dieselbe; je unbedingter, je männlicher das persönliche Vertrauen zum persönlichen Gott und Erlöser ist, um so kindlicher ist dasselbe. Daher hat sich schon manchem durch alle Tiefen und Höhen seiner Wissenschaft gegangenen Theologen schließlich alles auf Luther's kleinen Katechismus reducirt und darin concentrirt, — ein Beweis, daß der Kindesglaube auch Mannesglaube sein kann, wie umgekehrt, daß, was zuletzt nach aller Wissenschaft als das Beste und Kostbarste erkannt wird, auch vor aller Wissenschaft am besten dem Kindesglauben zum Behufel und Ausdruck dient.

3) Wenn aber ohne alle Provocation von Seiten des Lehrers ein altkluger Junge von selber anfängt, Kritik zu treiben, so ist das freilich ein schlimmes Symptom; denn wenn das Kindliche am Kinderglauben einmal verloren, der zarte Duft über der Kindesseele zerronnen ist, so läßt sich das abhanden Gekommene so wenig mehr in seiner Identität herstellen, als eine verlorene Unschuld. Aber meistens werden doch die Zweifel des Knaben materiell von der Beschaffenheit sein, daß der Erzieher aus seiner tieferen und umfassenderen Einsicht sie vollständig heben kann — die Einwendungen werden kindisch sein; oder wenn sie wirklich weiter greifen sollten, und doch die Zeit noch nicht

da ist, wo eine freiere, geistigere Gesamtanschauung möglich wäre, wo also ein Einwand zugegeben werden könnte, ohne daß damit zugleich das Wesen, das Fundament des Glaubens in Frage gestellt würde, da bleibt nichts übrig, als dem Jüngling zu sagen: das verstehst du noch nicht; es kann dir erst, wenn du mehr gelernt hast und klüger geworden bist, die Sache erklärt werden. Damit aber der einmal erwachte Zweifel nicht insgeheim fortwähle, damit aus ihm nicht Zweifelsucht werde, ist wohl das Beste, die Denkhätigkeit und Fragelust auf andere Gegenstände zu lenken und durch diese gehörig zu beschäftigen, daneben aber Phantasie, Gemüth und Gewissen so zu wecken und zu pflegen, daß für den in einem andern Gebiete des Geisteslebens gefährdeten Glauben hier die Stätte offen bleibt, wo er seine eigentliche Heimat in der Menschenseele hat, und wo er so lange geborgen ist, bis die höhere Reise auch die Möglichkeit mit sich bringt, die beiden vorerst noch nebeneinander und getrennt bestehenden geistigen Welten, die des Verstandes und die des Gemüths, zu höherer Einheit zu verbinden.

Schließlich ist hier noch darauf Rücksicht zu nehmen, daß manche fromme Eltern oder Erzieher bekümmert sind, wenn sie an ihren Kindern noch wenig von demjenigen wahrnehmen, was man Glaubensleben nennt, d. h. ein bewußtes Leben des Glaubens in ihnen und ein principiell festes Bestimmtsein ihres Denkens und Wollens durch den Glauben. Sie möchten, was sie von Zinzendorf's und ähnlicher Menschen frühzeitiger Gottseligkeit hören, auch bei ihren eigenen Kindern sehen. Der Wunsch ist ganz natürlich und berechtigt; er wird sich, je inniger er ist, desto mehr zum Gebet gestalten und dem ganzen Erziehungsgeschäft einen vorzugsweise religiösen Charakter geben. Aber schon der Wunsch selbst muß erst in klares Licht gestellt werden, damit nicht durch falsche Auffassung und unkluge Begehrlichkeit nach Befriedigung desselben dasjenige entstehe, was man im tadelnden Sinne des Wortes pietistische Erziehung nennt. (Vgl. dazu die evang. Pädagogik des Unterzeichneten, 3. Aufl. S. 219 f. und die einschlägigen späteren Artikel der Encyclopädie.) Jener Wunsch wird gerade dadurch nicht zur Erfüllung gebracht, wodurch ihn solch unkluges Verfahren realisiren will, durch unaufhörliches Vorpredigen, durch Nöthigung zu gehäuften Andachtsübungen, durch Forderung frommer Empfindungen, Aeußerungen und Bekenntnisse; entweder macht man dem Kinde hiedurch die Religion geradezu widerwärtig, dessen gesunder Sinn gegen solch eine schwaghafte, sich zur Schau tragende Frömmigkeit, gegen solch ein Treibhaus-Christenthum reagirt, oder ist der Junge schlau genug, zu merken, daß es ihm Vortheil bringt, in solche Wünsche mit scheinbarem Eifer einzugehen; dann ist statt Kinder Glaubens vielmehr Kinderheuchelei erzielt und an die Stelle der Einfalt die Lüge getreten. Es ist aber jene Bekümmernis auch oft eine ganz überflüssige. Die Geschichte lehrt nicht, daß alle, die in reifen Jahren durch religiösen Sinn und religiöse Thätigkeit in irgend einer Art sich ausgezeichnet haben, schon als Kinder sich so fromm bewiesen, daß man sie (mit den alten Acten des Haller Waisenhauses zu reden) hätte „auf die Liste der Erweckten“ setzen können. Die Religion wird nur selten und unter Voraussetzungen, die sich nicht erzwingen lassen, schon in frühem Alter zum beherrschenden geistigen Lebenscentrum werden, sie geht vielmehr vorerst noch neben der ganzen, unbefangenen Offenheit für die bunten Reize der sichtbaren Welt friedlich her; es ist daher noch ein sehr heiteres Christenthum, das auch die bestgearteten Kinder zu führen pflegen. Aber wenn es der kindlichen Seele nur nicht fehlt an Aufrichtigkeit und Wahrheitsinn, an Kraft der Liebe und des Vertrauens, an Gewissenhaftigkeit und selbstverleugnendem Gehorsam, an Fähigkeit, bei gegebenem Anlaß auch tiefere Eindrücke aufzunehmen und sich ihnen hinzugeben, — dann ist der Boden bestellt, in welchen wir die christliche Wahrheit aus Gottes Wort durch Lehre und Beispiel, durch Zucht und Übung auf Hoffnung ausstreuen; daß früher oder später die Saat aufgeht und als schöne Frucht ein Leben im Glauben, eine gediegene christliche Persönlichkeit zu Tage kommt, das zu wirken ist Gottes Sache.

Kinderheilanstalten. Die Erhaltung der Gesundheit des wachsenden Organismus ist erörtert in dem Artikel über körperliche Erziehung. Als nothwendiges Stüd der öffentlichen Hygiene schließen sich an die Einrichtungen zur Wiederherstellung der Gesundheit, zur Pflege und medicinischen Behandlung der krank, siech oder gebrechlich gewordenen Kinder, soweit dieselbe nicht von der Familie selbst geleistet werden kann. Hier haben wir es also nicht mit den Anstalten für familienlose und von der Familie verwahrloste Kinder zu thun (Findel- und Waisenhäuser — Kinderbewahranstalten und Rettungshäuser) und schließen auch solche Institutionen aus, die sich mehr auf die Erziehung und Unterweisung als die medicinische Behandlung der an den Sinnen oder der sonstigen physischen Organisation defecten Kinder beziehen, als da sind die Anstalten für Cretinen und Schwachsinrige, für Blinde, für Taubstumme, überdies die verwandten für Stotternde. — Die besondere Vorsorge für die Kinder in ihren Krankheiten ist Eigenthum der neueren Zeit; sonst nahmen die Kinder nur Antheil an den zwei Hauptstücken der allgemeinen Krankenpflege, nemlich der öffentlichen Aerzten übertragenen Behandlung der erkrankten Armen in ihrer Familie und an den zur Aufnahme und Behandlung von Kranken in eigenen Anstalten gestifteten Spitälern oder Krankenhäusern. Letztere aber, die Behandlung von Kindern in den allgemeinen Krankenhäusern geschah und geschieht auch heutzutage nur ausnahmsweise und ist wirklich auch großen Bedenken unterworfen, einmal wegen der Verschiedenheit zwischen der Pflege und Behandlung der Kinder, zumal der jüngeren, und der Erwachsenen, und der dadurch bedingten verschiedenen Einrichtung, sodann wegen der Ungehörigkeit des Zusammenlebens von Kindern mit sonstigen auf ihre Erziehung gemeinhin nicht günstig wirkenden Personen. Die geeignete Anstalt zur Aufnahme von Kindern, die in der Familie nicht verpflegt werden können, ist demnach ein eigenes Krankenhaus oder eine besonders eingerichtete und getrennte Abtheilung eines größeren Spitals. Aber auch da, wo solche Trennung nicht streng durchführbar ist, in kleinen, für kleine Städte oder Bezirke bestimmten Krankenhäusern oder in Heilanstalten für besondere Krankheitsformen: für Augen-, Hautkranke u. s. w., oder für besondere Arten des Curverfahrens: operative Behandlung u. s. w., ergiebt sich die je nach den Umständen durchzuführende Aufgabe der thunlichsten Isolirung der Kinder. Die öffentliche Behandlung der Kinder in ihren Familien bleibt im allgemeinen Aufgabe der gewöhnlichen Armenärzte. Wo ein Kinderkrankenhaus oder eine Poliklinik besteht, kann sie den Aerzten des Kinderspitals übertragen werden, wird aber auch von der allgemeinen Poliklinik nicht auszuschließen sein. Das Bedürfnis dieser unentgeltlichen Hausbehandlung der Kinder der Armen bedarf keines Beweises; sie wirkt um so wohlthätiger, je mehr leider Kindergesundheit und Kinderleben vielfach gering geschätzt werden, der Wahn, als ob in Kinderkrankheiten die ärztliche Kunst nichts auszurichten vermöchte, noch sehr verbreitet, Verständnis des Werthes, den eine richtige Gesundheitspflege des Kindes in den ersten Lebensmonaten und Jahren für das ganze Menschenleben hat, so selten zu finden ist und darum die bezahlte ärztliche Hülfe vielfach gar nicht oder zu spät in Anspruch genommen wird.

Das Bedürfnis der Zeit schuf außer den Besuchsanstalten auch eigene Kinderkranken Häuser. Auf den ersten Blick möchte es unnatürlich erscheinen, ein Kind von seiner natürlichen Pflegerin zu trennen und in Tagen der Krankheit, wo die liebende Gegenwart und Pflege der Mutter am wenigsten ersetzt werden kann, es einem fremden Hause zu übergeben. Säuglinge nicht ohne ihre Mutter oder Amme aufzunehmen ist schon durch das Bedürfnis der gleichen Nahrung geboten und die besonders schwierige und kostspielige Verpflegung begründet für die Mehrzahl der Heilanstalten den Ausschluß der Säuglinge; überhaupt dürften aus Rücksichten der Humanität Kinder in den ersten Lebensjahren nur mit der in ihre Pflege eingewöhnten Person aufgenommen werden. Abgesehen davon sind Kinderspitäler eine große Wohlthat und ihr Bedürfnis macht auch mehr und mehr sich geltend. Es ist begründet nicht nur durch die große Zahl illegitimer und in der elendesten Pflege befindlicher Kinder, sondern auch durch die Nothlage,

die manche Mutter zwingt, im Kampfe ums tägliche Brot außerhalb des Hauses ihren Verdienst für den Unterhalt der Familie zu suchen, und ihr zur Pflege des kranken Kindes oft kaum einige Tage übrig läßt — also dieselben Gründe wie für Errichtung der „Krippen“ und Kinderbewahranstalten. Weiter aber ist die Behandlung in einer Heilanstalt nöthig, wenn es sich handelt um die Anwendung einer besonderen Diätetik, namentlich einer nicht nur kräftigen, sondern auch dem besonderen Fall angepassten Kost, um Bäder oder um eine Umgestaltung der schlechten Lebensverhältnisse des Kindes, die es zu Hause krank und siech gemacht haben, um Entfernung aus der dumpfen oder inficirten, überhaupt schlechten Luft ungesunder Wohnungen, Stadttheile oder Gegenden; oder wenn eine „innere“ Krankheit eine sehr exacte Heilmethode unter stetiger sachverständiger Leitung erfordert, so namentlich die richtige, immer rechtzeitige Anwendung der Wasserheilmethode in schweren Fällen von Typhus, Scharlach u. dgl.; ferner da, wo Entstehung einer Hausepidemie oder Verschleppung einer contagiösen Krankheit droht, deshalb Isolirung des Kranken und Desinfection geboten ist, also bei Erkrankung an Pocken, Cholera, Typhus, Scharlach, Masern, Ruhr, Krätze u. s. w., und nicht nur diejenigen abzusondern sind, deren Krankheit sicher erkannt ist, sondern auch die verdächtigen so lange, bis die Beobachtung entschieden hat; oder wo die Hauptcur in chirurgischen Eingriffen, orthopädischen Hülsen oder heilgymnastischen Uebungen besteht, also unter Verhältnissen, wo nur die wohlhabendsten Eltern den nöthigen Heilapparat und die nöthige Abwartung im Familienhause einrichten können. Daher bestehen für eigenthümliche Heilmethoden auch besondere Anstalten, namentlich die orthopädischen, deren Heilmittel erst in einem Apparat von Maschinen bestanden, dann durch den Sehnenchnitt vervollständigt wurden, während in der neueren Zeit neben den genannten Hilfsmitteln die Gymnastik in der Form activer und passiver Bewegungen („schwedische Heilgymnastik“) den Vorrang behauptet und auch die Electricität, als intermittirender oder constanter Strom, mehr und mehr zur Anwendung kommt. Einem besonderen Bedürfnis entsprechen endlich diejenigen Kinderheilanstalten, welche an ein Heilbad sich anschließen; hier kommen hauptsächlich in Betracht die einfachen Thermen, die Soolbäder und die eisenhaltigen Quellen. Demnach findet ein Theil der Kinderheilanstalten seinen Wirkungskreis vorwiegend im Gebiete der chronischen Uebel, während namentlich in großen Städten die Kinderkrankenhäuser auch für acute Krankheitsfälle einzutreten haben.

Die eingetretene bessere Sorge für die kranken Kinder beweist nicht ein materielles oder moralisches Verkommen der niederen Classen, sondern, als ein Beitrag zur Lösung der socialen Frage, die richtigere Würdigung des Bedürfnisses und der Mittel der Abhilfe; weniger Almosen, aber mehr gute Pflege und rechtzeitige Behandlung des heranwachsenden Geschlechtes!

Die segensreichen Folgen der Kinderkrankenpflege beziehen sich einmal auf die Verminderung der Sterblichkeit und der Zahl von Kindern mit anhaltender Schwächlichkeit, Siechtheit oder Verkrüppelung, sodann auf Verbreitung besserer Diätetik und Gesamtpflege der Kinder und weiter auf die damit gegebene Förderung einer gesundheitsgemäßen und auch moralisch reineren Lebensweise der armen Familien. Ein weiterer Zweck ist die wissenschaftliche Bereicherung der Pädiatrik und bei den Kinderkliniken die weitere Ausbildung der jungen Aerzte für diesen Zweig ihres Berufs, die in den gewöhnlichen Kliniken weniger Förderung findet.

Beleuchten wir die wichtigsten Forderungen, welche an die Gestaltung der Kinderkrankenpflege zu stellen sind, so wird eine bloße Dispensiranstalt, eine Ambulantenklinik, d. h. eine öffentliche Einrichtung, wo die dem Arzt der Station zugetragenen Kinder unentgeltlich ärztlichen Rath und die entsprechende Arzneiverordnung und je nach den ökonomischen Mitteln auch die Arznei selbst entweder kostenfrei oder gegen Bezahlung erhalten, als ungenügend zu betrachten sein; denn für die große Mehrzahl bedarf es der Kenntnissnahme von den häuslichen Verhältnissen des Kindes und überdies sollte die Behandlung nicht abgebrochen werden, wenn der kleine Patient nicht mehr zur Sta-

tion gebracht werden kann, sondern zu Hause aufzusuchen ist; die Ambulantenklinik ist daher mit einer Poliklinik, d. h. mit einer Stadtbesuchsanstalt zu verbinden, diese wird aber um so mehr leisten, wenn der Arzt nicht nur auf die medicinische Diagnose und Therapie im engeren Sinne ausgeht, sondern auch auf die Pflege des Kindes in gefunden wie in kranken Tagen zu wirken sucht.

In den Kinderkrankenhäusern werden, wie oben gezeigt wurde, die chronischen Fälle in der Regel die Mehrzahl bilden, müssen aber auch acute Fälle Aufnahme finden; bei Kindern unter 2 Jahren sollten sie die gleichzeitige Aufnahme der Mutter oder Amme ermöglichen.

Unter den Anforderungen an die Einrichtung des Gebäudes steht obenan die Sorge für Reinlichkeit und reine Luft und zwar hier in demselben Grad, wie in den für unreinliche Kranke bestimmten Spitälern, und die Verhütung der Ausbreitung miasmatisch-contagiöser Krankheiten; herrscht doch unter den Säuglingen in den Gebärd- und Findelhäusern und in überfüllten eigentlichen Kinderspitälern eine Sterblichkeit, die jene außerhalb der Anstalt bedeutend übersteigt. Darum genügender Luftraum und Luftwechsel und genügende Bodenfläche, so daß die Betten von beiden Seiten frei gestellt werden; keine gewöhnliche eiserne Defen mit ungesunder Wärmestrahlung und Luftverderbnis — für kleinere Verhältnisse thönerne oder ausgemauerte eiserne Mantelöfen, für größere Krankenhäuser am besten Warmwasserheizung oder combinirte Dampflustheizung —; dichter Fußboden, nichts darf in den Boden einsinken, nichts an den Wänden haften; eiserne Bettladen mit Rollen an den Füßen, Eß- und Spielbrett, theils ganze, theils dreitheilige Matratzen von Roßhaar oder Seegras, oder auch von Stroh und Bast, die, weil billig herzustellen, oft durch neue ersetzt werden können (s. Rauchfuß S. 512); in Verbindung mit den Krankenzimmern, wo möglich auf gleichem Boden eine „Veranda“, wo bei günstiger Witterung die Kranken in ihren Betten die frische Luft genießen; Badezimmer mit Duscheinrichtung über der Wanne und bewegliche Wannen zu Bädern im Krankenzimmer; Diphtheritis, Scharlach u. s. w. verlangen sorgfältige Absonderung der Befallenen von anderen Kranken und sorgfältige Beseitigung aller Abgänge, eben so soll auch die Wäsche getrennt behandelt werden. Größere Krankenhäuser haben den Vortheil einer genaueren systematischen Trennung der verschiedenartigen Kranken und der Reconvalescenten, der besseren Ausnützung aller Hilfsmittel der Technik, namentlich der Benutzung des Dampfes — er pumpt, sägt, heizt Zimmer und Bäder, kocht, wäscht und trocknet u. s. w. — und der reicheren Erfahrung in diesem speciellen Zweig der Heilkunst, überhaupt der Arbeitstheilung. Die Nachtheile und Gefahren der Anhäufung vieler Kranken in einem Gebäude werden vermieden durch Trennung der einzelnen Räume, Pavillonssystem, Barackenbau, abgeschiedene Lage, Gartenumgebung. Doch sollte die Zahl von 250 Betten nicht überschritten werden. Auch die Zahl der Betten eines Krankenzimmers darf diejenige nicht erreichen, welche für gewöhnliche Krankenhäuser zulässig ist, soll je nach dem Umfang des Krankenhauses 8—16 nicht übersteigen. Kleinere Zimmer zu 1—4 Betten sind in größerer Zahl erforderlich, für große Krankensäle ist die beste Form der Pavillonbau, d. h. der Saal hat auf drei Seiten oder auf den zwei gegenüber liegenden Langseiten Fenster. Für kleinere Gebäude und die kleineren Zimmer ist der einbindige Corridorbau Regel, d. h. an der einen Hausfront, am besten gegen SO, sind die Zimmer, an der anderen der Dohrn (Hausflur). Zimmer zu beiden Seiten des Hausgangs, wie in Wohnhäusern üblich, sind in Krankenhäusern zu vermeiden, wenigstens bei Neubauten, was auch in neuerer Zeit aus Unkenntnis oder übel angebrachter Sparsamkeit nicht allemal beachtet wird. In großen Städten sollten die Wohnungen von dem Kinderkrankenhaus, dem sie ihre Kranken zusenden, nicht gar zu weit entfernt sein. Ein großes Krankenhaus in freier Lage am Rand oder außerhalb der Stadt und mehrere kleinere in der Stadt vertheilte mit ambulatorischer Station und Poliklinik verbundene werden dem Zweck am besten entsprechen.

Die Krankenpflege wird am besten weiblichen Händen anvertraut, gemieteten Wärterinnen oder Ordensschwestern (einschließlich der Diakonissen), im letzteren Fall auch

hier wie in anderen Spitalern unter der Voraussetzung, daß die Oberleitung sammt der damit verbundenen Verantwortung den Aerzten obliegt. Die übrigen medicinischen Forderungen sind dieselben wie für jedes gute Krankenhaus. Für Anstalten, die Kinder aus dem Schulalter Monate lang aufnehmen, namentlich zu äußeren Curen, kommt dazu die weitere Pflicht des methodischen Unterrichts durch sachverständige Lehrer, während die Erziehung und zugleich die vorbereitende Unterweisung der jüngeren Kinder am besten zu den Pflichten des Wartepersonals gehören wird.

Die Errichtung der besprochenen Anstalten ist größtentheils ein Verdienst der Privatwohlthätigkeit und besonders einzelner, Zeit und Vermögen aufopfernder Aerzte. Auch in Zukunft ist das meiste Gedeihen zu erwarten, wenn überall, wo das Bedürfnis sich kund giebt und der rechte Arzt und Menschenfreund die Sache in die Hand nimmt, ein Verein sich bildet, mit einer bescheidenen kleinen Anstalt beginnt und nach Maßgabe des wachsenden Vertrauens der Bevölkerung und der Zuflüsse freiwilliger Privatbeiträge und unter Zuschüssen von Staats- und Gemeindefassen dem guten Werke nach und nach eine größere Ausdehnung giebt; besonders erwünscht ist, wenn außer einzelnen oder periodisch wiederholten Beiträgen auch durch Legate oder sonstige Schenkungen, etwa in Form der Stiftung eines oder mehrerer Krankenbetten, neben der Deckung der laufenden Ausgaben auch für Ansammlung eines sicheren Grundstocks gesorgt wird. Zweckmäßig sind Uebereinkünfte zwischen dem Spital und freiwilligen oder durch Ortsstatut obligatorischen Krankenkassen über Aufnahme kranker Lehrlinge gegen fixirte Entschädigung. Werthvollster Förderung haben viele dieser Anstalten sich zu erfreuen durch hohe Protection und namhafte Unterstützung, die ihnen von fürstlichen Frauen zu Theil wird. Keine Staatsanstalten sind, als zu kostspielig, nicht in genügender Zahl zu erwarten. Auch würde sich fragen, ob da die gerade für ein Kinderkrankenhaus hauptsächlich werthvolle besondere Liebe zur Sache bei Aerzten und Wärterinnen jedesmal sich finden werde.

Zahl und Ausdehnung dieser Heilstalten hat in den letzten Jahrzehnten stetig zugenommen; mitwirkend war das rasche Anwachsen der großen Städte. Das älteste reine Kinderhospital ist Hôpital des enfants malades in Paris mit 320 Betten, gegründet 1802. Als neueste, den Anforderungen der heutigen Wissenschaft und Technik entsprechende Schöpfung ist zu erwähnen das neue Kinderhospital in Dresden. Eine vollständige Aufzählung der Kinderheilstalten nach ihrem heutigen Stand, der doch von Jahr zu Jahr sich ändert, wenn sie überhaupt möglich wäre, hätte hier keinen praktischen Werth, da vorkommenden Falls jeder Arzt die in seiner Umgebung befindlichen Heilstalten, welche in Betracht kommen können, doch kennen muß. Für weitere Kreise sind von Bedeutung die mit Heilquellen und mit „Luftcurorten“ verbundenen Anstalten: Die Krankheit erfordert eine Cur in einem Heilbad; da müßte das Kind von der Mutter oder einer besonderen Pflegerin begleitet sein, wenn nicht am Badort eine Pfliganstalt eingerichtet ist, der das Kind mit vollem Vertrauen übergeben werden kann, wo es für alle Fälle besser aufgehoben ist, als sonst in einer Mietwohnung am Badort möglich wäre. Hier sind zu erwähnen die mit dem Kinderkrankenhaus des Dr. Werner in Ludwigsburg verbundenen Heil- und Verpflegungsanstalten „Herrnhilfe“ in Wildbad (Therme), gegründet im Jahre 1854 — wohl die älteste derartige Anstalt — und „Bethesda“ in Jagstfeld am Neckar (Soolbad), gegründet 1862, und die in neuester Zeit entstandenen Kinderheilstalten in Kreuznach, Nauheim und Donaueschingen (Soolbäder). — Baden bei Wien hat ein Spital für skrofulöse Kinder. Von den Kinderhospitalern in Basel und Bern werden die Bäder zu Rheinfelden und Schinznach zuweilen zur Behandlung ihrer skrofulösen Patienten benützt. Russische Erziehungsanstalten und Asyle schicken ihre Kinder zuweilen in Badeorte, wie Staraja — Russa, ebenso die Petersburger Kinderhospitaler ihre schwächlichen und skrofulösen Kinder in das Convalescentenhaus am Strand von Dranienbaum. Frankreich hat für skrofulöse Kinder die Hospitaler im Dorfe Forges (40 Kilometer von Paris) und in Venet-sur-Mer. Asyle und Heilstalten für Reconvallescenten, Skrofulöse und Anämische besitzt England in beträchtlicher Anzahl, durch gesunde Lage, meist an der Seeküste, ausgezeichnet,

z. B. Margate, Highgate. Italien hat zahlreiche Seestationen für skrofulöse Kinder (Ospizii marini), Nordamerika solche in Cape May in der Nähe von Philadelphia und Beverly Farms bei Boston. Die Aufgabe der Gründung solcher Asyle, am Meeresstrand oder auf Bergeshöhe, ist für Deutschland noch vorhanden.

Endlich sind zu erwähnen: Die Heil- und Erziehungsanstalt für Epileptische in Stetten bei Waiblingen (Württemberg); die in Davos, dem bekannten Lustcurort für Brustleidende, eingerichteten Unterrichts- und Erziehungsanstalten, endlich die zuerst von Frankfurt a./M. aus ins Leben getretenen Feriencolonien für kränkliche, also nicht eigentlich kranke, aber frischer Landluft bedürftige Schulkinder.

Literatur: Rauchfuß, die Kinderheilstalten, im Handbuch der Kinderkrankheiten von Gerhardt. Tübingen, Laupp 1877. Band I. S. 465—528, enthält auch ein Verzeichnis der Literatur bis auf die neuere Zeit, ebenso Geschichte und Uebersicht der Kinderheilstalten. Pfeiffer, die Kindersterblichkeit, in demselben Handbuch von Gerhardt, Band I. S. 531—596. Handbuch der öffentlichen und privaten Gesundheitspflege von G. Wilson. Deutsch von Börner. Berlin, Reimer 1877, über Krankenhäuser, S. 271—304. — Sanitäre Verhältnisse und Einrichtungen Dresdens, Festschrift zur VI. Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege. Dresden, Weiske 1878. Kinderheilstalt von Dr. Förster, S. 428—438. — Deutsche Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege. Band X. 1878, S. 735—743: G. Barrentrapp, Feriencolonien kränklicher armer Schulkinder. — Schülke, Gesunde Wohnungen. Berlin, Springer 1880. — Ueber Heizung: Deutsche Vierteljahrsschrift x. Band XI. 1879: Groß, zur Schulgesundheitspflege, S. 430—434. Dr. R. G. Groß.

Kindermann, Ferdinand, nimmt eine hervorragende Stellung in dem Kreise von Männern ein, welche im letzten Drittel des verflossenen Jahrhunderts innerhalb des österreichischen Staates und des katholischen Theils Deutschlands auf dem Gebiete des Volksschulwesens in schöpferischer Weise thätig waren, und nach dieser Seite die edlen Bestrebungen der großen Kaiserin, Maria Theresia, förderten. Während der Artikel „Felsbiger“ an dem Bilde dieses Mannes und die rege schulorganisatorische Thätigkeit in den engern österreichischen Ländern vor Augen geführt hat, werden wir durch Kindermann nach Böhmen (und Mähren) versetzt.

Hier hatte zwar durch den Einfluß der Reformation in den Zeiten vor dem 30jährigen Krieg das Schulwesen unter der Leitung der Prager Universität einen merkwürdigen Aufschwung genommen und sich allmählich auch auf das Land und in die Marktflecken verbreitet. So besonders in den protestantischen Theilen des Landes. Aber nun waren auch die wilden Zeiten jenes furchtbaren Krieges erschienen, unter dessen Wüthen Böhmen mehr als alle andern habsburgischen Länder litt. Mit ihnen kam „jene unerbittliche Härte der Gegenreformation, unter deren eisernen Schritten die blühenden Schulen der Protestanten in allen Städten und Marktflecken Böhmens schon darum ihren Untergang finden mußten, weil (nach der Ansicht der Katholiken und Jesuiten) „durch die deutschen Schulmeister nur der Kezerei die Thore geöffnet wurden“, während die an ihre Stelle tretenden katholischen Schulen nur die Bestimmung hatten, eben jenes kezerische Unkraut auszureißen und die reine katholische Lehre einzupflanzen.“ (So selbst der streng katholische Helfert, die Gründung der österreichischen Volksschulen unter Maria Theresia. Prag, Tempsky 1860, S. 51.) Dazu traten sofort in der Mitte des 18. Jahrhunderts die Drangsale des Erbfolge- und siebenjährigen Krieges, die abermals auf Böhmen und Mähren besonders empfindlich drückten, um Elend, Noth und Verwilderung überall zu begünstigen und auf den Anstalten für Bildung des Volks wie ein Alp zu lasten. So konnte, was in der Zeit nach dem siebenjährigen Krieg davon noch vorhanden war, nur von der spärlichsten und kümmerlichsten Art sein. Selbst in den Hauptstädten sah es aufs dürftigste aus. Es gab nur wenige, schlecht besuchte deutsche Schulen. Nach einem allgemeinen Ueberschlag zählte man in ganz Böhmen kaum 1000 Schulen, die von gewiß nicht 30,000 Kindern besucht wurden (also bei der Annahme einer Bevölkerung von 3—4 Millionen ungefähr von dem 20sten Theil der schulfähigen Kinder). Noch viel

trauriger sah es mit der Art des Schulunterrichts aus. Im Jahre 1790 geht von Wien nach Prag ein Erlaß: „der Kaiserin sei zu ihrem besonderen Misfallen beigebracht worden, daß in Böhmen in denjenigen Ortschaften, welche den Klöstern und andern geistlichen Stiftungen gehören, das Schulwesen am übelsten bestellt sei und von den klösterlichen Dominien dafür gehalten werde, daß es für den Nutzen der Herrschaft besser wäre, wenn die Unterthanen in voller Unwissenheit belassen würden.“ Ueberhaupt, sagt Helfert (a. a. D., S. 52), war von Methode keine Spur, die Schuldisciplin lag in der Wiege, Ansehen der Schule, Achtung der Lehrer von Seiten der Gemeinden, der Eltern und Kinder gehörten zu den unbekanntesten Größen. Kindermann selbst schildert den Zustand seiner Schule, als er die Seelsorge in Kaplitz antrat, folgendermaßen (Nachricht von der Landschule zu K. 2te Ausg. Prag, 1774. S. 8 f.): „Die Kinder waren alle, große und kleine, untereinander vermengt. Die einen verlangten, daß man ihnen Brod brähe, die andern wollten Milchspeise, und noch andere schienen gar nichts zu wollen. Bald lief eines hinaus, bald kam eines herein. Wenn eines die Lektion laut auf sagte, so schwast ein anderes, das dritte lallte oder murmelte des ersten Worte nach. Viele kamen nur alsdann in die Schule, wenn sie die Zeit nicht anders zuzubringen wußten. Der Schulmeister mitten unter ihnen war nicht vermögend, dem Uebel abzuhelfen. Die Leichtfertigkeiten der Kinder konnte er so wenig verhüten als ihnen das Essen und Lachen verwehren. — Die Lehrart war ganz mechanisch. Sie gieng nur dahin, den Kopf mit Wörtern anzufüllen, mit denen die Schüler keine Begriffe verbanden; in den Verstand kam davon wenig und in das Herz noch weniger — gar nichts. Die Religion war ein bloßes Gedächtniswerk und einige Fragen aus dem Katechismus beantworten machte das ganze Wesen des Religionsunterrichts aus.“

Das Unerträgliche dieser Zustände in Verbindung mit dem erwachten eigenthümlichen Zeitgeiste war es, was auch hier das Bestreben denkender Menschenfreunde, auf diesem wilden Boden des Volkslebens den Pflug anzusetzen, weckte und für diesen Zweck ihre Blicke auf die seit 1763 in dem benachbarten Preussisch-Schlesien hervortretende Thätigkeit Felbiger's mit seiner „Sagan'schen Methode“ richtete. Schon vor 1770 waren da und dort einzelne böhmische Lehrer zu diesem nach Sagan gekommen, hatten die allgemeine Kunde davon nach Böhmen verpflanzt und einige schwache Versuche, seine Lehrart einzuführen, gemacht. Der Mann aber, welcher nun mit dem größten Eifer, unermüdblicher Geduld und belohnendstem Erfolg diese Angelegenheit in seine Hand nahm, war Ferdinand Kindermann, geb. den 27. Dec. 1740 (1741?) zu Königswalde bei Schluckenau, gebildet auf der Universität zu Prag, im Jahre 1771 zum Pfarrer in Kaplitz, einem Städtchen im Budweiser Kreise, ernannt. Hatte schon das Universitätsstudium unsern Kindermann in theoretischer Weise mit der Sache der Volksbildung vertraut gemacht (charakteristisch für die damalige Zeit: die Vorlesungen des Prof. Seibt in Prag über die Erziehungskunst vor einem weiteren und allgemeineren Hörerkreise und seine Antrittsrede „von dem Einflusse der Erziehung auf Glückseligkeit des Staates“. Prag 1771), so war jetzt seine öffentliche Stellung für ihn ein lebendiger Anstoß, sich praktisch mit dem Volksschulwesen zu befassen. „Da ich die Reihe der Pflichten überdachte“, sagt er, „die mir oblagen, so fiel mir unter den Grundlinien, die ich zu dem Plane meiner Seelsorge zog, jene von der Erziehung der Jugend und von der Verbesserung der Schulen vorzüglich in die Augen“. Ehe er daher sein Amt antritt, macht sich Kindermann selbst auf den Weg nach Sagan, um durch unmittelbaren Augenschein die dortigen Schulen und ihre Methode kennen zu lernen. Nachdem er zurückgekehrt, wendet er das Gewonnene alsbald an. „Der erste Tag, den ich der Seelsorge widmete, war auch der erste, den ich auf die Schule verwendete“. Er fieng damit an, den Schulmeister und eine Anzahl Kinder zu sich auf sein Zimmer zu nehmen, jenen im Lehren, diese im Lernen zu unterweisen. Die Sache gieng gut von statten. Bald war die Lust des Lehrers, der Eifer der Kinder, die Aufmerksamkeit der Eltern gewonnen. Binnen 3 oder 4 Wochen hatten Kindermann's Zöglinge den ganzen Katechismus erlernt, mit dem man sonst in vielen Jahren nicht zu Stande kommen konnte. Die Kinder wachten

aus dem Schlummer auf; viele kamen aus Neugierde, das Schauspiel der gleichsam zaubernden neuen Lehre zu sehen, und viele blieben, um sich gleichfalls unterrichten zu lassen. So gelang es ihm allmählich, eine für die damaligen Zeiten treffliche öffentliche Volksschule ins Leben zu rufen, die von allen Seiten die nöthige Unterstützung fand und nach und nach auch an andern Orten Nachahmung bewirkte und hinwiederum, je mehr sie die allgemeine Aufmerksamkeit und Theilnahme auf sich zog, den fortgesetzten Eifer Kindermann's und seines von ihm ins Interesse gezogenen Caplans, Simon Kudler, anspornte. Was Kindermann bei dieser Thätigkeit besonders förderte, das war die ihn bezeichnende musterhafte Klugheit und Weisheit, mit der er auf dem schwierigen Boden der Volksschulverbesserungen voranschritt, und wodurch er sich, wie es scheint, von dem etwas stürmischen und eitlen Felbiger wesentlich unterschied. In aller Stille, indem er Großes im Kleinen anbahnte, liebte er zu arbeiten. Darum war er auch kein Freund von großartigen zwangsmäßig durchgeführten Organisationen, „mit denen man nur Heuchler, redende Maschinen, aber keine moralischen Menschen erzeugt“. „Ich führte“, sagt er, „eine neue Lehrart ein, ohne es merken zu lassen, und kam dadurch vielen Hindernissen zuvor, die sich bei Neuerungen dieser Art, wenn man sie aufdringen will, um so häufiger hervorthun“. Er setzte dabei vorzüglich zwei Hebel in Bewegung, „eine schöne Handschrift, die auch den gemeinen Mann bezieht, und den Musikunterricht, denn diesem sind die Eltern immer geneigt“. Durch ein solches Verfahren und eine ungewöhnliche Popularität in Verbindung mit einer aus lebendigem Interesse hervorgehenden Energie ward es Kindermann möglich, nicht bloß alle in den traurigen Zeitumständen (große Hungersnoth) und der Abneigung der Eltern, für die kein Schulzwang galt, liegenden Hindernisse zu überwinden, sondern auch seine Kapliger Schule zu einer Musteranstalt und einem anregenden Ausgangspunct für Schulverbesserungen in immer ausgedehnteren Kreisen zu machen. Es entstand allmählich unter Kirchenfürsten und den Gliedern des hohen Adels ein gegenseitiger Wettstreit, das neue verbesserte Schulwesen in ihre Diöcesen und Gemeinden einzuführen.

Natürlich, daß nun auch im Verlauf der Jahre, als Maria Theresia ihre großen staatsmännischen Pläne zur Durchführung eines allgemeinen geordneten Volksschulwesens zu verwirklichen begann, ihr Augenmerk besonders auf Kindermann gerichtet war. Nachdem im Jahre 1770 das große Normal-Institut für Lehrer in Wien errichtet und Felbiger im Jahre 1774*) an dasselbe, ebendamit an die Spitze des österreichischen Schulwesens berufen worden war, sollte jetzt im Jahre 1775 auch für Böhmen eine Schulcommission zur Durchführung der Schulverbesserungen in Prag ins Leben treten. In diese wurde unser — schon im Jahre 1772 zum Dechant erhobener — Kindermann als referirender Rath und als Oberaufseher des gesammten deutschen Volksschulwesens berufen, zugleich auch zum Professor der Pädagogik am Gymnasium auf der Kleinfeste (Prags) ernannt. Damit hatte er ein reiches und weites Feld für seine Thätigkeit gefunden. Seine Hauptaufgabe dabei war die Pflege der unter der unmittelbaren Direction von Amand Schindler neu gegründeten Normalschule, einer Art von Realschule, an der mit dem Jahre 1776 auch ein Unterrichtscurs für Lehramtsandidaten eingerichtet wurde. Sie ward den 15. November 1775 feierlich eröffnet mit einer Rede Kindermann's „über den Einfluß der niederen Schulen auf das bürgerliche Leben und die übrigen Gattungen von Schulen“ und bewährte sich fortan in der Hand Kindermann's als ein treffliches Mittel, dem neuen Volksschulwesen Böhmens Bahn zu brechen. Wir haben darüber Nachrichten in den von Kindermann angeordneten und verfaßten gedruckten „Einladungen zu den öffentlichen Prüfungen der Schüler in der k. k. Normalschule in der kleinen Residenzstadt Prag nach geendigtem Sommer- und Wintercurs“ (sie liegen von 1777—1792 vor; s. Helfert a. a. D. S. 416), welche Kindermann nicht bloß dazu benützte, die neuesten Verordnungen in Schulsachen bekannt zu machen, sondern auch aus den halbjährigen Berichten der Bezirksaufseher, Schuldirectoren und Visita-

*) Band II, S. 416, Z. 27 v. o. steht durch einen Druckfehler 1764 statt 1774.

toren alles wichtigere von den im abgelaufenen Zeitraum gemachten Fortschritten und gesammelten Erfahrungen im Schulwesen des ganzen Landes mitzutheilen.

Man ersieht daraus, in welcher merkwürdig rascher Weise in den fürstlichen, geistlichen und städtischen Gebieten sich das neue Schulwesen entwickelte. Schon im J. 1777 sollen 500 in der neuen Lehrart unterrichtete Jünger thätig gewesen sein. Die Gründe dieser interessanten Erscheinung haben wir theils in der allgemeinen Richtung der Zeit und der Geister in Deutschland, dessen Einfluß Oesterreich gerade in diesen Jahrzehnten mehr als je — früher oder später — offen stand, theils in der durch die Berührungen des siebenjährigen Kriegs geweckten und bald allgemein sich verbreitenden Einsicht in die materiellen Vortheile, welche eine höhere Bildung der Volksmasse mit sich führe, insbesondere aber in der hohen Persönlichkeit einer Maria Theresia zu suchen. Sie hatte mit ihrem scharfen und freien Blick es klar erkannt, wie die Kraft ihres Reiches in der Mitte der europäischen Nationen und insbesondere die Pflege des dieselben bindenden deutschen Elements*) wesentlich von der Förderung der bis jetzt ganz brach gebliebenen Volksbildung abhängig sei und hielt es darum nicht für zu gering, diese so manchen Fürsten unscheinbar dünkende Angelegenheit in ihre besondere Obhut zu nehmen und ganz im Detail sich um sie zu kümmern. Ihre sorgsame Pflege deutscher Schulen ersehen wir besonders aus zwei Thatfachen: 1) daß sie auf ihren Cameralherrschäften, um Fonds für ihre Volksschulen zu erhalten, ohne weiteres ein Drittel der Ueberschüsse der Pfarrfonds für Volksschulen verwenden ließ (Helfert a. a. O., S. 416); 2) aber auch daraus, daß sie die Wirksamkeit aller auf diesem Felde thätigen Persönlichkeiten besonders anerkannte und namentlich die Verdienste des sonst so leicht ganz unbeachteten Volksschullehrerstandes in echt fürstlicher Weise würdigte und belohnte. So finden wir neben Oberamtännern einfache Volksschullehrer mit kaiserlichen Gnadenpfennigen bedacht (Helfert, S. 428) — und daher erklärt es sich auch, daß Kindermann als die Seele aller in Böhmen auf Schulverbesserung gerichteten Thätigkeit der kaiserlichen Gunstbezeugungen in einer ganz besonders ausgezeichneten Weise sich zu erfreuen hatte. Sie verlieh ihm im J. 1777 die Capitulardechantei der Collegiatskirche und kön. Landcapelle bei Allerheiligen ob dem Prager Schlosse und die infulirte Abtei von Petur in Ungarn und erhob ihn in den Ritterstand mit dem bezeichnenden Prädicat von Schulstein.

Ueber die methodischen Grundsätze und die Art der Schulthätigkeit Kindermann's erfahren wir allerdings nichts besonderes und einzelnes. Daß er im allgemeinen der Felsbiger'schen Methode folgte, geht schon aus dem Obigen hervor. Im ganzen zeigt sich jedoch, daß er in seiner Methode sich viel freier bewegte und ein besonderes Gewicht auf die anregende und Verstand weckende katechetische Lehrweise legte. Was aber entschieden zu seinen eigenthümlichen Verdiensten gehört und ihn als praktischen Mann besonders kennzeichnet, das ist der von ihm erfaßte und ausgeführte schöpferische Gedanke einer organischen Verbindung der Volksschule mit Industrieschulen, mit dem er sogar ähnlichen Anregungen dieses Gedankens im protestantischen Deutschland vorausleitete. Es war nicht sowohl der überall erhobene Einwurf, daß man durch das Normalinstitut nur gelehrte Bauern ziehe, der ihn auf den Plan, an den Volksschulen Arbeitsclassen anzulegen, führte, sondern der helle Blick in die wesentlichen Bedürfnisse der Volksbildung und die höhere Idee, aus seinem in Bettelei und Müßiggang versunkenen Volke mittelst einer durchgreifenden Pflege des Fleißes und der Arbeitsamkeit eine industriöse Nation zu machen. Mit welcher richtigem Takt er dieses Ziel verfolgte, das zeigen einmal die treffenden Grundsätze, die ihn auch dabei wie bei seinen übrigen Schulverbesserungen leiteten: man müsse bei solchen Dingen von vornherein auf ein System, auf Vollständigkeit und Vollkommenheit verzichten, sondern da anfangen, wo

*) Darum wurde in den neu gegründeten Schulen auch die deutsche Sprache von oben herab und durch Kindermann in solcher Einseitigkeit begünstigt, daß rein slavische Kinder Stücke aus dem deutschen Kinderfreund einstudirten. Vgl. Helfert a. a. O., S. 475.

sich eben Anlaß dazu biete und die Sache so anfassen, wie Neigung, Gelegenheit und Mittel dazu bereit liegen; ferner, man müsse allen Zwang vermeiden, vielmehr das Interesse der Betheiligten selbst erwecken und reizen, die Industrie von der Seite darstellen, von der sie als ein nothwendiges Mittel für die Existenz jedes Individuums erkannt werde; endlich, man müsse das unmittelbar Naheliegende und Praktische ergreifen und zugleich den Schulverhältnissen volle Rechnung tragen. Die Arbeiten können keine anderen sein als solche, die mit dem Stand und künftigen Beruf der Schüler in Uebereinstimmung stehen, die in das Rad seiner künftigen Beschäftigung eingreifen; sie dürfen zugleich den Schulmann von seinem Lehramt nicht abhalten, die Werkzeuge und rohen Stoffe dürfen keinen großen Aufwand erfordern, auch müssen die Arbeiten solche sein, die von jedermann nützlich und leicht zu betreiben sind. Noch mehr aber bewährte sich der praktische Sinn Kindermann's in dieser Sache durch die ungewöhnlichen Erfolge, deren er sich zu erfreuen hatte, indem es ihm gelang, über das ganze Land ein Netz von Industrieschulen, in denen Knaben und Mädchen im Baumwollen- und Flachs-spinnen, Stricken und Nähen unterwiesen wurden, zu verbreiten. „Wohl ist heute“, sagt Helfert (S. 433), „von Kindermann's großartiger Schöpfung fast nichts mehr vorhanden, aber die heilsamen Folgen davon sind geblieben. Denn wenn jetzt Böhmen in der Industrialstatistik der österreichischen Länder eine so hohe Stufe einnimmt, wenn es in vielen Industriezweigen allen anderen Kronländern voransteht und nur in wenigen diesem oder jenem den Vortritt läßt, so möge in der Reihe der Ursachen, welche diesen Stand der Dinge herbeigeführt haben, auch der Name des großen Schulmanns nicht vergessen werden, der fast ohne alle Beihilfe öffentlicher Mittel durch seinen reichen Geist und klaren Verstand und das opferfreudige Zusammenwirken von Männern aus allen Classen der Bevölkerung, welches er durch Belehrung, Aneiferung, Aufmunterung wach zu rufen und zu erhalten wußte, die Volksschule zur ersten Grundlage des Nationalwohlstandes gemacht hat. Und wenn man bei der großen Menge derjenigen, die im ersten Drittel des gegenwärtigen Jahrhunderts als wohlhabende Landwirthe, als betriebfame Gewerbsleute, als einsichtsvolle Industrielle in kleineren und größeren Kreisen in Achtung und Ansehen standen, nach der ersten Quelle ihres materiellen Glücks hätte Umfrage halten können, so würde man von den meisten wohl den Bescheid erhalten haben, die Pfarrschule sei es gewesen, wo ihnen zuerst Liebe und Verständnis der Arbeit beigebracht, die Segnungen des Fleißes und der Ordnung, die Früchte der Sparsamkeit in kleinen Erfolgen gezeigt worden seien.“

Während auf diese Weise Kindermann eine großartige und erfolgreiche praktische Thätigkeit entfaltet, erscheint er gegenüber von Felbiger und seiner überreichen literarischen Productivität als Schriftsteller desto ärmer. Ob man ihn wohl darum mehr oder weniger zu achten habe? Wir besitzen von ihm bloß folgende Schriften (s. Adlung, Gel. Lex.): 1) die schon oben angeführte Nachricht von der Landschule zu Kaplitz; 2) Rede von dem Einfluß der niedern Schulen auf den Lehr-, Wehr- und Nährstand, Prag 1776; 3) Gedanken über die Mittel, den Religionsunterricht der verbesserten Gemeinsschulen unter den Erwachsenen zu verbreiten, nebst der Ankündigung zweier Preisfragen zur Verfassung eines erbaulichen Lehrbuchs fürs Volk und einer faßlichen und kernigten Erklärung der allgemeinen Religions- und Kirchengebräuche. Prag 1790.

Die Geschichte seines Werks, das ohne Zweifel bereits mit dem Tode Joseph's II., noch mehr unter den folgenden Kaisern rückwärts gieng, ist mit der Geschichte des österreichischen Schulwesens überhaupt verschlungen (s. daher auch neben „Felbiger“ die Art. Joseph II., Maria Theresia, österreichisches Schulwesen).

Von Kindermann's Lebensschicksalen ist uns nichts näheres mehr bekannt, als daß ihm im J. 1779 zum Zeichen der kaiserlichen Zufriedenheit neben seiner früheren Pfründe auch die Propstei der Wallfahrtskirche Maria Schein bei Teplitz zugewiesen und daß er später (1790?) zum Bischof in Leitmeritz ernannt wurde. Als solcher starb er den 25. Mai 1801. Es wäre höchst wünschenswerth, jetzt, wo die österreichischen

Archive und Urkundensammlungen sich öffnen, Näheres über die Persönlichkeit und das Wirken dieses ungewöhnlichen Mannes vernehmen zu dürfen.

Literatur: vor Allem Helfert a. a. O.; sodann Hepppe, Geschichte des Volksschulwesens 1858. Bd. I. S. 103—105; Krünitz, Encyclopädie, B. 61. 62.— Aus Helfert heraus giebt über Kindermann Mittheilungen Kellner in seinen Skizzen und Bildern aus der Erziehungsgeschichte. Essen, Bader 1862. II. 69 f.

Dr. Eisenlohr †.

Kinderschriften, s. Jugendschriften.

Kindermädchen (Kindsmädchen). Die natürliche Wärterin des Kindes — dessen erste dem Gebiet der Wochenstube angehörende Lebenswochen außerhalb des Kreises dieser Besprechung fallen — ist seine Mutter; wohl die Mehrzahl der Kinder hat keine andere, und keine Mutter wird, wenn irgend Gesundheitszustand und andere Lebensaufgaben es ihr gestatten, der Erfüllung einer mitunter wohl beschwerlichen, aber auch beglückenden Pflicht sich entziehen. Aber oft ist eine Hilfe nothwendig.

Viele Kindsmädchen sind selbst noch halbe Kinder. Das Mädchen ist mit seinen Schuljahren fertig und soll jetzt sein Brot selbst verdienen. Als Kindsmädchen fängt es an zu dienen. Dazu, meint man, genügt auch schwache Kraft, unreifer Verstand, dazu braucht es weiter keine Kenntnis und Erfahrung: ein Kind soll das andere hüten. Dafür wird solcher Anfangsdienst auch am geringsten bezahlt. Je nach Umständen, namentlich wo es an beständiger Aufsicht und Anweisung durch die Mutter nicht fehlt, kann es auch so ganz gut gehen und mag ein sonst gut geeignetes bildsames junges Mädchen einer älteren an selbständige Stellung gewöhnten, oft mit Eigenheiten, die sie nicht mehr ablegt, behafteten Person vorzuziehen sein.

Immerhin mögen Vater und Mutter, wenn sie vor der Wahl einer Wärterin, eines Kindsmädchens stehen, den tiefgreifenden Einfluß beachten, den solches Organ der täglichen Pflege und Erziehung sofort und für später auf die leibliche und geistige Entwicklung des Kindes ausübt.

Das Kindsmädchen muß gesund sein, seinem Beruf physisch gewachsen, jedenfalls frei von ansteckender Krankheit, auch von auffallender Misbildung, widrigem Geruch des Mundes oder Athems, widerwärtig kreischender Stimme u. s. w. Hat man die Wahl, so ist ein mit der Geschlechtsentwicklung fertiges Mädchen vorzuziehen. Die Kraft muß nicht nur zum Tragen und Führen des Kindes ausreichen, es darf auch nicht zu bald Ermüdung eintreten. Zu nächtlichem Abwarten des Kindes gehört auch die Fähigkeit, ohne allzugroßen Zwang den Schlaf zu überwinden; das macht sonst verdrießlich, nachlässig, unzuverlässig. Beständig einseitiges Tragen auf demselben Arm ist schon wegen der körperlichen Entwicklung des Kindes zu vermeiden, eine noch nicht erwachsene Trägerin wird aber auch davon leicht in Schiefwuchs verfallen; daher ist auf Wechsel zwischen rechtem und linkem Arm zu dringen. Ohne Heimweh geht es bei einem jungen zum erstenmal dem Elternhaus entrückten Mädchen nicht ab, auch wenn es aus ganz ärmlichen Verhältnissen in viel bessere Lage versetzt wird. Meist geht die Krankheit in 8—14 Tagen vorüber. Das Beste ist, man nimmt so wenig als möglich Notiz davon, läßt die Kranke sich ausweinen, sorgt für nicht zu angestrengte Beschäftigung und vermeidet unthätiges Brüten, giebt aber doch sorgfältig auf die Kranke acht. Schweres, hartnäckiges Heimweh hat schon junge Leute von gutem Verstand und sonst nicht bössartiger Gemüthsart theils zur Selbstbeschädigung, theils zur Anzündung oder zu schwerer Beschädigung der ihnen anvertrauten Kinder und dergleichen Handlungen hingetrieben.

Die für alle Dienstboten wünschenswerthen intellectuellen und moralischen Eigenschaften haben in diesem Fall erhöhte Bedeutung durch ihre Einwirkung auf das Kind, besonders durch das von der Wärterin dem Kind gegebene Beispiel. Lügen, Naschen, rohe Ausdrücke, zorniges, zänkisches, neidisches Wesen, Gespensterfurcht, Angst vor Gewittern, Dunkelheit, vor dem „schwarzen Mann“, Mäusen u. dergl., sonstige abergläubische Vorstellungen und Gewohnheiten u. s. w. finden gar zu leicht bei dem Kind Ein-

gang und Nachahmung. Zur Beurtheilung jüngerer Mädchen kann deren Elternhaus Fingerzeige geben: in welchem Ruf steht es, herrscht da Ordnung, Reinlichkeit, gute Sitte u. s. w.?

Die Wärterin muß Zuneigung zu den Kindern haben, ohne sie durch übertriebene, manchmal gar nicht so aufrichtige Zärtlichkeit zu verhätscheln. Endlose Geschwätzigkeit oder Ausgelassenheit taugt so wenig, als mürrische Verschlossenheit. Bei ruhig freundlichem, heiterem Wesen ist Talent zum Erzählen von besonderem Werth, aber keine übertriebene, phantastische Kührstücke, sondern einfache, vorwiegend scherzhafte, lustige Geschichten!

Sodann ist vom Kindsmädchen zu verlangen, daß es den im Hause herrschenden Geist der Erziehung sich aneigne und diesem entsprechend sich verhalte, auch da, wo es nicht überwacht ist. Der einheitliche Gang der Erziehung wird am besten erhalten und gefördert werden, wenn dasselbe in diesem Sinn belehrt und eingeübt, als ein die Mutter unterstützendes und ihre Stelle vertretendes Glied des Hauses behandelt und so auch von den Kindern angesehen wird. Mehr noch als in anderen ähnlichen ist in diesem Fall zu wünschen, daß für die Stellung im Haus, die der Kinderwärterin zugewiesen wird und die sie in ihrer eigenen Auffassung einnimmt, das Rechtsverhältnis der Lohnarbeiterin nicht das allein maßgebende sei. Sie ist in den Kreis des Hauses eingetreten und für ihre Leistungen kann es nur förderlich sein, wenn ein entsprechendes inneres Verhältnis zu den Gliedern der Familie sich entwickelt. Sie soll von den Eltern wie von den Kindern nicht wie ein Miethling, wie ein Glied einer niederen, misachteten Kaste betrachtet und behandelt werden, sondern als Gehülfin der Mutter, der auch ein Theil der Auctorität der Mutter übertragen ist. Demnach darf keine Herabsetzung vor den Kindern geschehen, kein herrisches oder ungezogenes Benehmen derselben geduldet werden, ihre Wünsche sollen sie nicht in befehlender Form ausdrücken und, statt sich überall bedienen zu lassen, das, was süglich von ihnen zu leisten ist, selber thun.

Das Recht zu strafen, besonders zu körperlicher Züchtigung, einer Wärterin zu übertragen, wird doch nur ausnahmsweise und nur in so weit angehen, als sie die Mutter vollständig vertritt. Andernfalls aber vergesse man nicht, es ihr ausdrücklich zu untersagen.

Schließlich möge noch an einige der Gefahren, die dem Kind von einer schlechten oder nachlässigen oder auch nur verkehrt erziehenden Wärterin drohen, besonders erinnern werden. Ein häufiger Fehler der Dienstboten ist, daß sie aus Schwäche, aus Speculation auf die Liebe der Kinder oder gar um Stillschweigen über eigene Verfehlungen zu erkaufen, die Disciplin lockern und sonst verbotene Wünsche gewähren, was manchmal durch das später wiederholte Begehren des Kindes an den Tag kommt. Beim Alleinsein über Nacht liegt die Gefahr nahe, daß eine jüngere, den Schlaf schwer entbehrende Person das unruhige Kind durch heftiges Schaukeln, Rigeln, mitunter durch geschlechtliche Reizung, oder durch Drohen und Erregen von Furcht zu beschwichtigen sucht. Besonders gefährlich sind auch längere Ausgänge mit dem Kind, zumal wenn kein älteres dabei ist. Man kommt in ein Haus, wo das Kind mancherlei sieht und hört, was es nicht beobachten sollte, es wird mit Mäschereien gehätschelt, oder es wird unterwegs geschwagt, vielleicht giebt es ein Stelldichein, das unbewachte Kind verlegt sich, womöglich wird dann der Unfall verheimlicht. Das Kind soll ja an die frische Luft, aber wo es hingehen soll, darüber ist eine möglichst geeignete Auswahl zu treffen und vorzuschreiben.

Prof. Dr Köhler †; revidirt von Dr K. S. Groß.

Kindheit, erste. — Die Aufgabe der folgenden Darstellung soll nicht darin bestehen, zu den vielen „populären“ oder „für Gebildete“ — in diesem Fall: für Nichtärzte — bestimmten Schriften über die diätetische Pflege des Säuglingsalters oder die physische Erziehung der Kindheit oder deren Erziehung überhaupt eine neue alten Inhalts hinzuzufügen. Gemäß dem Zwecke dieses Werks sollen die Ergebnisse der physiologischen und pathologischen Forschungen und Erfahrungen wenigstens in Umrissen dargestellt und aus dem Verständnis der Lebensvorgänge — d. h. soweit der heutige Stand

der Wissenschaft solche eröffnet — zunächst die Grundzüge der physischen Erziehung abgeleitet werden.

Zugleich ist aber zu beachten, wie physisches und psychisches Gedeihen in engster Verbindung stehen und wie die in den Anfängen des Daseins wirksamen Eindrücke, ob sie auch aus dem Bewußtsein entschwinden, doch schon den Keimen der Intelligenz und wohl noch mehr des Gemüths und Charakters die Richtung ihrer Entwicklung geben und in ihren Nachwirkungen viel bedeutsamer sind, als man gewöhnlich denkt.

Außer der Pflege und Erziehung des kleinen Einzelwesens ist hauptsächlich auf die im großen und ganzen massenhaft wirksamen Umstände und Ursachen, die auf Gedeihen oder auf Krankheit und Vernichtung hinwirken, das Augenmerk zu richten. Der Inhalt der Rathschläge aber wird gegenüber althergebrachten Bräuchen und Meinungen vielfach mehr darin bestehen, was zu unterlassen, als was zu thun sei.

Die natürliche Grenze der ersten Kindheit, des Säuglingsalters, ist gegeben durch das Erscheinen der Schneidezähne. Wir werden hier die Entwicklung des Kindes bis dahin verfolgen, wo es mit dem Anfang des Gehens und Sprechens aus dem vegetirenden Dasein heraus in das Stadium der beginnenden menschlichen Persönlichkeit und des werdenden und erkennbaren Vernunftwesens eintritt. Mit diesem Lebensabschnitt wird der Artikel über körperliche Erziehung an den vorliegenden anknüpfen.

Die erste und wichtigste neue Lebensäußerung des soeben geborenen Kindes ist das Athmen, damit beginnt es sein selbständiges Leben. Wie alle Bestandtheile seines Blutes, so auch den belebenden, zum Fortgang aller Lebensverrichtungen unentbehrlichen Sauerstoff erhielt es bis dahin durch Vermittlung des Placentarkreislaufs aus dem Blute der Mutter. Ebendahin hat es die in seinem Blut angesammelte überschüssige Kohlensäure abgegeben. Plötzlich hat dieser Zufluß und Abfluß aufgehört; das Bedürfnis nach Sauerstoff und nach Ausscheidung der Kohlensäure, der Luft hunger, löst als unwillkürliche Reflexbewegung die Thätigkeit der Athemmuskeln aus und diese tritt bei einem gesunden und kräftigen Kind auch gleich recht ausgiebig und hörbar auf, so daß sowohl die Luftwege, als auch die neuen Bahnen des Blutkreislaufs vollständig eröffnet werden. Der „Schmerzschrei“, womit der Mensch seinen Lebenslauf beginne, mag einen poetischen Sinn haben, einen physiologischen hat er nicht. — Nur das Athmen macht das Kind zum Lebendgeborenen, während Reste des erlöschenden Fötallebens, z. B. Zuckungen, noch fühlbare Herzbewegungen, diese Bedeutung nicht haben können.

Daß die zarte bis dahin in immer gleicher Blutwärme geborgene Schleimhaut der Athmungsorgane nicht sofort einem kalten Luftstrom ausgesetzt werden soll, versteht sich wohl von selbst; aber rein soll die Luft sein, nicht dumpf und nicht unsinnig heiß. Nicht nur ist von Zeit zu Zeit zu lüften, frische Luft hereinzulassen, vor allem ist jede Verunreinigung der Luft soviel möglich zu vermeiden; die Wochen- und die Kinderstube soll nicht Aufbewahrungsplatz für schmutzige Wäsche, nicht Waschtrockenplatz, nicht Kochzimmer u. dgl. sein.

Ein gewöhnlicher Fehler — um dies gleich hier einzuschalten — besteht darin, Kinderzimmer oder auch sonst Schlafzimmer von einer anstoßenden geheizten und bewohnten Stube aus zu erwärmen. Den Tag über waren die Fenster offen, Abends werden sie geschlossen und dann wird die verdorbene Luft der Wohnstube hereingelassen, worin die Leute geathmet, Lampen gebrannt haben u. s. w. Der in der warmen Luft gelöste Wasserdampf schlägt sich dann an der kalten Wand des Nebenzimmers nieder und macht dieses feucht. — Zur Kinderstube soll wo möglich ein trockenes, sonniges, geräumiges Zimmer gewählt werden.

In milder Sommerwitterung kann vom ersten Tag an nichts zuträglicher sein, als die frische Luft im Freien und nach wenigen Wochen gilt das auch von milderen Wintertagen, auch bei Frostwetter, wenn nur bei ruhiger Luft der Wärmegrad nicht gar zu tief unter den Gefrierpunct sinkt und das kleine Geschöpf gut warm eingepackt ist. Die größte Gefahr für kleine Kinder, um so größer, je jünger sie sind, bringt an-

haltende Sommerhitze. Da ist sorgfältig darauf zu achten, das Kind der Einwirkung der Hitze so viel als möglich zu entziehen. Ebenso ist im Winter die Nähe des heißen Ofens zu meiden.

Das nächste Bedürfnis, womit die Hautpflege zu beginnen hat, ist Reinigung im warmen Bad. — Von blutwarmer Flüssigkeit — $30^{\circ} \text{R} = 37,5^{\circ} \text{C}$ — war das Kind bis zur Geburt umgeben. Davon soll das Bad nicht viel abweichen, $28-27^{\circ} \text{R}$, nach und nach kann man auf $25-24^{\circ} \text{R}$. herabgehen. Zu heiße Bäder sind höchst gefährlich. Es ist immer bedenklich, auf das Wärmegefühl der Hand oder des Arms sich zu verlassen; um sicher zu gehen, muß man die Wasserwärme mit einem zuverlässigen Thermometer messen (die gewöhnlichen zeigen oft 1—2 Grad zu viel oder zu wenig). Das tägliche warme Bad ist das einfachste und kürzeste Mittel der notwendigen Reinigung und wie das Gedeihen des Kindes dadurch gefördert wird, das sieht man schon an seinem Behagen und Vergnügen im Bad. Warum nicht ein Jahr lang und länger diesen täglichen Genuß ihm gönnen? Und außer der Entfernung des Schmutzes hat ja das Bad auch den Zweck, die zur Erhaltung der Gesundheit notwendige Thätigkeit der Haut, die beständige unmerkliche Hautausdünstung in regelmäßigem Gang zu erhalten. — Sehr verbreitet ist die ganz verkehrte Meinung, bei eintretendem Unwohlsein das Bad aussetzen zu müssen. Man kann es abkürzen, aber die notwendige Reinigung kann auf keine andere Weise so leicht und rasch geschehen.

Auf der Kopfhaut setzt sich gern ein dicker Beleg fest, eine Mischung von Hauttalg, Oberhautschuppen und Schmutz. Er soll nicht liegen bleiben, wie viele Leute meinen, aber auch nicht mechanisch entfernt, sondern mit Glycerin und lauem mildem Seifenwasser aufgelöst werden. — Zur Entfernung jedes üblen Geruchs ist das einfachste und beste Mittel Waschung mit verdünnter Manganlösung*). — Zur Verhütung von Wundsein ist Lycopodium-Streupulver üblich. Es giebt leicht eine unsaubere Schmiere. Besser Olivenöl, Süßmandelöl oder Glycerin (letzteres nur auf Hautstellen, die noch nicht wund sind) mit einem Pinsel aufgetragen. Neuerdings wird auch ein Mineralöl, „Vaselin“, empfohlen.

Bettchen und Kleidung müssen genügend warm sein. Denn schwach ist noch die Eigenwärme des kleinen Geschöpfes und sofern der Wärmeverlust sich verhält wie die Größe der Körperoberfläche, so verliert ein kleiner Körper verhältnismäßig mehr Wärme als ein großer. (Wiegen z. B. zwei Körper von ähnlicher Form und gleichartigem Inhalt der eine 10 Pfund, der andere 100 Pfund, so verhalten sich ihre Oberflächen wie $21\frac{1}{2}:100$). Auch ist im Schlaf die Wärmeentwicklung vermindert, darum ein warmes Nest! Aber frei athmen und die Glieder frei regen will doch das Kind auch, und das übliche feste Einschnüren ist nicht nur vom Uebel, sondern noch dazu eine Quälerei, und gar im heißen Sommer, wo es im besten Fall mit der Plage unnötigen übermäßigen Schweißes abgeht, wenn nicht noch schlimmere Folgen eintreten. — Der Kopf muß gegen directen Sonnenschein und gegen Kälte, je nach den besonderen Umständen, entsprechend geschützt, aber nicht unnötig warm gehalten sein. In der warmen Stube und im Freien in warmer Luft bedarf er keiner Bedeckung.

Ist ein gesundes kräftiges Kind etwa ein Jahr alt geworden, da soll es nun auch daran gewöhnt werden, ohne Schaden Kälte zu ertragen. Vernünftige Abhärtung kann aber nicht darin bestehen, das zarte kleine Wesen ohne weiteres der Kälte auszusetzen und frieren zu lassen. Und besonders das kalte Wasser scheuen von Anfang alle Kinder. Die Aufgabe ist, die Widerstandskraft, die „Reaction“ der Haut und des ganzen Organismus, die der Einwirkung der Kälte folgende, mit vermehrtem Blutgehalt der Haut verbundene kräftigere Wärmeentwicklung einzuleiten. Das einfachste und beste Mittel dazu ist die kalte Abreibung. Der zu kalten Waschungen gewöhnlich gebrauchte Badeschwamm veranlaßt leicht Erkältung, weil eben die nachfolgende „Reaction“ aus-

*) Kali hypermanganicum 1, Aqua destill. 50. Davon unter das Waschwasser einige Tropfen, so daß es hellrosenroth wird.

bleibt. Besser ist der Frottehandschuh — dazu taugt irgend ein wollener Fausthandschuh, den man anzieht, in kaltes (nicht eiskaltes) Wasser eintaucht und wieder eintaucht, so oft er warm wird. Damit wird sofort nach einem warmen Bad rasch die kalte Abreibung gemacht, dann rasch abgetrocknet und angekleidet.

Die Augen, die zum ersten mal das Licht der Welt erblicken, sofort der Blendung durch grelles Licht auszusetzen wäre Thorheit. Aber das Kind mit seiner Mutter in Dunkelarrest, wie oft geschieht, und in eine dumpfe mit verdorbenen Ausdünstungen geschwängerte, meist auch übermäßig warme Luft einsperren, darin thut sich auch wenig Weisheit kund. Das Auge ist zum Sehen geschaffen und soll in gemäßigter Helle sehen lernen. — Tägliche Waschung der Augen wird wohl nicht leicht versäumt, dazu gehört aber reines laues Wasser. Die größte Sorgfalt ist darauf zu richten, daß niemals Unreines mit dem Auge in Berührung komme; somit taugt auch das Badewasser nicht zum Auswaschen der Augen.

Aufnahme der Nahrung und deren Verdauung, das ist des Kindes Tagewerk. In der ersten Zeit wird der Schlaf fast nur durch Trinken unterbrochen. In den ersten 12—16 Stunden kann das Kind süßlich ohne wirkliche Nahrung gelassen werden. Damit es nicht austrocknet, erhält es reines nicht ganz kaltes Wasser — frisches Brunnenwasser mit Zusatz von heißem Wasser oder schwachen lauen Fenchelthee, nicht gezuckert, sonst könnte es kommen, daß eine weniger süße Nahrung nachher von der kleinen Person verschmäht wird.

In den ersten zwei Lebenstagen verliert das Kind, neugeboren durchschnittlich $6\frac{3}{4}$ Pfund schwer, etwa $\frac{1}{10}$ seines Körpergewichts. Ein Theil dieses Gewichtsverlustes, nicht der ganze, kommt auf den Inhalt des Darms (Kindspech, „Meconium“) und der Harnblase, den das Kind auf die Welt mitbrachte. Vom dritten Tag an nimmt das Gewicht wieder zu, so daß nach etwa 8 Tagen das Anfangsgewicht wieder erreicht ist. So bei natürlicher Ernährung durch Muttermilch. Bei künstlicher Ernährung — auch ohne Gesundheitsstörung — ist die Dauer der Gewichtsabnahme verlängert, der nachfolgende Ersatz verzögert. Als Durchschnittsgewicht kann angenommen werden: Anfang des 2. Monats 8 Pfund, des 4. 10,7 Pfund, des 6. 13 Pfund, des 13. 17,9 Pfund, des 6. Lebensjahres 33—34 Pfund. Neugeborene Knaben sind durchschnittlich $\frac{1}{10}$ schwerer als Mädchen. Dieses Uebergewicht sinkt bis zum 12. Lebensjahr, ist dann ausgeglichen und nimmt von da an wieder zu. — Regelmäßige genaue Wägungen sind die sicherste Controle über das Gedeihen des Kindes (das Kind mit Umhüllung gewogen, dann letztere für sich). Sie sollten nie unterlassen werden.

Die Grundsätze und Regeln der richtigen Ernährung des Kindes sind unverständlich ohne Kenntnis der Ernährungsvorgänge. Darum sind diese hier in Kürze darzulegen.

Die Nahrung des Menschen ist zusammengesetzt — abgesehen von ihrem Gehalt an Wasser und an mineralischen Bestandtheilen — aus Stoffen, die theils dem Thierreich, theils dem Pflanzenreich entstammen und in fünf Gruppen sich theilen: 1) Eiweißartige — 2) Leimartige Körper — 3) Fette — 4) Zucker, Milchsüßer, Stärkmehl, Gummi, Cellulose (Holzfaser) u. dgl. Diese vierte Gruppe wird auch mit dem Namen „Kohlenhydrate“ bezeichnet, d. h., diese Körper sind zusammengesetzt aus Kohlenstoff, Wasserstoff und Sauerstoff, und zwar ist das Gewichtsverhältnis von Wasserstoff und Sauerstoff das gleiche wie im Wasser: 1 Gewichtstheil Wasserstoff auf 8 Gewichtstheile Sauerstoff; mit anderen Worten: nach dem Ergebnis der Elementaranalyse kann angenommen werden, diese Körper seien aus Kohle und Wasser zusammengesetzt oder entstanden. — Die Körper der dritten Gruppe, Fette und Oele bestehen aus Kohlenstoff und Wasserstoff mit wenig Sauerstoff. — In die zwei ersten Gruppen theilen sich die stickstoffhaltigen Nahrungsstoffe mit den Elementarbestandtheilen Kohlenstoff, Wasserstoff, Sauerstoff und Stickstoff, wozu noch kleine Mengen von Schwefel, theilweise auch Phosphor kommen. Zur ersten Gruppe, den Eiweißkörpern, gehören außer dem Weißen der Vogeleier (Eierweiß) der Hauptbestandtheil des getrockneten

Bluts: Blut-Eiweiß mit dem Blutfaserstoff (dem von selbst gerinnenden Bestandtheil des Bluts) und das Muskelfleisch, sodann das in den Getreidesamen und anderen Früchten in fester Form („Kleber“) und in gelöstem Zustand in allen Pflanzenäften enthaltene Pflanzeneiweiß, ferner der Käsestoff der Milch und der diesem ähnliche hauptsächlich in den Hülsenfrüchten enthaltene „Pflanzenkäsestoff“ („Legumin“). Die zweite Gruppe besteht wie die Eiweißkörper aus Kohlenstoff, Wasserstoff, Sauerstoff und Stickstoff, jedoch in anderen Verhältnissen und enthält die leimgebenden Gewebe: Thierhaut, Schleimhäute, Sehnen und Sehnenhäute, Gelenkknorpel und Knochenknorpel. — Eine fünfte Gruppe umfaßt die der Nahrung in kleinen Mengen beigemischten Stoffe von vielartiger Zusammensetzung, welche als „Genusmittel“ und „Reizmittel“ bezeichnet werden und nicht sowohl das Material zur Ernährung liefern, sondern theils zur Verbesserung des Geschmacks oder Geruchs und der Verdauung dienen, theils besondere Wirkungen auf die Nerven hervorbringen: Gewürze und ätherische Oele, Alcohol, die wirksamen Bestandtheile des Kaffee's und Thee's, der Fleischbrühe u. dgl.

Die ersten drei Gruppen der Nahrungsbestandtheile — die Eiweißkörper mit den Leimstoffen und die Fette — sind dieselben Stoffe, aus denen auch der zu ernährende Thierleib (oder Menschenleib) besteht. Der Thierleib ist aber nicht im Stande, seine Organbestandtheile aus den Elementarstoffen zusammenzusetzen und anwachsen zu lassen, sondern die eiweißartigen Theile des Thierleibs: Muskelfleisch, Nerven, Gehirn u. s. w. — entstehen aus den Eiweißkörpern der Nahrung und nur aus diesen, das Fett des Thierleibs aus dem Fett der Nahrung oder auch, bei ungenügendem Fettgehalt oder Ueberschuß an Eiweißgehalt, aus dem Eiweiß der Nahrung, indem die Bestandtheile des Eiweißes sich spalten in stickstoffloses Fett und stickstoffreiche Zerlegungsproducte. Umwandlung der Kohlenhydrate der Nahrung in Fett, welche früher angenommen wurde, findet wenigstens im menschlichen Organismus nicht statt.

Die Bedeutung der Nahrung ist aber damit nicht erschöpft, daß sie dem wachsenden Leib das Material und wie dem wachsenden, so auch dem völlig erwachsenen für die beständig stattfindende Abnützung den Ersatz liefert. Der lebendige Leib erzeugt beständig Bewegungsvorgänge, „Kräfte“, unter denen am meisten in Betracht kommen die mechanische Kraft und Bewegung und die Wärme. Die Quelle dieser Kräfte ist gegeben durch die Nahrung. Die aufgenommene Nahrung besteht aus brennbaren Stoffen — ausgeschieden werden (als Ausathmung, Hautausdünstung und Harnausscheidung) verbrannte Stoffe: Kohlen säure, Wasser und Harnstoff. (Die Darmausscheidung besteht aus den unverdauten Resten der Nahrung und den nicht wieder aufgesaugten Resten der Verdauungsflüssigkeiten: Galle und Darmabsonderung).

Diese Umwandlung (Verbrennung) ist dadurch vor sich gegangen, daß die Bestandtheile der Nahrung sich verbunden haben mit dem Sauerstoff, der von den Lungenzellen aus ins Blut aufgenommen beständig bis in die feinsten Aederchen den ganzen Leib durchströmt. Der Kohlenstoff der Nahrung erscheint wieder als Kohlen säure, der Wasserstoff als Wasser, der Stickstoff mit einem Theil des Wasserstoffs als Harnstoff (Ammoniak. Vergl. Band IV. „Körperliche Erziehung“.) Die im lebenden Körper bei der Körperwärme von ca. 30° R vor sich gehende Verbrennung dieser Nahrungsbestandtheile, ihre chemische Anziehung zum Sauerstoff (chemische „Spannkraft“) ist die Quelle der Wärme und der mechanischen und ebenso auch der sonstigen, z. B. elektrischen Kraftleistungen des Thierleibs: die Kraft der chemischen Anziehung ist durch die chemische Verbindung (Atombewegung, Verbrennung) als solche verschwunden und umgewandelt in andere Formen der Bewegung, theils in Wärme, theils in mechanische Kraftleistung („lebendige Kraft“).

Die Stoffe der obengenannten vierten Gruppe, die Kohlenhydrate, liefern gewöhnlich in erster Linie das Material zu diesen Kraftleistungen des Organismus; wo sie nicht ausreichen, da müssen Fette und Eiweißkörper aushelfen und wenn diese in der aufgenommenen Nahrung nicht in genügender Menge vorhanden sind, so muß der Leib aus seinem

Bestand an Fett und Eiweiß den Ausfall decken, er muß abmagern. Die Kohlenhydrate der Nahrung — auch Respirationmittel genannt im Gegensatz zu den eiweißhaltigen Bestandtheilen der Nahrung, den plastischen Nahrungsmitteln — und ebenso wie die Kohlenhydrate auch die leimartigen Nahrungsstoffe dienen wesentlich dazu, den Bedarf und Umsatz von Fett und Eiweiß zu beschränken; eben damit können sie auch, wenn außerdem in der Nahrung genügend Fett und Eiweiß vorhanden ist, Wachsthum und Fettansatz begünstigen.

Endlich sind noch die mineralischen Bestandtheile des Leibes, denen dieselben Bestandtheile der Nahrung — „Salze“ — entsprechen müssen, in Betracht zu ziehen. Alle hier aufzuführen wäre zwecklos. Von wesentlicher Bedeutung sind: die Kalkerde, in Verbindung mit Phosphorsäure der Hauptbestandtheil der Knochen, das Eisen als wesentlicher Bestandtheil des Blutroths, Kali, Kochsalz, Phosphor und Schwefel. Unter gewöhnlichen Umständen sind diese Stoffe in den Nahrungsmitteln und im Trinkwasser in mehr als genügender Menge vorhanden.

Aus Wasser, Kohlenensäure und Ammoniak, die von den Wurzeln und Blättern aufgenommen werden, bildet unter der Wirkung des Sonnenlichts und Ausscheidung von Sauerstoff die Pflanze ihre Theile. Von den Pflanzen nährt sich die ganze Thierwelt, indem sie die von den Pflanzen zubereiteten Stoffverbindungen aufnimmt, theils direct, theils mittelbar durch Verzehrung von Thieren, die vorher von Pflanzen sich ernährt haben, oder von Producten des Thierleibs (Milch, Eier). Ein durchgreifender Unterschied zwischen vegetabilischer und animalischer Nahrung besteht in der Natur nicht.

Der Baum entfaltet seine Blätter, verästelt seine Wurzeln, so gewinnt er große Oberfläche zur Vermittlung des Verkehrs, des Austausch von Gasen und Flüssigkeiten mit der Luft und dem Boden. Nach dem Princip der Oberflächenvermehrung sind auch die entsprechenden Organe des Thierleibs eingerichtet, aber es sind innere Organe. Die den Blättern des Baumes entsprechende, den Gasaustausch vermittelnde Oberfläche der Luftröhrenverzweigungen und Lungenzellen wird in einem erwachsenen Menschen auf 60 bis 80 Quadratmeter geschätzt. Ebenso sind die Saugwurzeln des Menschen inwendig, im Magen und Darmcanal angebracht. Was in den Magen eingeführt ist, das ist noch lang kein Theil des Menschenleibs, das verhält sich nicht anders, als die Erde und das Wasser, wovon die Saugwurzeln der Pflanzen umgeben sind. Jetzt erst beginnt die Verdauung und Auffaugung.

Corpora non agunt nisi fluida — die Stoffe wirken nur im flüssigen Zustand — dieser Satz der Chemie gilt auch für die Ernährung. Die Verdauung, d. h. derjenige Vorgang, wodurch die Nahrungsstoffe zur Auffaugung, zum Uebergang ins Blut vorbereitet und geschickt gemacht werden, besteht hauptsächlich in deren Auflösung und Verflüssigung.

Zweierlei Flüssigkeiten, die ihrer Natur nach eine Anziehung auf einander ausüben — z. B. Wasser und Weingeist, Salzlösung und Eiweißlösung u. s. w. — mit einander in Berührung gebracht, durchdringen und vermischen sich nach den Regeln der „Diffusion“. Dieselbe Vermischung erfolgt aber auch in dem Fall, wenn beide Flüssigkeiten durch eine dünne Haut getrennt sind, wobei aber die Haut, je nach der Natur der Flüssigkeiten, auf die Strömungen, welche durch die Haut hin und her gehen, fördernd oder hemmend einwirkt. Dieser Vorgang wird „Endosmose“ genannt.

Die eiweißartigen und leimartigen Nahrungsstoffe werden gelöst und zur Auffaugung vorbereitet, d. h. verdaut durch den Magensaft, dessen wesentliche Bestandtheile Salzsäure und ein fermentartiger Stoff, das „Pepsin“ sind. Durch diese Stoffe werden die Eiweißkörper (Fleisch u. s. w.) in „Albumin-Pepton“ umgewandelt, d. h. sie sind in flüssigen Zustand übergeführt und haben die Eigenschaft erhalten, durch Endosmose von der Schleimhaut des Darmcanals, namentlich den Darmzotten aufgenommen und in die darin vertheilten Blutgefäße oder zunächst in die Lymphgefäße und durch diese in den Blutstrom übergeführt zu werden.

Die Aufsaugung der Fette wird durch die Galle bewirkt, welche damit eine Art Emulsion (milchähnliche Mischung) bildet. Das aus Lebern bereitete, Gallenstoffe enthaltende thierische Fett (z. B. Fischleberthran) hat die Eigenschaft, thierische Gewebe viel leichter zu durchdringen, als andere Fette thun. Dieselbe Eigenschaft erhalten andere Fette, z. B. Pflanzenöle durch Zusatz der entsprechenden Gallenstoffe. — Zugleich werden die Fette theilweis durch Verseifung löslich gemacht.

Die Kohlenhydrate sind in Wasser theils löslich (Zucker), theils unlöslich (Stärke- mehl). Zucker bedarf zum Uebergang in den Blutstrom keiner weiteren Vorbereitung, Stärkemehl aber muß erst löslich gemacht werden, was bewirkt wird theils durch den Mundspeichel, der einen fermentartigen Stoff, „Ptyalin“, enthält, theils durch die Bauchspeicheldrüse, welche durch ihre Absonderungsflüssigkeit unter Mitwirkung des Darmsafts die im Magen begonnene Verdauung im Dünndarm fortsetzt und beendet. Das Stärkemehl wird dadurch theils in einen löslichen, zuckerähnlichen Stoff, „Dextrin“, theils in Stärkezucker umgewandelt. Das neugeborene Kind hat noch kaum Spuren von Speichel, somit kann das Kind auch kein Stärkemehl verdauen.

Die einzige naturgemäße Nahrung des Kindes in den ersten Lebensmonaten ist die Muttermilch. Sie enthält Eiweißkörper (Käsestoff), Fett, als Kohlenhydrat den Milchzucker, endlich die erforderlichen Salze.

Bei gesunder Muttermilch gedeiht das Kind am sichersten und besten. Ihr Mangel ist nicht allemal, aber oft die Ursache gefährlicher acuter Krankheiten oder chronischen Siechthums. Der in manchen Gegenden, namentlich Süddeutschlands, herrschenden Unsitte künstlicher Kinderernährung entspricht ebenda die enorme Sterblichkeit der Kinder im ersten Lebensjahre und wieder besonders in den ersten Monaten. Neben anderen Umständen, sonstiger Verwahrlosung ist es hauptsächlich diese unnatürliche, meist ganz unnöthige Auffütterung, die den Satz begründet: Die Mehrzahl der gestorbenen kleinen Kinder ist umgebracht. (Specielle Anwendung des Satzes: „L'homme ne meurt pas, il se tue“).

Das gewöhnliche Material dieser Auffütterung ist ein dicker Mehlbrei. Die fütternde Person zieht jedesmal den geladenen Breilöffel durch ihren Mund und giebt ihren nicht allemal ganz reinen Speichel dazu. — Das Kind soll seine Nahrung saugen, nicht in den Mund gestrichen erhalten. — Auch wo die Muttermilch der Menge nach von Anfang nicht ausreicht oder bald unzureichend wird, ist doch eine gemischte Ernährung der rein künstlichen vorzuziehen.

Künstliche Auffütterung und allgemeine Verwahrlosung zusammen bewirken namentlich die außerordentlich große Sterblichkeit der unehelichen Kinder. — Für die Kinder von Müttern, welche den Tag über ihrem Erwerb nachgehen müssen, Fabrikarbeiterinnen und anderen, sind die in größeren Städten da und dort eingerichteten, bis jetzt aber in viel zu kleinem Umfang bestehenden Anstalten, welche das kleine Kind von Morgens bis Abends zur Verpflegung aufnehmen, die „Krippen“, eine höchst wohlthätige Einrichtung.

Daß in der Vorzeit auch die Frauen der höheren Stände ihr Kind an der Mutterbrust nährten, lehren die ältesten Urkunden: 1 Mose 21, 7 — Ilias 22, 83 — Odyssee 11, 448 — Tacitus Germania 20: „Sua quemque mater uberibus alit“.

Da die Ernährung durch Muttermilch oder aber durch künstlichen Ersatz über Leben und Gedeihen so vieler Kinder entscheidet, so ist nicht nur der gute Wille, sondern auch die Befähigung der Mutter zur Erfüllung dieser Pflicht, die zugleich ihre Lust ist und manche Schwierigkeiten und Gefahren des Wochenbetts zum voraus abschneidet, um so wichtiger, ebendamit aber auch die Sorge für eine solche Erziehung der weiblichen Jugend, welche dieselbe fähig macht, nicht etwa nur durch „Bildung“ zu glänzen, sondern auch ihren natürlichen Beruf als Mutter zu erfüllen. Die säugende Mutter aber hat alles zu vermeiden, was auf die Milch schädlich einwirken kann, namentlich übermäßige Anstrengungen, Diätfehler, heftige Affecte, besonders Zorn, überhaupt jede Art von physischer oder psychischer Aufregung. — Schon einige Monate vor der Entbindung muß zur Vermeidung schmerzhafter Störungen die Vorbereitung

der Brustwarzen anfangen, worüber die Hebamme oder der Arzt Anweisung geben wird. Das Kind muß zum Trinken so gehalten werden, daß seine Nase frei ist (vor der Brust oder unter dem Arm), sonst kann es ja nicht athmen und verläßt sofort die Brust.

Aber freilich giebt es auch Fälle, wo die Ernährung an der Mutterbrust nun einmal nicht möglich, also irgend ein Ersatz nothwendig ist. Die natürliche Nahrungsquelle fließt zu schwach oder die Mutter ist überhaupt zu schwach oder kränklich, das Säugen könnte ihr oder auch dem Kind schaden. Der beste Ersatz ist selbstverständlich eine gute gesunde Amme; nicht überall aber ist man in der Lage, eine solche herbeizuschaffen, und meist ist die Haltung einer Amme mit vielerlei Unzuträglichkeiten verbunden, denen man wo möglich ausweicht. So kommt statt der Amme zunächst die Kuh an die Reihe. Aber auch wo gute Kuhmilch zu Gebot steht, da zeigt sich doch, daß Kuhmilch von der Natur zur Ernährung eines Kalbs und nicht eines Menschenkindes bestimmt ist. Schon die procentische Zusammensetzung zeigt erhebliche Unterschiede:

	Frauenmilch	Kuhmilch	Gaismilch
Eiweiß und Käsestoff	2,48	3,41	3,69
Fett	3,90	3,66	4,09
Milchzucker	6,04	4,82	4,45
Salze	0,49	0,70	0,86
Wasser	87,09	87,41	86,91

(Mittelzahlen aus vielen Untersuchungen.)

Man versucht die Kuhmilch dadurch der Frauenmilch ähnlicher zu machen, daß man sie mit Wasser verdünnt, dann Zucker, noch besser Milchzucker zusetzt. Milchzucker ist weniger süß, als der gewöhnliche Zucker; man soll das Kind nicht an den süßen Zucker gewöhnen, sonst mag es den andern nicht mehr. Einen wichtigen Unterschied zwischen Frauenmilch und Kuhmilch zeigt aber auch das Verhalten des Käsestoffes. Wenn die Milch in den Magen kommt, so gerinnt ihr Käsestoff durch die Einwirkung des Magensafts, dann wird er erst wieder gelöst und verdaut. Die Frauenmilch gerinnt zu lockeren Flocken, die Kuhmilch zu festen Knollen. Diese Knollen verdaut der zukünftige Kindsmagen ganz gut, nicht ebenso jeder Kindermagen. Der Kuhmilch ist dünner Gerstens Schleim oder Habers Schleim zuzusetzen, welcher die knollige Gerinnung verhindert — Kochgerste oder Kochhaber (geschälter Haber, bei Neigung zu Verstopfung vorzuziehen) auf der Kaffeemühle gemahlen, mit Wasser gekocht und durchgeseiht. Nach Ablauf eines halben Jahres wird der Zusatz zur Milch nach und nach beschränkt, nach dem neunten Lebensmonat wird meist schon unverdünnte Milch extrahiert. Allzu fette Milch bringt hie und da bedenkliche Verdauungsstörungen hervor, man hat sie dann einige Stunden stehen zu lassen und den Rahm zu entfernen. Für schwache, schlecht genährte Kinder wird der Kuhmilch oft mit gutem Erfolg Kalbfleischbrühe zugefetzt.

Alle Milch, die der Mund des Kindes nicht unmittelbar aus der Brust erhält, wird beeinflusst von den überall in der Luft schwebenden Gährungskeimen, welche abzuhalten bis jetzt nicht gelungen ist. Darum soll die Milch sofort gekocht und dann bis zum Gebrauch sorgfältig verschlossen werden. Durch die Siedhitze kann auch die Wirkung etwaiger schädlicher, von ungeeignetem Futter oder Krankheit einer Kuh herkommender Bestandtheile der Milch vernichtet werden. — Die Wärme jeder künstlichen Nahrung muß der Blutwärme nahe kommen, also ca. 30 ° R betragen.

Die Anschaffung guter Milch ist besonders in großen Städten oft schwierig. Die Milch anstalten, die, wenn auch zu höherem Preis, tadellose Milch liefern, sind eine glückliche Errungenschaft der letzten Jahre. Erzeugung guter und jedem Bedarf reichlich entsprechender Milch könnte da keine Schwierigkeit finden, wo eine richtig canalisirte Stadt im Besitz eines Rieselfeldes ist, das die Abgänge der Stadt zugleich unschädlich macht und ausnützt.

Wo keine gute gesunde Milch aufzutreiben ist — die der Frauenmilch ähnlichste wäre Stuten- oder Eselmilch —, da muß der Ersatz jedenfalls in flüssiger Form gereicht werden, denn das zahnlose Kind kann ja nicht kauen, es kann nur saugen. Meist wird

man am besten zu einem „Kindermehl“ greifen, das in berechneter, der Frauenmilch entsprechender Mischung die Kuhmilch schon enthält und zur Zubereitung nur Wasser braucht. Auch condensirte Milch kann die frische zur Noth ersetzen. Meist ist sie aber zu süß von Zuckerzusatz (statt Milchzucker). Die Zahl der angepriesenen Surrogate und Kindernahrungsmittel ist Legion; je nach Umständen kann es mit dem einen oder dem andern gelingen, genaue Controle des Gedeihens, auch Wägung des Kindes muß über die Zuträglichkeit entscheiden. Die Liebig'sche Suppe ist wegen der Schwierigkeit der Zubereitung zu allgemeinem Gebrauch nicht geeignet. Arrowroot, Salep-schleim können ähnliche Wirkung haben wie Gersten- oder Habersschleim, sind im übrigen ziemlich werthlos. Unter besonderen Umständen, die der Arzt beurtheilen soll, kann Milchrahm mit Wasser und Milchzucker, rohes Eiweiß in Wasser verrührt, Eigelb, Leguminose, geschabtes Rindfleisch, Eichellaffee, Malztrank u. dgl. versucht werden. Wo die Knochen lang weich bleiben (Rachitis), da versuche man die Brühe von kleingeschlagenen, kalt zugesetzten, lang (am besten im Dampfstopf) gekochten Kalbsknochen mit Zusatz von Milch und Eigelb*).

Der Werth eines Kindernahrungsmittels ist nach folgenden Regeln zu beurtheilen:

1) Seine Zusammensetzung soll, für die ersten Monate bestimmt, jedenfalls der groben chemischen Zusammensetzung der Frauenmilch gleichen, für die späteren Monate aber stickstoffhaltige und stickstofffreie Bestandtheile im richtigen Verhältnis (etwa 1:3) enthalten.

2) Dasselbe soll von gefunden Kindern möglichst gut ausgenützt werden; je besser die Ausnützung im Darne gesunder, desto eher wird es geeignet sein, bei schwächlichen Kindern Erfolg zu erzielen. — Einen Maßstab für die Ausnützung der Nahrungsmittel giebt das Verhältnis des trockenen Rückstandes des Nahrungsmittels zum trockenen Rückstand der Darmausleerung, z. B.

1) Muttermilch: 100 Gramm Milchfixa ergeben bei einem kräftigen Kind im 4ten bis 5ten Monat 1 Gramm Kothfixum;

2) unvermischte Kuhmilch: 100 Gramm Milchfixa lieferten bei demselben 7 Monate alten Kind 11 Gramm Kothfixa; ebenso bei Erwachsenen.

Das naturgemäße Ende des Säugens ist durch den Ausbruch der Zähne gegeben. Plötzlicher Wechsel ist zu vermeiden. Mehr und mehr wird zwischen die Muttermilch andere Nahrung eingeschoben, auch mehhlhaltige**), wenn mit der Speichelabsonderung die Fähigkeit zur Verdauung von Stärkmehl kommt. Denn in den ersten Wochen und Monaten ist der größere Theil des üblichen Mehls ein unnützer, durch seine bald eintretende saure Gährung schädlicher Ballast, der nicht alle, aber viele Kinder umbringt. Auch ist zu beachten, daß durch Backen und Rösten das Mehl eine Veränderung erfährt, die es löslicher, verdaulicher macht, also: Zwieback, leicht geröstetes Brot, Brotrinde. — Die von Anfang mit Mehlsbrei aufgefütterten Kinder sind nicht selten schwer, rund, scheinen wohlgenährt. Oft aber ist das statt festen Fleisches und gesunden Fettes nur schwammige, gedunsene, wässrig geschwollene Masse, der ganze Organismus zu Erkrankung geneigt, gegen Störungen wenig widerstandsfähig. — Während heißer

*) Lautere Fleischbrühe, und ebenso Fleischextract, ist kein Nahrungsmittel, d. h. sie können wirkliche Nahrung nicht ersetzen, sondern sie sind wichtige Reiz- und Genußmittel, und unter besonderen Umständen kann ausnahmsweise auch bei Kindern Fleischbrühe, ebenso wie Wein, von großem Werth sein.

	Weizen	Roggen	Gerste	Kartoffeln
**) Stickstoffsubstanz	12,42	11,43	11,16	1,79
Fett	1,70	1,71	2,12	0,16
Zucker	3,88	5,88	3,26	—
Summi				
Dextrin				
Stärke	64,07	62,00	62,26	20,56
Holzfaser	2,66	2,01	4,80	0,78
Asche	1,79	1,77	2,63	0,97
Wasser	13,56	15,26	13,78	75,77

Sommerwitterung, die so leicht zu Verdauungsstörungen und zu tödlichen Darmerkrankungen Anlaß giebt, soll das Entwöhnen wo möglich vermieden werden.

Weiterhin kann das Kind, wenn es einmal für seine Zähne etwas zu beißen haben will, nach und nach an der Kost der Erwachsenen theilnehmen, nur soll gewürzte, reizende oder schwer verdauliche oder ballastreiche Nahrung („Kartoffelbauch“) vermieden werden. Alle Kinder lieben Süß. Süße Früchte, Wurzeln u. dgl. bekommen ihnen in der Regel ganz gut. Die künstlichen und zusammengesetzten Producte der Zuckerbäckerei dagegen taugen meist zu nichts weiter, als Magen und Zähne, und, indem sie die Kinder an Näscherei gewöhnen, den Charakter zu verderben. Der feste weiße Zucker schadet den Zähnen durch seinen Kalkgehalt. Wein, Bier, Kaffee haben als Arznei mitunter ganz gute Wirkung. Gesunde Kinder sollte man mit solchen Reizmitteln verschonen.

Die richtige Menge der Nahrung ist gewöhnlich leicht zu finden, da das Kind selbst zu erkennen giebt, ob und wann es genug hat. Doch kann man auch Vieles ziehen. Im Verhältnis zum Körpergewicht aber ist das wirkliche Nahrungsbedürfnis des Kindes viel größer, als des Erwachsenen; mit dem Bedarf eines angestrengt arbeitenden Mannes verglichen ist es mehr als doppelt so groß. Zu richtiger Ernährung verlangt das Kind im Säuglingsalter einen starken Antheil von Eiweißkörpern, es nähert sich in dieser Hinsicht dem Fleischfresser. Nicht selten aber wird Durst für Hunger gehalten. Stillung des Durstes mit Milch oder anderer Nahrung wäre Ueberfütterung. Einigemal täglich gutes frisches Wasser sollte kein Kind entbehren müssen. Wo man solches nicht hat, ist Sodawasser oder ein natürlicher Säuerling am Platz.

Wenn das Kind satt ist, so muß man ihm auch zur Verdauung Zeit lassen und nicht mit neuer Nahrung kommen, bevor es mit der letzten fertig ist. In den ersten 3 Wochen rechnet man auf den Tag 7—10 Fütterungen, von der 4. bis 8. Woche 6 bis 8, später 5 bis 7. — Die Nachtruhe der Mutter soll nicht unnötig oft gestört werden.

Ein leidiges, im besten Fall ganz unnütziges, meist schädliches Beschwichtigungsmittel ist der Lutschbeutel, Zulp oder Schlozer. Daß das Kind dabei etwas Flüssigkeit erhält, das hätte noch einigen Sinn, die soll man ihm aber anders beibringen. Der Inhalt des Lutschbeutels giebt einen sauren schleimigen Teig, um so mehr, je größer er ist und je mehr Zeit es braucht, bis er fertig ausgesaugt ist, und wird Anlaß zu Krankheiten der Mundhöhle und des Magens und verderbt die Milchzähne, bevor sie recht da sind. Und daß der Schlozer das Kind beruhige, das ist erst recht nicht wahr, denn ein Kind, das vom Schlozer gar nichts weiß, ist ruhiger, als das andere, das den ganzen Tag schnullt. Eben so unnützig sind die schwarzen Kautschukschnuller (die hellgrauen sind positiv schädlich). Reinhaltung des Mundes ist unmöglich, Reinigung zwecklos, wenn Tag und Nacht der Schlozer im Mund steckt.

Schreien, die erste Lebensäußerung des Neugeborenen, ist auch die erste Thätigkeit, womit das Kind als ein mit Empfindung und Willen begabtes Wesen sich kund giebt. Zuerst ist es der Ausdruck von physischem Schmerz oder Unbehagen, von Hunger, Durst, schmerzhafter Nässe oder Druck der Haut, inneren Schmerzen u. s. w. Bald aber äußern sich darin auch Unlustaffecte: Angst, Zorn, Eigensinn, Verdruß, Langeweile, und ebenso fangen dann auch die Laute der Lust an, sich hören zu lassen: Unlust äußert sich durch ä-, Behagen durch a-Laute. Die Sprache ist reich an Bezeichnungen für die vielerlei Variationen dieser Musik, für das Weinen, Wimmern, Gröhlen u. s. w., wie für das behagliche Schnalzen, Lachen, Zauchzen u. dgl.; wer überall her, so weit die deutsche Zunge klingt, aus den Kinderstuben diese Ausdrücke zusammentragen wollte, der könnte eine reiche Sammlung anlegen. Die aufmerksame, geübte Mutter oder Wärterin aber wird aus der Art der Schmerzenslaute meist mit Sicherheit deren Ursache erkennen. Kinder, die unmäßig viel schreien, sind entweder nicht gesund, oder schlecht, ungeschickt gepflegt oder vermöhnt. Letztere Thorheit soll man eben von vornherein unterlassen. Die Frage, ob man soll ein Kind unbekümmert fortschreien lassen oder sofort mit allen Mitteln es zu beschwichtigen versuchen muß, wurde vielfach erörtert und verschieden beantwortet. Man hat das Schreien auch für eine gesunde Athmungs-

gymnastik erklärt. Ein wenig Schreien schadet einem gesunden und kräftigen Kinde nichts, aber allzuviel wäre doch ungesund, z. B. der Nabel könnte Schaden leiden, es kann zu Kopfcongestionen kommen u. s. w. Auf fortgesetztes Zorneschrei dienen meist ein paar leichte Handschläge aufs Gesicht als treffliches Beruhigungsmittel und die vorausgegangene Anstrengung und Gemüthsbewegung löst sich bald in ruhigen Schlaf auf.

Das allgemeinste Beruhigungsmittel ist die Wiege, ein eben so althergebrachtes und überall verbreitetes wie unnöthiges Möbel. Sanftes Schaukeln kann nichts schaden, ist aber nur dann nöthig, wenn das Kind daran gewöhnt ist. Aber das heftige Herumwerfen, wie es oft verübt wird, kann kaum eine andere Wirkung haben, als eine Art von Seekrankheit, Schwindel, Erbrechen, Blutandrang zum Kopf u. s. w. Eben so verhält es sich mit dem Tragen auf den Armen. Heftiges Schütteln bewirkt Ausschütten der eben aufgenommenen Nahrung. Ein kleines Kind muß wagrecht mit wenig erhöhtem Kopf getragen werden. Ein ganz gewöhnlicher Fehler ist, die Kinder viel zu bald sitzend auf dem Arm zu tragen. Das Köpfchen wackelt hin und her und schnappt förmlich über, der schwache Rücken sinkt zusammen. Die schlimmen Nachwirkungen verstehen sich von selbst. Das Kind darf aufrecht sitzend auf dem Arm erst dann getragen werden, wenn es sich selbst aufrichtet und frei und fest aufrecht sitzt. Dann soll aber zwischen beiden Armen abgewechselt werden. (Vgl. Artikel „Kinderwärterin“.) — Nichts leichter, als ein Kind recht anspruchsvoll zu gewöhnen, so daß es nicht einschläft, schreit, wie man ihm aus den Augen geht, die Hand entzieht u. dgl. — Gegen das Wiegenlied kann ja nichts gesagt werden, es gehört zur Poesie des Lebens; so lang das Kind ganz klein, ist nicht nur die Poesie, sondern die Wirkung überhaupt selbstverständlich nur auf Seite der Mutter. — Das beste Schlafmittel, wenn man es haben kann, ist reine kühle Luft. — Ein gut gezogenes Kind wird sich ruhig verhalten, sobald ihm zur regelmäßigen Schlafenszeit ernstlich befohlen wird: „jetzt schläfst Du“ — und dann bald wirklich einschlafen.

Bis aber das liebe Kind erst gehen kann! Je baldiger, desto größer die Freude und auch der Stolz. Da wird denn das arme kleine Geschöpf mit allerlei künstlichen Hilfsmitteln dressirt und drangsalirt, damit es wenigstens so scheine, als ob es stehe und gehe; ob auch dabei die schwachen Gelenke einknicken und die weichen Knochen unter der Last sich biegen. Das Stehen und Gehen kommt naturgemäß ohne alle künstliche Hilfsmittel zur richtigen Zeit ganz von selber.

Am neugeborenen Kind und noch längere Zeit fort sind die unteren Gliedmaßen im Wachsthum gegen die oberen zurück, ihre Bewegungen bestehen in ziellosem Zappeln; die Fußsohlen sind einwärts, der äußere Fußrand abwärts gekehrt; seine Hände und Finger lernt das Kind vorher gebrauchen, von diesen den Daumen zuletzt. Sobald es aufrecht sitzt, so versucht es mit den Händen sich irgendwo anzuklammern und sich aufzurichten, als ob es ein Kletterthier werden wollte. Damit kommt es endlich auf die Füße zu stehen, und dann wird der innere Fußrand herabgedrückt, so daß die Daumenzeh auf den Boden kommt und die Sohle nach unten gerichtet ist. Es will aber auch vom Fleck kommen und probirt seine Fortschrittsbeine, zuerst noch mit den Händen sich festhaltend, bald mit besserer Übung und Festigkeit der Füße läßt es die Hände los, und da steht und geht auf seinen zwei Füßen mit aufrechtem Haupt der kleine Zweihänder. — Diesen natürlichen Fortschritt zu befördern, dazu braucht es nichts weiter als für das Kind einen passenden Gegenstand um mit den Händen sich festzuhalten, aufzurichten und festhaltend sich fortzubewegen, es ist gar kein Grund zu Besorgnis dabei; wird ihm die Anstrengung zu groß, so läßt es sich nieder auf sein natürliches Polster, sein Gesicht.

So weit wäre in natürlicher Entwicklung zum Unterschied von der Thierwelt der aufrechte Gang und die Hoheit des Menschen errungen. Jetzt beginnt aber auch, wenn nicht schon früher, die allgemein übliche Verkrümmung und Verkrüppelung der Beinen durch zu enge, zu kurze, unpassend geformte Schuhe. Der Artikel „körperliche Erziehung“ soll diesen Gegenstand eingehender behandeln, hier nur so viel: Die Beinen

sind Tast- und Bewegungsorgane, für die Bewegung kommt hauptsächlich die weitaus stärkste, die Daumenzeh in Betracht, mit allen Zehen aber fühlen wir den Boden, auf den wir treten. Durch die Zehen wird der Gang fest und sicher. Liefse man die Zehen frei sich entwickeln und wirken, so würden die Kinder viel weniger auf der Nase liegen, der jedenfalls unnütze Fallbausch um den Kopf hätte dann noch weniger einen Sinn. — Der Schuh soll bis zu den Zehen gut anliegen, ohne zu drücken, den Zehen aber zu freier Bewegung Spielraum lassen. Dazu ist erforderlich, daß der Schuh nach der natürlichen Gestalt des Fußes geformt wäre. Der übliche Modeschuh aber ist das Product von zweierlei naturwidrigen Geschmacks- und Kunstideen. Der menschliche Fuß hat seine größte Breite vorn quer von der ersten zur fünften Zehe und wird nach hinten bis zur Ferse schmaler — die Schuhe werden von hinten nach vorn schmaler. Sodann wird meist jeder Schuh auf seine Mittellinie symmetrisch gemacht, rechts und links gleich, — der Fuß ist in dieser Weise so wenig symmetrisch, als die Hand oder irgend ein paariger Theil des Leibes. In solchen Schuhen muß das Kind unsicher, wie auf Stelzen gehen. Die Zehen sind von Natur gerade gewachsen wie die Finger und geradlinig auf die Mittelfußnochen aufgesetzt, wie die Finger auf die Mittelhand. Durch den Modeschuh werden sie von beiden Seiten zusammengepreßt, schief gedrückt, krallenförmig gekrümmt und functionsunfähig gemacht, so daß sie nicht nur nichts mehr leisten und nützen, sondern durch ihre Schmerzhaftigkeit den richtigen Gang hindern. Am meisten wird die Daumenzeh aus ihrer natürlichen Richtung nach außen verschoben; damit ist eines der wichtigsten Bewegungsorgane zu einem unnützen Glied, oft aber auch zum Sitz schwerer Leiden gemacht. — Abgesehen von der Form sollten Kinderschuhe auch aus weichem dehnbarem Stoff gemacht sein und ohne erhöhten Absatz. So viel Beschaffenheit des Bodens und Witterung es erlaubt, sollten Kinder barfuß gehen.

Die naturgemäße Haltung des Fußes, an die das Kind zu gewöhnen, ist bezeichnet durch eine gerade Linie, welche von der Mitte der Ferse durch das Großzehengelenk (den Ballen der großen Zehe) zur Mitte der Spitze der großen Zehe geht, gerade gewachsene Zehen vorausgesetzt. Diese Linie bewegt sich im naturgemäßen Gang gerade vorwärts, so daß die Bewegungsbahn beider Füße zwei parallele gerade Linien bildet. Beim Stehen werden beide Fußspitzen nach außen gewendet, jede etwa bis zu einem halbrechten Winkel, zur Gewinnung einer breiteren Unterstüßungsfläche.

Die Fähigkeit zur Ausführung complicirter Bewegungen (z. B. Laufen) bringen manche Thiere schon auf die Welt mit als Instinct, d. h. von den Eltern und Voreltern ererbte Gewohnheit. Das Menschenkind aber ist lange Zeit ein hilfloses Geschöpf, sein Instinct besteht im Saugen. Jede andere Fertigkeit, die durch Zusammenwirken von dem Willen unterworfenen Muskeln und Muskelgruppen zu Stand kommt, Greifen und Tasten, Stehen und Gehen, muß durch vielfache Übung errungen werden.

Diese Einübung bestimmter Bewegungen beruht eben darauf, daß eine bestimmte Zusammenwirkung gewisser Bewegungsnerven und Muskelgruppen, wenn sie einmal stattgefunden hat, das zweitemal schon leichter und glatter vor sich geht und um so leichter und sicherer, je öfter, so daß die erlernte Art der Bewegung endlich ganz von selbst im gebahnten Geleise abläuft. Und ebenso verhält es sich doch auch mit der ganzen Gedankenwelt, die in den Nervenelementen und Nervenbahnen des Denkforgans, der Gehirnrinde sich abspielt. — Wie die Fähigkeit zur Ausführung zusammengesetzter Bewegungen, so wird auch der ganze Inhalt des Denkens von dem Kind auf dem Weg fortgesetzter Übung und Erfahrung gewonnen, durch Festhaltung der gleichartigen, Unterscheidung der ungleichartigen Empfindungen und Zusammenfassung der gleichartigen zu Wahrnehmungen, Vorstellungen und Begriffen. Der Weg ist derselbe, wie in jeder Erfahrungswissenschaft, vom Besondern zum Allgemeinen, die Induction.

Das Kind hat ungemein viel zu lernen. Denn von dem menschlichen Verstand und der menschlichen Vernunft hat es ja nur die Anlage mitgebracht, der ganze Inhalt muß erst dazu kommen. Zu dem hat das Gehirn auch noch stark zu wachsen, denn bis zum achten Lebensjahr ist sein äußeres Wachsthum nahezu vollendet, von da an hat es im

Innern noch weiter sich auszubilden. Darum gilt es, dieses Gehirn nicht zu überreizen und doch durch passende Übung seine Entwicklung zu fördern. Solche Übung kann sich nur auf sinnliche Gegenstände, Eigenschaften und Handlungen beziehen. „Das Kind erfährt und begreift nur, was es sieht“ *) (oder hört, fühlt u. s. w.)

Uebermäßige Stärke und ebenso rascher Wechsel der Sinneseindrücke ist zu vermeiden, das Kind muß Zeit haben zum Begucken und Betasten, dann wird es den Gegenstand auch nachher wieder erkennen. Sobald es spielen kann, soll es auch zur Beschäftigung ein feiner Fassungskraft angemessenes Spielzeug haben. — Das allererste Organ des Tastsinnes der Zeit nach ist aber nicht die Hand, sondern Lippen und Zunge. Sobald es greifen kann, steckt das Kind in den Mund, was es erwischt; darum ist dafür zu sorgen, daß es nichts Schädliches erwische.

Der erste Schritt ist die Erlernung des Gebrauchs feiner Sinnorgane. Die Empfindungen, die von den Sinnen ihm zugebracht werden, bedeuten zunächst veränderte Zustände, „Reizungen“ des Sinnorgans, aber sie sind angeregt und verursacht theils durch Theile seines eigenen Leibes, theils durch Gegenstände der Außenwelt. Mit dieser Unterscheidung, die wohl am meisten durch das Zusammenwirken des Auges und des Tastsinnes — d. h. der Verbindung von Hautgefühlen und Muskelgefühlen — zu Stande kommt, ist der Anfang einer Kenntnis der Außenwelt gemacht.

Das neugeborene Kind scheint myopisch zu sein, bald aber stellt sich die normale Sehweite her, spontane angeborene Myopie ist äußerst selten, das leidige Uebel kommt ja erst mit der Schule. Doch soll man dem Kind von Anfang das Spielzeug nicht ganz nah vor die Augen hängen, sondern so weit, daß es noch darnach greifen kann. Auch ist Einfall des Lichts und Lage des Kopfes so einzurichten, daß zum Schielen kein Anlaß gegeben wird, und grelles Licht zu vermeiden. Ebenso ist das Ohr von heftiger Erschütterung zu behüten, Nase und Zunge nicht mit scharfen Reizen zu mishandeln.

Mit der geistigen Entwicklung aufs engste zusammenhängend, durch diese bedingt und sie wieder anregend, fördernd und belebend, kommen ungefähr gleichzeitig mit den ersten Gehversuchen auch die Anfänge der Sprache zum Vorschein. Die Laute für seine Empfindungen und Wahrnehmungen erfindet das Kind zuerst selbst, jedes Kind andere, wer kann sagen? wie diesem Kind dieser Laut in den Mund gekommen ist, z. B. „äläh“: Licht, die Lichtflamme, Helle überhaupt, irgend ein glänzender Gegenstand, der Mond am Himmel. Bald aber verklängt diese selbsterfundene Sprache vor der andern, die das Kind immerfort hört, die ihm vorgesagt wird; das Kind lernt in den Worten seiner Muttersprache denken. Das ausgiebigste Hilfsmittel, wie für alle Gewöhnung, so besonders für die Erlernung der Sprache ist der angeborene Nachahmungstrieb.

Mit dem beginnenden Verständnis der Sprache treten nun auch die Aufgaben der moralischen ebenso wie der intellektuellen Erziehung hervor. Was gut und böse, wahr und unwahr, recht und unrecht sei, davon bringt ja das Kind keinen Begriff mit auf die Welt, diese Unterscheidungen muß es erst lernen **). Die Anlage zu bestimmten Richtungen des Gemüths, Neigungen und Trieben ist sicher eben so angeboren, wie besondere Anlagen des Verstandes und der Phantasie. Durch die Macht der Gewohnheit aber sind die aufkeimenden Seelenkräfte in bestimmte Richtungen zu leiten und so die Grundlinien der sittlichen Entwicklung zu ziehen, die auch für das spätere Leben,

*) Dr. G. Hofmann: wie der Struwwelpeter entstand.

***) Der oben gewählte Ausdruck zeigt, daß unser geehrter Herr Mediciner die oben ausgesprochenen Sätze wohl vereinbar findet mit unserer Ansicht, daß der Mensch zwar die genannten Unterscheidungen nicht als fertige Begriffe mit auf die Welt bringe, daß aber die Idee des Wahren und Guten, in welcher jene Unterscheidungen begründet sind, mit dem vernünftigen Wesen des Menschen von Gott gesetzt und gegeben seien als die beste Mitgabe, als der ihm verliehene Adelsbrief, der ihn über die Thierwelt erhebt, vermöge dessen er einer höheren Welt angehört und einer unendlichen Ausbildung fähig ist. Das Gefühl, daß das, was wir thun, entweder gut oder böse ist, es ist uns angeboren; aber was gut oder böse ist, das müssen wir, wie oben gesagt ist, lernen, indem uns unsere Erzieher auf die in uns selbst und in Gottes Wort wahrnehmbare Stimme hinweisen. Wir beziehen uns z. B. auf den Artikel „Gewissen.“ Die Redaction.

für die Eigenart des Denkens, Empfindens und Wollens maßgebend werden. Hauptsächlich gilt es, jede üble Angewöhnung von vorn herein zu verhüten, alles Unpassende, was zur Nachahmung reizen könnte, fern zu halten.

Das erste Ziel der Gewöhnung ist Ordnung, Zeiteintheilung, und diese beginnt schon mit den ersten Lebenswochen. Nahrungsaufnahme, Schlaf sollen ihre bestimmte Zeit haben. Weiter folgt, sobald thunlich, mit Einhaltung bestimmter Zeiten für Verrichtung der Ausleerungen die Gewöhnung an Reinlichkeit.

Mit der Gewöhnung an Ordnung geht Hand in Hand der Gehorsam. Mit dem ersten Erwachen des Denkens soll das Kind empfinden, daß liebende Sorge über ihm waltet, die ihm Gutes thut und gewährt, Uebles abwehrt und versagt, der es aber unbedingt zu folgen hat. Das Verhalten der Eltern muß aber auch darnach sein, daß Liebe, Dankbarkeit, Ehrfurcht und Vertrauen ganz von selbst wachsen und niemals einen Stoß erleiden.

Mit sanfter aber consequenter und wo es nöthig auch ernster Behandlung ist gewiß mehr zu erreichen als mit rauher Strenge. Sind doch auch bössartige Hausthiere in der Regel solche, die früher mißhandelt wurden. Die große Ruthe hinter dem Spiegel, vor Zeiten eine unentbehrliche Zierde der Kinderstube, ist wohl ohne Schaden verschwunden. Strafen sollen allerdings weh thun, dürfen aber niemals beschädigen. Die Strafe muß als unmittelbare und nothwendige Folge der Missethat erscheinen, niemals als Ausbruch von Laune oder Zorn. — Immerwährendes zweckloses Befehlen oder grundloses Untersagen ist zu vermeiden, der Wille des Kindes soll innerhalb der richtigen Grenzen seinen freien Spielraum haben, aber was geboten oder verboten ist, dabei muß es auch bleiben, davon soll weder abgeschmeichelt — die meisten Kinder sind geborene Schmeichelläschen — noch abgetroßt werden. — Sobald ein Kind merkt, daß es mit Heulen seinen Willen durchsetzt, so wird es auch von dieser Waffe den ausgiebigsten Gebrauch machen. Wie oft macht z. B. der Arzt die Erfahrung, und das in Häusern, wo sonst die Behandlung der Kinder nichts weniger als eine sanfte ist, daß gegen sein ausdrückliches Verbot einem kranken Kind Speisen oder Getränke gegeben oder sonstige Wünsche gewährt werden. Es sah z. B. Andere Bier trinken und wollte auch Bier haben, „man mußte es ihm geben, es hat so angehalten“. — Zu vermeiden ist die manchmal unabsichtliche Bevorzugung des einen Kindes, etwa des jüngsten mit Vernachlässigung der andern.

Die nächste Aufgabe ist die Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit. Zuerst muß das Kind Wahr und Unwahr unterscheiden lernen und gelehrt werden. Dann darf man ihm aber auch nicht mit Lügen kommen. Z. B. wenn der kleine Trostkopf etwas nicht thun will, so wäre es für den Augenblick bequem, für die Folge aber wahrscheinlicher Weise recht schlimm, durch falsche Vorspiegelungen den Eigensinn zu überlisten.

Dem angeborenen Egoismus, der ganz gewöhnlich auch im Reid seinen Ausdruck findet, ist die Liebe zu Geschwistern, Mitgefühl und Mitleid mit anderen Kindern, anderen Menschen überhaupt und auch Thieren entgegenzusetzen. Wenn das Kind in seinem „analytischen Zerstörungstrieb“ ebenso, wie einem Hampelmann die Arme, auch einem Käfer die Flügel ausreißt, so ist ihm begreiflich zu machen, daß das dem armen Thierchen auch weh thut, wie es dem Kind weh thun würde.

Liebe und Vertrauen zu Vater und Mutter ist sodann auch der natürliche Keim der Vorstellung vom lieben Gott, der alles gemacht hat und alles sieht und die guten Kinder lieb hat, die bösen und unartigen Kinder aber nicht mag.

Literatur: Vgl. die Art.: Andacht, Altersstufen, Bewußtsein, Gehorsam, Gewöhnung, Kinderglaube, Kinderwärterin, körperliche Erziehung, Verhalten bei Krankheiten, Mäßigkeit.

Aus der großen Zahl der populären Schriften mögen hervorgehoben werden:

Hufeland, guter Rath an Mütter, über die wichtigsten Punkte der physischen Erziehung der Kinder, Berlin 1799. 12. Auflage von J. H. Haacke. Halle 1875.

— Mauthner, Ritter von Mauthstein, Kinderdiätetik, 3. Auflage, Wien 1858. — Schreiber, Kallipädie, Leipzig 1858. — Ammon, die ersten Mutterpflichten und die erste Kindespflege, 10. Aufl., Leipzig 1862. — Boß, Buch vom gefunden und kranken

Menschen, in vielen Auflagen. — Florence Nightingale Notes of nursing, London 1860. Deutsch: Die Pflege bei Kranken und Gesunden, Leipzig, Brodhhaus 1861. — Hennig, Mutter und Kind, Leipzig 1873. — Clesz, die Kindersterblichkeit in Württemberg. Ein Mahnruf an das Volk. Stuttgart, Belfer, 2. Auflage 1868. — Baginsky, Wohl und Leid des Kindes, Berlin, Denike 1876. — J. Kanke, die Ernährung des Menschen, München, Oldenbourg 1876. — P. Niemeier, Gesundheitslehre, München, Oldenbourg 1876. — P. Niemeier, ärztlicher Rathgeber für Mütter, Stuttgart, Engelhorn 1877. — Crismann, Gesundheitslehre, München, M. Kieger 1878. — Gerhardt, Handbuch der Kinderkrankheiten I. Band, Tübingen, Laupp 1877: S. 51—226. Bierordt, Physiologie des Kindesalters S. 303—436. Jacobi, die Pflege und Ernährung des Kindes S. 529—596. Pfeiffer, die Kindersterblichkeit. — Pfeiffer, Regeln für die Wochenstube und Kinderpflege, Weimar, Böhlau 1879. Dieses Büchlein, kleines Format, 60 Seiten Text, kostet 60 Pf., sollte im Besitz jeder Frau sein, die ihrer Entbindung entgegen sieht. — König, die menschlichen Nahrungsmittel, Berlin, J. Springer 1880.

Dr. R. G. Groß.

Großbritannien und Irland. Inhaltsangabe: I. Geschichtlicher Ueberblick. II. Volksschulwesen. III. Das gelehrte Schulwesen.

I. Geschichtlicher Ueberblick. 1) Die keltische Zeit. Im Druidenthum liegen die Anfänge der Bildung auf den britischen Inseln. Britannien galt schon im ersten Jahrhundert vor Christi Geburt als Hochschule druidischer Gelehrsamkeit. Dahin wandten sich, wie Cäsar berichtet, die sonst höher gebildeten Gallier, um sich in die Tiefen der Weisheit einführen zu lassen. Wie die ägyptischen Priester und die indischen Brahminen bildeten die Druiden eine Kaste, die im Alleinbesitz des Wissens war und durch ihre geistige Ueberlegenheit die Masse des unwissenden Volkes beherrschte. Ihr Wissen umfaßte nicht bloß die Geheimlehren ihrer Religion, sondern auch Astronomie und andere Zweige der Naturkunde, namentlich Arzneikunde. Das Rechtswesen war ganz in ihren Händen, Poesie und Musik wurde mit Vorliebe von ihnen gepflegt. Ein zahlreicher Schülerkreis sammelte sich um sie, dem sie ihr Wissen in vieljährigem Unterricht mittheilten, und zwar mündlich, um ihre Weisheit geheim zu halten, nicht aus Unkenntnis der Schrift, von deren sonstigem Gebrauch sich deutliche Spuren vorfinden. Jahrhunderte lang wurde so die druidische Gelehrsamkeit auf dem Wege der Tradition von den Meistern auf die Schüler fortgepflanzt, und erst nach dem Untergang des Druidenthums wurden die im Munde der Barden lebenden Sinnsprüche und Religionslehren aufgezeichnet, welche in der Form der Triaden auf uns gekommen sind.

Mit der Romanisirung und Christianisirung der britischen Inseln wurde das Druidenthum zurückgedrängt, aber nicht ganz verdrängt. Spuren desselben finden sich noch in irischen Heiligenlegenden des 11. Jahrhunderts. Wie weit sich aber die neuen Bildungselemente mit den schon vorhandenen vermischt haben, ist eine ebenso schwierige als interessante Frage. Sicher ist so viel, daß der römische Einfluß schon unter Agricola sich geltend zu machen beginnt, und von da an immer bedeutender wird. Die Häuptlinge lassen ihren Söhnen eine römische Erziehung geben und öffnen römischer Sitte und Kunst die Thür. Man tröstet sich über den Verlust der nationalen Unabhängigkeit mit der Ehre, dem mächtigen Römerreiche anzugehören. Auch nach dem Sturz dieses Reiches und der völligen Lostrennung von Rom bleibt bei den Briten die Vorliebe für römisches Wesen, was sich besonders in der lächerlichen Sucht zeigt, den Ursprung des britischen Volkes auf den Römer Brutus zurückzuführen und überhaupt römische Stammsagen mit den heimischen zu verflechten. Anders war es in Nordbritannien und Irland, wo die keltische Nationalität von römischem Einfluß unberührt blieb. Von weit größerer Bedeutung, namentlich für die Volksbildung war auch auf den britischen Inseln, wie sonst, die Einführung des Christenthums. Es kam zuerst in das eigentliche Britenland, das schon auf die Synode von Arles 314

als Vertreter der diesseitigen Diöcesen die Bischöfe von London, York und Lincoln sandte. Vermuthlich von den nordwestlichen Gegenden des Britenlandes wurde das Christenthum durch Patricius (c. 430) zu den Scoten in Irland, und von da durch Columba (c. 563) zu den nach Nordbritannien ausgewanderten Scoten, sowie zu den Picten gebracht und drang von da südlich sogar in die von den heidnischen Sachsen eroberten Länder ein. Die Keltentröster, die sich in großer Zahl erhoben, waren ebenso Pflanzstätten der Bildung als Mittelpunkte für christliche Missionsthätigkeit nicht bloß für die britischen Inseln, sondern auch für das Ausland. Klöster wie Bangor in Wales, Bangor in Irland, Hy auf einer der nordwestlichen Inseln, und Lindisfarne im nordöstlichen Britannien sind leuchtende Punkte in dem Dunkel, das auf der Geschichte dieser Zeit liegt. Fromme Uebungen wechselten in diesen Klöstern mit wissenschaftlichen Beschäftigungen und nützlichen Handarbeiten. Neben der Bibel und den Kirchenvätern wurden auch die Classiker studirt, besonderer Fleiß auf das Copiren und Verzieren der Pergamentrollen, Missalien und Evangelien verwendet, deren schöne Schrift und eigenthümliche Bignetten noch heute ein Gegenstand der Bewunderung sind. Auch Musik und religiöse Dichtung wurden fleißig gepflegt. Die Hinneigung zu mystisch-philosophischen Studien, als deren Hauptvertreter Johannes Scotus bekannt ist, läßt einen Einfluß des untergehenden Druidenthums kaum verkennen. Die Scoten galten als die gebildetsten Lehrer, die überall gute Aufnahme fanden. Sie waren die ersten fahrenden Scholaren, die Unterricht erteilten, wo sich Gelegenheit fand, und in der Heimat oder Fremde Schulen gründeten. Die Wanderlust ist ein hervorragender Zug in dem Charakter der irisch-scotischen Mönche. Diese oder die Ueberfüllung der Klöster, sowie Bußgelübde trieben sie in unwirthliche Gegenden in der Nähe und Ferne, wo sie Klöster gründeten, welche in enger Verbindung mit den Mutterklöstern blieben. Die Klöster zu Sedingen, St. Gallen, Luxeuil und Bobbio, Kilian's in Würzburg, St. Jakob's zu Regensburg, St. Martin's zu Cöln und St. Maria's zu Wien waren Stiftungen der scotischen Pilgermönche, die an den genannten Orten nicht bloß das Evangelium predigten, sondern auch den Grund zur wissenschaftlichen Bildung legten. Von bleibendem Werthe sind die literarischen Schätze, die in diesen Klöstern angesammelt wurden. In engerem Kreise als die irischen Scoten wirkten ihre Stammbrüder von Columba's Kloster in Hy (Iona) aus. Die Befehrung und Civilisirung der rohen Picten war ihr Werk. Aber auch in das Gebiet der northumbriischen Sachsen dehnte sich ihr Einfluß aus, seitdem der von ihnen erzogene König Oswald Northumbrien und die Nachbarstaaten beherrschte. Auf dessen Ansuchen stiftete der Hyenser Mönch Aidan das weitberühmte Kloster Lindisfarne (a. 635), dessen Ansehen und Schätze später auf Durham übergiengen. Der Strom christlicher Bildung, der vom Britenlande nach Irland und von da über das heutige Schottland nach Northumbrien gedrungen war, traf hier mit einem anderen Strom zusammen, der von den südlichen Sachsenländern nordwärts drang.

2) Die sächsische Zeit. Unabhängig von der keltischen Kirche war das Christenthum von Rom aus durch Augustin und seine 40 Mönche zu den heidnischen Sachsen im Süden von England gekommen (c. 597). Mit ihrer Befehrung beginnt eigentlich erst ihre Geschichte und Bildung. Die Anfänge waren bei einem noch so rohen Volke, wie die Sachsen damals waren, schwierig; als aber 668 der durch seine griechische Gelehrsamkeit ausgezeichnete Theodor aus Tarsus den Erzstuhl von Canterbury bestieg, trat eine Wendung ein. Dieser stiftete eine Klosterschule zu Canterbury und gab ihr den gelehrten Abt Hadrian zum Vorsteher. Gleichzeitig war in York der durch seltene Bildung hervorragende Erzbischof Wilfrid thätig, der seine bedeutenden, im Kloster Lindisfarne erworbenen Kenntnisse durch eine Reise nach Rom erweitert hatte. Er war der Reisegefährte des Benedict gewesen, der von Rom Kunstwerke und literarische Schätze zurückbrachte und das Kloster Wearmouth stiftete, Baumeister und Musikmeister von Gallien und Rom kommen ließ und sich überhaupt um die Bildung Northumbriens hochverdient machte. Wearmouth, das schon nach wenigen Jahrzehnten 600 Mönche zählte, hat keinen größern Mann hervorgebracht als den ehrwürdigen Beda (s. d. Art.),

der das ganze Wissen seiner Zeit umfaßte und ausbreitete. Aus seinem zahlreichen Schülerkreis giengen die bedeutendsten Männer der sächsischen Kirche hervor. Neben dem Vater der englischen Geschichte glänzt der etwas jüngere, Beda eng befreundete, Egbert, Erzbischof von York, welcher das Kloster daselbst mit der reichsten Bibliothek ausstattete und eine Schule gründete, in der außer der hl. Schrift die Classiker, Grammatik, Rhetorik und Astronomie die Gegenstände des Unterrichts bildeten. Man darf nur den Namen Alcuin (s. d. A.) nennen, um in Einem Worte zu sagen, was diese Schule leistete. Die Sachsen blieben hinter den Scoten nicht zurück. Wie den irischen Mönchen gleich die sächsischen, namentlich Willibrord, Winfrid (Bonifaz), Willehad, Willibald als Missionare nach Deutschland giengen und Bischofsitze gründeten, so verpflanzten sie auch ihre Gelehrsamkeit auf deutschen Boden. In England selbst entstanden Schulen in Verbindung mit den meisten Bischofsitzen, übrigens fast nur für die Heranbildung der Kleriker, die um diese Zeit allein im Besitze von Schulkenntnissen waren, und wo solche erfordert wurden, wie z. B. bei Aufsehung von Urkunden, einzutreten hatten. Es ist merkwürdig, daß sich diese uralte Verwendung der Kleriker noch bis heute in dem allgemein üblichen Namen „clerk“ (Schreiber) erhalten hat.

Eine neue Aera beginnt mit König Aelfred, den man Englands Karl d. Gr. nennen könnte. Er faßte zuerst den großen Gedanken einer Volksbildung. Die freigeborene Jugend sollte wenigstens die sächsische Schrift lesen lernen, die Edeln noch überdies Latein studiren. In seinem eigenen Hause machte der König den Anfang. Edle und unedle Knaben nahmen an dem Unterricht Theil. Die tüchtigsten Männer des In- und Auslandes, wie Asser aus Wales, Grimbold von St. Omer, Johannes den Altsachsen von Corvey zog er an sich und ließ durch die letzteren Klosterschulen zu Hyde Abbey (bei Winchester) und Aethelney einrichten. Aelfred's Hauptverdienst aber sind seine Bemühungen um die Hebung der sächsischen Sprache. Volksdichtung hatte schon früher begonnen (man denke nur an Caedmon's Lieder und Beowulf), Beda hatte das Evangelium Johannis in die Landessprache übersetzt, Interlinearglossen zu den Evangelien wurden geschrieben, aber dies waren nur die ersten Anfänge einer Volksliteratur, ein Anstoß zu dem, was der große König unternahm. Aelfred war schon als Knabe durch seine Mutter für sächsische Volksdichtung begeistert worden. Auf den Thron erhoben lernte er noch bei seinem getreuen Asser Latein und wagte sich nun an Uebersetzungen aus dieser Sprache in die sächsische. Er übersetzte Boethius, Drosius, Beda's Kirchengeschichte, Gregor's cura pastoralis, einzelnes aus Augustin und begründete wohl die angelsächsische Chronik. Er, der König, der 56 Schlachten geschlagen, kann, wenn nicht als Begründer, doch als Hauptbeförderer der reichen sächsischen Literatur angesehen werden, einer Volksliteratur, dergleichen sich kein anderer deutscher Volksstamm in dieser Zeit rühmen kann. Auch die Schulen wurden nicht vergessen, wie Aelfrics lateinisch-sächsisches Lesebuch zeigt.

3) Die normannische Zeit. Die Fortentwicklung der angelsächsischen Bildung wurde durch die normannische Eroberung gehemmt, wenn auch keineswegs unterdrückt, denn es finden sich aus dieser Zeit noch manche literarische Producte. Da aber das Normannisch-französische die Sprache des Hofes und Adels, der Gerichtshöfe und zum Theil auch der Schulen war, so wurde das Sächsische in die mittleren und unteren Volksschichten zurückgedrängt. Gleichwohl brachte diese Unterbrechung der nationalen Entwicklung einen großen Gewinn. Die normannische Geistlichkeit, Lanfrank und Anselm an der Spitze, verpflanzte die continentale Bildung auf britischen Boden und erweiterte den wissenschaftlichen Gesichtskreis. Es war die Zeit, wo nach dem Vorgang von Italien und Frankreich Universitäten aufblühten. Nach dem Muster von Orleans wurde 1109 ein Studium zu Cambridge eingerichtet, wo Priscians Grammatik, die Logik des Aristoteles, Rhetorik und Theologie gelehrt wurde. Auch Oxford, wo schon früher eine Schule bestanden hatte, erweiterte sich zur Universität und zählte ums Jahr 1209 bereits 3000 Studirende. Unter Roger Bacon, Richard Fishacre und Duns Scotus blühte es so auf, daß es neben den ersten Universitäten der Zeit eine Stelle einnahm. Es war der Hauptsitz der Scholastik, doch ohne classische, naturwissenschaft-

liche und civilrechtliche Studien auszuschließen. Die Zahl der Studirenden aus der Nähe und Ferne soll in der Mitte des 13. Jahrhunderts auf 15,000 gestiegen sein. Um diese Zeit wurde hier wie in Cambridge der Anfang mit der Stiftung von Collegien oder Convicten gemacht, die in den folgenden Jahrhunderten in Oxford bis auf 24, in Cambridge bis auf 17 anwuchsen. Dadurch wurde allerdings das Studiren auch den Unbemittelten sehr erleichtert, aber zugleich auch das eigentliche Universitätswesen beeinträchtigt. Durch die testamentarischen Bestimmungen der Stifter, nach welchen die Collegien mehr monastische Formen annahmen und in sich abgeschlossen waren, wurde die akademische Freiheit beschränkt und die Universitäten wurden nur zu einem Complex verschiedener, von einander unabhängiger Corporationen. Die Universitäten hatten zum Theil die Mittelschulen zu ersetzen. Doch wurden solche Bildungsanstalten keineswegs vernachlässigt. Zwar waren viele der alten sächsischen Schulen eingegangen, aber neue traten an ihre Stelle. Nicht weniger als 500 sollen in den ersten 150 Jahren der Normannenherrschaft gegründet worden sein. Daneben war die wissenschaftliche Thätigkeit in den Klöstern eine rege. Es wurde in denselben hauptsächlich die Geschichte des Landes und der Klöster bearbeitet; kaum ein anderes Land hat so viele Chronisten aufzuweisen als England in dieser Periode. In den Schulen ist ein merklicher Fortschritt in der Erweiterung der Unterrichtsfächer zu gewahren. So führte z. B. der Benedictinerabt Aethelhard den von ihm aus dem Arabischen übersetzten Euklid in seiner Schule ein. Disputationen über verschiedene Gegenstände wurden eingeführt und meist am Tage des Schutzheiligen gehalten, auch Preisbewerbungen in Grammatik und Poesie veranstaltet. In der Klosterschule zu Dunstaple gaben die Knaben dramatische Vorstellungen, was vielfach nachgeahmt wurde und sich in größeren Schulen bis auf diesen Tag erhalten hat. Es waren das die Anfänge der freisinnigeren Richtung im Schulwesen, die in der nächsten Periode hervortritt.

4) Die altenglische Zeit. Das 14. Jahrhundert bildet einen Wendepunct in der innern Geschichte Englands. Das normannische Element hatte sich im Laufe von dritthalb Jahrhunderten mit dem sächsischen so amalgamirt, daß daraus ein Neues wurde — die englische Nationalität. Es zeigte sich dieser Fortschritt zunächst in der Sprache. Die sächsische Sprache hatte sich längere Zeit neben der normannischen selbstständig erhalten, neue Zweige getrieben und schöne Früchte gezeitigt, war aber allmählich mehr und mehr normannisirt worden. Das Normannische seinerseits konnte sich des Einflusses der von der Masse des Volkes geredeten Sprache nicht erwehren und entfernte sich raschen Schrittes von dem Französischen. Den Punct, wo beide Sprachen zusammentreffen und in Eins verschmelzen, bezeichnet Chaucer, der Vater der englischen Poesie. Aber nicht bloß in der Sprache, auch in der ganzen Richtung der Zeit trat eine Wendung ein, als gleichzeitig mit Chaucer Wicliff die Fesseln des Scholasticismus und der Hierarchie sprengte. In dieser Zeit trat Wykeham, Bischof von Winchester und Großkanzler des Reiches als Reformator des Schulwesens auf. Als er das New-College in Oxford gegründet hatte, stiftete er das Jahr darauf als eine Vorbereitungsanstalt für dasselbe das Winchester College, ein Alumnat für siebenzig Schüler, das 1393 eröffnet wurde. Sein Plan dabei war, die Erziehung den Mönchen aus der Hand zu nehmen und die Anstalt zur Pflanzschule nicht bloß wissenschaftlicher Tüchtigkeit, sondern zugleich nationaler Bildung für den Dienst des Staates wie der Kirche zu machen. Wykeham's Vorgang fand Nachahmung. So gründete König Heinrich VI. gleichzeitig King's College in Cambridge und als Vorbereitungsschule dafür Eton College (1441) für siebenzig Schüler. Diese Schule, die sich der besonderen königlichen Gunst zu erfreuen hatte, wurde bald auch von den Söhnen des hohen Adels besucht, die zwar in der Stadt wohnten, sonst aber der strengen Schulordnung unterworfen waren. Die Stiftung dieser großen Schulen schien den Mangel an tüchtigen Bildungsanstalten erst recht fühlbar zu machen. Es wurde im Jahre 1447 kurz nach der Gründung von Eton von vier Londoner Geistlichen dem Parlament eine Petition eingereicht, welche die Errichtung von öffentlichen lateinischen Schulen in den verschiedenen

Kirchspielen bezweckte. Doch nur eine, die Mercers School wurde gegründet, aus welcher der nachmalige Dechant von St. Paul's, John Colet, hervorging. Dieser, einer der gelehrtesten Männer seiner Zeit, ein eifriger Freund und Beförderer classischer Studien, stiftete 1508 die St. Paul'schule für 153 Schüler jedes Standes und stellte sie unter die Leitung des tüchtigen Grammatikers Villy. Auch an anderen Orten wurden ähnliche Schulen, aber in kleinerem Maßstab angefangen.

5) Das Zeitalter der Reformation. Wenn schon die Erfindung der Buchdruckerkunst und das Wiederaufleben der Wissenschaften ein allgemeines Verlangen nach Bildung hervorrief, so lag in der Reformation der mächtigste Antrieb, gründliche Bildung zu verbreiten und die Erziehung auf das ganze Volk auszudehnen. Nur so konnte die neue Lehre festen Fuß fassen und ein sicheres Bollwerk gegen das Papstthum gewinnen. Das war die Ueberzeugung der englischen Reformatoren. Reiche Mittel, um die umfassendsten Pläne einer Volkserziehung durchzuführen, boten die zahllosen Klöster und Stifte, deren Aufhebung beschlossen war. Aber statt für Erziehungszwecke verwendet zu werden, dienten die Klostergüter nur dazu, die leere Staatskasse und die hungrigen Taschen der habfüchtigen Adelligen und armen Emporkömmlinge zu füllen. Heinrich VIII. war taub für Cranmer's Mahnungen. Erst der treffliche Edward VI., ergriffen von einer Predigt des Bischof Ridley, beschloß, der geistlichen wie der leiblichen Noth des Volkes abzuhelfen. Er gründete 1552 Christi Hospital in London für arme vaterlose Kinder, deren sogleich 340 aufgenommen wurden, ferner öffentliche lateinische Schulen zu Birmingham, Bedford u. a. D. Elisabeth fand keine Zeit, sich um das Schulwesen zu kümmern. Nur die längst bestehende aber herabgekommene Westminster'schule brachte sie durch Dotationen und eine Stiftung für 40 Freischüler wieder in Aufnahme, so daß sie neben Winchester und Eton eine ehrenvolle Stellung einnahm. Wie schon früher, so wetteiferte auch jetzt der Edelstimm der Bürger mit der Großmuth der Fürsten. Ein reicher Pelzhändler Budd z. B. stiftete eine lateinische Schule in Tunbridge, die Londoner Schneiderzunft die Merchant Tailors school, Lawrence Sheriff die Rugby school, J. Lyon die Harrow school (1571), endlich Thomas Sutton die Charterhouse school (1611), mit der noch andere wohlthätige Anstalten verbunden waren. Diese großen Stiftungen neben den zahlreichen kleineren im ganzen Lande sind bleibende Denkmale des Gemeinnes, der in England so viel Großes geschaffen hat. Während aber so für gelehrte Schulen reichlich gesorgt war, wurde die Erziehung des niederen Volkes in dieser Zeit noch völlig vernachlässigt. Viel besser stand es in letzterer Hinsicht in Schottland, dessen hier noch mit einem Worte gedacht werden muß. Schottland hatte bis zum Schlusse des Reformationszeitalters seine von England getrennte Geschichte gehabt. Gleichwohl konnte es sich des römischen und normannischen Einflusses nicht erwehren. Die alte Kirche der Kelten mit ihren Bildungsanstalten mußte schon frühe der römischen Kirchenform weichen und die Klöster verloren ihre frühere Bedeutung. Ihr Glanz war längst erloschen, als König David I. im 12. Jahrhundert nach ausländischem Muster Klöster und Klosterschulen gründete. Nur an einzelnen Orten, wie St. Andrews, wo die Culdeer, die Vertreter der alten Schule die Oberhand hatten, war ein Nachleuchten der früheren Berühmtheit zu gewahren. Hier wurde 1466 der Grund zu der ältesten schottischen Universität gelegt, die durch Buchanan berühmt geworden ist. In Glasgow wurde eine zweite 1450 gestiftet, eine dritte zu Aberdeen und nach der Reformation die zu Edinburg 1582 und Marischal College zu Aberdeen 1593. Diese Universitäten mußten zugleich die Mittelschulen mit wenigen Ausnahmen ersetzen. Denn solch großartige Alumnate und Schulen wie in England wurden hier nicht gegründet. Den großen Vorzug aber hatte Schottland vor England, daß es gleich zu Anfang der Reformation für den Volksunterricht Sorge trug. Auf John Knox, des Reformators Anregung wurden Volksschulen in den meisten Kirchspielen errichtet.

Irland, das einst seine Missionare bis Oberitalien und an die untere Donau sandte, dessen Klöster Pflanzstätten der Bildung waren, dessen Mönche in irischen und sächsischen Schulen wie am fränkischen Hofe durch ihre Gelehrsamkeit glänzten, versant

mit dem 12. Jahrhundert in die tiefste Finsternis. Wohl wurde 1320 in Dublin eine Universität gestiftet, sie war aber höchst unbedeutend, so daß die Studirenden ihre Bildung auf dem Continente holen mußten.

II. Das Volksschulwesen. Uebersicht: A) England und Wales. 1) Entwicklungsgang und Schulgesetzgebung. 2) Organismus der Behörden. 3) Schulstatistik (Schüler und Einkünfte). 4) Schulen (Einrichtung, Unterricht). 5) Verhältnisse der Lehrer. 6) Hilfsanstalten (Sonntagschulen, Rettungsanst., Fortbildungssch.) B) Schottland (Entwicklungsgang u. u.) C) Irland. — A) England und Wales. 1) Entwicklungsgang. Die Erziehung des niederen Volkes ist in England bis zu Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts fast ganz vernachlässigt worden. Ein lobenswerther Versuch in dieser Hinsicht wurde zwar schon viel früher von der 1698 gestifteten Society for Promoting Christian Knowledge gemacht, welche in ihren viel umfassenden Plan auch die Erziehung und Versorgung armer Kinder aufnahm. Aber was waren die 1600 Freischulen, die sie bis zur Mitte des letzten Jahrhunderts gegründet hatte, wenn auf sieben Gemeinden kaum eine Schule kam! Das Mitleid mit den verwahrlosten Kindern und die Erfahrung, daß Mangel an aller Erziehung die Quelle so vieler Verbrechen ist, trieb Wesley und seine Genossen, auch der Kinder der Armen sich anzunehmen. Aber außerhalb des methodistischen Kreises fand das Beispiel dieser Männer keine Nachahmung. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts gelang es dem unermüdblichen Robert Raikes, dem Besitzer und Herausgeber des Gloucester Journal, durch sein Blatt ein allgemeineres Interesse für die verwahrlosten Alten und Jungen zu wecken. Er sammelte zunächst in Gloucester die zuchtlose Jugend an Sonntagen in der Kathedrale und bestellte Lehrer und Lehrerinnen, welche sie zwischen den Gottesdiensten zu unterrichten hatten. Raikes fand Anhang. Bald nachdem er die Sache angeregt, wurde „The Society for the Support and Encouragement of Sunday-schools throughout the British dominions“ (1785) gestiftet, und von Staatskirchlichen wie Dissentern unterstützt. So unzureichend auch der, wöchentlich nur einmal ertheilte Unterricht sein mochte, so ist doch die Stiftung von Sonntagschulen von größter Bedeutung gewesen, sofern durch sie zum ersten Mal ein religiös-sittlicher Einfluß auf die verwahrloste Volksschicht ausgeübt und der Anstoß zur Volkserziehung gegeben wurde. Aus kleinen Anfängen wuchs das Sonntagschulwesen zu solchem Umfang heran, daß jetzt mehr als die Hälfte aller Kinder in England und Wales Sonntagschulen besucht, und sich kaum eine Dissenterkirche findet, mit der nicht eine solche Schule verbunden wäre. Die Sonntagschulen bilden noch heute die breite Grundlage aller Volkserziehung.

Ein Anfang war gemacht. Aber von hier zu einem geregelten Volksschulwesen war noch ein weiter Schritt. Man kann sich die Schwierigkeiten nicht groß genug denken. Die englische Nation war zu einer Länder und Meere beherrschenden Großmacht herangewachsen, sie hatte durch alle Schichten des Volkes hindurch eine praktische Tüchtigkeit entwickelt, wie wenig andere Nationen — und das alles ohne sich um die Volkserziehung gekümmert zu haben. Letztere mußte deshalb als überflüssig erscheinen, wenn nicht gar als gefährlich. Denn durch Hebung des niederen Volkes fürchtete man dessen Einfluß und Ansprüche zu steigern und das bisherige Verhältnis von Patriziern und Plebejern auf bedenkliche Weise zu stören. Doch auch hievon abgesehen fehlte für die Durchführung einer allgemeinen Volksbildung die Stütze, welche die continentalen Staaten hatten, die Unterstützung der Regierung. In England war die Erziehung Sache der freien Wahl. Der Staat hätte nicht wagen dürfen, in dieser Sache die Initiative zu ergreifen. So blieb nichts als der allerdings sicherste, aber langsame Weg der Ueberzeugung von der Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der Volksbildung. Zu allem hin kam noch die, für den Anfang wenigstens, größte Schwierigkeit, die Lehrkräfte zu finden. Einen glücklichen Ausweg aus dieser Noth gefunden zu haben, ist das große Verdienst der Bell-Lancaster'schen Methode, oder des Monitorsystems, das die rasche Einführung

des Volksschulwesens möglich machte.*) Dr. Bell, Superintendent der Militär-Waisenschule in Madras, hatte von einem kleinen Malabaren, der Buchstaben in den Sand zeichnete, diese einfachste Art, das Schreiben zu lehren, angenommen und in seiner Schule eingeführt. Sein Unterlehrer aber weigerte sich, diese Methode zu befolgen. Bell übertrug denn das Geschäft einem seiner tüchtigsten Knaben, der mit Erfolg die Kleinen lehrte, was Bell auf den Gedanken brachte, überhaupt die jüngeren Knaben durch die älteren unter seiner Aufsicht unterrichten zu lassen. Die günstigen Resultate dieser neuen Lehrmethode, die er mehrere Jahre angewendet, veröffentlichte er bei seiner Rückkehr nach England 1797. Er führte sie auch an einigen Orten ein, zog sich aber zu bald auf eine entlegene Pfarrei zurück, um einen bedeutenden Erfolg sehen zu können. Um dieselbe Zeit führte Joseph Lancaster dieselbe Methode ein. Es ist nicht ganz entschieden, ob er sie selbst erfunden, oder wie wahrscheinlich von Bell geborgt hat. Während aber letzterer in Zurückgezogenheit lebte, setzte der feurige junge Quäker seine ganze Kraft daran, dieses System auszubilden und zu verbreiten. In kurzem hatte er in London 1000 Schüler um sich. Er durchkreuzte England, hielt Vorträge über die neue Methode und gründete hin und her viele Schulen, wozu ihm reichliche Beiträge gegeben wurden. Auch bei Hof fand er sehr günstige Aufnahme, Georg III., der längst den Tag herbeigewünscht hatte, wo jedes arme Kind in seinem Reiche die Bibel würde lesen können, gab einen bedeutenden jährlichen Beitrag und gewährte die königliche Protection. 1805 wurde die „British and Foreign School Society“ gegründet, die rasch aufblühte, obwohl Lancaster selbst, durch pecuniäre Schwierigkeiten genöthigt, die Betheiligung daran aufgab und nach Amerika gieng, wo er nach vielen Wechselfällen des Schicksals 1838 starb. Die Gesellschaft ruhte, wie andere um diese Zeit gestiftete Gesellschaften auf einer allgemein christlichen Grundlage mit Ausschluß alles Confessionellen. Die Bibel wurde „ohne Anmerkung oder Erklärung“ in den Schulen gelesen. Und dies schien das einfachste Mittel zu sein, um Kinder der verschiedensten Religionsparteien in einer Schule zu vereinigen. War aber dies die Ansicht der Dissenter, so hatten andererseits die Episcopalen ihre Bedenken dabei, daß der Katechismus ausgeschlossen werde, der der einzige richtige Exponent der Schriftwahrheit sei. Die letzteren gründeten daher mit Hilfe des Dr. Bell die National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church, 1811, welche 1818 Corporationsrechte erhielt. Bell, in vielem das Gegenstück zu Lancaster, blieb in Verbindung mit dieser Gesellschaft und hinterließ bei seinem Tode 1832 ein Vermächtnis von 120,000 Pfund für die Volkserziehungsanstalten seines Vaterlandes. Bis um diese Zeit hatten die beiden großen Schulgesellschaften gewetteifert in Verbreitung der Bildung in den unteren Schichten des Volks, Tausende von Schulen waren entstanden, und das durch freiwillige Beiträge. Während zu Anfang des Jahrhunderts der Unterricht der armen Kinder zu den Ausnahmen gehörte, so war gewiß viel gewonnen, wenn 1833 das Verhältnis der Tagsschüler zu der ganzen Bevölkerung wie 1 zu 11 war. Nun aber die Volkserziehung festen Fuß gefaßt hatte, glaubte auch die Regierung ihre Mitwirkung anbieten zu müssen. Es war in der Periode, die überhaupt Epoche machend ist. Im Kirchlichen wurde den Dissentern und Katholiken gleiches Recht mit den Episcopalen eingeräumt, im Staate brachte die Reformbill eine billigere Vertretung des Volks im Parlamente zuwege. Es war nur consequent, wenn die liberale Regierung der Whigs auch die Erziehung als etwas ansah, worauf das Volk so gut wie auf religiöse und politische Freiheit ein Recht habe. Die sittliche und intellectuelle Hebung der unteren Classen lag Männern wie Lord Brougham, Lord John Russell u. a. besonders am Herzen, und diesen Zweck zu fördern, waren sie im Parlament thätig. Ein Parlamentsauschuß wurde 1832 niedergesetzt, welcher den Stand des Schulwesens zu untersuchen hatte, und im folgenden Jahre bewilligte das Parlament 20,000 Pfund für die Unterstützung der Volkserziehung. Es war dies das erste, was von Staatswegen für das Erziehungswesen

*) Vergl. den ausführlicheren Art. Bell und Lancaster Bd. I. S. 524 bis 531. D. Red.

geschah. Noch aber hatte die Regierung keinen festen Plan über die Art, wie sie die Gelder verwenden und sich überhaupt bei der Erziehung betheiligen sollte. Die Schwierigkeit lag in den kirchlichen Spaltungen. Von der einen Seite wurde behauptet, die Staatskirche habe allein das Recht und die Pflicht, die Volkserziehung in die Hand zu nehmen. Andererseits beanspruchten die Dissenter dasselbe Recht, mit Hinweisung auf die Thatsache, daß sie numerisch hinter den Episcopalen wenig zurückstehen. Um beiden Theilen gerecht zu werden, vertheilte die Regierung die verwilligte Summe unter die zwei großen Erziehungsgesellschaften (die National School Society und die British and Foreign School Society) die als Repräsentanten der Staatskirchlichen und Dissenter galten. Dasselbe geschah in den nächstfolgenden Jahren mit den jährlich wieder verwilligten 20,000 Pfund. So aber hatte die Regierung weder eine Controlle über die Verwendung der Gelder, noch die Möglichkeit, einen umfassenden Plan der Volkserziehung durchzuführen. Es wurde deshalb durch eine königliche Verordnung vom 10. April 1839 eine Oberschulbehörde „The Committee of Privy Council on Education“ constituirt, nicht ohne Widerspruch, da diese Behörde keine Abtheilung eines verantwortlichen Ministeriums bildete. Dieser Erziehungsausschuß hatte einen schweren Stand. Er wollte sich bei der Bestellung der Inspectoren für die mit Parlamentsgeldern erbauten oder unterstützten Schulen freie Hand behalten, rief aber dadurch den Protest der Bischöfe hervor, die sich ihren Einfluß auf die Erziehung nicht nehmen lassen wollten, und als 1843 die Bill die Erziehung der Fabrikinder betreffend, dem Staat einen größern Einfluß auf das Erziehungswesen zu verschaffen suchte, wurden die Dissenter argwöhnisch und verloren das Vertrauen zu jeder Betheiligung des Staates bei der Volkserziehung. Die Independents besonders traten entschieden auf, wiesen jede Staatsunterstützung zurück und gründeten eine eigene Schulbehörde „The Congregational Board of Education.“ Auch die Baptisten — bis dahin eifrige Vertheidiger einer Staatserziehung — schlugen sich auf die Seite der Gegner und betheiligten sich bei der Gründung der „Voluntary School Society.“ Die Regierung erkannte die Unmöglichkeit, ein Erziehungssystem durchzuführen, wie es auf dem Continente besteht und das die Hauptbeförderer der Volksbildung nach England zu verpflanzen suchten. Sie beschränkte sich auf Cooperation mit den kirchlichen Gemeinschaften und Schulvereinen, die ihre Mithilfe annehmen wollten. Die Bedingungen der Staatsunterstützung, sowie überhaupt der ganze Plan der Staatsschulbehörde wurde festgestellt in den Verordnungen des Erziehungsausschusses „Minutes of the Privy Council on Education 1846—47,“ wozu noch verschiedene andere in den folgenden Jahren kamen. Schon aus dem Gesagten geht hervor, wie schwierig die Erziehungsfrage in England ist. So lange es sich nur um das Daß der Volkserziehung handelte, schien bei den verschiedensten Parteien kein Zweifel darüber zu sein, daß die Staatsregierung das passendste Organ dafür sein würde. Sobald es sich aber um das Wie handelte, stellte es sich heraus, daß hochwichtige Principienfragen zu Grunde liegen, die der religiösen und bürgerlichen Freiheit. Und daran scheiterten die Versuche, ein System der Volkserziehung auf breiter Grundlage aufzubauen, wie es z. B. Lord John Russell mit seiner Erziehungsbill 1856 beabsichtigte. Es würde zu weit führen, auf diese obwohl sehr interessanten, aber vergeblichen Versuche näher einzugehen, dagegen ist es von Wichtigkeit, die Stellung der verschiedenen Parteien zur Erziehungsfrage, wie sie damals war und im wesentlichen noch ist, kurz darzulegen. Hier wie in kirchlichen und socialen Fragen giebt es zwei Hauptparteien. Die eine huldigt dem Princip der Freiwilligkeit, die andere ist für Mitwirkung des Staates. Die „freiwillige Partei“ (the Voluntary Party) hält kurz gesagt die Einnischung des Staates in die Erziehung für ebenso verkehrt, als dessen Einnischung in kirchliche Dinge oder in Handel und Gewerbe. Erziehung gehöre gar nicht in die Sphäre des Staates, sondern der elterlichen Pflichten und Rechte. Diese den Eltern abzunehmen, würde zum Communismus führen. Die Familienbände würden gelockert, mit der Sorge für die Kinder auch die Quelle der edelsten Tugenden und reinsten Freuden verstopft und dem Staate

selbst mit einem gefunden Familienleben seine beste Grundlage entzogen. Sodann wird die Befürchtung ausgesprochen, daß die Staatserziehung, wenn allgemein eingeführt, bald zu einem todten Mechanismus herabsinken würde, weil der Sporn der freien Concurrenz fehle. Wichtiger ist der Einwand, daß, da Religionsunterricht von der Erziehung nicht zu trennen sei, der Staat öffentliche Geldmittel für religiöse Zwecke verwenden würde, was den Grundsätzen der Dissenter schnurstracks zuwiderlaufe. Endlich wird darauf hingewiesen, wie Außerordentliches in anderen Gebieten durch freie Bemühungen geleistet worden, wie eben in der Erziehung selbst bis vor kurzem alles freiwillig geschehen sei und von Jahr zu Jahr immer mehr geschehe, und welcher heilsamen Einfluß es auf die ärmeren Classen ausübe, wenn sie beides, die Pflicht und die Möglichkeit der Selbsthilfe erkennen. Dieser Partei gehören die Independenten und Baptisten, viele von den kleineren methodistischen Secten und zum größeren Theil auch die Quäker an. Bei aller Anerkennung der Wichtigkeit des Freiwilligkeitsprincips erklärt die „Staatserziehungspartei“ die Beihülfe des Staates für nothwendig und berechtigt. Von dieser Seite wurde vor allem der dermalige Stand der Dinge ins Auge gefaßt. Die große Zahl der Verbrecher und Vagabunden, die fast alle nicht die geringste Erziehung genossen haben, der niedere Stand der Bildung bei den arbeitenden Classen im Vergleich mit denen auf dem Continent — diese Thatfachen, sagte man, zeugen laut genug für die Nothwendigkeit einer schleunigen und durchgreifenden Abhülfe. Der Staat habe ein Recht da einzutreten, wo die Einzelnen ihre Pflichten versäumen, zum mindesten so lange, bis sie dieselben erfüllen; er habe die Pflicht, der sittlichen Verwahrlosung zu steuern; Verbrechen vorzubeugen sei besser, als sie hernach zu bestrafen. Freiwillige Anstrengungen wolle er nicht hindern, vielmehr ermuthigen und unterstützen. Auch die religiöse Frage biete keine so große Schwierigkeiten, daß sie nicht beseitigt werden könnten. Demgemäß war der Plan des Erziehungsausschusses des Geheimen Rathes kurz der: die freiwilligen Bemühungen für die Volkserziehung zu unterstützen, die Mittel dazu aus den allgemeinen Steuern zu nehmen, diese einer Centralbehörde zur Vertheilung zu übergeben und allen Religionsparteien zu gut kommen zu lassen. — In der That, dieser Plan schien auf den ersten Blick ganz zweckmäßig und geeignet zu sein, allen gerecht zu werden. Und doch erhoben sich manche und nicht unbegründete Bedenken dagegen — nicht bloß von Seiten der Dissenter, die ihn in allen Punkten anfochten und nicht gewillt sein konnten, Steuern zu zahlen für ein Unternehmen, das sie für durchaus verwerflich hielten: auch von Freunden der Staatserziehung wurde manches dagegen geltend gemacht. Vor allem erregte eine unverantwortliche Oberbehörde, wie der Erziehungsausschuß, Bedenken, denn dieser war ja nicht ein dem Parlament verantwortliches Ministerium oder eine Abtheilung eines Ministeriums, sondern ein unabhängig vom Parlament bestellter Ausschuß des Geheimen Rathes, dessen umfangreiche Verhandlungen zwar jährlich dem Parlament vorgelegt werden, aber wegen des massenhaften Details kaum oberflächlich geprüft werden können. Die Gefahr der Bureaukratie liege zu nahe, als daß sie ganz vermieden werden könnte. Sodann wurde geltend gemacht, daß die Bedingungen der Staatsunterstützung, nämlich durch freiwillige Anstrengungen den größeren Theil der Kosten aufzubringen, verkehrt seien, denn so käme die Hülfe nur denen zu gut, die sie entbehren können, und werde denen entzogen, die sie am meisten bedürfen. Auch werde durch die den unterstützten Schulen auferlegten Regulationen die Freiheit der Gründer und Freunde der einzelnen Schulen zu sehr eingeschränkt. — Um diesen Uebelständen abzuhelpen, wurde verlangt, es solle an die Stelle der allgemeinen Besteuerung und der Verwaltung durch die Centralbehörde eine Localbesteuerung und Aufsicht treten, die Auslagen ganz durch Steuern (mit Ausschluß freiwilliger Beiträge) gedeckt werden, und der Unterricht ganz frei sein. Die Freunde dieses Planes aber theilten sich selbst wieder in zwei Parteien, deren eine den Religionsunterricht einschließen, die andere ausschließen wollte. Die erste, die local-confessionelle Partei (the Local Denominational Party) stellte den Grundsatz auf, daß der Religionsunterricht von dem Schulunterricht nicht zu trennen sei, und daß die von

allen erhobene Steuer zur Unterstützung aller Religionsparteien verwendet werden müsse. Jede Religionspartei, die dormalen eine Tageschule habe, solle unterstützt werden unter der Bedingung, daß die heil. Schrift täglich gelesen werde, aber kein Kind solle gegen den Wunsch der Eltern in einem besonderen Katechismus oder Bekenntnis unterrichtet werden. So sollte beides, Religionsunterricht für alle und Religionsfreiheit für die einzelnen gewährleistet werden. — Es läßt sich denken, daß ein Plan, der die verschiedensten, zum Theil entgegengesetzten religiösen Bekenntnisse gleicherweise unterstützen wollte, auf den heftigsten Widerspruch stieß und die Schwierigkeit, den Religionsunterricht in Schulen einzuführen, ohne einer „tollen Toleranz“ oder einer noch tolleren Intoleranz zu verfallen, nur um so deutlicher hervortrat. Es schien deshalb das Gerathenste, den Religionsunterricht aus dem Schulplan zu entfernen. Dies die Meinung der andern, sogenannten weltlichen Partei (Secular Party). Aus der Schule selbst solle aber damit der Religionsunterricht nicht verbannt, sondern nur nicht vom Staate unterstützt, vielmehr den betreffenden Geistlichen und Lehrern überlassen bleiben, wie in den meisten englischen Privatschulen, auf dem Continent und in Amerika. Aber, entgegnete man, die Religion ist nicht ein Lehrgegenstand neben anderen, sondern die Grundlage der ganzen Erziehung, die Folie, die beim Unterricht durchscheinen muß. Und da die Religion eben nur in einer bestimmten Fassung praktisch da ist, so können nicht verschiedene Fassungen gleichgültig neben einander gestellt werden. Die Schule muß für die Kirche erziehen und darum auch das Gepräge einer bestimmten Kirche tragen.

Dies war die Stellung der verschiedenen Parteien zur Erziehungsfrage. Eine solche principielle Verschiedenheit in religiöser und politischer Hinsicht erklärt leicht das Fehlschlagen aller Versuche, die Frage auf dem Wege der Gesetzgebung zu erledigen. Keine Partei hatte eine Stimmenmehrheit für ihren Vorschlag im Parlament gewinnen können. Aber bis zum Austrag der Sache glaubte die Regierung nicht warten zu dürfen und that auf dem Wege der Verordnung, was auf dem der Gesetzgebung unmöglich war. Es wurde durch eine Cabinetsordre vom 25. Februar 1856 eine Unterrichtsabtheilung (Education Departement) mit zwei Sectionen constituirt, dem bisherigen Erziehungsausschuß für das Volksschulwesen und der polytechnischen Abtheilung (Departement of Science and Art), welche früher dem Handels- und Gewerbeamt untergeordnet war.

Dies war der erste wichtige Schritt. Der nächste war die Einsetzung einer königlichen Commission zur Untersuchung des Volksschulwesens in England und Wales (Mai 1858). Während diese ihre Arbeit vornahm, wurden alle bisherigen Verordnungen des Erziehungsausschusses in einem Codex zusammengestellt, kurzweg „The Old Code“ genannt (April 1860). Nach drei Jahren stattete jene Commission, in der die Freunde, wie die Gegner der Staatserziehung vertreten waren, einen sehr gründlichen Bericht ab (18. März 1861). Bei aller Anerkennung der bisherigen Leistungen erklärte sie doch den Zustand des Volksschulwesens für höchst unbefriedigend. Der Unterricht in den unteren Schulclassen und in Armenschulen sei mangelhaft, arme Gemeinden gehen leer aus, weil sie weder in Betreff der Schullocale noch der Lehrkräfte den Anforderungen der Unterrichtsbehörde entsprechen können. Auch seien die Kosten des Systems zu bedeutend, der Geschäftsgang der Centralleitung zu schleppend, das ganze System zu complicirt. Die Minorität der Commission, Freunde des Freiwilligkeitsprincips, machte ihre schon erwähnten Grundsätze geltend und wünschte, daß auf allmähliges Aufhören der Staatsbeiträge — außer etwa zu Schulbauten — hingewirkt werde. Die Vorschläge der Majorität giengen dahin: Die Staatsbeiträge für die Seminare und Schulbauten sollen fortbestehen, dagegen statt der bisherigen sehr ins Einzelne gehenden Beiträge ein Kopfgeld (Capitation Grant) für jeden Schüler in einer tüchtigen (d. h. wohleingerichteten, unter einem geprüften Lehrer stehenden) Schule im Betrag von 5 bis 6 Schill. jährlich in einer Summe an die Localbehörde bezahlt und ferner eine Gemeinde- oder Bezirkssteuer von 21 bis 23 Schill. per Schüler erhoben werden. Bezirkschulräthe, unter dem königl. Inspector stehend, sollten die Beiträge verwalten

und durch erfahrene Lehrer die Schulen prüfen lassen. Die Lehrerprüfungen sollten erleichtert und auch anderen als Schulzöglingen zugänglich gemacht werden. Die Bestimmungen über die so schwierige Frage des Religionsunterrichts sollen den Localschulbehörden überlassen bleiben. Mit größter Spannung sah man den Aenderungen entgegen, die der Erziehungsausschuß auf Grund dieser Vorschläge vornehmen würde.

Eine Revidirte Schulordnung (Revised Code of Regulations) erschien im Juli 1861. Sie rief aber einen so heftigen Sturm durchs ganze Land hervor, daß der Vicepräsident des Erziehungsausschusses, Lowe, sie zurücknehmen mußte. Erst nach zweimaliger Revision (daher spottweise Re-revised Code genannt) erschien sie im Mai 1862 in ziemlich veränderter Gestalt und trat Mitte des Sommers in Kraft. Die „Neue Schulordnung“ unterschied sich in einigen wesentlichen Punkten von der „Alten“. Dem von der Commission gerügten Mangel an gründlichen Elementarkenntnissen suchte man dadurch abzuhefen, daß man den Schulunterricht auf das Allernothwendigste beschränkte: Lesen, Schreiben und Rechnen. Es wurden 6 Normalprüfungsstufen (Standards of Examination) festgesetzt, deren höchste nicht mehr verlangt, als Lesen aus einer Zeitung oder einem Buch, Dictirtschreiben und Berechnung des Preises von Waaren. Demgemäß wurden auch die Anforderungen an die Lehrer bedeutend herabgestimmt. Sodann wurde statt des früheren sehr complicirten Systems der Staatsunterstützung (Beiträge für Schulbücher und Apparate, Gehaltzulage für die geprüften Lehrer, Gehalt der Hilfslehrer, Stipendien der Schulzöglinge, Kopfgelder für die Kinder) die Bezahlung für den Erfolg eingeführt, d. h. es sollte für jedes Kind, das die Schule 200mal im Jahr besucht, 8 Schilling bezahlt werden, so jedoch, daß je $\frac{1}{3}$ davon abgezogen werde, wenn es in einem der Elementarfächer nicht bestehe, und außerdem 4 Schill. per Kind nach mittlerem Schulbesuch (d. h. alle Besuche aller Schüler zusammengerechnet und durch die Zahl der Tage dividirt, an denen Schule gehalten wurde). Diese Staatsbeiträge sollten der Localschulverwaltung ausbezahlt werden, die hinfort die Lehrer und Schulzöglinge ganz zu besolden und alle Anschaffungen für die Schule selbst zu bestreiten habe. Damit wurde denn auch die ganze Verwaltung der Schule in die Hand der Localschulbehörde gelegt und somit der vielfach gewünschten Decentralisation Rechnung getragen. Die Oberschulbehörde behielt sich nur vor, sich durch ihre Inspectoren von der genauen Einhaltung ihrer Verordnungen und dem Erfolg des Unterrichts zu überzeugen, um, nach Befund, einen Staatsbeitrag zu geben. In Betreff der Beiträge zu den Schulbauten und Seminaren wurden keine wesentlichen Aenderungen gemacht, auch der Religionsunterricht in den Schulen nicht in Frage gestellt.

Die neue Schulordnung wurde aufs verschiedenste beurtheilt. Am unzufriedensten waren die Lehrer, deren bisher so gesicherte Existenz mit Aussicht auf Vorrücken in höhere Besoldungsclassen gefährdet schien, wenn sie hinfort ganz von den Localleitungen abhängig sein sollten. Entmuthigend wirkte auch der Gedanke, daß sie sich, um die Kopfgelder zu erwerben, ganz auf das Elementare beschränken mußten. Aber auch von anderen Seiten wurde die Zweckmäßigkeit der neuen Maßregeln stark angefochten. Der gewichtigste Vorwurf war der, daß gerade die geringsten Schulen und ärmsten Districte dadurch am schwersten getroffen werden, weil die Localbehörden die Mittel zur Besoldung brauchbarer Lehrer nicht aufbringen und die Lehrer bei dem höchst unregelmäßigen Schulbesuch, namentlich in Landbaudistricten, keinen Erfolg erzielen können, somit der Staatsunterstützung verlustig gehen. Trotz der möglichst niedrig gestellten Anforderungen an die Schüler blieb doch, wie die nächstfolgenden Jahre zeigten, ein großer Bruchtheil des Volkes ohne alle Erziehung.

Es stellte sich immer deutlicher heraus, daß nur auf dem Wege der Gesetzgebung diesem Nothstand abgeholfen und überhaupt der Volkserziehung eine feste Grundlage gegeben werden könne. Angesichts der schon besprochenen Schwierigkeiten war es keine leichte Aufgabe, einen Mittelweg zu finden, auf dem sich die entgegengesetzten Parteien vereinigen würden. Einen solchen gefunden zu haben, ist das große Verdienst Forster's, des damaligen Vicepräsidenten des Erziehungsdepartements, der 1870 mit

einer Erziehungs-Bill vor das Parlament trat. Hat er es damit auch keiner Partei zu Dank gemacht, so hat er doch das einzig Mögliche gethan. Trotz heißen Kampfes kam das erste Elementarschulgesetz (Elementary Education Act) für England zu Stande (9. August 1870).

Von den einzelnen Bestimmungen dieses Gesetzes wird im Verlauf die Rede sein. Die Grundgedanken desselben aber sind kurz folgende: 1) Eine das ganze Land umfassende tüchtige Elementarerziehung soll ins Werk gesetzt werden; dabei sollen 2) die bisherigen Schulgesellschaften in ihrem Wirken unangefochten bleiben und der Staat nur ergänzend eintreten, und 3) die Schulen allen Denominationen zugänglich gemacht werden. Es haben also die secularistischen Principien (s. o.) den Sieg davongetragen.

Sofern das Erziehungsdepartement schon bisher die Oberaufsicht über alle vom Staat unterstützte Schulen hatte, so handelte es sich nur um gesetzliche Bestätigung dieses Rechtes. Neu war die Vollmacht, die Gründung tüchtiger Schulen, wo es an solchen fehlte, zu veranlassen, im Nothfall zu erzwingen, und ebenso den Schulbesuch aller Kinder von 5 bis 13 Jahren zu fordern. Zu diesem Behuf theilt das Erziehungsdepartement das ganze Land in Schuldistricte und fordert, wo nicht schon genügend für den Elementarunterricht gesorgt ist, den Ortsvorstand zur Bildung einer Schulbehörde (Schoolboard) auf, die von den Steuerpflichtigen gewählt wird und das Recht hat, eine Schulsteuer zu erheben und den Schulzwang einzuführen. Wird eine Schulbehörde nicht binnen einer gewissen Zeit gewählt, so setzt das Departement eine solche ein. Für die Constituirung einer Schulbehörde in London werden besondere Bestimmungen getroffen.

Ueber die höchst schwierige religiöse Frage bestimmt das Gesetz, daß der Religionsunterricht nur vor Anfang oder nach dem Ende der eigentlichen Schulstunden gegeben, und daß kein Kind weder von dem Besuch irgend einer Kirche oder Sonntagschule abgehalten noch dazu angehalten werden dürfe. In Betreff der von den Schulbehörden neu zu gründenden Schulen wird noch bestimmt, daß kein Katechismus oder Formular einer besonderen Denomination gelehrt werden solle.

So sehr auch von den verschiedenen Confessionen diese sogenannte Gewissensclausel (conscience clause) angefochten worden ist, so läßt sie doch den Religionsunterricht in den Confessionalschulen unangetastet.

Schon nach 3 Jahren folgte auf das erste Schulgesetz ein zweites, das einige Aenderungen und Zusätze zu dem ersten enthält. Viel wichtiger war das dritte Schulgesetz vom 15. Aug. 1876, das manche Bestimmungen des ersten Gesetzes gemildert, andererseits in Betreff des Schulbesuchs die Maßregeln verschärft hat. Man hatte bei dem ersten Schulgesetz nicht gewagt, allgemein den Schulzwang einzuführen, sondern nur den Schulbehörden das Recht dazu gegeben, wovon wohl in größeren Städten Gebrauch gemacht wurde, aber nicht so auf dem Lande, wo es oft schwer hielt, auch nur eine Schulbehörde zusammenzubringen. Viele Kinder wurden sehr früh zur Arbeit verwendet oder versäumten sonst die Schule. Das neue Gesetz hat deshalb vor allem es den Eltern zur Pflicht gemacht, für eine tüchtige Elementarerziehung der Kinder zu sorgen, und ferner zwei wichtige Bestimmungen getroffen: 1) daß bei Strafe kein Kind unter 10 Jahren in eine Fabrik oder sonst in Arbeit genommen werden dürfe, und, wenn auch 10 Jahre alt, nur wenn es eine mittlere Prüfungsstufe nachweislich erreicht habe, und 2) daß an allen Orten, wo keine Schulbehörde bestehe, von dem Stadtrath, resp. der Armenbehörde eine Schulbesuchcommission (School attendance committee) auf ein Jahr eingesetzt werde, um über die Einhaltung des eben genannten Gesetzes, sowie über den Schulbesuch der Kinder überhaupt zu wachen, mit dem Recht, die Schuldigen vor Gericht zu laden.

Hiezu kommen neuerdings noch die Bestimmungen des Fabrikgesetzes vom Mai 1878, wonach alle Fabrikfinder bis zum vollendeten 13. Jahre eine von den Eltern gewählte anerkannt tüchtige Elementarschule 5mal wöchentlich besuchen müssen und dem Fabrikaffeher Zeugnisse solchen Schulbesuchs vorzuweisen haben.

Wie für England, so wurden auch 1872 und 1876 für Schottland ganz ähnliche Gesetze gemacht.

Principiell ist durch diese Gesetze die Schulfrage erledigt. Das ganze Elementar-
schulwesen ist unter die Oberleitung des Staates gestellt — mit Ausnahme des Reli-
gionsunterrichts. Andererseits ist der Freiheit des Volkes, das seine Schulbehörden
selbst wählt, und der Selbständigkeit der confessionellen Schulgesellschaften Rechnung
getragen. Aenderungen im einzelnen und Verbesserungen werden noch viele zu erwarten
sein, aber nichts erscheint unwahrscheinlicher, als daß das Schulwesen in Zukunft ent-
weder ganz Sache des Staates oder freiwilliger Thätigkeit wird.

2) Organismus der Schulbehörden und Schulgesellschaften.

a) An der Spitze des Volksschulwesens in England und Wales steht die staat-
liche Oberschulbehörde (the Committee of the Privy Council on Education oder
kurz Education Department genannt). Sie besteht aus dem Vordräsidenten und fünf
anderen Mitgliedern des Geheimen Rathes (jeweiligen Cabinetministern), sowie aus
dem Vicepräsidenten des Erziehungs-Departements, der der eigentliche Departementschef
ist, und einem Secretär, dem vier Hilfssecretäre beigegeben sind. Unter ihnen stehen
26 Räte (Examiners) und ein zahlreiches Kanzleipersonal, ferner die auf Vorschlag
des Departements von der Krone ernannten Schulinspectoren (Her Majesty's Inspectors
of Schools). Dieser Oberschulbehörde ist thatsächlich die ganze Leitung des Volksschul-
wesens in die Hände gelegt, wenn sie sich auch in die Verwaltung der Localschulbehör-
den nicht mischen darf, denn sie hat nicht nur dafür zu sorgen, daß das Land mit
einer genügenden Zahl tüchtiger Elementarschulen versehen wird, sondern auch endgültig
zu entscheiden, ob und wo die Erbauung oder Erweiterung von Schulen nöthig ist.
Jeder Schulbauplan und Kaufcontract muß ihr zur Bestätigung vorgelegt werden. Sie
stellt keinen Lehrplan auf, aber regulirt um so genauer die Prüfungen der Lehrer und
Schüler, so daß sich der Lehrplan von selbst darnach richten muß. Ihre bis ins Ein-
zelste gehenden Verordnungen werden in einem Codex (Code of Minutes of the Edu-
cation Department) zusammengestellt und erscheinen jährlich fast immer mit Aende-
rungen und Zusätzen, die meist durch Vorschläge der königl. Inspectoren in den jähr-
lichen Berichten veranlaßt werden. Die von ihr ins Leben gerufenen Schulbehörden
(School Boards) stehen ohnedem unter ihrer unmittelbaren Leitung.

Die strenge Einhaltung aller Verordnungen des Erziehungsdepartements, wovon
die Staatsunterstützung abhängt, genau zu prüfen und darüber zu berichten, ist Sache
der königlichen Inspectoren. Es sind dies Männer, die alle eine Universitäts-
bildung genossen und zum Theil auf der Universität schon sich (als tutors) dem Unter-
richt gewidmet haben. Etwa ein Drittel davon gehört dem geistlichen Stand an, viel
wenigere verhältnismäßig, als früher. Es sind ihrer gegenwärtig 122, davon 10 Ober-
inspectoren (Senior Inspectors), von denen 2 die Seminare zu visitiren haben, und 8
an der Spitze der vier Hauptschulbezirke (des nördlichen, westlichen, östlichen und süd-
lichen mit London) stehen, daneben aber noch ihren Inspectionsbezirk haben. Solcher
Inspectionsbezirke giebt es jetzt 93. In diesen haben die Inspectoren jährlich
alle Schulen zu besuchen und jedes über sieben Jahre alte Kind einzeln mündlich zu
prüfen, in der obersten Classe auch schriftlich. Dabei werden sie von Assistenten (106)
unterstützt, jungen tüchtigen Männern aus dem Lehrstand. Der Tag der Inspection
wird zuvor angekündigt, die Inspectoren können aber auch unangemeldet zu jeder be-
liebigen Zeit kommen. Sie haben dann nicht bloß über den Erfolg der Prüfung der
einzelnen Schüler in den verschiedenen Classen und in den verschiedenen Gegenständen
(bei Mädchen sogar über die einzelnen Zweige weiblicher Arbeiten) und über die Tüch-
tigkeit der Lehrer und Schulzöglinge zu berichten, sondern auch über den äußeren Stand
der Schule, Schulbesuch und Führung der Schulbücher. Prüfung in der Religion fällt
selbstverständlich weg. Die Berichte, welche bis zum 31. August laufen, werden dann
an das Erziehungsdepartement eingesandt, welches auf Grund derselben den jährlichen
Gesamtbericht (Report of the Committee of Council on Education) an die Königin

abfaßt, welchem tabellarische Zusammenstellungen und eine Auswahl von Inspectionsberichten beigegeben sind, und der dann dem Parlament vorgelegt wird.

Auf Grund der Inspectionsberichte wird den Schulen, die tüchtig (efficient) befunden worden sind, sowohl was das Außerliche der Schule als den Unterricht betrifft, ein Staatsbeitrag verwilligt (s. u.). Es können aber auch andere, nicht öffentliche Elementarschulen, die nicht um Privatgewinnes willen gehalten werden, sich inspiciren lassen, um ein Tüchtigkeitszeugnis zu erhalten. In neuester Zeit jedoch sind die letzteren in steter Abnahme begriffen und werden wohl bald ganz aufhören, wie auch die früher so zahlreichen kleinen Elementarschulen.

Der Einfluß der Inspectoren geht weit über ihre nächste Aufgabe hinaus. Haben sie auch kein Recht, der Localbehörde oder den Lehrern irgend etwas vorzuschreiben, so hängt doch von ihrer Beurtheilung der Leistungen einer Schule zu viel ab, als daß sich nicht Lehrer und Behörden darnach richten würden. Die Arbeit der Inspectoren ist wahrlich keine leichte. Sie verwenden durchschnittlich 180 Tage im Jahre auf Schulvisitationen (die gelegentlichen Besuche nicht gerechnet), haben etwa 25,000 Kinder, zum größeren Theil einzeln zu prüfen und ungefähr 4000 Meilen zu reisen, detaillirte Berichte abzufassen u. s. w. Das Gehalt für die Oberinspectoren ist 750 Pfd. St., für die anderen von 600—200 Pfd. St.

b) Die Localschulbehörden. Im Anschluß an das Gesagte sind die von dem Erziehungsdepartement hervorgerufenen Schulbehörden, kurzweg „School Boards“ genannt, ins Auge zu fassen.

In jedem Schuldistrict, der nicht eine genügende Anzahl tüchtiger Elementarschulen hat, muß ein School Board eingesetzt werden. Dieser wird in Städten von den auf der Bürgerliste Stehenden, in anderen Gemeinden von den Steuerzahlenden gewählt. Jeder Wähler hat so viele Stimmen, als Mitglieder der Behörde zu wählen sind, und kann diese alle einem Candidaten zuwenden. Die Schulbehörde soll nicht unter 5 und nicht über 15 Mitglieder zählen und hat das Recht, wenn ein Mitglied stirbt oder ausscheidet, sich selbst zu ergänzen. Kein Mitglied darf irgend einen pecuniären Vortheil — sei's durch Annahme eines Amtes oder Uebernahme eines Contractes — aus seiner Stellung ziehen. Dagegen werden besoldete Beamte, wie Schriftführer, Kassier u. a. von der Behörde widerruflich angestellt. Behufs der Durchführung des Schulgesetzes kann die Schulbehörde Ergänzungsgesetze (Byelaws) machen, die aber dem Erziehungsdepartement zur Bestätigung vorgelegt werden müssen. Zur Vereinfachung hat das letztere Formulare aufgesetzt, die auch von den meisten Schulbehörden ohne Aenderung angenommen werden. Die Schulbehörde ist eine Corporation und hat das Recht, Grund und Boden zu erwerben — nöthigenfalls auf dem Wege der Expropriation —, wozu aber nicht bloß die Genehmigung des Erziehungsdepartements, sondern auch die Bestätigung durch das Parlament erforderlich ist. Sie hat ferner das Recht, Anlehen zu machen, eine Schulsteuer umzulegen (die wie andere Gemeindesteuern erhoben wird), das Schulgeld festzusetzen und bei armen Kindern die Entrichtung desselben, im Betrag von höchstens 3 Schill. per Woche, von der Armenbehörde zu verlangen, welche letztere den Eltern die Bezahlung des Schulgeldes ganz oder theilweise erlassen kann. — Sie hat endlich das Recht, den Schulzwang einzuführen und Leute („Visitors“ genannt) anzustellen, die dafür sorgen, daß alle Kinder zwischen 5 und 13 Jahren eine Schule besuchen, deren Wahl übrigens den Eltern überlassen ist, und Eltern, die ihre Pflicht versäumen, vor Gericht zu bringen, das eine Strafe von höchstens 5 Schill. verhängen oder wenn das Kind die Schuld trägt, dieses in eine unter Staatsaufsicht stehende Arbeitsschule schicken kann. Sie hat für Erbauung, Erweiterung und Erhaltung der Schulen zu sorgen, das Lehrpersonal anzustellen und zu besolden. Sie kann auch Freischulen in besonders armen Districten und — mit Genehmigung des Ministers des Innern — Arbeitsschulen (Industrial Schools) errichten.

Die Schulbehörde kann ihre Rechte — mit Ausnahme der Erhebung von Geldern — insbesondere die Verwaltung einer von ihr gegründeten Schule auf beliebige

Zeit und unter beliebigen Bedingungen einem Verwaltungsausschuß (body of Managers) übertragen, der mindestens aus 3 Mitgliedern bestehen muß.

Unter Umständen können mehrere Schuldistricte vereinigt werden, jedoch mit gesonderter Besteuerung; ebenso die School Boards eines oder mehrerer Districte.

Für alle diese Maßregeln müssen aber die School Boards die Genehmigung des Erziehungsdepartements einholen. Letzteres kann auch anordnen, daß ein armer Schuldistrict durch Beiträge von einem anderen unterstützt wird, der dann das Recht hat, zur Controle der Geldsachen einige Mitglieder dem School Board des unterstützten Districts beizuordnen.

Wenn ein School Board widergesetzlich handelt, so hat das Erziehungsdepartement das Recht, ihn abzusetzen. Ein School Board kann aufgelöst werden, wenn z. B. anderswie für den Elementarunterricht des Districtes genügend gesorgt ist. Dies geschieht nur durch das Erziehungsdepartement, das darüber an das Parlament zu berichten hat.

Jegendwelche schon bestehende Schulen können an den School Board abgetreten werden, jedoch unter Vorbehalt einer etwaigen Rückgabe an die ursprünglichen Besitzer.

Wo kein School Board besteht, wird bis zur Gründung eines solchen eine Schulbesuchcommission (School Attendance Committee) bestellt. Sie wird auf ein Jahr von dem Stadtrath, beziehungsweise der Armenbehörde oder von der Sanitätsdistrictsbehörde gewählt. Sie hat hauptsächlich mit Durchführung des Schulbesuchs zu thun und ist für diesen Zweck mit derselben Vollmacht ausgerüstet, wie der School Board. Manche School Boards setzen selbst solche Commissionen ein, namentlich in großen Städten.

Ein Netz von Schulbehörden (School Boards) und Schulbesuchcommissionen ist jetzt über England und Wales ausgespannt. Alle die 34 großen Städte mit über 50,000 Einwohnern (außer Preston) und 47 (aus 69) Corporationsrecht besitzende Städte mit 20—50,000 Einwohnern haben School Boards, im ganzen aus 224 Städten haben 124 (mit fast $\frac{1}{10}$ aller städtischen Bevölkerung) solche Behörden, und nur in 18 Fällen mußte die Oberbehörde die Einsetzung derselben erzwingen. Umgekehrt war es in kleineren Städten und auf dem Lande, wo von 1736 School Boards 882 zwangsweise eingesetzt wurden. Für nahezu $\frac{2}{3}$ der ländlichen Bevölkerung, die etwa 57 pCt. der Gesamtbevölkerung beträgt, mußten Schulbesuchcomittees eingesetzt werden, weil keine School Boards zu Stande kamen. Am 31. August 1877 (dem Abschluß des letzten Berichtes) war das Verhältnis folgendes:

	School Boards.	Bevölkerung 1871	Sch. Attend Committ.	Bevölk. 1871
England	1 Sch. Board in London	3,266,987
	108 " " in 108 (aus 202) Städten	5,406,808	in 103 Städten . .	1,211,603
	1481 " " in 2,038 Gemeinden . .	3,547,201	in 73 Sanit.-Distr.	810,666
Wales	15 " " in 15 (aus 21) Städten .	185,582	in 537 Gem.-Verb. .	7,430,770
	254 " " in 394 Gemeinden . .	588,404	in 6 Städten . .	28,167
	1859 Sch. Boards.	12,994,977	in 45 Gem.-Verb. .	236,083
			764	9,717,289

Von diesen 124 städtischen und 1735 Gemeinde=Schulbehörden hatten im April 1878 je 116 und 873 den Schulzwang eingeführt, ebenso 457 von den 764 Schulbesuchcommissionen. Der Schulzwang erstreckt sich jetzt über 15 Millionen, d. h. 60 pCt. der ganzen Bevölkerung von England und Wales, und 90 pCt. der städtischen Bevölkerung.

Die Zahl der unter diesen Schulbehörden stehenden Schulanstalten betrug 2089 (3488 selbständige Schulen umfassend) mit Raum für 705,122 Schüler. Etwa 700 von diesen Schulen waren früher unter anderen Behörden (447 staatskirchliche, 167 britische u. a.) und wurden, weil sie sich nicht halten konnten, den School Boards übergeben; denn es ist für viele freiwillige Schulen unmöglich, mit den Board Schools, denen alle Mittel zu Gebote stehen, zu concurriren.

Unter den Schulbehörden steht der School Board of London an Wichtigkeit oben an. Seine Thätigkeit erstreckt sich über eine Bevölkerung von fast vierthalb Millionen. Er ist selbst gewissermaßen eine Oberschulbehörde. Unter ihm stehen 10 Schuldistricte in London, in denen die Mitglieder der Behörde, zugleich Vertreter des betreffenden Districts, alle 3 Jahre gewählt werden, und zwar in derselben Weise, wie die bürgerlichen Collegien. Die Betheiligung bei diesen Wahlen ist so lebhaft, wie bei den Parlamentswahlen. In dem School Board, der aus 50 Mitgliedern besteht, sind alle wesentlichen Elemente der Gesellschaft vertreten, Männer und Frauen, Geistliche und Laien, Gelehrte und Geschäftsleute, Parlamentsmitglieder und Privatleute. Allwöchentlich wird eine Sitzung gehalten, deren Beschlüsse von den Mitgliedern der Behörde in ihren betreffenden Districten ausgeführt werden. Die Behörde ist im vollen Sinne der Mittelpunkt aller Thätigkeit. Sie hat ihre besonderen Bureaus für die verschiedenen Geschäftszweige: Finanzwesen, Bauwesen, Statistik, das Unterrichtswesen und eine große Niederlage für Schulrequisiten. Fünf Inspectoren überwachen den Unterricht; besondere Inspectoren und Instructoren sind angestellt für Industrieschulen, Taubstummenunterricht, Singen, körperliche Uebungen, weibliche Handarbeiten und Kindergärten. Der Lehrplan (auch der biblische Unterricht), die Schulstunden, das Instandhalten der Schulgebäude u. s. w. — alles ist aufs genaueste geregelt.

Von der Zeit der Gründung des School Board, Novbr. 1870 bis Octbr. 1878, wurde für 163,935 Kinder Raum geschafft, und wenn die im Bau begriffenen Schulen vollendet sind (etwa 1880), so können in diesen Board Schools über 255,000 Kinder untergebracht werden. Im März 1878 waren 188,092 Schüler auf den Listen. Die Zahl der Lehrer betrug 2378, die der Schulzöglinge 1751.

Die Auslagen der School Boards beliefen sich 1878 auf 1,211,868 Pfd. St., wovon aber über ein Drittel auf Ankauf von Baugrund und Aufbau von Schulen kam. Die Auslagen wurden hauptsächlich durch eine Schulsteuer von 506,353 Pfd. St. (etwas über 5 Pence per Pfd. Sterl.) und Anlehen von 495,000 Pfd. St. gedeckt. Der Staatszuschuß betrug 91,184 Pfd. St., die Schulgelder 55,816 Pfd. St.

Was noch vor zehn Jahren als eine Unmöglichkeit erschien, die Massen der Londoner Straßenkinder unter Zucht und in die Schule zu bringen, ist in wohlbedachter und energischer Weise in Angriff genommen und dem Ziele nahe gebracht worden. Ueber 8000 verwahrloste Kinder sind in den letzten 7 Jahren in Industrieschulen unter Aufsicht gestellt worden. Während 1871 die Gesamtzahl der Kinder in London, die gute oder schlechte Schulen besuchten, nach den Schullisten 320,143 betrug, ist jetzt die Zahl derer, die tüchtige Schulen besuchen, 447,382, wovon auf die freiwilligen Schulen in London 259,290 kommen. — So sind in London, wie in anderen großen Städten, die School Boards ergänzend eingetreten, um die Lücken auszufüllen, welche die freiwilligen Gesellschaften gelassen hatten. Den letzteren gehört aber weit noch der größere Theil der Schulen (mit etwa $\frac{1}{3}$ aller Schulen) zu, und ihre Thätigkeit ist durch das Zwischentreten der School Boards nicht gelähmt, sondern neu angeregt worden.

b) Die Schulgesellschaften. Die freiwilligen Schulgesellschaften stehen mit der Staatsschulbehörde in Verbindung, von der jetzt alle Seminare und fast alle Schulen derselben inspiciert und unterstützt werden.

a) Die Britisch=auswärtige Schulgesellschaft (British and Foreign School Society, kurz die „Britische“ genannt) steht hinsichtlich ihres nichtconfessionellen Charakters der Staatsschulbehörde am nächsten. Der Religionsunterricht ist nemlich auf Lesen und ganz einfache Erklärung der Bibel beschränkt, darf aber in keiner Schule fehlen. Der Verwaltungsrath der Gesellschaft besteht, unter der Protection der Königin, aus einem Präsidenten und (jetzt 19) Vicepräsidenten (hervorragenden Männern, meist dem hohen Adel angehörig) und 48 Mitgliedern, fast ausnahmslos Laien. Ihnen zur Seite steht für die Leitung der Lehrerseminare und Mädchenschulen ein Comité aus 24 Frauen. Noch andere Mitglieder gehören zu besonderen Ausschüssen. Die Gesell-

schaft besitzt 6 Seminare, davon 2 in London: die ganz neu und vortrefflich eingerichtete Anstalt für 130 Seminaristen in der Borough Road mit einer Übungsschule, die 450 Knaben in 2 Abtheilungen faßt, und ein Lehrerseminar in Stockwell für 125 Seminaristinnen mit Übungsschulen, welche 750 Kinder enthalten, nemlich eine Mädchenschule, eine gemischte Schule und eine Kleinkinderschule, wozu noch eine Kindergartenanstalt für 20 Zöglinge und 30 Kinder kommt. Auch Abendklassen für die Lehrenden sind in diesen Seminaren begonnen worden. Unter der unmittelbaren Leitung der Gesellschaft steht auch das Seminar in Darlington, Nord-England (für 75 Lehrerinnen), während 2 in Wales in Swansea (für 55 weibl. Zöglinge) und in Bangor (50 männl. Zöglinge) unter Localaufsicht stehen und durch Localbeiträge erhalten werden. Besonders die Anstalten in London sind in jeder Hinsicht Musteranstalten. Die Anfragen nach Lehrern aus diesen Anstalten konnten im letzten Jahr nicht zur Hälfte befriedigt werden. Außer den zu den Seminaren gehörigen Schulen sind einige andere Stiftungsschulen der unmittelbaren Pflege der Gesellschaft übergeben worden. Sonst stehen 187 Schulen in 54 Districten in directer Verbindung mit der Gesellschaft, die durch District- und Local-Correspondenten einen lebendigen Verkehr mit ihnen pflegt, und sie durch Inspectoren und Agenten besuchen läßt, welche Lehrerconferenzen veranstalten, Vorträge halten, zur Gründung neuer Schulen behülflich sind u. s. w.

Aber auch andern Localbehörden, wie den School Boards und solchen, die das Bibellehen nicht ausschließen, geht die Gesellschaft zur Hand, namentlich bei Versorgung der Schulen mit Lehrern. Die Wirksamkeit der Gesellschaft dehnt sich über alle Welttheile aus; sie trägt z. B. zur Errichtung von Schulen auf Missionsstationen, wie in der Heimat bei. Auch sind ihre Lehrerseminare Ausländern zugänglich. — Ein großes und tüchtiges Lager von Schulbüchern und allem möglichen Schulmaterial versieht die befreundeten Schulen mit dem Nöthigen z. Th. zu ermäßigtem Preis.

Das Einkommen der Gesellschaft einschließlich des Staatsbeitrags belief sich 1877 auf 20,306 Pfd. St., mit außerordentlichen Beiträgen für Bauten auf 24,697 Pfd. St., während das Depôt etwa 3850 Pfd. St. umsetzte. — In den 7 Jahren von 1871 an wurden nicht weniger als 26,000 Pfd. St. für Schul- und Seminarbauten verausgabt. — Die von dieser Gesellschaft herausgegebene Schulzeitung ist der Educational Record. Die Localleitung der britischen, wie überhaupt der freiwilligen Schulen ist in den Händen eines von den Subscribenten gewählten Ausschusses.

β) Die nationale Gesellschaft (The National Society for promoting the education of the Poor in the principles of the Established Church throughout England and Wales) gegründet 1811, ist die Centralbehörde für fast alle staatskirchlichen Schulen. Die einflussreichsten Männer in Kirche und Staat gehören ihr an und vertreten ihre Interessen im Parlament und bei dem Erziehungs-Departement. Sie bildet eine Corporation unter der Protection der Königin und hat den Primas von England zum Präsidenten. Alle Bischöfe und 10 von ihnen gewählte Pairs oder Geheimräthe sind Vicepräsidenten. Außer ihnen gehören zum Verwaltungsausschuß 16 von der Generalversammlung der Subscribenten gewählte Mitglieder, von denen jährlich der Reihe nach vier ausscheiden, aber wieder wählbar sind. Der Ausschuß wählt den Schatzmeister und stellt andere Beamte an. Um den Organismus der Gesellschaft über das ganze Land zu verbreiten, sind drei Geistliche als Agenten (Organising Secretaries) angestellt, die den Norden, Süden und Westen bereisen und allen nöthigen Rath und Auskunft geben, zugleich auch die Sammlung von Beiträgen ins Werk setzen. Zu letzterem Zweck sind in allen Diöcesen und zwar in mehr als 600 Landdecanaten District-Secretäre und Kassiere bestellt. Das Einkommen der Gesellschaft beträgt über 20,000 Pfd. St. (1876—77 23,218 Pfd. St.; 1877—78 21,249 Pfd. St.), die sie für verschiedene Zwecke verwendet. Von Anfang an war einer ihrer Hauptzwecke Gründung und Erhaltung von Lehrerseminaren. Sie hat deren jetzt vier in London: 1) in Chelsea für 120 Seminaristen mit Übungsschulen für 800 Kinder; 2) in Battersea, das eben jetzt erweitert wird, um dieselbe Zahl von Seminaristen aufzunehmen; 3) ein

Lehrerinnenseminar (Whitelands) in Chelsea für 140 Zöglinge mit einer Bürgerschule (Commercial School) Musterschule und Kleinkinderschule (zusammen etwa 500 Kinder); 4) ein ähnliches Seminar in Tottenham, das sie eben in Verbindung mit der Promotion Society gegründet hat. Alle diese Seminare sind treffliche Anstalten. Die drei erstgenannten kosteten im Jahre 1877 etwa 22,000 Pfd. St. wovon über die Hälfte von dem Staate beige-steuert wurde.

Auch zur Gründung und Erhaltung anderer Seminare, wie zum Bau und zur Erweiterung von Schulen trägt die Gesellschaft bei — im Jahre 1877 fast 13,500 Pfd. St. Zur Beschaffung guter und wohlfeiler Schulbücher, Karten und Schulmaterials aller Art hat die Gesellschaft eine Hauptniederlage in London gegründet, die jährlich über 40,000 Pfd. St. umsetzt und sich selbst erhält. Von dieser wird auch ein Schulblatt publicirt „The National Society's Monthly Paper“. Von diesem Depôt beziehen die Zweigniederlagen ihren Bedarf. Armeren Schulen giebt die Gesellschaft die Bücher zu ermäßigtem Preis, zum Theil umsonst.

Außerdem hat sie, um die Schulen der ärmsten Districte in London davor zu bewahren, daß sie nicht in die Hände des School Board fallen, einen besondern Fond (Church of England School Relief Fund) ins Leben gerufen, der 1877 auf 8000 Pfd. St. stieg.

Seitdem durch das Schulgesetz von 1870 die Prüfung in der Religion den königl. Inspectoren entzogen ist, hat die Gesellschaft ihre besondere Sorge der Ueberwachung des Religionsunterrichts nach den Grundsätzen der Staatskirche zugewendet. Sie hat eine Prüfungscommission eingesetzt, unter der 8 Examinatoren stehen, welche die Prüfungen der Bewerber um Aufnahme in die Seminare, der Seminaristen, auch schon angestellter Lehrer leiten. Sie giebt für jeden Seminaristen, der wohl besteht, den Seminarbehörden einen bestimmten Beitrag (I. Classe 3 Pfd. St.; II. Classe 2 Pfd. St. 10 Schill., für die weiblichen Zöglinge je 2 Pfd. St. und 1 Pfd. St. 5 Schill.). Außerdem besucht ein von beiden Erzbischöfen ernannter Visitator alle Seminare und berichtet über sie an die Verwaltungsbehörde.

In Verbindung mit der Nationalgesellschaft stehen 49 Diöcesan- und Districtschulgesellschaften, die, theils von ihr gegründet, theils selbständig ins Leben getreten, von derselben unterstützt und berathen werden, sonst aber unabhängig sind. Diese sorgen, außer sonstiger Unterstützung der Diöcesan-Seminare (deren es 19 giebt) und Schulen, für eine Diöcesaninspection in Betreff des Religionsunterrichts. Es giebt jetzt 34 besoldete Diöcesaninspectoren, mit 9 Assistenten, außer einer ziemlichen Anzahl freiwilliger Hülfinspectoren. Fast alle staatskirchliche Schulen (14,453 aus 15,632) haben sich der Inspection unterworfen. Hat nun auch die Pflege und Ueberwachung des Religionsunterrichts in den staatskirchlichen Schulen durch das Schulgesetz keinen Schaden erlitten, so hat letzteres doch in materieller Hinsicht denselben schon ziemlichen Eintrag gethan. Denn trotz der großen Anstrengungen (s. o.) sind einige hundert Schulen nicht mehr im Stande gewesen sich zu halten und haben sich unter den School Board gestellt, und bei dem schweren Druck der Schulsteuer sind die freiwilligen Beiträge vielfach zurückgegangen. Sie betragen bei der Nationalgesellschaft 1877—78 um 3800 Pfd. St. (etwa $\frac{1}{4}$) weniger als das Jahr zuvor. Früher gehörten etwa 75% aller Schulen zur Staatskirche, jetzt etwa 60%.

Die Localleitung der staatskirchlichen Schulen ist fast ganz in den Händen der Geistlichen, welche nicht bloß die meisten Schulen oft mit großen Opfern gegründet haben, sondern auch, wo Schulcomités bestehen, die thätigsten Mitglieder derselben und überdies ex officio Vorstände der Parochialschulen sind.

7) Von anderen staatskirchlichen Vereinen sind noch zu nennen: Die Church of England Education Society, die 1853 gegründet wurde, weil die nationale Gesellschaft zu exclusiv zu werden drohte. Ihre Thätigkeit beschränkt sich aber auf Unterstützung von Schulen; sie hat 1877 nur etwa 1000 Pfd. St. eingenommen, bedeutend weniger als früher. — Die Society for Promoting Chri-

stian Knowledge, die im vorigen Jahrhundert zuerst und allein sich der Volkserziehung angenommen, versteht jetzt hauptsächlich die Schulen mit Bibeln, Allgemeinen Gebetbüchern, Schulbüchern, Karten u. s. w., trägt aber auch zur Errichtung und Erhaltung von Schulen und Seminaren bei. So hat sie in neuester Zeit fast 10,000 Pfd. St. zur Gründung des Lehrerinnenseminars in Tottenham beigesteuert. — Beiträge von 5 bis 20 Pfd. St. zur Erhaltung der Schulen giebt auch die Betton'sche Stiftung, deren jährliches Einkommen sich auf 6000 Pfd. St. beläuft.

Die Home and Colonial School Society (gegr. 1836), die ein Lehrerinnenseminar für 140 Zöglinge, 24 Lehrerinnen höherer Schulen und 70 andere, sowie 6 Musterfchulen mit etwa 1000 Kindern hat, ist insofern hier anzuführen, als die meisten Zöglinge der Staatskirche angehören, obwohl der Religionsunterricht nicht confessionell ist, sondern nur biblisch. Ihre Einkünfte betragen 1877 11,633 Pfd. St., (davon circa 4900 Pfd. St. Staatsbeitrag). — Anfänglich nur für Heranbildung von Kleinkinderlehrerinnen bestimmt, hat sich die Anstalt zu einem bedeutenden Seminar mit trefflichen Muster- und Uebungsschulen herangebildet.

d) Von den protestantischen Dissentern sind besonders die Wesleyaner zu nennen. Längst schon hatten Sonntagschulen in Verbindung mit fast jeder methodistischen Capelle bestanden, als 1839, hundert Jahre nach dem Aufkommen des Methodismus, der Wesleyanische Erziehungsausschuß (the Wesleyan Committee of Education) ins Leben trat. Derselbe ist in engster Verbindung mit dem kirchlichen Organismus der Wesleyaner. Jede Schule steht unter der unmittelbaren Aufsicht eines jährlich gewählten Localausschusses, zu dem die Bezirksprediger (Ministers of the circuit) amts halber gehören. Die Localbehörden sind dem genannten Erziehungsausschuß untergeordnet, der im vollsten Sinne ein Centralorgan ist, den Verkehr mit der wesleyanischen Gemeinschaft und Oberbehörde, sowie mit der Regierung vermittelt, die Bildung der Lehrer in den 2 wesleyanischen Seminaren leitet, Lehrer für Schulstellen prüft und empfiehlt, den Schulplan entwirft, die Schulen durch Inspectoren visitiren läßt, für Ausbreitung der Erziehung und Bau von Schulen sorgt, statistische Notizen sammelt, kurz alles thut, was zur Förderung und einheitlichen Leitung des Schulwesens dient. Die Schule wird ganz angesehen als Pflanzstätte der Kirche. Nur entschieden religiöse Lehrer, Mitglieder der Gemeinschaft, werden angestellt. Jeden Tag wird die Bibel gelesen und erklärt und die Wesleyanischen Katechismen vorgenommen; der Unterricht beginnt und schließt mit Gebet. Die Kinder haben den wesleyanischen Gottesdienst zu besuchen. Gleichwohl werden nicht bloß Kinder der Wesleyaner aufgenommen, sondern ohne Unterschied alle, die sich der Schulordnung unterwerfen. Auch können auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern die Kinder vom katechetischen Unterricht dispensirt werden, sowie vom wesleyanischen Gottesdienst, aber unter der Bedingung, daß sie eine andere Kirche besuchen. Die Gesellschaft hat 2 Seminare: für 140 männliche Zöglinge in Westminster und 110 weibliche in Chelsea. Die Einnahmen beliefen sich im Jahr 1877 auf 11,280 Pfd. St.; 872 Tagsschulen mit 175,933 Schülern, und 6,095 Sonntagschulen mit 742,419 Schülern standen unter der wesleyanischen Erziehungsbehörde.

e) Die Congregationalisten, die entschiedensten Gegner aller Staats-einmischung in Kirche und Schule gründeten the Congregational Board of Education 1843, und machten Anfangs große Anstrengungen, so daß sie in den ersten 8 bis 10 Jahren eine Summe von 160,000 Pfd. St. für Schulzwecke zusammen brachten. Ein Seminar für beide Geschlechter wurde in Homerton bei London eingerichtet. Schulen wurden gegründet, welche aber ohne Staatshilfe zu erhalten schon zu Anfang schwer war und jetzt fast unmöglich ist. Die Einkünfte des Congregational Board mußten fast ganz für das Seminar verwendet werden, und neuerdings hat auch dieses sich genöthigt gesehen, den Staatsbeitrag anzunehmen. Die Einnahmen der Gesellschaft betragen 1876 3253 Pfd. St.

Die Baptisten gründeten the Voluntary School Society 1848, die ein Ge-

minar errichtete, das aber bald eingieng. Auch die Gesellschaft selbst scheint eingegangen zu sein.

7) Die Katholiken haben ein Armenschulcomité (seit 1847), das ein Lehrerseminar in Hammer Smith (London) und 2 Lehrerinnenseminare in Wandsworth (London) und Liverpool besitzt, zur Ueberwachung des Religionsunterrichts besondere Inspectoren bestellt und verdienstvollen Lehrern und Schulzöglingen Zulagen giebt und außerdem arme Schulen unterstützt.

2) Die Juden besitzen in London eine große Freischule für arme Kinder (über 2000) mit einem Einkommen von 26,713 Pfd. St., eine kleinere ähnliche Schule, sowie eine Kleinkinderschule (1000 Kinder).

Alle diese Schulgesellschaften nehmen Staatsunterstützung an.

3) Schulstatistik. Die folgende Zusammenstellung soll einen Ueberblick über die Entwicklung des Schulwesens in dem gegenwärtigen Jahrhundert, wie über den jetzigen Stand (1877) geben. Für die erste Hälfte des Jahrhunderts sind die Angaben allerdings höchst spärlich. Die seit 1801 alle zehn Jahre veranstalteten Censuses ließen das Schulwesen völlig bei Seite liegen, und die durch das Parlament in den Jahren 1818 und 1833 veranlaßten Untersuchungen können kaum annähernd als genügend betrachtet werden. Erst der in so vielen Beziehungen höchst ausgiebige Census von 1851 lieferte auch für die Schulstatistik ein reiches Material.

Schulen und Schülerzahl bis zum Jahre 1851.

Jahr	Bevölkerung	Tagsschulen	Schüler	Sonntags-Schulen	Sonntags-Schüler	in Procenten der Bevölkerung		Verhältnis der Schüler zur Bevölkerung in	
						Tag-Schüler	Sonnt.-Schüler	Tag-Schulen	Sonnt.-Schulen
1818	11,642,683	19,230	674,883	5,463	477,225	5,79	4,09	1:17,25	1:24,40
1833	14,386,415	38,971	1,276,947	16,828	1,548,890	8,87	10,76	1:11,27	1:9,28
1851	17,927,609	46,042	2,144,378	23,514	2,407,642	11,96	13,42	1:8,36	1:7,44

Zeit der Gründung der Schulen:

Gründung	vor 1801	1801—11	1811—21	1821—31	1831—41	1841—51	Unbestimmt	Summe
Öffentl. Schulen	2,876	599	1,120	1,265	3,035	5,454	1,169	15,518
Privat-Schulen	487	443	1,087	2,217	4,432	16,760	5,098	30,524
Summe	3,363	1,042	2,207	3,482	7,467	22,214	6,267	46,042

Schülerzahl 1851.

Tagsschulen.	Schüler nach den Schullisten.				Schüler in einer Schule	Schüler anwesend am Censustag 1851.		
	Gesamtzahl	pSt. der Schulen	pSt. der Schüler	Schüler		Knaben	Mädchen	Gesamtzahl
Öffentliche . . .	15,518	1,422,982	33,7	66,5	91,6	642,690	484,297	1,126,987
Privat-Schulen . .	30,524	721,396	66,3	33,5	23,6	325,890	333,447	659,337
Zusammen . . .	46,042	2,144,378				968,580	817,744	1,786,324
Sonntags-Schulen	23,514	2,407,642				903,545	913,954	1,817,499

Am Censustag, an welchem sich gewiß möglichst viele Schüler einfanden, stellte sich das Verhältnis der schulbesuchenden Kinder zur Gesamtbevölkerung wie 1:10 heraus. Dabei ist zu bedenken, daß oben alle Schulen, höhere und niedere, öffentliche und private aufgezählt sind. Die Zahl der öffentlichen Schulen verhielt sich zu den privaten wie 1:2, während die Schülerzahl im umgekehrten Verhältnis, wie 2:1 stand.

Die öffentlichen Tagsschulen sind nach den Ergebnissen des Census 1851, hauptsächlich mit Rücksicht auf die Einnahmequellen folgendermaßen classificirt worden:

	Schulen	Schüler	Knaben	Mädchen
I. Schulen, die durch Staats- oder Localsteuern erhalten werden	610	48,826	28,708	20,118
II. Dotirte Schulen	3,125	206,279	138,495	67,784
III. Confessionalschulen	10,595	1,048,851	569,300	479,551
IV. Verschiedene Schulen	1,081	109,214	59,129	50,085
	15,411	1,413,170	795,632	617,538

Die II. Classe begreift zwei Unterabtheilungen in sich, 566 Schulen mit 35,612 Schülern, 32,221 Knaben, 3391 Mädchen, die unter den Abschnitt über das gelehrte Schulwesen gehören, und 2559 Schulen mit 170,667 Schülern (106,274 Kn., 64,393 M.), welche zwar auch dotirt sind, aber zum größten Theil zu der III. Classe gerechnet werden können, so daß sich fast alle eigentlichen Volksschulen als Confessionalschulen betrachten lassen. Auch die Schulen der, sonst nicht confessionellen, britisch-auswärtigen Schulgesellschaft gehören fast zur Hälfte einzelnen religiösen Gemeinschaften an.

Die folgende Tafel giebt nun eine Eintheilung der Volksschulen nach den verschiedenen Religionsparteien (Denominationen), wobei A) alle aufgezählt sind, welche hauptsächlich durch freiwillige Beiträge der Denominationen und durch Schulgelder unterhalten werden, und B) auch diejenigen hinzugezählt sind, deren Einkommen zum größern Theil aus Stiftungen fließt, die aber im übrigen confessionell sind. Zugleich ist eine Uebersicht über die Perioden der Entstehung der Schulen beigefügt, um den Fortschritt der confessionellen Tendenz zu zeigen.

1) Confessionelle Schulen.	Zeit der Gründung der Schulen								A 1851 B			
	vor 1801	1801—11	1811—21	1821—31	1831—41	1841—51	Unbest.	Schulen	Schüler	Schulen	Schüler	
Englische Staatskirche	709	350	756	897	2,002	3,448	409	8,571	801,507	10,555	929,474	
Wesleyaner	7	5	19	19	71	277	21	419	44,355	440	45,880	
Independenten	8	9	12	21	95	269	17	431	47,406	453	50,186	
Baptisten	4	3	5	4	18	78	3	115	8,665	131	9,390	
Alle andern Denominationen	19	10	13	17	39	117	5	220	23,442	260	26,454	
Katholiken	10	10	14	28	69	166	14	311	38,583	339	41,382	
Juden	2			1	4	2	1	10	1,234	12	2,361	
2) Nichtconfessionelle Schulen												
Britische Schulen	7	23	60	34	117	245	28	514	82,597	514	82,597	
Anderer "					2	2		4	1,062	4	1,062	
Summe	766	410	879	1,021	2,417	4,604	498	10,595	1,048,851	12,708	1,188,786	
Alle Britische Schulen	16	28	77	45	191	449	46	852	123,015	857	123,496	
Alle Nationalschulen	216	99	399	373	922	1,585	126	3,720	464,975	3,995	493,876	

Da in einigen, aber verhältnismäßig sehr wenigen dieser Confessionalschulen Latein und Mathematik gelehrt wird, so würde ein kleiner Abzug von den obigen Zahlen zu machen sein (d. h. für Latein etwa 1,5 Proc., für Mathematik 5,6 Proc.), um die Zahl der eigentlichen Volksschulen zu gewinnen. Es bleiben aber auch so noch über 12,000 eigentliche Volksschulen mit mehr als 1,100,000 Schülern.

Zu den Schulen für die ärmeren Classen gehören auch die unter No. I und IV oben aufgezählten Schulen, die theils auf öffentliche (Staats- oder Gemeindefkosten, No. I) theils durch Privatbeiträge (No. IV) erhalten werden.

	Schulen	Schüler	männl.	weibl.
1) Schulen, die auf öffentl. Kosten erhalten werden	610	48,826	28,708	20,118
a) Soldaten- und Matrosenkinder	53	8,349	6,022	2,327
b) Armenhausschulen	523	38,067	20,660	17,407
c) Gefängnißschulen	34	2,410	2,026	384
2) Schulen durch freiwillige Beiträge unterhalten .	1,081	109,214	59,129	50,085
a) Lumpenschulen (Ragged schools)	123	22,337	12,705	9,632
b) Fabrikschulen	115	17,834	9,724	8,110
c) Verschiedene andere	313	62,451	33,306	29,145
d) Ackerbau- und Industrieschulen	15	1,809	1,122	687
e) Waisenhäuser	39	3,764	1,712	2,052
f) Schulen für Blinde	11	609	342	267
" " Taubstumme	9	392	202	190
" " Idioten	1	18	16	2
Gesammtzahl	1,691	158,040	87,837	70,203

Die Privatschulen nach dem Censüs 1851

1) Höhere (classische, Kostschulen, Töchteranstalten)	4,956
2) Mittlere (Commercial Schools), in denen Arithmetik, engl. Grammatik und Geographie gelehrt wird	7,095
3) Niedere (meist „Dame Schools“; bloß Lesen und Schreiben, letzteres nicht immer)	13,879
Nicht näher beschrieben	4,594
	30,524

Die Schulen der zweiten Classe sind größtentheils kaum besser als die Elementarschulen. Die der dritten Classe gehören zu den allergeringsten und sind oft nur Kinderbewahrungsanstalten. 708 Lehrer oder Lehrerinnen derselben konnten 1851 nicht einmal ihren Namen schreiben. Die nicht näher beschriebenen Schulen mit in Anschlag gebracht bestanden ihrer im Censüsjahr wohl 15,000 mit 225,000 Kindern, oder je 15 Kindern durchschnittlich, so daß auf die andern Privatschulen eine weit höhere Durchschnittszahl kommt, nemlich 38 Schüler.

Die ganze Zahl der öffentlichen und privaten Elementarschulen im Censüsjahr 1851 würde sich ungefähr schätzen lassen, wenn man die Classen I, III, IV zusammennimmt, d. h. 14,399 Schulen mit 1,346,826 Schülern oder (nach Abzug von 5 Proc. für höhere Confectionalschulen) 13,764 Schulen mit 1,287,786 Schülern, und hiezu etwa 15,000 Privatschulen der geringeren Art mit 225,000 Schülern rechnet, was über 1½ Millionen Schüler der untern Volksclasse geben würde, wobei die sogenannten Commercial Schools nicht in Betracht gezogen sind.

Dies war der Stand der Dinge im Jahr 1851.

Die öffentlichen Schulen nach dem Bericht der Königl. Commission 1858.

Schulen	Zahl der Schulen	Schüler	Durchschnittliche Schülerzahl in einer Schule
I. Confectionelle.			
Staatskirche	19,549	1,187,086	60,7
Wesleyaner	445	59,873	134,5
Primitive Methodisten	26	1,342	51,6
Neue Methodisten	14	1,851	132,5
Vereinigte Methodisten	11	1,176	107
Calvinische Methodisten	44	2,929	66,5
Independente	388	33,163	85,4
Baptisten	144	9,388	65,2
Englische Presbyterianer	28	2,723	97,2
Presbyterianer (unbestimmte)	17	2,592	152,4
Unitarier	54	4,088	75,7
Quäker	33	3,026	91,7
Katholiken	743	85,866	115,5
Juden	20	3,204	160,2
Britische	1,131	151,005	163,5
Zusammen	22,647	1,549,312	—
II. Nichtconfectionelle			
Lumpenschulen	192	20,909	108,9
Waisenhäuser; Anstalten für Taubstumme, Blinde, Idioten	40	3,762	94,5
Fabrikschulen	115	17,000	147,8
Birbeckschulen	10	11,427	142,7
Zusammen	357	43,098	—
III. Durch den Staat oder Gemeinden erhaltene			
Armenhausschulen	869	35,303	40,6
Rettungsanstalten	47	2,683	57
Schulen für Soldaten und Matrosen	83	9,762	116,3
Zusammen	999	47,748	—
IV. Höhere Schulen			
Alle öffentlichen Schulen	24,563	1,675,158	—
Privatschulen	34,412	860,304	—
	58,975	2,535,462	—

Bei der Vergleichung dieser Tafel mit der von 1851 ist zu beachten, daß in der letzteren in der Gesamtzahl der Schulen der Denominationen auch die ihnen zugehörigen Britischen mit inbegriffen sind, während sie 1858 alle unter der Rubrik „Britische“ aufgeführt werden, was namentlich bei denen der Independenten und Baptisten ins Gewicht fällt, die ungefähr zur Hälfte Britische sind. Im wesentlichen ist das Verhältnis bei den confessionellen Schulen dasselbe geblieben.

Vergleicht man das Verhältnis der Schulen und Schüler in den öffentlichen und Privatschulen in den Jahren 1851 und 1858, so ergibt sich, in Procenten berechnet, Folgendes:

	Schulen		Schüler		Verhältnis der Knaben und Mädchen 1858.	
	1851	1858	1851	1858	Knaben	Mädchen
Öffentl. Schulen .	33,7	41,66	66,5	66,07	54,39	45,61
Privatschulen . .	66,3	58,34	33,5	33,93	45,29	54,71

Von der ganzen obigen Schülerzahl 2,535,462 sind, um die Zahl der Volksschüler im Jahre 1858 zu gewinnen, die 35,000 Schüler der höheren öffentlichen Schulen und 286,768 Schüler in höheren Privatschulen abzuziehen. Es bleiben so 2,213,694 Volksschüler übrig (wenn nicht noch ein weiterer Abzug für mittlere Confectionalschulen zu machen ist).

Von der ganzen Zahl der öffentlichen Volksschulen hatte sich 1858 etwa ein Drittel der Regierungsinspection unterworfen. Diese Schulen enthielten übrigens fast die Hälfte aller Volksschüler.

Näheres giebt folgende Uebersicht vom Jahre 1859:

	Schulen für			Kleinkinder	Zusamm.	Schüler		Zusamm.
	Knaben	Mädchen	Beid. Geschl.			Knaben	Mädchen	
Unterstützte Schulen	1,881	1,804	2,261	1,169	7,115	387,257	307,686	694,943
Bloß inspicirte .	143	154	760	111	1,168	32,491	29,648	62,139
Zusammen	2,024	1,958	3,021	1,280	8,283	419,748	337,334	757,082

Hievon gehörten

zur Staatskirche 6,726 Schulen mit 573,759 Schülern 75,78 Proc. der Schüler, den Wesleyan. u.

and. Protest. 1,226 " " 136,438 " 18,00 " " "

den Katholiken 331 " " 46,885 " 6,22 " " "

Zusammen 8,283 Schulen mit 757,082 Schülern.

Die rasche Zunahme der unter der Regierungsinspection stehenden Schulen, zumal seit dem Schulgesetz von 1870, das alle Volksschulen dem Erziehungsdepartement unterordnet, zeigt folgende Tafel.

Die unter der Regierungsinspection stehenden Tagsschulen

im Jahr 1858 . 7,115 Schulen mit 694,913 Schülern

" " 1870 . 12,061 " " 1,693,059 "

" " 1877 . 22,033 " " 3,154,973 "

Hiebei sind die Abendschulen und die bloß inspicirten nicht gerechnet. Die Abendschüler zählten im letzten Jahre gegen 58,000. Die bloß inspicirten Schulen aber sind von 1168 im Jahr 1859 auf 66 herabgesunken. Ebenso gehen die geringeren Privatschulen nach und nach ein, da die Kinder nach dem Gesetz zum Besuch von tüchtigen Elementarschulen gezwungen werden können. Und solcher giebt es nun eine genügende Zahl. Seitdem das Schulgesetz erschienen (1870) ist in acht Jahren durch Neubauten oder Verbesserung bestehender Gebäude für 1,887,474 Kinder weiterer Raum geschafft worden (8 Q.-Fuß Bodenraum per Kind), so daß jetzt 22,033 tüchtige Locale für 3,653,418 Schüler vorhanden sind, d. h. für 14,88 pCt. der Bevölkerung oder 1 in 6,6 der Bevölkerung. Es waren aber im Jahr 1877 nur 3,154,973 Kinder auf den Schullisten und die Zahl der durchschnittlich anwesenden betrug nur 2,150,683, der bei der Inspection anwesenden 2,633,198.

Die unter der Inspection stehenden Schulen 1877, nach den Denominationen geordnet:

Denominationen.	Schul-Anst.	Schulen für		Gemischte.	Kleinkinder.	Zusammen	Anwesend bei der Inspection.			Raum für
		Knab.	Mädch.				Knaben	Mädchen	Zusammen.	
Staatskirchliche	10,472	2,201	1,780	7,981	2,739	14,701	824,230	727,832	1,552,062	2,171,639
Brittische, Wesleyanische und andere Protest.	1,974	337	229	1,610	553	2,729	232,127	182,470	414,597	563,485
Katholische	659	223	184	430	278	1,115	69,330	70,193	139,523	213,172
School Board Sch.	2,082	725	621	1,292	850	3,488	285,307	241,709	527,016	705,122
Zusammen	15,187	3,486	2,814	11,313	4,420	22,033	1,410,994	1,222,204	2,633,198	3,653,418

Es kommen demnach auf die Staatskirche etwa 55 Proc. (nach dem durchschnittlichen Schulbesuch berechnet 59 Proc.), auf alle anderen Protestanten 16 Proc., auf die Katholiken 9 Proc., auf die School Boards 20 Proc. aller Schüler.

b) Bei Berechnung des Alters der Schüler sind bei dem Censur von 1851 alle Kinder ohne Unterschied in Betracht gezogen und die Proportion der Schulgänger zu ihrer Altersklasse gegeben worden, während die Inspectionsberichte sich auf die eigentliche Volksschülerklasse beschränken. Das Ergebnis ist, wie folgt:

Alter unt. 3 Jahren	Censur 1851.				Insp.-Bericht 1877 Prop. der Schulgänger z. Altersklasse	Prop. der Schüler der einzelnen Jahresklassen zu allen Schülern		
	Von 100 Knaben jeder Altersklasse sind		Von 100 Mädchen jeder Altersklasse sind			1851	1860	1877
	in der Schule	in Arbeit	in der Schule	in Arbeit				
3-4	21	—	32	—	—	—	0,55	
4-5	41	—	39	—	—	4,8	3,81	
5-6	51	—	41	—	64,62	6,7	8,22	
6-7	57	—	47	—	72,81	10	10,6	
7-8	64	1	51	1	73	10,9	11,69	
8-9	61	3	50	2	76,58	11,8	11,45	
9-10	60	7	50	5	76	11,1	11,75	
10-11	55	14	45	7	73,34	10,8	11,4	
11-12	46	22	39	11	62,97	9,7	10,76	
12-13	37	36	34	19	48,11	8	9,04	
13-14	25	46	23	28	—	6,6	6,76	
14-15	16	68	15	40	—	4,3	2,97	
3-15	45	16	38	9	68,64	2,5	1	

Nimmt man die 3 Gruppen 1) unter 7 Jahren, 2) 7 bis 10 Jahren, 3) über 10 Jahre, so ergibt sich für die 26jährige Periode von 1851 bis 77 Folgendes:

	1851	Kön. Censur 1858		Inspectionsbericht		
		öffentl. Schulen	Privatschulen	1860	1876	1877
unter 7 Jahren	34 pCt.	34 pCt.	54 pCt.	35 pCt.	35 pCt.	35 pCt.
7 bis 10 Jahren	35 "	36 "	27 "	35 "	35 "	35 "
über 10 Jahre	31 "	30 "	19 "	30 "	30 "	30 "

Das Verhältnis der 3 Gruppen ist sich in 26 Jahren so gleich geblieben, daß man es als maßgebend annehmen muß. Die Hauptschulzeit währt vom 5. bis 11. Jahr. Doch ist ein kleiner Fortschritt beim Schulbesuch von Kindern von 10 bis 13 Jahren zu gewahren. Die Privatschulen aber stellen sich auch der Mehrheit nach als Kleinkinderschulen heraus. Das Verhältnis der Knaben zu den Mädchen war 1851 wie 57 : 43; 1877 wie 55 : 45.

c) Die Dauer des Schulbesuchs. Dieser war, ehe das Schulgesetz von 1870 in Wirkung trat, so ungleich und ungeordnet als möglich. Von der Königl. Commission von 1858 wurde er durchschnittlich auf 4 Jahre geschätzt, d. h. einschließlich der in der Kleinkinderschule (bis zum 7. Jahre) zugebrachten Zeit, so daß, diese Zeit abgerechnet, vielleicht nur 2 Jahre durchschnittlich auf die eigentliche Schule fielen. Durch das Schulgesetz ist aber ein achtjähriger Schulcurs vom vollendeten 5. bis 13. Jahre angeordnet, jedoch mit dem Zugeständnis, daß Kinder nach vollendetem 10. Jahre, wenn sie eine gewisse Prüfung bestehen, aus der Schule austreten dürfen.

Im Jahr 1858 besuchten die Schule
an weniger als 50 Tagen 17,4 pCt. der Kinder,
50—100 " 18,9 " " "
100—150 " 20,7 " " "
150—200 " 24,4 " " "
200 u. darüber 18,6 " " "

Damals war ein Schulbesuch von 176 Tagen erforderlich, um das Kopfgeld zu verdienen. Im Jahr 1859 erhielten es nur 41,28 Proc. der Kinder. Jetzt berechnen 250 Schulbesuche, Vormittags oder Nachmittags (oder 150 Besuche bei Kindern, die in Arbeit stehen oder sehr entfernt von der Schule wohnen) dazu.

Im Jahr 1877 waren 2,150,683 Kinder durchschnittlich anwesend. Von diesen besuchten die Schule

Kinder von 4 bis 7 Jahren			Kinder von 7 Jahren und darüber		
250mal	150mal	zusammen	250mal	150mal	zusammen
538,820	2061	540,881	1,277,752	158,256	1,436,008

Also verdienten im ganzen 1,976,889 Kinder oder fast 92 Proc. das Kopfgeld, was ein sehr bedeutender Fortschritt gegen früher ist, wobei aber beachtet werden muß, daß früher der Schulbesuch an 176 Tagen verlangt wurde, während jetzt 125 Tage (Vor- und Nachmittags) genügen.

Ueber den namentlich früher so häufigen Wechsel der Schule, der theils dem unvermeidlichen Wandern der Arbeiterklasse, theils der Willkür der Eltern zuzuschreiben ist, giebt die nachstehende Berechnung Aufschluß:

Procente der Schüler, die so und so lange in derselben Schule geblieben sind:

	weniger als 1 Jahr	1—2 Jahre	2—3 Jahre	3—4 Jahre	4—5 Jahre	5 Jahre und darüber
Mittlere Berechnung für die Periode 1853—59	40,96	24,21	14,8	9,52	5,65	4,84
Für das Jahr 1859	37,81	22,57	16,8	10,89	6,46	5,46

Für die neueste Zeit fehlen ähnliche Berechnungen, aber dem zu häufigen Wechsel der Schule wird einigermaßen gesteuert durch das Gesetz 1876, wonach 1) Kinder, die in Arbeit treten, oder 2) solche, die durch Wohlverhalten (s. u.) Anspruch auf freien Unterricht erlangen, vom vollendeten 5. Jahre an 4 bis 5 Jahre lang nur einmal binnen 12 Monaten die Schule gewechselt haben dürfen.

d) Die Zahl der Lehrer und ihr Verhältnis zu den Schülern. — Im Jahr 1851 betrug die Gesamtzahl aller Lehrer an höheren und niederen Schulen etwa 40,000, die der Lehrerinnen 37,000, wobei die besoldeten Schulzöglinge inbegriffen waren. Für die Confectionalschulen ergab sich folgendes Verhältnis:

Für 10,595 Schulen mit 569,300 Knaben und 479,551 Mädchen 53,145 Lehrer.

Gattungen von Lehrern	Lehrer	Lehre- rinnen	Zu- sammen.	Daselbe in pCt.			Verhältnis der Lehrer zu den Schülern		
				Lehrer	Lehre- rinnen	über- haupt	der Lehrer	Lehre- rinnen	über- haupt
Lehrer	6,941	10,981	17,922	26,6	40,55	33,7	1 : 82	1 : 43	1 : 50
Besoldete Zöglinge	5,196	4,877	10,073	20,0	18,0	19,0	1 : 100	1 : 98	1 : 104
Nicht besoldete	13,942	11,208	25,150	53,4	41,45	47,3	1 : 40	1 : 42	1 : 50
Zusammen	26,079	27,066	53,145	100	100	100	1 : 21	1 : 17	1 : 19

Unter diesem Lehrpersonal von 17,922 waren nur 845 geprüfte Lehrer und 328 geprüfte Lehrerinnen. Das Verhältnis des männlichen zu dem weiblichen Lehrpersonal war wie 49 : 51.

Die ungemein rasche Zunahme der Lehrkräfte von 1851 an zeigt die folgende Tafel, welche sich auf die vom Staat unterstützten Schulen in Großbritannien bezieht:

Ende des Jahres	Geprüfte Lehrer			Hülfs- u. Probelehrer			Schulzöglinge		
	männl.	weibl.	zusammen	männl.	weibl.	zusamm.	männl.	weibl.	zusamm.
1851	845	328	1,173	—	—	—	3,657	1,950	5,607
1853	1,541	756	2,297	67	28	95	4,308	2,604	6,912
1859	4,137	2,741	6,878	214	81	295	8,219	7,005	15,224

Das Lehrpersonal in England, Wales und Inseln
(d. h. alle, die am Ende des Jahres in activem Dienst standen).

Ende des Jahres	Geprüfte Lehrer			Hülfslehrer			Schulzöglinge			Gesamt- personal
	männl.	weibl.	zusamm.	männl.	weibl.	zusamm.	männl.	weibl.	zusamm.	
1859	3,279	2,439	5,718	262	99	361	6,652	6,300	12,952	19,031
1869	—	—	12,027	—	—	1,236	—	—	12,842	26,105
1876	10,701	12,627	23,328	1,062	1,859	2,921	11,143	19,483	30,626	56,875
1877	11,444	13,848	25,292	1,493	2,535	4,028	11,348	20,432	31,780	61,000

Es kommt demnach jetzt, wenn man den mittleren Schulbesuch ins Auge faßt, durchschnittlich ein geprüfter Lehrer auf 85 Schüler, oder, die Hülfslehrer mitgerechnet, ein Lehrer auf 73 Schüler (während 1859 ein Lehrer auf 120 gerechnet wurde) und ein Schulzögling auf 66 Kinder. Alle Lehrenden zusammengenommen, würde je einer auf 35 Kinder kommen — fast dasselbe Verhältnis, wie im Jahr 1859, während gegen früher darin ein außerordentlicher Fortschritt zu erkennen ist, daß, wie schon gesagt, ein geprüfter Lehrer auf 85 Kinder gerechnet ist. Thatsächlich allerdings, und nicht zum Schaden der Schulen stellt sich das Verhältnis anders heraus. In großen städtischen Schulen, die oft 1000 bis selbst 1500 Kinder fassen und in 3 gesonderte Schulen für Knaben, Mädchen und Kleinkinder getheilt sind, hat der Hauptlehrer 4 oder 500 Kinder unter sich mit einer entsprechenden Anzahl anderer geprüfter Lehrer, Hülfslehrer und Schulzöglinge; ja in seltenen Fällen, wo solche Schulen gemischte sind, mag ein Hauptlehrer 7 bis 800 Kinder unter seiner Leitung haben, während in Dorfschulen ein Lehrer oft keine 60 Schüler hat. Im Jahr 1877 gab es etwa 700 Schulen, mit weniger als 60 Schülern und 3300 mit weniger als 100 Schülern.

Uebersichtliche Zusammenstellung.

	1859	1870	1876	1877
Bevölkerung	c. 19,000,000	22,090,163	24,244,010	24,547,309
Schulanstalten	4,496	8,919	14,970	15,287
Unterstützte Schulen*)				
a) Tagsschulen	7,115	12,061	20,782	22,033
β) Abendschulen		2,504	1,474	1,733
Raum für Schüler:				
a) in Tagsschulen		1,878,584	3,426,318	3,653,418
β) in Abendschulen**)		—	14,810	16,169
Schüler auf den Schullisten	694,943	1,693,059	2,943,774	3,154,973
Schüler anwesend bei der Prüfung:				
a) in Tagsschulen		1,434,766	2,412,211	2,633,198
β) in Abendschulen		77,918	41,133	50,203
Durchschnittlich anwesende:				
a) Tagsschüler	623,663	1,152,389	1,984,573	2,150,683
β) Abendschüler		73,375	49,858	57,785
Zahl der geprüften Lehrer	5,718	12,467	23,053	24,841
" " Hülfslehrer		361	1,262	4,021
" " Schulzöglinge		12,952	14,304	34,008
" " Seminaristen			2,097	3,027
Bloß inspicierte Schulen	1,168		602	66
a) Raum für Schüler		53,982	57,471	5,000
β) Schüler anwesend bei der In- spection		39,122	36,088	3,538
γ) Durchschnittlich anwesend	43,249	16,599	23,159	3,006

e) Einnahmen und Ausgaben für das Volksschulwesen.

Wie ungemein viel in dieser Beziehung seit der Mitte dieses Jahrhunderts ge-
sehen ist, zeigt eine Vergleichung des jetzigen Standes mit dem Jahr 1850. Für die
Confessionalschüler der III. Classe und alle andern dazu genommen, wurde folgende
Berechnung gemacht:

*) Die einzelnen unter einem Lehrer stehenden Schulabtheilungen in den Schulgebäuden.

**) Die nur als Abendschulen dienenden Locale, deren es 1877 nur 123 gab, während die
andern 1610 Abendschulen in den Localen der Tagsschulen gehalten wurden.

Einnahmequellen im Jahre 1850	Schulen der Classe III.			Alle Confectionalschulen.		
	(10,595 Schulen, 1,048,851 Schüler)			(12,708 Schulen, 1,188,786 Schüler)		
	Einkommen	in pCt.	per Schüler	Einkommen	in pCt.	per Schüler
Stiftungsgelder	Pfd. St. 25,779	3,4	s. d. 6	152,087	15,8	s. d. 2. 7
Freiwillige Beiträge	376,340	49,5	7. 2	398,222	41,5	6. 8
Schulgeld	259,135	34,1	4. 11	296,926	31,0	5.
Anderer Quellen	56,900	7,5	1. 1	69,514	7,2	1. 2
Regierungszuschuß	42,064	5,5	10	43,439	4,5	9
Zusammen	Pfd. St. 760,218	100	14 s. 6	Pfd. St. 960,188	100	16 s. 2

Die für das Jahr 1876, Aug. 31—1877 (Aug.) eingelaufenen Berichte der unter der Regierungsinpection stehenden Tagsschulen geben folgendes Resultat, das allerdings nicht vollständig ist, weil nur 15,287 Schulen (aus 22,033) mit 2,208,468 Schülern (aus 2,633,198) Berichte eingefandt haben. Doch läßt sich das Verhältnis der verschiedenen Einnahmequellen der hauptsächlichlichen Denominationen genügend daraus ersehen.

	Stiftungen	Freiwill. Beiträge	Schulgelder	School- boards	Anderer Quellen	Staatsbei- trag	Zusammen	per Schü- ler.	Ohne den Staats- beitr.
Staatsf.	Pf. St. 96,106	620,034	654,925	2,942	18,434	801,591	2,194,032	£. s. d. 1. 13. 8	£. s. d. 1. 1. 2
Wesleyaner, Brit. u. and. Protestanten	12,954	104,930	235,754	603	7,960	218,228	580,429	1. 13. 10½	1. 1. 0
Katholiken	1,500	57,460	51,823	1,735	664	73,839	187,021	1. 11. 1¼	1. 18. 7½
Board sch.	1,918	3,821	195,768	447,710	7,665	219,918	876,800	2. 1. 4½	1. 10. 5½
Zusammen	Pf. St. 112,478	786,245	1,138,270	452,990	34,723	1,313,576	3,838,282	1. 15. 0	1. 2. 9½

Man wird annehmen dürfen, daß sich die Totaleinnahme für das Volksschulwesen auf 5 Millionen Pfd. St., mehr oder weniger belief.

Die Ausgaben vertheilten sich bei den genannten Schulen so:

	Saläre	Büch. Appar.	Anderes	Zusammen	per Schüler
Staatsf.	Pfd. St. 1,728,373	Pfd. St. 131,818	370,200	2,230,391	Pf. St. s. d. 1. 14. 0½
Brit., Wesl. und protestan- tische Schulen	459,304	36,428	92,506	588,238	1. 14. 2½
Katholiken	129,500	15,285	49,067	193,852	1. 12. 0¼
Board sch.	634,843	78,446	163,239	876,528	2. 1. 4¼
Zusammen	2,952,020	261,977	675,012	3,889,009	1. 15. 5

Die Staatsbeiträge wurden in folgender Weise verwendet:

Jährliche Beiträge zu den Tagsschulen	Pfd. St. 1,582,142
" " " " Abendschulen	24,445
Besondere " " " Schoolboards	566
Bau und Einrichtung der Schulen	5,445
Schullehrerseminare	100,028
Pensionen	1,890
Administration: Inspection	Pfd. St. 109,833
Bureau in London	52,568
Verschiedenes	1,391
Organisation von Districten	163,792
	2,332
	1,880,640

Unter die Denominationen waren die Gelder so vertheilt:

	1877.	1839—1877.
Staatsf.	Pfd. St. 1,019,218	13,047,853
Brit., Wesl. und andere Protestanten	283,268	3,402,513
Katholiken	94,419	976,492
Board Schools	316,907	832,697
Parochialschulen		79,013

Einnahmen und Ausgaben der School Boards 1876—77.

Von den 1859 School Boards in England und Wales sandten 1426 Berichte ein; von den übrigen hatten 110 weder Geld eingenommen noch ausgegeben.

Einnahmen.		Ausgaben.	
Staatsbeitrag . . . Pfd. St.	316,455	School B. Beamte. . . Pfd. St.	130,872
Schulsteuer . . . " "	1,106,247	Lehrer . . . " "	766,353
Schulgelder . . . " "	217,885	Bücher w. Appar. . . " "	98,020
Anderer Quellen . . . " "	38,632	Bureaukosten . . . " "	37,369
Anlehen . . . " "	1,820,437	Miete, Taxen z. . . " "	49,898
	<u>Pfd. St. 3,499,656</u>	Schuleinrichtung . . . " "	116,077
		Licht und Heizung . . . " "	29,597
		Grundstückkauf . . . " "	311,272
		Bauwesen . . . " "	1,475,413
		Zinsen u. Rückzahlung " "	253,906
		Rechtskosten . . . " "	31,361
		Wahlkosten (School Boards) . . . " "	19,751
		Anderer Auslagen . . . " "	68,258
			<u>Pfd. St. 3,388,147</u>

Rechnet man die Anlehen für Schulbauten (die bald aufhören werden) ab, so war das Verhältnis der Einnahmequellen, wie folgt:

	England	Wales
Beitrag vom Erziehungsdepartement einschließlich des Beitrags vom Departement für Wissenschaft und Kunst	18,3	29
Schulsteuer	66,7	54,2
Schulgeld und Erlös aus Schulbüchern	13,2	15,4
Sonstige Quellen	1,8	1,4

Die Schulsteuer betrug durchschnittlich in London 4,85 d. im Pfd. Sterl.*), in Städten 3,25 d., in den Landgemeinden 4,35 d. — 3 d. per Pfd. St. und darüber (fogar mehr als 1 Sch.) zahlten in England 51,9 Proc. der städtischen, 71,6 Proc. der ländlichen Districte, in Wales je 73 Proc. und 77,2 Proc. — Die Anlehen beliefen sich bis Ende September 1877 auf 6,881,092 Pfd. St., wovon 2,681,180 Pfd. St. allein auf London kamen.

Die Kosten für ein Schulkind betragen 1877:

	England u. Wales.		Schottland.		Hiervon zahlte der Staat					
	Pfd. St.	s. d.	Pfd. St.	s. d.	in England u. Wales.		Schottland.			
	s.	d.	s.	d.	s.	d.	s.	d.		
in Board schools	2.	1.	4 $\frac{1}{4}$.	2.	1.	7 $\frac{1}{2}$.	14.	5.	15.	8 $\frac{3}{4}$.
in freiwill. Sch.	1.	13.	11.	1.	16.	3 $\frac{3}{4}$.	14.	4.	15.	6 $\frac{1}{2}$.

Schulgeld zahlten die Schüler in folgendem Verhältnis (in Procenten):

	nichts	weniger als 1 d.	1—2 d.	2—3 d.	3—4 d.	4—5 d.	5—6 d.	6—9 d.	über 9 d.
in öffentl. insp. Schulen 1859	—	—	34,3	38,4	16,2	11	—	—	—
in Privatschulen 1858 . . .	—	—	0,78	17,69	21,42	12,93	20,86	2,24	23,9
Deffentl. (insp.) Schulen 1877	2,81	0,11	17,34	40,65	25,66	10,16	2,89	0,34	0,04
und zwar									
Staatskirchliche	2,18	0,15	17,7	41,91	25,64	9,76	2,38	2,25	0,03
Brit. Wesleyaner	2,74	0,5	8,09	30,33	30,98	18,81	7,71	1,15	0,14
Katholiken	11,54	0,4	14,45	39,32	24,58	8,24	1,63	0,2	—
Board Schools	2,25	0,8	24,06	45,07	21,99	5,37	1,13	0,05	—

Im ganzen zahlten also 60 Proc. der Schüler weniger als 3 d. wöchentlich. Am höchsten war das Schulgeld bei den Dissentern, wo fast 60 Proc. über 3 d. zahlten, während die entsprechenden Procente bei den Staatskirchlichen 38 Proc., den Katholiken 34 Proc., bei

*) d. h. so viel per Pfd. St. der auf den jährlichen Miethwerth eines Hauses basirten Gemeindesteuer.

den Board Schools etwa 30 Proc. waren. Bei dem Londoner School Board zählten fast $\frac{3}{4}$ aller Kinder nur 1 bis 2 d., nemlich 1 d. 24 Proc.; 2 d. 49 Proc.; 3 d. 19 Proc.

4) Die Einrichtung der Schulen. a) Das Aeußerliche. Ehe von der inneren Ordnung die Rede ist, muß die äußere Einrichtung der Schulen ins Auge gefaßt werden, welche gegen früher einen ungemeinen Fortschritt zeigt. Noch vor wenigen Jahrzehnten fand sich die größte Verschiedenheit in den Schullocalen, und schlechte waren das Gewöhnliche. Hier ein stattliches geschmackvolles Gebäude, das der ganzen Nachbarschaft zur Zierde gereichte, mit trefflicher Einrichtung im Innern. Dort eine elende Dorfhitte oder eine finstere ungesunde Stube in einer Winkelgasse der Stadt, die als Wohnzimmer, Schlafgemach und Küche der armen Schuldame und zugleich als Schullocal dienen mußte. Es ist ein großes Verdienst des Erziehungsdepartements sowie der Schulgesellschaften, daß sie auf die Herstellung zweckmäßiger Schulgebäude dringen. Die Staatsunterstützung — in Betreff sowohl des Erbauens und der Erweiterung der Schulen, als des jährlichen Zuschusses — ist an Bedingungen geknüpft, welche die Herstellung guter Locale gewährleisten. Bei Neubauten muß auf eine gesunde Lage gesehen werden. Der Grund und Boden muß groß genug sein — mindestens 1200 □ Yards (1 Yard = 3 engl. Fuß) — um außer dem Schulgebäude Raum für einen oder zwei Spielplätze abzugeben, letzteres bei gemischten Schulen. Diese Spielplätze sind meist mit Asphalt gepflastert, um auch bei schlechtem Wetter brauchbar zu sein. Manche große Schulen haben auch außerdem zur ebenen Erde unter dem Schulgebäude einen bedeckten Spielraum. Die Hauptzimmer müssen wenigstens 80 Cubitfuß enthalten und für jedes Kind 8 □ Fuß Raum haben, und mindestens 12 Fuß hoch, wohl ventilirt, hell und gut heizbar sein. Besonders ist für Reinlichkeit gesorgt durch Anlegung von Wasserröhren durchs ganze Haus, um Waschkabinete zu versehen und die Aborte täglich auszuschwemmen. Um alles Aeußerliche zu besorgen und die Gebäulichkeiten in gutem Stand zu erhalten, ist ein Hausmeister bestellt.

Fertige Pläne mit Kostenanschlag sind in großer Mannigfaltigkeit bei dem Erziehungsdepartement und den Schulgesellschaften vorrätzig und werden den Localbehörden geliehen. Jeder Plan aber, für den die letzteren sich entscheiden, muß von dem Erziehungsdepartement gut geheißt werden, ehe ein Staatsbeitrag verwilligt wird. Dieser Beitrag darf die Summe der freiwilligen Localbeiträge nicht überschreiten, auch nicht mehr als $2\frac{1}{2}$ Schilling per □ Fuß der Schulzimmer, oder mehr als 65 Pfd. St. für eine Lehrerwohnung ausmachen, und wird erst dann ausbezahlt, wenn das Gebäude vollendet und die Deckung aller Kosten garantirt ist.

Mit Hülfe des Staatszuschusses, freiwilliger Beiträge und der Schulsteuer sind nun fast über ganz England tüchtige Schulgebäude hergestellt. In Städten namentlich sind möglichst große und großartige Bauten ausgeführt worden, die nichts zu wünschen übrig lassen. In London allein haben über 20 dieser neuen Schulen Raum für 500 bis 1000 Kinder, und etwa 10 für 1000 bis 1500 Schüler. Eine Judenschule faßt sogar über 2000 Kinder. Die Schulzimmer sind verschieden gebaut — meist als längliches Viereck, so daß der Länge nach 3 bis 5 Reihen Subsellien stehen, zum Theil allmählig gegen die Wand ansteigend (galleries) durch Zwischengänge unterbrochen, während an der gegenüberliegenden Längenwand die Pulte der Lehrer stehen, auch noch freier Raum bleibt, wo die Kinder in kleinen Kreisen stehen, wenn sie lesen oder ihre Aufgaben hersagen. Eine andere zweckmäßige Form des Schulzimmers ist die eines lateinischen Lapidaren L so daß das Zimmer eigentlich aus zwei getrennten Räumen besteht und zugleich dem Hauptlehrer den Ueberblick über das Ganze ermöglicht. Oder es ist (wie in der neuen Borough Road School) der große viereckige Raum in der Mitte durch eine bretterne Scheidewand halbtirt, welche der Länge nach in halber Höhe Fenster hat. Die eine Hälfte ist wieder durch eine ähnliche Wand gleich getheilt. Von der andern Hälfte ist ein kleines Classenzimmer abgeschnitten und nur durch eine Thüre zugänglich. Jene Scheidewände, auf Rollen ruhend, können zurückgeschoben werden, so daß die 3 Abtheilungen eine Schule bilden, während, wenn sie vorgeschoben sind, jede

Abtheilung eine Schule für sich unter einem Lehrer mit einigen Schulzöglingen ausmacht, so jedoch, daß der Hauptlehrer von seinem näher dem Classenzimmer und in der Mitte stehenden Pulte aus das Ganze überschauen kann. Auf diese Aussicht des Hauptlehrers über alle Schüler, Hilfslehrer und Schulzöglinge wird großes Gewicht gelegt. Das gleichzeitige Unterrichten mehrerer Lehrer in demselben Zimmer scheint auch weder die letzteren, noch die Schüler zu stören. Es ist in neuester Zeit wohl der Vorschlag gemacht worden, nur kleinere Classenzimmer herzustellen, allein da die Schulzöglinge nur unter Aufsicht des Lehrers unterrichten dürfen, so wäre damit nicht viel geholfen, und die Aufsicht über das Ganze würde noth leiden, wenn nicht zugleich ein anderer Vorschlag ausgeführt würde, nemlich: den Hauptlehrer alles Unterrichtes zu entbinden und ihm ausschließlich die Ueberwachung des Unterrichts und die Führung der Bücher zu übertragen.

Vieles wäre noch über den Schulapparat zu sagen. Vortrefflich sind die Subsellien, die von verschiedener Höhe sind, entsprechend der Größe der Kinder. Bank und Pult sind durch eiserne Stäbe fest verbunden, aber nicht am Boden befestigt. Sie sind für 2, 4 oder 6 Kinder eingerichtet, meist für 4, so daß der Lehrer, da ein Raum zwischen den Subsellien gelassen ist, leicht zu jedem Kind kommen kann. In jedem Subsellium ist ein Fach für Bücher und am hinteren Ende ein schmaler Einschnitt für die Schiefertafeln, die aufrecht stehen. Die Dintenfässer sind meist in das Subsellium eingelassen und mit Schiebdeckeln versehen. Große schwarze Tafeln — an der Wand, oder auf beweglichen Ständern fehlen nirgends. Sie werden von den Lehrern fleißig gebraucht. Schulapparat jeder Art ist in den Hauptniederlagen und Localdepôts in reichlicher Auswahl vorrätbig und kann von da billiger beschafft werden, als auf andere Weise.

Viele Schulen, namentlich die Board Schools haben für den Gebrauch der Lehrer kleine Bibliotheken im Werth von 5 Pfd. St., auch Kinderbibliotheken, die aber aus freiwilligen Beiträgen beschafft werden, und welche nur Kinder der III. bis VI. Stufe, die sich gut betragen, benützen dürfen.

b) Die innere Ordnung der Schule. Was zunächst die Trennung der Geschlechter betrifft, so ist in den letzten 18 Jahren eine wesentliche Aenderung eingetreten, wie die nachstehende Vergleichung zeigt: Aus 100 Schulen waren

	1859	1877
Knabenschulen	24,4	15,8
Mädchenschulen	23,6	12,8
Gemischte Schulen	36,5	51,4
Kleinkinderschulen	15,5	20

Der Grund hievon läßt sich leicht denken, da durch gemeinsamen Unterricht gleichbefähigter Knaben und Mädchen eine bessere Classeneintheilung ermöglicht wird. In großen Schulen jedoch sind die Geschlechter fast immer getrennt. Die Kleinkinderschulen, denen die Kinder der Regel nach bis zum vollendeten siebenten Jahre angehören, werden, wo thunlich, von der eigentlichen Schule getrennt. Um dies mehr und mehr ins Werk zu setzen, hat das Erziehungsdepartement verordnet, daß für jedes Kind in einer getrennten Kleinkinderschule jährlich etwa 3 Schill. mehr an die Localbehörde bezahlt werden, als wo die betreffenden Kinder nur eine Classe in der Schule bilden. In der eigentlichen Schule werden die Kinder nur nach den Kenntnissen und Fähigkeiten in Classen getheilt. Der Altersunterschied beträgt oft mehrere Jahre, zumal da durch das neue Schulgesetz (1876) viele Kinder zur Schule getrieben werden, die zuvor völlig vernachlässigt waren. Nicht weniger als 390,575 über zehn Jahre alte Kinder aus einer Gesamtzahl von 1,335,118 wurden im Jahre 1877 mit sieben bis neun-jährigen Kindern geprüft. Jahre werden noch vergehen, bis die Alters- und Schulclassen sich entsprechen.

Jede Schule steht unter einem geprüften (certificated) Hauptlehrer oder Lehrerin. Häufig sind Knaben-, Mädchen- und Kleinkinderschulen in demselben Gebäude, aber unabhängig von einander. Nur in gemischten Schulen steht der Hauptlehrer an der Spitze des Ganzen. Das Verhältnis der Schülerzahl zu den Lehrern ist genau geregelt.

Wenn eine Schule über 60 Kinder zählt, so muß für jede weitere Anzahl von 40 Kindern (oder Bruchtheil dieser Zahl) ein Schulzögling angestellt werden, so jedoch, daß nicht mehr als 3 Zöglinge unter demselben Lehrer stehen. Statt 2 Schulzöglingen kann ein Hilfslehrer verwendet werden. Beträgt die durchschnittliche Schülerzahl über 220, so wird ein zweiter geprüfter Lehrer angestellt — oder auch ein Hilfslehrer, dessen Verbleiben in seiner Stelle von dem Bericht des Inspectors abhängt. Statt eines vierten Schulzöglings können zwei besoldete Monitoren (Stipendiary Monitors) verwendet werden, die über 12 Jahre alt sein, die höheren Classen durchlaufen haben müssen, und von dem Inspector vorgeschlagen werden. Ihr Gehalt wird von der Localbehörde festgesetzt. Im Nothfall dürfen, mit Genehmigung des Erziehungsdepartements, temporäre Monitoren mit einem Wochengeld bestellt werden, die aber nur bis zur nächsten Visitation des Inspectors bleiben. Dieselben Bestimmungen gelten auch für weibliche Zöglinge. Der Londoner School Board verlangt schon nach den ersten 30 Schülern einen Schulzögling für je 30 Schüler und gestattet einem Zögling erst nach 3jähriger Lehrzeit die Uebernahme einer eigenen Classe. Der Hauptlehrer (oder Lehrerin) hat die Aufsicht über die ganze Schule, was besonders bei Board Schools viel zu thun giebt. Er hat auf das pünctliche Erscheinen der Hilfslehrer und Schulzöglinge, sowie der Kinder zu sehen, die abwesenden Kinder in ein besonderes Buch einzutragen, nach ihnen zu schicken (wozu einige dafür bezahlte Schüler aufgestellt sind), den Grund der Abwesenheit einzutragen und wöchentlich eine Liste derselben an den „Districtvisitor“ (der den Schulbesuch überwacht) einzusenden, ebenso an den Superintendenten der Visitors, der, wenn kein genügender Grund für die Abwesenheit angegeben wird, gegen die Eltern das Gesetz anwendet. Kinder können jede Woche aufgenommen werden. In ein besonderes Aufnahmeregister werden Tag der Aufnahme oder Wiederaufnahme, voller Name und Alter des Kindes, Namen und Adresse der Eltern, frühere Schule und die darin erreichte Prüfungsstufe, sowie die Stufen, die in der nunmehrigen Schule erreicht werden, der Tag des Austritts und auch etwa verlangte Dispensation vom Religionsunterricht eingetragen.

In dem Schulbesuchregister werden die täglich, Vor- oder Nachmittags anwesenden und abwesenden Kinder angemerkt u. s. w. Von hier wird die wöchentliche Zahl der Schulbesuche jeder Classe in ein Hauptbuch eingetragen und am Ende des Jahres der durchschnittliche Besuch aller Kinder unter 3 Jahren, von 3 bis 7, von 7 bis 10 und über 13 Jahre gegeben. — Auf Verlangen wird den Eltern ein kleines Schülerbuch (Child's School Book) gegeben, in welches Alter, Schulbesuch und Fortschritte der Kinder eingetragen werden. Die Kinder müssen wenigstens 250 mal im Jahr Vormittags oder Nachmittags die Schule besuchen; die Fabrikkinder haben vom vollendeten 10. bis 13. Jahre entweder täglich (außer Sonnabend) einmal, oder alle andere Tage zweimal sich einzufinden.

Hinsichtlich der Schulstunden hat die Oberschulbehörde keine weiteren Bestimmungen getroffen, als daß wenigstens 400 mal im Jahre Vor- oder Nachmittags Schule gehalten werden muß. Dagegen haben sowohl die School Boards als die großen Schulgesellschaften die Sache genau regulirt. Es wird nemlich, wenigstens in Städten, das ganze Jahr hindurch Schule gehalten mit Unterbrechung durch Ferien, die sich auf 7 bis 8 Wochen belaufen: 2 Wochen an Weihnachten; je 1 Woche an Ostern und Pfingsten und 3 bis 4 Wochen etwa von Mitte Juli an. Nach localen Bedürfnissen jedoch werden, namentlich auf dem Lande, die Ferien auf eine andere Zeit verlegt. Fast allgemein wird an 5 Wochentagen von 9 bis 12 Uhr und von 2 bis 4 oder 4½ Uhr Schule gehalten, und der Sonnabend, wo die Mädchen besonders zu Hause nöthig sind, freigegeben — eine Einrichtung, die sich durchaus als zweckmäßig erwiesen hat. Da der Religionsunterricht, der auch von den meisten School Boards angeordnet ist, nur vor oder nach dem Unterricht in den „weltlichen“ Fächern gegeben werden darf, so werden meist die ersten 30 oder 40 Minuten darauf verwendet; auch wird in den meisten Schulen mit Gebet und Singen begonnen, in den Nationalschulen damit auch geschlossen.

Die Lektionen dauern kurz, 30 höchstens 40 Minuten, worauf die Schüler sich aufs Commando reden und strecken oder ein kurzes Lied singen, ehe die neue Lektion beginnt. Man sucht sie auf diese Art frisch zu erhalten.

Einen Normallehrplan giebt es zwar nicht, aber das Erziehungsdepartement hat die Ziele genau bezeichnet, welche erreicht werden müssen, um die Staatsunterstützung zu erlangen, indem es eine Prüfungsordnung in 6 Stufen aufgestellt hat.

Die von dem Erziehungsdepartement für das Jahr 1878 vorgeschriebene Prüfungsordnung in 6 Stufen (Standards of Examination), wobei das vollendete Lebensjahr angegeben ist, in welchem die Kinder die betreffenden Stufen erreichen sollten:

	I. Stufe.	II. Stufe.	III. Stufe.	IV. Stufe.	V. Stufe.	VI. Stufe.
Alter	7 Jahre	8 Jahre	9 Jahre	10 Jahre	11 Jahre	12 Jahre
Lesen	Lesen eines kurzen Satzes (nicht bloß einsilbiger Wörter)	Verständiges Lesen eines Satzes aus einem Elementar-Lesebuch.	Verständiges Lesen einiger Zeilen aus einem Lesebuch für Vorgerücktere.	Verständiges Lesen einiger von dem Inspector ausgewählten Zeilen Prosa oder Poesie.	Fortschritt im Lesen, Versagen von 75 Zeilen Poesie.	Fließendes, ausdrucksvolles Lesen. — Versagen von 50 Zeilen Prosa oder 100 P. Poesie mit Verständnis des Inhalts.
Schreiben	Abschreiben einer gedruckten Zeile auf Tafel oder Pest. Dictirtschreiben einiger bekannten Wörter.	Dictirtschreiben eines Satzes aus dem Lesebuch. Vorzeigen von Schönchriften (große Schrift).	Dictirtschreiben aus obigem Lehrbuch. Vorzeigen v. Schönchriften (kleine Schrift, Initialen, Zahlen)	Dictirtschreiben aus dem Lesebuch. Vorzeigen von Schönchriften.	Niederschreiben des Inhalts einer kurzen, 2 mal vorgelesenen Geschichte, wobei Orthographie, Grammatik und Handschrift in Betracht kommt.	Kurzer Aufsatz oder Brief; wobei auf Stil, Orthographie, Grammatik und Handschrift gesehen wird.
Rechnen	Einfaches Addiren und Subtrahiren mit höchstens 4 Stellen. Einmaleins bis 6 mal 12.	Die vier Species.	Dividiren mit mehrstelligem Zahlen. Addiren und Subtrahiren mit benannten Zahlen.	Gelb-, Maß- und Gewicht-Rechnungen.	Waarenberechnung, Ausstellung von Rechnungen. Einfache Proportionen.	Proportionen, Gemeine und Decimalbrüche.
Grammatik		Aufzeigen der Hauptwörter in dem gelesenen oder geschriebenen Satz.	Aufzeigen der Substantiva, Verba und Adjectiva.	Wortklärung in einem einfachen Satz.	Wortklärung und Analyse eines einfachen Satzes.	Wortklärung und Analyse eines zusammengesetzten Satzes.
Geographie		Definitionen, Himmelsgegenenden, Gestalt und Bewegung der Erde. Verständnis einer Karte.	Grundzüge der Geographie von England, und genaue Kenntnis der Grafschaft, in der die Schule liegt.	Grundzüge der Geographie des britischen Reiches (samt Colonien).	Grundzüge der phys. und polit. Geographie von Europa.	Grundzüge der allgemeinen Geographie.
Geschichte				Grundlinien der engl. Geschichte bis Wilhelm der Eroberer.	Grundlinien der engl. Geschichte bis Heinrich VIII.	Grundlinien der engl. Geschichte bis zum Tod Georg's III.

NB. In Geschichte und Geographie können die Schüler der Stufen IV—VI als eine Classe unterrichtet und examinit werden, so daß die 3 successiven Abteilungen der betreffenden Lehrgegenstände in einem 3 jährigen Cours mit allen vorgenommen werden. Es wird aber dann in der Prüfung mehr erwartet.

Es war ganz zweckmäßig, daß Grammatik, Geschichte und Geographie (für Mädchen auch Nähen) wieder in den Lehrplan aufgenommen wurden, nachdem diese Fächer anfänglich in der revidirten Schulordnung gestrichen waren. Man könnte sich in der That wundern, wie letzteres möglich war, wenn nicht dazumal die Erfahrung von häufiger Schwäche im Lesen, Schreiben und Rechnen (den sogenannten 3 R (reading writing, reckoning, oder arithmethic) dazu geführt hätte, sich auf das Allernothwendigste zu beschränken. Es braucht kaum bemerkt zu werden, wie die Monotonie eines solchen Unterrichts Lehrer und Schüler lähmte. Und die, wenn auch noch junge Erfahrung seit Wiedereinführung jener 3 Fächer hat gezeigt, wie wohlthätig dies wirkt. Die Einrichtung, daß in Geschichte und Geographie die Classen IV—VI zusammen genommen werden können, erleichtert dem Lehrer seine Arbeit wesentlich und führt zu besseren Resultaten. Daß aber nur eines oder zwei jener Fächer vorgenommen werden müssen, um einen Staatsbeitrag zu verdienen, und nicht alle drei, ist nicht zu billigen. Noch fraglicher ist die Erweiterung des Lehrplanes durch Beifügung freiwilliger „besonderer Fächer“ (specific subjects), die dem von außen her, nicht von Schulmännern, kommenden Drängen und Dringen auf Vielseitigkeit der Bildung Rechnung tragen will. Diese Fächer zeigt die folgende Tafel:

Besondere Fächer (Specific Subjects).

Stufe	1. Engl. Literatur.	2. Mathematik.	3. Griechisch.	4. Franz.	5. Deutsch.	6. Mechanik.	7. Animal. Physiologie.	8. Phys. Cosmographie.	9. Botanik.	10. Hauswirthschaft (für Mädchen).
I. St.	<p>Staubwendiglernen von 100 Zeilen Prose, mit Sachverhandlung.</p> <p>Schreiben eines einfachen Briefes (Diese Stufe kann nur mit Standard IV genommen werden).</p>	<p>Allgebra, Addition und Subtraktion. Buch I, 1—15.</p>	<p>Grammatik bis Ende der regelmäßigen Wörter.</p>	<p>Grammatik bis Ende der regelmäßigen Wörter.</p> <p>10 Seiten eines Vocabulars.</p>	<p>Grammatik bis Ende der regelmäßigen Wörter.</p> <p>10 Seiten eines Vocabulars.</p>	<p>Elementare Kenntniss der Geometrie, Messung von Raum, Zeit und Geschwindigkeit.</p>	<p>Bau des menschlichen Körpers; Name und Lage d. inneren Organe.</p>	<p>Die Natur eines Flusses, Ueberflutung, Ueberflutung, Regen, Schnee, Hagel, Tau, Nebel. Die Atmospähre und ihre Bestandtheile; Winde, Hagelbeten, Wassertheide. Örenzen d. großen Flussbetten Englands.</p>	<p>Charakter der Wurzel, des Stängels, der Blätter und der Theile der Blüte mit Beispielen von gewöhnlichen Pflanzen.</p>	<p>Nahrung und deren Zubereitung, Kleidung und Stoffe.</p>
II. St.	<p>200 Zeilen Prose mit Sachverhandlung.</p> <p>Schreiben einer Paraphrase eines leichten Prosa-Findes (dies nur mit Standard IV. und V.)</p>	<p>Allgebra bis zu den einfachen Gleichungen Buch I.</p>	<p>Unregelmäßige Zeitwörter; Anfangsgründe der Syntax.</p> <p>Kenntniss eines leichten lateinischen Lehrbuchs.</p> <p>Uebersetzung ganz einfacher Sätze ins Lateinische.</p>	<p>Grammatik und Uebersetzung leichterer Sätze ins Englische.</p> <p>10 Seiten eines Conversationsbuches.</p>	<p>Grammatik und Uebersetzung leichteren Sätze ins Deutsche, ziemlich tüchtige Aussprache.</p>	<p>Elem. Kenntniss der Kraft; Parallelogramm der Kräfte.</p> <p>Allgemeines über Schwerkraft.</p>	<p>Blutlauf und Respiration; Bau der betreffenden Organe.</p>	<p>Der Decan, i. Ausdehnung, Theile, Tiere, Salzgehalt, Erdrönnungen, Abellen, Meer, Ebbe und Flut.</p>	<p>Structure des Solzes, Blinde, Markt, Zellen, Säfte; Pflanzen-nahrung; Nachsthum. Function d. Wurzel, Blätter und verschiedener Theile der Blüte.</p>	<p>Abwahrung; Ernährung, Reinigung und Abfallmaterial n. dessen Gebrauch.</p>
III. St.	<p>300 Zeilen Prose mit Sachverhandlung.</p> <p>Schreiben eines Briefes über einen von dem Inspector gegebenen Gegenstand.</p>	<p>Allgebra bis zu den quadratischen Gleichungen. Buch I und II. Messungen.</p>	<p>Rat. Grammatik. Caesar de bello gallico. Uebersetzung etwa 10 längerer Sätze ins Lateinische.</p>	<p>Grammatik und Kenntniss eines leichten, von dem Inspector approbirten französisch. (deutschen) Buches.</p> <p>Uebersetzen von conversationalen Sätzen ins Franz. (Deutsche), ziemlich tüchtige Aussprache.</p>	<p>Elem. Kenntniss der mechanischen Kräfte.</p>	<p>Grundrungsorgane. Die Eigenschaften der Muskeln und Nerven. (NB. Beim Unterrichte sind Diagramme oder Modelle zu gebrauchen.)</p>	<p>Uebersicht u. Größe der Erde und ihre Bewegung. Schwerkraft; ihre Abhängigkeit von der Stellung der Erde zur Sonne. Größe, Entfernung u. Phasen d. Mondes. Allgemeine Anordnung des planetarischen Systems.</p>	<p>Vergleichung eines Karmtrants und Mooles mit einer Blüthenpflanze. Bildung der verschiedenen Arten von Früchten. Bau einer Bohne eines Balaigen- oder ersten-Corn. Process d. Reimend.</p>	<p>Gesundheitsregeln; Behandlung eines Erkältungskrampfes. Entkommen, Ausgehen und Grippe. Anwesenheit einer kleinen Haushaltung.</p>	

Nur Kinder der IV—VI Prüfungsstufen dürfen diese Fächer aufnehmen, und zwar nicht mehr als 2, außer in der VI. Stufe, wo 3 Fächer gestattet sind. Die 3 Stufen können (mit Ausnahme der englischen Literatur) in beliebiger Ordnung gewählt werden. Damit die Elementarfächer über den besonderen nicht vernachlässigt werden, ist die Bestimmung getroffen, daß nur die Schüler bei dem Staatsbeitrag für die besonderen Fächer in Betracht kommen, die in $\frac{3}{4}$ der Fächer der Prüfungsordnung bestanden sind. Auch sind die Lehrer angewiesen, den Unterricht in der Naturkunde u. s. w. durch Experimente, Illustrationen, Verweisung auf die Naturerscheinungen den Kindern verständlich zu machen. Allein ob irgend nennenswerthe Erfolge erzielt werden können, bei der kurzen Zeit, die auf die besonderen Fächer verwendet werden darf, oder ohne die Zeit für viel Nöthigeres zu verkürzen, ist eine andere Frage. Praktische Schulmänner müssen eine solche Zeit- und Kraftverschwendung nur bedauern. Das Wesentliche aus der Naturkunde sollte, wie in Deutschland, obligatorisch sein. Sprachen aber, Mathematik, Botanik u. s. w. gehen über die Aufgabe der Volksschule hinaus. Während nun thatsächlich durch die Oberbehörde ein Normallehrplan gegeben ist, bleibt die Vertheilung der Zeit und des Stoffes dem Lehrer, mit Zustimmung seiner Behörde, überlassen. Derselbe folgt dabei meist dem Vorgang des Seminars, in dem er erzogen worden. Beispielsweise folgen hier zwei Stundenpläne für Knabenschulen, deren einer zeigt, wie es in den Nationalschulen, der andere, wie es in den besten britischen und Board Schools gehalten wird. In den Mädchenschulen kommen etwa 4 Stunden wöchentlich auf weibliche Arbeiten. (Die hieher gehörende Tabelle siehe umstehend.)

c) Der Unterricht. Für Schulbücher, Karten, Bilder für Anschauungsunterricht u. s. w. ist reichlich gesorgt, sowohl durch die verschiedenen Schulgesellschaften als durch Buchhändler. Es giebt eine Reihe von zum Theil recht tüchtigen Schulbüchern, die nach den Anforderungen der Prüfungsordnung (Standards) eingerichtet sind, was dem Lehrer seine Aufgabe ungemein erleichtert. Doch kommt selbstverständlich das Meiste auf die Tüchtigkeit des Lehrers, die Art der Schule und die Beschaffenheit der Schüler an. Die besten Lehrer, die ihren Schulzögling- und Seminarcurus mit Erfolg durchgemacht, werden an den großen Stadtschulen angestellt, während kleine Landschulen mit geringeren Lehrern vorlieb nehmen müssen. Je größer die Schule, um so zweckmäßiger lassen sich die Schüler nach ihren Fähigkeiten eintheilen. Die Kinder in den Großstädten und gerade oft die von der Classe der City Arabs sind viel fähiger und früher entwickelt als die auf dem Lande. — Die Methode ist bei Lehrern, die die regelmäßige Schullaufbahn durchgemacht, im Wesentlichen dieselbe. Von den zwei Methoden des Zusammensprechens und Einzelunterrichts wird keine ausschließlich angewendet, jene vorwiegend in den unteren, diese mehr und mehr in den höheren Classen, wo der Lehrer seinen Gegenstand erklärt und durch Fragen an die einzelnen sich des Verständnisses vergewißert. Die individuelle Methode ist bei dem Unterricht in den „besonderen Fächern“ die gewöhnliche. Die Behandlung der einzelnen Fächer betreffend, so ist die erste und nöthigste Aufgabe — das Lesen — auch zugleich die schwierigste. Die alte schwerfällige Buchstabirmethode ist noch immer vielfach im Gebrauch. Sie verlangt aber, daß das Kind, wenn auch nicht jedes einzelne Wort, so doch größere Gruppen von ähnlichen Wörtern mechanisch sprechen lernt, was wenigstens den Nutzen hat, daß die einzelnen Buchstaben, die das Wort ausmachen, sich dem Gedächtnis besser einprägen. Eine Einsicht in die Lautverhältnisse gewinnt das Kind nicht, wenn es z. B. rough buchstabiren muß: ar - o - ju - dschi - etsch = raff und dough: di - o - ju - dschi - etsch = do. Man hat es mit der Lautirmethode versucht, aber gefunden, daß sie, bei der so verschiedenartigen Aussprache der Vocale, zum Theil auch der Consonanten, nur wenig Erleichterung verschafft. Als viel zweckmäßiger hat sich die Sillabirmethode (Look - and - say, Seh-Sprech-Methode) erwiesen. Einsilbige Wörter werden den Kindern auf der Tafel oder im Buche gezeigt und vorgesprochen und dann erst analysirt. Es giebt viele treffliche Fabeln, die von den einfachsten Silben zu den schwierigeren aufsteigen. Es lassen sich leicht Kindergeschichten in lauter einsilbigen Wörtern

Stundenplan der Übungsschule des Lehrerseminars der Britischen Gesellschaft Borough Road.

B) Jüngere Schulabtheilung.

		A) Ältere Schulabtheilung.					
		Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	
9.0—9.5	die ganze Schule	Markiren der Register.					
9.5—9.15		Singen, Lesen von Schriftstellen (vom Psalt) Gebet.					
9.15—9.40		Bibellection, Singen religiöser Lieder.					
9.40—9.45	Abschluß der Register.						
9.45—10.30	in 7 Abth.	Arithmetik und Mathematik.		Arithmetik		Lesen Arithmetik	
10.30—11.15	{ 4 Abth. a) 3 " " β)	Geographie	Lesen und Orthographie. Geschichte	Geographie	Grammatik	Buchstabiren und Dicitiren	
11.15—12	{ 4 " a) 3 " " β)	Geographie	Geschichte Lesen und Orthographie.	Geographie	Grammatik	Arithmetik Buchstabiren und Dicitiren	
2.0—2.5	Alle	Markiren der Register					
2.5—2.45	{ 4 Abth. a) 3 " " β)	Dicitirschreiben Grammatik	{ Stenographie und Aufsatz	Schönschreiben	{ Schreiblection und Fragen	3 mal Lesen; pract. Rechnen 4 m. Schönschreiben	
2.0—2.20	Abschluß der Register						Freitag Rechenunter- richt oder Ab- schreiben
2.45—3.25	{ 4 Abth. a) 3 " " β)	Grammatik Dicitirschreiben	{ Naturkunde und Lesen	Schönschreiben	{ Naturkunde u. Lesen	Geogr., Orthogr., Gramm. 3 m. Lesen; pract. Rechnen	
3.25—4.0	7 Abth.	Kopfrechnen oder Repetition	Singen oder Dicitiren	Literatur oder Einmaleins	Kopfrechnen oder Repetition	4 m. Schönschreiben Geogr., Orthogr., Gramm.	
4.0—4.30	Alle	Daselbe	Daselbe	Daselbe	Daselbe	2 m. Singen; 2 m. Einmaleins	

Daselbe wie in der älteren Schulabtheilung.

Daselbe wie A.

Daselbe wie A.

abfassen, so daß sich das Unterhaltende mit dem Leseunterricht leicht verbindet. Aber auch bei diesem Verfahren läßt sich das Buchstabiren nicht umgehen. Weil nun keine ganz genügende Methode für den Sprachunterricht sich bietet, so wird von vielen — darunter auch gewichtigen Autoritäten — verlangt, die Sprache solle sich nach einer Methode richten, d. h. die Wörter sollen ganz so geschrieben werden, wie man sie spricht. Diese „phonetische Methode“ ist seit Jahrzehnten und in verschiedenen Formen zur allgemeinen Annahme vorgeschlagen worden. Allein man scheut sich, eine so radicale Ummodellung der Sprache, die ihr historisches Gepräge verwischen würde, vorzunehmen. Ohnedem würden neue Schwierigkeiten entstehen. Die vielen gleichlautenden Wörter müßten durch neue Zeichen unterschieden, namentlich aber die mannigfaltigen Schattirungen der Vocale durch Accente ausgedrückt werden, so daß der praktische Gewinn ein höchst zweifelhafter sein würde. Uebrigens sind auch die Gegner der phonetischen Methode durchaus nicht gegen zweckmäßige Aenderungen und Beseitigung der vielen Willkürlichkeiten und Inconsequenzen der dormaligen Orthographie.

Der Leseunterricht wird in der Kleinkinderschule begonnen, wo unter einer tüchtigen Lehrerin viele Kinder soweit kommen, daß sie den Anforderungen der ersten Prüfungsstufe entsprechen. So bestanden z. B. diese Prüfung in der Stockwell-Musterschule über die Hälfte der Kinder. Ähnliches gilt auch von den entsprechenden Schulen der Home and Colonial School Society und den andern Musterschulen. Die Lehrerinnen eignen sich weit besser für den Unterricht der kleinen Kinder als die Schulzöglinge und Monitoren, denen das Lesenlehren in der eigentlichen Schule überlassen wird. Denn ein gründliches Lehren ist das nicht, sondern fast nur ein Lesenhören. Daher denn auch die Resultate vielfach noch ungenügend sind. Gegen früher ist ein großer Fortschritt gemacht, doch trifft man noch gar zu viel unverstandenes und unverständliches Lesen. Der Ton ist singend oder brummend, durchaus leiser und unarticulirter als in Deutschland, was freilich mit der nationalen Eigenthümlichkeit der Stimme zusammenhängt, und nicht damit, daß meist viele Classen in demselben Zimmer unterrichtet werden.

Das Schreiben ist wohl die beste Leistung der englischen Elementarschulen. Die Kinder schreiben verhältnismäßig frühe in Hefte, die vortrefflich geeignet sind, den Fortschritt zu reguliren. Zunächst werden die runden Formen geübt in kräftiger großer Schrift und dann zu kleinerer Schrift übergegangen. In einfach- oder doppelklinirten Schreibheften sind Buchstaben, Wörter und Sätze lithographirt und für Anfänger in feinen Puncten angedeutet, um mit der Feder nachgezeichnet zu werden. Auch beim Dictirtschreiben, das fleißig geübt wird, zeigt sich eine sichere leserliche Hand.

Das Rechnen (Tafel- und Kopfrechnen) ist noch vielfach ungenügend. Die alte mechanische Methode ist noch nicht ganz beseitigt, und wenn auch Regeln gegeben werden, so geht die Erklärung nicht zur Seite. Lange war das Zahlenschreiben ganz vernachlässigt. Statt Zahlen zu dictiren, pflegten die Lehrer sie selbst an die Tafel zu schreiben, oder ließen die Aufgaben aus Aufgabebüchern, an deren Ende häufig die Lösung zu finden war, abschreiben. Das Schlimmste war, daß der Anfangsunterricht Schulzöglingen, die selbst schwach im Rechnen waren, überlassen wurde. Nun aber wird in guten Schulen auf das Zahlenschreiben Gewicht gelegt und die Aufgaben je und je von dem Lehrer oder einem Schüler auf der Schultafel vorgerechnet. — Ueber die vier Species kommen die wenigsten hinaus, und auch darin ist die Kenntnis vielfach unsicher und lückenhaft.

In Geschichte und Geographie lernen die Kinder gewöhnlich nur kurze Katechismen auswendig, ohne viel zu verstehen. In der englischen Geschichte spielt die Reihe der Könige mit Frau und Kindern und lakonischer Charakterschilderung in ein paar Zeilen die Hauptrolle. Doch wird jetzt immer mehr das dürre Gerüste durch gedruckte oder erzählte Geschichten ausgefüllt. Bei der Geographie wird Kartenzeichnen von den Vorgerückteren zum Theil mit Erfolg versucht. — Bei den besondern Fächern wird von dem Departement sehr darauf gedrungen, daß sie verständig gelehrt und nicht bloß als Gedächtnisram behandelt werden, was aber bei der knapp zuge-

messenen Zeit nicht ganz vermieden werden kann. — Religionsunterricht, obwohl nicht obligatorisch, wird in den meisten Schulen gegeben. Er beschränkt sich in den britischen und Board Schools auf das Geschichtliche, in den staatskirchlichen Schulen aber wird auch der Katechismus und Stücke aus der Liturgie gelehrt und gelernt, letzteres freilich nicht immer mit Verständnis.

Das früher so sehr vernachlässigte Singen ist zwar nicht obligatorisch, aber von dem Londoner School Board eingeführt. Das Erziehungsdepartement zahlt dafür (s. u.), wenn es mit Erfolg gelehrt wird. Es wird zwischen den Lectionen häufig gesungen, meist nach dem Gehör, doch wird auch vielfach nach der dem Zahlensingen ähnlichen „Tonic Solfa Method“ darin unterrichtet. Neben manchen — namentlich von Deutschland entlehnten guten Liedern werden immer noch viele nach Text und Melodie unendlich fade Lieder gesungen.

Das Zeichnen, das von der Erziehungsbehörde nicht verlangt wird, ist doch in vielen Schulen eingeführt, — in allen Londoner Board Schools, wo es von den untersten Classen an in 2 Stunden wöchentlich getrieben und alles Material frei geliefert wird. Es wird darin jährlich von den Examinatoren des Sciences and Art Department geprüft. Die Zahl der Schüler ist in 10 Jahren von 80,000 bis auf $\frac{1}{2}$ Million gestiegen.

Auch militärisches Exerciren ist — außer den in allen Schulen gewöhnlichen einfachen körperlichen Uebungen, die vor und zwischen den Lectionen vorgenommen werden — jetzt in 1178 Schulen eingeführt, was in einem Lande, wo keine Wehrpflicht besteht, von Wichtigkeit ist, nicht bloß weil es den Körper stärker und gewandter macht, sondern auch weil es Aufmerksamkeit und Gehorsam schärft und zu späterem Arbeiten in Fabriken u. s. w. tüchtiger macht.

In den Mädchenschulen wird auf Näh- und Strickunterricht viele Sorge verwendet, was um so wichtiger ist, als in den unteren Volksclassen die Mädchen darin völlig vernachlässigt waren. Es wird mit dem Unterricht schon in der Kleinkinderschule begonnen und in 6 Stufen die Mädchen mit allen Arten von Nähen und Stricken, sowie mit Zuschneiden vertraut gemacht.

d) Resultat des Unterrichts nach den Inspectionsberichten
über das Jahr 1877.

Um die Ausdehnung und den Erfolg des Unterrichts gehörig ins Licht zu stellen, muß zurückgewiesen werden auf das Verhältnis der schulfähigen und der schulbesuchenden Kinder.

	Kinder unter 7 Jahren.	Kinder über 7 Jahre.	Zusammen.	in Proc.
Schüler auf den Listen	1,100,116	2,054,857	3,154,973	100
Genügender Schulbesuch bei	540,881	1,436,008	1,976,889	69,88
Anwesend bei der Inspection	509,332	1,335,118	1,844,450	64,97

Nach den Berechnungen des statistischen Amtes ist die Zahl der Kinder, die eine Volksschule besuchen sollten, in der Altersklasse von 7—13 Jahren 2,811,419. Somit ist die Zahl derer, die keine tüchtige Volksschule besuchen, noch ziemlich beträchtlich. Manche von diesen mögen noch geringe Privatschulen besuchen, aber viele von ihnen genießen sicher gar keinen Unterricht. Und doch ist der Fortschritt seit dem Schulgesetze vom Jahr 1870 ein ungeheurer. Die Zahl der Schüler hat sich seitdem fast verdoppelt. Ebenso hat sich das Verhältnis der Schüler, die genügenden (250 maligen) Schulbesuch aufweisen können, wesentlich gebessert, und doch ist es noch höchst unbefriedigend. Es ist nicht anzunehmen, daß viele von den 618,849 Schülern von 7 bis 13 Jahren, deren Schulbesuch 250 nicht erreicht, genügende Elementarkenntnisse sich erworben haben, von den Kleinkindern nicht zu reden. Was nun aber die Leistungen der 1,335,118 Schüler über 7 Jahre, die sich bei der Inspection einfanden, betrifft, so bestanden 85,78 Proc. im Lesen, 78,99 Proc. im Schreiben, 69,97 Proc. im Rechnen (fast dasselbe Resultat, wie 1876, wo die entsprechenden Procente waren:

87,09; 79,42; 70,15). Nach den verschiedenen Denominationen vertheilt, war das Resultat folgendes. Es bestanden von 100 Schülern:

	im Lesen. Schreiben. Rechnen.		
Staatskirchliche Schulen	85,47	78,09	68,24
Brit. Wesl. etcet	86,14	78,02	71,48
Katholische	88,57	81,12	70,19
School B. Sch.	85,67	81,21	73,86
	85,78	78,99	69,97

Es bestanden ferner von 100 Schülern:

in 3 Fächern	in 2 Fächern	in 1 Fach	in keinem
54,63	28,2	12,29	4,88

Es war somit nur bei etwa 55 Procent der Schüler das Resultat im Lesen, Schreiben und Rechnen zusammen gut oder genügend, in den katholischen Schulen das Lesen, in den Board Schools das Rechnen, etwas besser als bei den andern. Doch sind die Unterschiede äußerst unbedeutend, wie auch, wenn man die bezüglichlichen Leistungen der Schüler der einzelnen Prüfungsstufen oder der Kinder von 7—10 und über 10 Jahren vergleicht. Die Differenz beträgt nur etwa 5 Procent.

Die Prüfung in den besonderen Fächern betreffend, so fanden sich von 270,306 Schülern der Stufen IV—VI 64,470 (23,8 Proc.) dabei ein, und zwar aus 3072 Schulen.

Es wurden examinirt in

3 Fächern	2 Fächern	1 Fach	zusammen
1,121	28,785	34,564	64,470 Schüler

Es bestanden 623 13,807 30,619 45,039 fast 17 Proc. der Schüler.

Bei denen aber, die bestanden, wurden wegen ungenügender Kenntnisse in Elementarfächern 4,321 Zeugnisse für die einzelnen Fächer gestrichen.

Die Zahl der in den verschiedenen Fächern geprüften, war:

Engl. Liter.	Mathem.	Latin.	Franz.	Deutsch	Mechanik	Physiol.	Phys. Geogr.	Botanik	Hauswirthsch. (Mädchen)
44,790	3,806	616	1,850	51	584	13,032	18,936	913	10,919

Daß weit die meisten Schüler englische Literatur, die Mädchen Hauswirthschaftskunde nahmen, ist entschieden zu billigen, etwa auch Phys. Geographie und Physiologie. Die andern Fächer aber sind so schwach vertreten, daß sie füglich gestrichen werden können.

Bei der Prüfung im Zeichnen fanden sich aus 549,010 Schülern in 3767 Schulen 403,208 ein, die 483,084 Arbeiten lieferten, und zwar

Freihandzeichnen	1. Grad	365,350	2. Grad	12,189
Geometrisches Zeichnen	" "	40,985	" "	4,425
Modellzeichnen	" "	53,820	" "	5,260
Perspectivzeichnen	" "	—	" "	1,055

Von den 403,208 Schülern bestanden 332,298 (über 10 mal soviel als 10 Jahre zuvor) und brachten ihren Schulen damit 32,831 Pf. St. von dem Science and Art Department ein.

Prüfungen in der Religion werden in allen staatskirchlichen Schulen (z. Th. auch in anderen) von besonders dazu aufgestellten Inspectoren gehalten. Das Resultat war in der Hälfte von 11,500 examinirten Schulen sehr befriedigend, nur in einem Zehntel schlecht.

Nur mit einem Wort sind noch die bloß inspicierten Schulen, etwa 60 mit 3500 Kindern zu erwähnen, die meist unter ungeprüften Lehrern stehen. Nur 67 Proc. bestanden im Lesen, noch weniger im Schreiben und Rechnen.

e) Disciplin. Mehr durch Belohnung als durch Strafen sucht man die Kinder zu fleißigem Schulbesuch und gutem Betragen anzuhalten. So wird in den Schulen des Londoner School Boards am Ende jedes Vierteljahrs einem fleißigen Schüler eine Belobungskarte eingehändigt. Zwei solche Karten berechtigen zu einem Buch im Werth von 1—3 Schill. Auch wird denen, welche die jährliche Prüfung bestehen, ein Zeug-

nis ausgestellt. Viel wichtiger sind die sogenannten Ehrenzeugnisse (Honour Certificates). Wenn nemlich ein Kind von vollendetem fünften Lebensjahre an fünf Jahre lang (gegenwärtig noch drei bis vier Jahre) 350 Schulbesuche per Jahr, und zwar in nicht mehr als zwei Schulen gemacht und am Ende wenigstens die Prüfung der vierten Stufe bestanden hat, so übernimmt das Erziehungsdepartement die Entrichtung des Schulgeldes für die nächsten drei Jahre. Das Schulgeld darf jedoch 6 Pence wöchentlich nicht übersteigen und die Zahl dieser Freischüler nicht mehr als 10 Proc. der examinirten Schüler betragen.

Außerdem werden auch von den Localbehörden Preise vertheilt und — in großen Städten — im Sommer mit der Schuljugend ein Ausflug aufs Land gemacht, bei dem sich auch Eltern und frühere Schüler theiligen.

In den größten Schulen ist die Disciplin gewöhnlich am besten. Es macht einen erfreulichen Eindruck, wenn man die stramme Haltung der Kinder in denselben, sowie die Leichtigkeit beobachtet, mit der das Wort des Lehrers Hunderte von Kindern dirigirt.

Was die Strafen betrifft, so werden außer den gewöhnlichen kleinen Strafen wohl auch körperliche Züchtigungen vorgenommen, aber mit äußerster Vorsicht — da die Eltern vor Gericht klagen können — und nur von dem Hauptlehrer und nicht während der Schulstunden, außer in ganz besonderen Fällen. Alle solche Strafen hat der Hauptlehrer mit genauer Auseinandersetzung der Umstände in ein besonderes Strafbuch einzutragen. Ueber unverbesserliche Kinder rapportirt er an die Behörde, die für die Unterbringung derselben in einer Arbeitsschule sorgt.

f) System des Staatsbeitrags für die Schulen. Um den Bestand einer Schule, noch abgesehen von den Leistungen, einigermaßen zu sichern, werden zunächst für jedes Kind nach mittlerem Schulbesuch 4 Schill. bezahlt und noch je 1 Schill. weiter, wenn Singunterricht gegeben und über Disciplin und Organisation günstig berichtet wird. Der mittlere Schulbesuch ergibt sich, wenn man die Summe aller Schulbesuche aller Kinder durch die Zahl dividirt, welche angiebt, wie oft Schule gehalten worden. Vorausgesetzt wird aber dabei, daß nicht weniger als 400 mal Schule gehalten worden, Vormittags oder Nachmittags, und daß die Schüler wenigstens 2 Stunden (die kleinen Kinder $1\frac{1}{2}$) jedesmal dem Unterricht (den religiösen nicht gerechnet) beigewohnt haben. Auch kommen Schüler unter 3 und über 18 Jahre nicht in Betracht.

Die jährlichen Beiträge für genügend bestandene Prüfungen, unter Voraussetzung eines wenigstens 250 maligen (bei Fabrikkindern und denen, die über 2 Meilen von der Schule entfernt wohnen, 150 maligen) Schulbesuchs, sind:

- 1) für Lesen, Schreiben, Rechnen (nach Maßgabe der 6 Standards) je 3 Schill. pro Kind (4 Schill. für Kleinkinderschüler); für ein Fach jedoch wird nichts bezahlt,
- 2) für jedes Kind nach mittlerem Schulbesuch je 2 oder 4 Schill. wenn die Classe, der es angehört, im ganzen wohl besteht in einem oder zwei der folgenden Fächer: Grammatik, Geschichte, Geographie, Nähen,
- 3) für die „besonderen“ Fächer (von denen nur 2, von Schülern der VI. Stufe 3 genommen werden können) je 4 Schill.

Dies gilt für Schüler von 7 Jahren und darüber. Für Kleinkinderschüler (die nicht einzeln geprüft werden) wird der Beitrag zu 8 Schill. per Kind berechnet, wenn die Kinder nur eine Classe der Schule bilden, 10 Schill., wenn eine getrennte Kleinkinderschule vorhanden ist.

Außerdem werden noch für jeden Schulzögling 2 bis 3 Pfd. St. jährlich bezahlt und den Schulen in kleinen Gemeinden mit weniger als 300 Seelen eine Zulage von 10 Pfd. St. (15 Pfd. St. für solche von weniger als 200 Seelen) gegeben. Was in dieser Weise von Staatsbeiträgen durch einen Schüler jährlich erworben werden kann und im Jahre 1877 erworben worden ist, zeigt folgende Zusammenstellung, wobei vergleichungshalber auch Schottland beigezogen ist:

	Jährlicher höchster Staatsbeitrag		erworben 1877	
	England	Schottland	England	Schottland
1) Für Schulbesuch u. s. w.	6 Sch.	6 Sch. 6 d	5 Sch. 10 $\frac{1}{4}$ d	5 Sch. 11 $\frac{1}{4}$ d
2) „ Lesen, Schreiben, Rechnen . . .	9 „	9 „	6 „ 6 „	6 „ 10 $\frac{1}{4}$ „
3) „ Grammatik, Geographie, Gesch. .	4 „	4 „	2 „ 11 „	3 „ 4 $\frac{1}{2}$ „
4) „ Besondere Fächer	8 „	8 „	— „ 10 „	1 „ 11 $\frac{3}{4}$ „
5) „ Kleinkinderschulen	8 oder 10	8 oder 10	6 „ 6 „	5 „ 1 $\frac{1}{4}$ „
6) „ Schulzöglinge			4 „	4 $\frac{1}{2}$ „
7) „ Kleine Schulen			0 $\frac{1}{4}$ „	3 $\frac{1}{8}$ „

Der Staatsbeitrag für Abendsschulen, in denen mindestens 45 mal im Jahr unterrichtet werden muß, beträgt 4 Schill. per Schüler nach mittlerem Schulbesuch und je 2 Schill. 6 Pence per Kopf für genügendes Lesen, Schreiben und Rechnen. Abzüge von dem Staatsbeitrag werden gemacht von 10 bis 50 Proc. der Totalsumme, wenn irgendwie dem Schulgesetz und den Verordnungen des Erziehungsdepartement zuwidergehandelt wird.

So sehr, gegenüber von früher, das System der Beiträge vereinfacht ist, so ist es doch noch complicirt genug und verursacht viele Schreiberei: doch dies ist nicht der Hauptvorwurf, den man diesem System machen muß. Auch das nicht, daß, wenn einmal nach dem Erfolg bezahlt wird, das Einzelne ins Auge gefaßt und abgeschätzt wird, sondern das ist der große Uebelstand, daß dadurch die Lehrer veranlaßt werden, nicht nach dem zu fragen, was für die Elementarschule überhaupt und für die Mehrzahl der Schüler das Zweckmäßigste ist, sondern nach dem was am besten zahlt.

5) Die Verhältnisse der Lehrer. a) Die Bildung der Lehrer. Nichts wurde beim Erwachen des Sinnes für Volkserziehung so sehr gefühlt als der Mangel an tüchtigen Lehrern. Für die höheren Schulen war durch Männer, die eine Universitätsbildung genossen hatten und fast ausschließlich dem geistlichen Stande angehörten, genügend gesorgt, für die niederen Schulen bis zum Anfang dieses Jahrhunderts gar nicht. Es gab keinen Lehrstand. Leute, die für alles andere verdorben waren, ergriffen als letzte Zuflucht das Lehramt, arme Frauen, die sich durch ihrer Hände Arbeit nicht ernähren konnten, sammelten um sich die Nachbarkinder, um diesen ihr Wissen beizubringen, das in ein paar Bibelsprüchen, Lesen, vielleicht sogar Schreiben bestand. Wie schlimm es in diesen Dingen bestellt war, ist aus englischen Romanen bekannt, in denen Dorfschulmeister, auch Pensionatlehrer und die gute „Schuldame“ eine beliebte Rolle spielen. Wie schlimm es in den „Frauensschulen“ (Damo Schools) noch im Jahre 1851 bestellt war, geht aus den Censurangaben hervor, wonach 708 Lehrer und Lehrerinnen in Privatschulen und 35 Lehrer in öffentlichen Schulen unterzeichneten — mit einem Kreuz nämlich, weil sie ihren Namen nicht schreiben konnten. Erst als die zwei großen Schulgesellschaften gegründet waren, wurde ein Anfang mit der Heranbildung von Lehrern gemacht. Der britischen Gesellschaft diente ihr Monitorsystem dazu. Sie konnte wenigstens Leute aussenden, die dieses gelernt und geübt hatten. Auch die Nationalgesellschaft machte gleich anfangs einen Versuch und nahm Lehrzöglinge auf, die eine Woche bis 6, höchstens 12 Monate in ihrer Anstalt blieben. Die tüchtigsten erhielten ein Stipendium von 1—2 Guineen wöchentlich. Musterschulen wurden auch im Lande hin und her errichtet nach dem Vorbild der beiden Gesellschaften. Ein weiterer Schritt war die Gründung der Kleinkinderschulgesellschaft für das Inland und die Colonien (The Home and Colonial Infant-School Society 1836), deren anfänglicher Plan, die Heranbildung von Lehrern und Lehrerinnen für Kleinkinderschulen, bald erweitert und auf Elementarschulen ausgedehnt wurde. Das Jahr darauf nahm die Nationalgesellschaft auch Lehrerinnen auf und sorgte für Unterricht der Lehrer in ihren Freistunden. Sie veranlaßte die Gründung von Schullehrerfeminaren in den einzelnen Diöcesen und entwarf einen Plan für ein Musterseminar in der Hauptstadt. Ehe dieses zur Ausführung kam, gründete der um das englische Volksschulwesen hochverdiente Sir J. R. Shuttleworth mit E. Tuffnell auf eigene Kosten ein Lehrerseminar in Battersea 1840, die erste tüchtige Anstalt dieser Art. Beide

Männer hatten sich zuvor mit dem Erziehungswesen in Frankreich und der Schweiz durch eigene Anschauung vertraut gemacht. Das Seminar wurde nach 4 Jahren der Nationalgesellschaft übergeben, die inzwischen St. Mark's College, eine Anstalt für Präparanden, und eine andere für Lehrerinnen in Whitelandhouse eröffnet hatte. Sie unterwarf die Anstalten der Inspection des Erziehungsdepartements und erhielt deshalb Staatsunterstützung. Der Regierung lag besonders die Gründung solcher Seminare an und mit ihrer Hülfe entstand im Laufe der Jahre eine Reihe neuer Anstalten. Ehe jedoch von diesen die Rede ist, muß das Präparandenwesen ins Auge gefaßt werden.

a) Die Schulzöglinge (Pupil Teachers). Die Schulaspiranten treten als Lehrlinge bei Schulmeistern ein, die von den Inspectoren dazu bevollmächtigt sind, d. h. solchen, die Certificate I. oder II. Classe (s. u.) besitzen, an einer gut eingerichteten Schule angestellt sind und in Betreff des Unterrichts und der Disciplin die Inspectoren befriedigen. Die Aspiranten müssen das 14. Lebensjahr zurückgelegt haben, ein ärztliches Gesundheitszeugnis, ferner ein Führungszeugnis von dem Localvorstand beibringen und werden dem Inspector bei seiner jährlichen Visitation zur Aufnahme vorgestellt. Der Londoner School Board verlangt außerdem noch, daß sie 6 Monate zuvor als Probelehrlinge verwendet worden sind. An Kenntnissen wird verlangt: geläufiges, ausdrucksvolles Lesen, Anfangsgründe der Grammatik, schönes correctes Schreiben, die vier Species mit benannten Zahlen, Proportionen, Geographie von Großbritannien, wozu noch eine Lehrprobe kommt. Die Mädchen haben sich außerdem noch über genügende Leistungen im Nähen auszuweisen. Fragen über Religion fallen nach dem neuen Schulgesetz weg. Sind diese Vorbedingungen erfüllt, so wird ein Lehrcontract zwischen dem Vater oder Vormunde des Aspiranten und der Localschulbehörde geschlossen, womit die Oberbehörde nichts zu thun hat. Erstere verpflichtet sich, dem Zögling ein bestimmtes Gehalt zu bezahlen, das mit mindestens 10 Pfd. St. beginnt und zu 20 Pfd. St. oder mehr im 4. Jahre aufsteigt. Der Londoner School Board giebt 9 Schill. wöchentlich im 1. Jahr und schreitet zu 16 Schill. im 4. (bei Mädchen von 5 Schill. zu 10) fort, wozu noch eine Zulage von je 5 Pfd. St. für gutes Zeichnen und für Tüchtigkeit in einem naturwissenschaftlichen Fache kommt.

Die Lehrzeit dauert volle 4 Jahre. Ausnahmsweise werden Zöglinge auf mindestens 2 Jahre aufgenommen, vorausgesetzt, daß sie die ihrem Alter entsprechende Prüfung bestehen. Der Zögling kann entlassen werden, wenn er sich grobe Vergehen zu Schulden kommen läßt oder in der jährlichen Prüfung des Inspectors durchfällt. Mädchen treten bei Lehrerinnen ein, können aber, in gemischten Schulen, unter den Schulmeistern arbeiten und Privatstunden bei ihnen nehmen, letzteres jedoch nur im Beisein einer von der Behörde approbirten Frau. Die Zöglinge haben täglich nicht unter 3 und nicht über 6 Stunden — also im ganzen nicht über 30 wöchentlich zu unterrichten. (Monitoren (s. o.) dürfen nur 3 Stunden täglich verwendet werden und haben die übrige Zeit für sich oder in einer Classe zu lernen). Den Sonntag haben die Zöglinge frei. Der Lehrer muß ihnen wöchentlich fünf Privatstunden geben und zwar in den Fächern, die bei der nächsten Prüfung vorkommen. Mehr als 3 Schulzöglinge (früher 4) darf ein Lehrer nicht annehmen. — Alle diese Bestimmungen gelten für weibliche, wie für männliche Zöglinge.

Die Anforderungen an die Zöglinge sind durch die nachstehende Prüfungsordnung regulirt.

Prüfung	Eisen und Gefagen	Grammatik und Aufsatz	Mathematik männl. 30gl. weibl. 30gl.	Geographie	Geschichte	Schreibe
Aufnahmeprüfung	Eisen mit Reichtigkeit und Ausdr.	Nomen, Verbum, Adjectivum und deren Stellung im einfachen Satz. — Letztersreiben eines einfachen Satzes correct und in guter Handschrift.	Barerrechnung; Proportionen.	Die britischen Inseln.		Unterrichten einer Classe.
1. Sahres	Deutliches, ausdrucksvolles Eisen. — Gefagen von 50 Zeilen Prose — mit Ausdruck und Verständnis. (Die Stücke werden aus einem von dem Inspector approbirten Schriftsteller genommen.)	Chronomen, Adverb und Propositionen, und deren Anwendung im Satz — Hauptinhalt eines vorgelesenen Stückes aus dem Gedächtnis niedersreiben; oder ein kurzer Brief.	Gemeine und Decimal-Brüche.	Europa (mit Karten zeichnen. — Dies auch in den folgenden Jahren.)	Reihenfolge der englischen Könige von Gebort bis zur Gegenwart (mit Daten).	Unterrichten einer Classe vor dem Inspector, Berichtsführung der Disziplin.
2. Sahres	Eisen wie oben. Gefagen von 40 Zeilen Prosa.	Conjunctionen und Confraction. — Disposition einer Section über ein gegebenes Thema.	Zins- und Procentrechnung. Aufsatz I. B. bis 3. 26. Satz.	Sie engl. Colonien.	Grundzüge der engl. Geschichte bis zur Thronbesteigung Heinrichs VII.	Dasselbe.
3. Sahres	Eisen wie oben. Gefagen von 100 Zeilen Prose.	Recapitulation des Obigen. Bedeutung der lateinischen Propositionen. — Verschiedenes über die Schreibarten eines längeren Stückes (i. 1. Jahr).	Aufsatz bis Ende des I. B. Abgeben bis zu einfachen Dispositionen (incl.)	Afien und Afrika.	Grundzüge der engl. Geschichte von Heinrich VII. bis zur Gegenwart.	Dasselbe.
4. Sahres	Eisen wie oben. Gefagen von 80 Zeilen Prosa.	Recapitulation des Obigen. Einige Bekanntheit mit der Entdeckung und Entwicklung d. engl. Sprache. — Aufsatz über ein gegebenes Thema.	Aufsatz II. B. Flächenberechnung; Abgeben bis zu den quadratischen Gleichungen (incl.)	America und die Weltmeere.	Recapitulation des Obigen.	Abhandlung einer Schulabtheilung oder einer Gruppe von Classen. Section über einen bestimmten Gegenstand.

NB. Mergliche Zeugnisse müssen am Ende jedes Jahres beigebracht werden, sowie Zeugnisse der Localschulbehörde über gutes Betragen und von den Lehrern und Lehrerinnen über Pünktlichkeit, Fleiß und Gehorsam.

Dies sind die obligatorischen Fächer. Zu diesen kommen noch, wo thunlich, Zeichnen und Musik hinzu. Wenn in einer Schule Zeichnungsunterricht von einem qualificirten Lehrer gegeben wird, so haben die Lehrzöglinge sich bei der Prüfung im März zu stellen, sonst im Mai bei der Prüfung der unter der Abtheilung für Wissenschaft und Kunst (Science and Art Department) stehenden „Kunstschulen“, oder auch in den Seminaren. Eine genügende Leistung im Zeichnen (Freihand-, geometrischen, Perspectiv- und Modellzeichnen, Zeichnen auf der Schultafel) wird bei allen künftigen Prüfungen in Anschlag gebracht. Die Forderungen in der Musik beschränken sich auf die Kenntniss der Noten, Tonleitern und Tonarten, im Praktischen auf die Rudimente des Singens. Wie beim Zeichnen, so werden auch in der Musik bei genügendem Prüfungsergebnisse Marken gegeben. Außerdem werden noch in der Prüfungsordnung für die Aufnahme in die Seminare zwei Gruppen von freiwilligen Fächern beigefügt:

1) Sprachen: a) Latein, b) Griechisch, c) Französisch, d) Deutsch;

2) Naturwissenschaften: a) Mechanik, b) Chemie, c) Physiologie, d) Akustik, Licht und Wärme, e) Magnetismus und Elektricität, f) Physiographie, g) Botanik. Die Candidaten dürfen nur je einen Gegenstand aus jeder Gruppe wählen. Bei der ersten Gruppe werden grammatische Fragen gestellt und ein leichtes Stück zum Uebersetzen ins Englische gegeben; die Prüfung in der 2. Gruppe wird jährlich im Mai von der Abtheilung für Wissenschaft und Kunst gehalten. Für genügende Kenntnisse werden Marken gegeben und diese zu den in den obligatorischen Schulfächern gewonnenen geschlagen.

Das Schulzöglingssystem vereinigt eine doppelte Aufgabe, Lehren und Lernen, in einer Ausdehnung, die für das jugendliche Alter zu viel ist. Wenn ein Junge 5—6 Stunden im Tag in der Schule unterrichtet hat, so ist er kaum mehr fähig, den Privatunterricht des Lehrers mit Vortheil zu genießen und sich selbst weiter zu bilden, vollends einer, der mit schwachen Kenntnissen eingetreten ist. Denn in Ermangelung tüchtigerer Knaben müssen die Localbehörden an manchen Orten mit solchen vorlieb nehmen, die die Eintrittsprüfung mit knapper Noth bestehen. Die Zöglinge müssen sich oft überarbeiten, um den Prüfungsanforderungen zu genügen, und haben fast nur Zeit, das Nöthige einfach auswendig zu lernen, statt es gründlich verstehen zu lernen. Ein anderer Uebelstand ist das, daß die mit Schreibereien überbürdeten Schulmeister den Privatunterricht der Zöglinge oft vernachlässigen und ihnen weder Musterlectionen geben, noch ihren Unterricht gehörig überwachen. Wie darunter auch die Schule nothleidet, liegt auf der Hand. Der den Zöglingen anvertraute Unterricht der untersten Classen, wo gerade am sorgfältigsten unterrichtet und eine gute Grundlage gelegt werden sollte, ist gar häufig mangelhaft. Das, was Talent und Tüchtigkeit betrifft, der größte Unterschied zwischen den verschiedenen Zöglingen sich zeigt, versteht sich von selbst. Viele erweisen sich, besonders im letzten Lehrjahr, als höchst brauchbare Gehülfen. Sieht man aber auf das allgemeine Resultat des Präparandencurses, so bestehen die Zöglinge in der Abgangsprüfung meist gut in allem, was Gedächtnissache ist, was mechanisch gelernt werden kann, aber an gründlichem Verständnis, an Fähigkeit, das Gelernte anzuwenden fehlt es. Schwach sind sie meist in Mathematik, einzelne sogar in den Elementen. Es werden oft nur Sätze aus Euklid und algebraische Formeln einfach auswendig gelernt, ohne sie zu verstehen oder ihre Anwendung zu versuchen. Dies hängt damit zusammen, daß manche sonst tüchtige Präparandenlehrer aus früherer Zeit keine Mathematik gelernt haben. Aber auch Geschichte und Geographie sind vielfach nur Gedächtnissram. In den freiwilligen Fächern wird durchschnittlich nicht viel geleistet. Die Kenntniss einiger lateinischen Declinationen und Conjugationen und nothdürftiges Uebersetzen ins Englische ist von wenig Werth. Für die zum Theil noch ungenügenden Resultate kann man aber nicht die Schulzöglinge verantwortlich machen, denen meist das Lob fleißiger und gewissenhafter Arbeit gegeben wird. Die Ursache davon ist ebenso in der Ueberbürdung mit Schularbeit als in dem zu weit angelegten Lehrplan zu suchen, wodurch die Zeit und Kraft der Präparanden zersplittert wird. Um diesen Uebelständen abzuhelfen, werden verschiedene Vorschläge gemacht, vor allem, die Verwen-

dung der Zöglinge in der Schule auf 3 Stunden zu beschränken, um mehr Zeit für Privatstudium zu gewinnen (wozu sie übrigens noch zu jung sind), sie nicht einzeln, sondern, wo thunlich in Gruppen zu unterrichten (was in großen städtischen Schulen möglich ist, aber nicht auf dem Lande) und namentlich, sie in besonderen Lektionen mit der Lehrmethode vertraut zu machen — mit einem Wort, Lehren und Lernen gleichmäßiger zu vertheilen. Manche Vorschläge in dieser Richtung sind von dem Erziehungsdepartement berücksichtigt worden, auch ist dasselbe auf das früher herrschende, dann abgeschaffte System besonderer jährlicher Verwilligungen für Schulzöglinge (von 2—3 Pfd. St. für einen) zurückgekommen, was entschieden aufmunternd wirkt, wenn die Localbehörden in der Lage sind, das Geld zwischen Lehrer und Zöglingen zu theilen. (Der Londoner School Board zahlt dem Lehrer für einen wohlbestandenen Zögling 5 Pfd. St.) Viel wichtiger wäre die Reducirung der Extra-Fächer auf die Elemente der Naturkunde, was aber obligatorisch sein sollte. Fände sich genügende Zeit für das Lateinische, so wäre das ein großer Vortheil, da der englische Wortschatz vieles aus dieser Sprache enthält und bei der Armut der englischen Sprache an Flexionen die Grammatik viel gründlicher mit Hilfe der lateinischen gelernt würde. Wie die Dinge sind, kommt entweder das für Elementarlehrer Nothwendigste nicht zum vollen Recht, oder den Zöglingen wird zu viel zugemuthet, so daß ihre Gesundheit darunter leidet. Bei der Seminarprüfung 1877 stellte sich heraus, daß von 1995 männlichen und 3149 weiblichen Candidaten je 171 und 469 nicht kräftig genug waren, und je 14 und 66 in schlechter Gesundheit, zum Theil incurabel — ein günstigeres Resultat als man fürchtete, aber noch ungünstig genug im Vergleiche mit jungen Leuten desselben Alters in anderen Berufsarten.

Das gegenwärtige Verhältnis der Schulzöglinge zu den eigentlichen Lehrern, wie 54:46 zeigt deutlich, welches unentbehrliches Element in den Lehrkräften der Volksschule dormalen — und wohl noch auf lange hinaus das Schulzöglingssystem bildet. Es ist ohne Frage weit besser als das alte Monitorenssystem. Man macht dafür geltend, daß talentvolle Zöglinge, den Kindern im Alter näher stehend, frischer und anregender unterrichten, als mittelmäßige Lehrer, daß harmonisches Zusammenwirken viel eher möglich sei, wo junge Gehülfen unter dem Hauptlehrer, als wenn gleichbefähigte Lehrer neben ihm stehen, wo es an Reibungen nicht fehlen würde (wiewohl Klagen darüber in großen Schulen, wo immer mehrere geprüfte Lehrer sind, nicht viel vernommen werden). Das System ist aber doch nur ein Nothbehelf, um die Kosten der Volkserziehung nicht zu erhöhen. Andererseits ist es der einfachste, fast einzige Weg, um Lehrkräfte zu gewinnen. Es bietet den ärmeren Volksklassen Vortheile, die sie sonst nicht so leicht gewinnen. Das Gehalt der Schulzöglinge ist in großen Städten anlockend genug, anderwärts allerdings nicht mehr, manchmal weniger als das, was andere Lehrlinge oder Fabrikjungen verdienen, daher es in Fabrikdistricten oft schwer hält, tüchtige Zöglinge zu gewinnen. Aber nach vollendetem Lehrkurs in den Seminaren stehen ihnen weit bessere Stellen zu Gebot, als anderen jungen Leuten derselben Volksklasse. Während letztere es vielleicht nie höher bringen als auf 80—100 Pfd. St. jährlich, so erhalten manche junge Lehrer gleich beim Austritt aus dem Seminar dieselbe Summe. Aber viele machen den Präparandencurs nur durch, um sich die für ein anderweitiges Fortkommen sehr dienliche Vorbildung zu erwerben. Eine beträchtliche Zahl, häufig die Hälfte tritt schon nach dem zweiten Lehrjahre aus, nicht selten, weil ihnen die Arbeit in der Schule zu schwer ist.

Nach beendigtem vierjährigem Lehrkurs haben die Schulzöglinge volle Freiheit in der Wahl eines Berufs. Ihre Zahl ist viel zu groß, als daß sie alle im Schuldienst Verwendung finden könnten. Diejenigen, welche sich dem letzteren bleibend widmen, können, wenn sie die Abgangsprüfung mit Erfolg bestanden, sofort als Hilfslehrer in einer Elementarschule eintreten, wo sie, wie die Schulzöglinge, ganz unter dem Lehrer stehen. Sie werden unter Zustimmung des Erziehungsdepartements von den Localbehörden angestellt und besoldet. Auch können die Zöglinge ein provisorisches Certificat erhalten,

um eine Schule mit höchstens 60 Kindern zu übernehmen, oder auch sich zur Aufnahme in ein Seminar melden, was die tüchtigsten unter ihnen gewöhnlich thun.

β) Die Schullehrer-Seminare (Training Colleges, seltner Normal Schools genannt). aa) Statistik, Verwaltung, Einrichtung. Es giebt dermalen (1878) 41 Seminare, 17 für Lehrer, 23 für Lehrerinnen und eines (das congregationalistische) für beide Geschlechter. Das letztere hat bis in die neueste Zeit grundsätzlich jede Staats-hülfe von der Hand gewiesen, endlich aber doch sich genöthigt gesehen, dieselbe anzunehmen. Somit stehen jetzt alle Seminare unter der Inspection des Erziehungsdepartements und erhalten Staatsunterstützung. Die Errichtung dieser Anstalten, die größtentheils zwischen 1840 und 1860 fällt, kostete über 400,000 Pfd. St., wovon gut zwei Drittel durch freiwillige Beiträge, der Rest durch Staatszuschuß gedeckt wurden. Diese Seminare zählen jetzt 3080 Seminaristen, während es im Jahr 1871 nur 2315 waren, und haben noch Raum für etwa 100 mehr. Näheres giebt folgende Zusammenstellung:

Denomination	Seminare für		Seminaristen		Lehrer	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	im Sem.	in Übungsschulen
I. Staatskirche						
a) Nat.-Schulgesellsch. .	3	1	275	140	37	3
b) Diöcesan-Gesellsch. .	7	12	540	743	141	24
c) Andere Gesellschaften	3	4	182	264	46	12
Zusammen	13	17	997	1,147	224	39
II. Brit. Gesellsch.	2	3	190	255	43	10
III. Wesleyaner	1	1	129	110	18	5
IV. Congregational.		1	24	31	9	—
V. Röm.-Kath.	1	2	39	158	28	3
Alle zusammen	17	23	1,379	1,701	322	57
		41		3,080		379

Der Staat übernimmt weit den größten Theil der Seminarkosten. Denn von der Gesamteinnahme, die im Jahr 1877 144,496 Pfd. St. betrug, machte der Staatsbeitrag fast 100,000 Pfd. St. und mit Zurechnung des Beitrags des Departements für Wissenschaft und Kunst 106,026 Pfd. St. aus, also 73 % (75 % soll er nie überschreiten) während die Eintrittsgelder der Seminaristen nur etwa 8 % betragen, und das übrige durch Subscriptionen, Collecten u. s. w. zusammengebracht wurde. Die durchschnittlichen jährlichen Kosten für die Seminaristen berechneten sich bei männlichen Böglingen auf 56 Pfd. St., bei weiblichen auf 40 Pfd. St., mit einem Spielraum von 45—68 Pfd. St. bei jenen, und 32—73 Pfd. St. bei diesen. Das früher sehr complicirte System der Staatsunterstützung ist jetzt vereinfacht. Das Erziehungsdepartement berechnet 100 Pfd. St. für jeden Lehrer und 70 Pfd. St. für jede Lehrerin, die nach vollendetem zweijährigem Seminarcurus entweder die 15 monatliche Probezeit bestanden oder als Lehrer an einer Armenschule oder kleinen Schule während einer gleichen Periode sich tüchtig gezeigt haben. Bei bloß einjährigem Seminarcurus wird die Hälfte jener Summe berechnet. Die so berechneten Summen werden den Seminarbehörden gut geschrieben und aus diesem Guthaben für jeden Seminaristen im März, Juni, September je 12 Pfd. St. (für weibl. 8 Pfd. St.), der Rest nach Abschluß der Jahresrechnung ausbezahlt.

Die Verwaltung der Seminare ist in den Händen einer Behörde, deren Präsident bei den staatskirchlichen Anstalten meist der Bischof der Diöcese, bei den anderen irgend ein einflußreicher Mann ist. Die Leitung des Seminars selbst ist Sache des Seminarrectors (Principal), dem ein Viceprincipal zur Seite steht: außer ihnen gehören noch zum Lehrpersonal zwei oder mehrere Lehrer (Tutors) und ein Musterlehrer (Normal Master), dessen Stellung in den verschiedenen Seminaren verschieden (oft untergeordnet) ist, außerdem Zeichen- und Musiklehrer, die gelegentlich unterrichten.

Die äußere Einrichtung der Seminare ist meist zweckmäßig. In den größeren, wie dem neu hergestellten der Britischen Gesellschaft sind zwei Hörsäle, einer mit theaterartig aufsteigenden Subjellien (theatre) und mehrere Classenzimmer, von denen zwei je von einer Jahresabtheilung benützt werden, wann die Lectionen vorüber sind. Außerdem ist ein Lesezimmer vorhanden. Jeder Seminarist hat sein eigenes Schlafzimmer. Sonst sind wohl auch größere Dormitorien durch Bretterwände in kleine oben offene Zellen getheilt. Die Hausordnung ist meist: Frühstück, dann Morgengebet 8—9 Uhr; 9—12 und 2—5 Lectionen, dazwischen von 12—2 Recreation und darnach Mittagessen, um 5 Uhr Thee, darauf $\frac{1}{2}$ Stunde frei, von 6—8 $\frac{1}{2}$ Lectionen oder Privatstudium, um 8 $\frac{1}{2}$ Abendessen, und 9 $\frac{3}{4}$ Abendgebet. Um 10 $\frac{1}{2}$ wird das Gas gelöscht.

In den Lehrerinnenseminaren sind außer dem Seminarrektor und etwa Zeichen- und Musiklehrer nur Lehrerinnen und eine Vorsteherin (Lady Superintendent). Hier wird auch Unterricht in häuslichen Arbeiten (Nähen, Waschen u. s. w.) gegeben.

Am Sonnabend Nachmittag ist Ausgangsfreiheit, auch der Sonntag in britischen Seminaren ganz, in den staatskirchlichen meist nach dem Gottesdienst frei. Die jährlichen Ferien dauern 6—8 Wochen.

$\beta\beta$) Aufnahme von Zöglingen in die Seminare. Zu diesem Zweck wird alljährlich Anfangs Juli eine Prüfung in jedem Seminar gehalten und zwar in allen den Fächern, die im Präparandencurs vorkamen. Melden können sich außer den Schulzöglingen auch andere, die wenigstens 17 $\frac{1}{2}$ Jahr alt sind. Alle haben ein ärztliches Gesundheitszeugnis beizubringen und eine Erklärung zu unterzeichnen, daß sie sich dem Lehramt bleibend widmen wollen. Ueber die Zulassung der Bewerber entscheidet die Seminarbehörde. Der Zubrang zu den besten Seminaren ist ungemein groß. Es melden sich oft fünfmal so viel als aufgenommen werden können.

Die Candidaten, welche die Prüfung bestehen, werden in 3 Classen getheilt, wovon die dritte oder letzte nicht zum Eintritt in das Seminar befähigt, sondern nur zur Uebernahme von Hilfslehrerstellen. Aus den Candidaten der 1. und 2. Classe können die Seminarbehörden, welche sie wollen dem Erziehungsdepartement zur Aufnahme in die Seminare vorschlagen. Gegenwärtig jedoch geschieht dies ganz nach dem Maßstab der Kenntnisse, wobei in den staatskirchlichen Seminaren auch Religionskenntnisse in Betracht kommen. Weit die meisten Candidaten sind Schulzöglinge, die auch viel besser vorbereitet kommen als die andern.

Resultat der Aufnahmeprüfung, Sommer 1877.

	Männliche Candidaten								Weibliche Candidaten							
	Anzahl der Cand.		Bestanden			Durchgef.			Anzahl		Bestanden			Durchgef.		
	Schul- jügl.	And.	I. Cl.	II. Cl.	Zuf.	Schul- jügl.	And.	Schul- jügl.	And.	I. Cl.	II. Cl.	Zuf.	Schul- jügl.	And.		
England . .	1,587	186	1,723	411	706	1,117	515	91	2,148	335	2,508	645	1,193	1,868	508	127
Schottland .	216	66	282	91	114	205	38	39	360	340	700	300	279	579	543	78

Von Schulzöglingen bestanden $\frac{2}{3}$ der männlichen, $\frac{3}{4}$ der weiblichen, von den anderen Candidaten $\frac{1}{2}$ der männl., fast $\frac{2}{3}$ der weibl. (viel mehr als früher). In den Naturwissenschaften bestanden 502 männl., 141 weibl. die je 821 und 173 Arbeiten lieferten. Sie nahmen vorwiegend Physische Geographie und Magnetismus und Electricität. In Sprachen liefen 638 Arbeiten von männl. Candidaten ein, 648 von weibl., und zwar Latein je 292 und 16, Französisch je 336 und 624, Deutsch nur 10 und 8.

Die zur Aufnahme in die Seminare vorgeschlagenen Candidaten treten als Stipendiaten (Queen's Scholars) ein und haben außer Büchern und Kleidung alles frei. Sie zahlen 5—10 Pfd. St. Eintrittsgeld.

Der Studiengang in den Seminaren ist durch die Prüfungsordnung des Erziehungsdepartements geregelt.

77) Prüfungsordnung für die Lehrerfeminare 1878 und Lehrgang.

Fächer	Prüfung am Ende des 1. Jahres	Prüfung am Ende des 2. Jahres
Lesen und Memoriren	Deutliches Lesen mit Beachtung der Interpunction und richtigem Ausdruck. Auswendiglernen eines poetischen Stückes von wenigstens 300 Zeilen — aus einem bestimmten Buche (s. Gramm.).	wie im 1. Jahr, mit Fortschritt im Ausdruck, Modulation d. Stimme, und richtigem Vortrag complicirter Sätze. Poetisches Stück von 300 Zeilen; prosaisches von 200 Zeilen (aus einem best. Buch (s. Gramm.).
Schreiben	Fractur- und Currentschrift. Dictirtschreiben. — In den Examenspapieren kommt die Handschrift überhaupt in Betracht.	wie im 1. Jahr, mit gesteigerten Anforderungen. (Es soll beim Unterricht überhaupt auf eine feste, runde, deutliche Schrift gesehen werden).
Schulmethode	Fragen über Behandlung der Elementarfächer im Unterricht mit besonderer Beziehung auf die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten der Kinder. Fragen über die Methode des mündlichen Unterrichts überhaupt. Disposition einer Lektion über Gesundheitspflege, Anlegung von Ersparnissen und Gemeinnütziges.	Probelection mit einer Classe vor dem Inspector. Fragen über die verschiedenen Methoden, Elementarschulen zu organisiren, Form und Führung von Schulregistern, Behandlung des Unterrichts in Geographie, Geschichte und Grammatik überhaupt, und mit besond. Beziehung auf die intellectuelle Entwicklung der Kinder. Fragen über moralische Disciplin.
Grammatik und Aufsatz	Elemente der Grammatik. — Grammatische Erklärung einer Stelle aus Milton's Comus oder Lamb's Last Essays of Elia. Sachliche Erklärung einer Stelle aus jenen Büchern. Einfacher Aufsatz über einen gegebenen Gegenstand.	Paraphrasen von Stellen aus Shakespeare's King Lear und Bacon's Essays. Fragen über Sprache, Stil u. Gegenstand des für die Paraphrasen gewählten Werkes. Einfacher Aufsatz über einen gegebenen Gegenstand.
Geographie	Elemente der math. u. phys. Geographie. Beschreibung und Zeichnen der vier Welttheile, aller europ. Länder, besonders Großbritannien und der Colonien. Polit. Geographie des brit. Reiches.	Physische, politische und Handelsgeographie des brit. Reiches.
Geschichte	Grundzüge der britischen Geschichte (schott. Geschichte).	Eine specielle Periode mehr im einzelnen; aus der Geschichte von 1603 bis 1815.
Arithmetik, Algebra, Flächenberechnung	Schriftliches und Kopfrechnen. Erklärung und Beweis der Regeln. Algebra bis zu den quadratischen Gleichungen (incl.), Messung von Ebenen.	Schwierigere Fragen, z. B. binomische Größen, Logarithmen, Interesterechnung. Messung des Circels, Cylinders, der Kugel und des Kegels.
Geometrie	Euklid B. I. und II. und einfache Aufgaben.	Euklid B. I—IV; VI, 1—15, und Aufgaben.
Nationalökonomie	Grundzüge der Nationalökonomie.

Fächer	Prüfung am Ende des 1. Jahres	Prüfung am Ende des 2. Jahres
Vocalmusik	Discant- und Basschlüssel, einfacher Tact, Tonarten, chrom. Leiter, Transponiren.	Alt- und Tenorschlüssel, schwierigere Tactarten, Classification der Intervalle; Auflösung von Dissonanzen; Anfänge der Harmonielehre.
	(nur solche Seminaristen dürfen diese Fragen beantworten, die die Prüfung im Singen vor dem Musikinspector bestanden haben.)	
Zeichnen	Freihand-, geometrisches-, Perspectiv- und Modellzeichnen, wobei das Ziel erreicht werden muß, welches das Science und Art Departement für Bewerber eines Certificats 2. (höhern) Grades vorschreibt. Die Prüfung darin ist getrennt von der in den andern Fächern; die darin gewonnenen Marken werden aber zu dem Gesamtergebnis geschlagen.	

Außer diesen Fächern sind noch „besondere Fächer“ als freiwillige in den Lehrplan aufgenommen: 1) Sprachen, 2) Mathematik und Naturwissenschaften, von denen aber die Seminaristen nur je zwei in einem Jahre vornehmen dürfen. — In den Sprachen (Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch) werden leichte Stücke zum Uebersetzen ins Englische und aus dem Englischen nebst grammatischen Fragen gegeben; für das zweite Jahr sind die Fragen schwieriger. Die Fächer der 2. Reihe sind Mathematik: ebene Geometrie, Algebra, Logarithmen, Trigonometrie, Mechanik (theoret. und prakt.) Musik, Licht und Wärme, Magnetismus und Electricität, Chemie (unorganische und praktische) animalische Physiologie, elementare Botanik, Physiographie. — Die Prüfungen in diesen Fächern, die früher nur von dem Departement für Wissenschaft und Kunst einmal gehalten wurden, wobei sich die Seminarzöglinge zu stellen hatten, finden von jetzt an zu bequemerer Zeit in den Seminaren statt, und zwar nur in den Fächern, die in den Stundenplan des betreffenden Seminars aufgenommen sind. Die Candidaten erhalten Zeugnisse dafür und es wird auch hier für den Erfolg bezahlt (s. o.). Preise werden nicht gegeben.

Die Prüfungsordnung für die Lehrerinnenseminare ist ähnlich, nur mit etwas geringeren Anforderungen namentlich in Mathematik. Dagegen werden Kenntnisse verlangt in Behandlung einer Kleinkinderschule, Nähen, Zuschneiden und Haushaltungskunde (Nahrung, Kleidung, Kochen, Waschen, Haushaltrechnung, Anlegung von Geld, Gesundheitsregeln). Die besonderen Fächer sind (außer Griechisch) dieselben wie oben, nur dürfen die weiblichen Zöglinge nicht mehr als ein Fach im Jahre nehmen.

Durch diese Prüfungsordnung ist der Lehrplan von selbst an die Hand gegeben und in allen Seminaren wesentlich derselbe. Die Zahl der wöchentlichen Lektionen ist etwa 30, die meist eine Stunde währen. Es kommen durchschnittlich auf englische Grammatik, Geographie, Geschichte je 1—2 Stunden, englische Literatur und Aufsatz 2, Schulmethode und Lektionskritik 2, Sprachen, Naturwissenschaften je 4, Mathematik und Nationalökonomie 5, sodann Religion 2—3, Zeichnen, Musik je 2, Exerciren 1. Am Mittwoch und Sonnabend werden meist nur 3 Lektionen gegeben, an den anderen Tagen 6. In einigen Seminaren ist die Zahl der Lektionen noch größer, wie z. B. in Borough Road, wo viel Zeit auf Mathematik verwendet wird, wobei, sehr zweckmäßig, außer Vorträgen und Uebungen auch häufige Prüfungen gehalten werden. Die Unterrichtszeit ist gewöhnlich von 9—12 Uhr und 2—5, zum Theil auch noch von 6—8½ Abends, wo die Jahresklassen in Abtheilungen zerfallen, bei denen die Vorm.-Lektionen zum Theil durch Privatstudien unterbrochen sind. Für Privatstudium fallen durchschnittlich etwa 18 Stunden ab.

Außer den Lektionen haben sich die Seminaristen bei dem Unterricht in den zu den Seminaren gehörenden Uebungsschulen (Practising Schools) theils zuhörend, theils lehrend zu betheiligen. Sie kommen etwa je 2 der Reihe nach in eine der Classen auf einige Tage oder 2 mal im Jahr auf 14 Tage. Von kompetenter Seite wird aber gewünscht, daß viel mehr Zeit — 150 Tage in 2 Jahren — auf die Schule verwendet wer-

den. Unter der Aufsicht des Hauptlehrers, der meist zugleich Musterlehrer ist, geben sie eine vorbereitete Lektion über einen gemeinschaftlichen Gegenstand, worüber sie nachher Fragen an die Schüler stellen (Collective Lesson), oder nehmen den gerade vorliegenden Unterrichtsgegenstand auf. Besonders wichtig und anziehend ist die Probelection (Criticism Lesson), welche der Reihe nach jeder im Beisein des Seminarvorstandes und der anderen Seminaristen zu halten hat. Letztere machen sich Notizen über das Ganze oder besondere Punkte der Lektion, die sie nachher kritisiren, worauf der Vorstand die Schlußkritik giebt.

Der Unterricht in den Seminaren ist fast durchgängig gut, in den großen Seminaren meist vortrefflich und ganz geeignet, den Zöglingen nicht nur tüchtige Kenntnisse, sondern auch einen höheren Begriff von der Bedeutung des Volksunterrichtes beizubringen. Allein bei dem schon gerügten Mangel an gründlicher Vorbildung bei vielen Schülzöglingen muß häufig im ersten Jahreskurs das Versäumte nachgeholt werden, was die Lehrer und tüchtigeren Zöglinge ungebührlich aufhält. Denn da es darauf ankommt alle Zöglinge durch das Examen zu bringen, um den Staatsbeitrag ungeschmälert zu erhalten, so wird das Wissen der Schwächsten eigentlich maßgebend für die ganze Art des Unterrichts.

dd) Resultat der Prüfung in den Seminaren Ende 1877.

Lehrerseminare	II. Jahr.				I. Jahr.				
	Zahl der Sem.	Resultat			Zahl der Sem.	Resultat			
		I. Abth.	II. Abth.	III. Abth.		I. Abth.	II. Abth.	III. Abth.	IV. Abth.
in 18 Seminaren	667	284	275	108	683	256	292	134	1
davon in									
Borough Road (Brit.) . . .	62	33	25	4	66	43	23	—	—
Battersea } Staatsk.	41	37	4	—	42	37	5	—	—
Chelsea }	55	42	13	—	58	40	18	—	—
Westminster (Westl.)	61	33	26	2	65	27	28	10	—
Hammermith. (Kath.)	34	10	18	6	18	2	7	9	—
Lehrerinnenseminare									
in 23 Seminaren	788	331	423	34	830	283	503	44	—
davon in									
Stockwell (Brit.)	56	34	20	2	65	24	39	2	—
Whitlands (Staatsk.)	58	43	15	—	69	51	18	—	—
Home und Colonial	70	46	24	—	69	40	29	—	—
Southlands (Westl.)	49	17	27	5	56	16	36	4	—
Wandsworth (Kath.)	26	1	19	6	22	1	18	3	—

In naturwissenschaftlichen Fächern war das Ergebnis folgendes:

Fach	Männl. Zögl. examiniert	Bestanden		Weibl. Zögl. examiniert	Bestanden	
		Nied. Stufe	Höb. Stufe		Nied. Stufe	Höb. Stufe
Animal-Physiologie	857	321	422	436	229	150
Akustik, Licht, Wärme	714	330	337	111	43	9
Magnetismus und Elektrizität	524	281	222	—	—	—
Mechanik (theor.)	327	279	7	—	—	—
Phys. Geographie	206	31	124	247	34	92
Anorg. Chemie	188	143	23	—	—	—
Mathematik	126	—	122	—	—	—
Geologie	81	55	23	—	—	—
Elem. Botanik	6	2	1	460	273	90

In der Religion (einige Bücher des A. und N. T., Katechismus, einiges aus der Liturgie und den 39 Artikeln) war das Resultat der von der Nationalgesellschaft durch besondere Examinatoren gehaltenen Prüfung:

	II. Jahr					I. Jahr				
	Zahl	I. Cl.	II. Cl.	III. Cl.	Durchgef.	Zahl	I. Cl.	II. Cl.	III. Cl.	Durchgef.
männl. Sem.	465	53	219	190	3	498	92	271	135	—
weibl. "	542	98	238	202	4	589	67	450	72	—
	1,007	151	457	392	7	1,087	159	721	207	—

Im Zeichnen wurden im ganzen 2784 Seminaristen examinirt, von denen 1728 bestanden, und 555 Certificate erhielten, welche zur Uebernahme von Zeichnungsunterricht befähigen.

In Sprachen wurden examinirt, und zwar in der lateinischen 305 Seminaristen der II. Jahresclasse, 359 der I. und nur 3 weibliche, im Französischen je 397 und 391 männliche und je 142 und 221 weibliche. Deutsch nahmen nur 8 männliche und 1 weibl. Griechisch 1 Seminarist. Es waren aber fast nur die 3 großen Londoner Anstalten, die mit Erfolg bestanden und im Französischen außer diesen nur wenige andere. Schwächer darin waren die weiblichen Seminare. — Die staatskirchlichen Seminare Battersea und Chelsea, ebenso die weiblichen Whitelands und Home and Colonial standen fast in allen Fächern obenan.

Um nun von den durchschnittlichen Leistungen in den einzelnen Fächern zu reden, so sind zunächst die obligatorischen ins Auge zu fassen. Die Kenntniss der englischen Sprache ist fast durchaus befriedigend, der Aufsatz correct und wohl disponirt, zum Theil gut stilisirt, nicht selten freilich hochtrabend und schwulstig. Die Schwierigkeiten der Orthographie sind nicht ganz überwunden. Bei der Decemberprüfung 1877 hatten nur 45 Proc. der Seminaristen (m. und w.) des II. Jahres keinen Fehler im Dictirschreiben, 26 Proc. (w. 36 Proc.) nur einen Fehler. In den englischen Autoren ist Wort- und Sacherklärung befriedigend, die Etymologie ungenügend. Die schwächste Seite ist immer die Paraphrase. In der Mathematik, in der sich stets ein bedeutender Fortschritt im zweiten Jahr dem ersten gegenüber zeigt, sind die Kenntnisse was Gleichungen, Progressionen, Logarithmen und Geometrie betrifft, befriedigend, aber das für Volksschulen wichtigste Stück, die Arithmetik ist immer noch ungenügend — bei den männlichen Seminaristen durchschnittlich mangelhafter als bei den weiblichen. In Geschichte und Geographie ist stets noch zu viel Gedächtnisram. Fragen über Pädagogik, Schulverwaltung und die Elemente der Nationalökonomie werden meist gut beantwortet, die Probelectionen sind häufig recht tüchtig, doch fehlt es nicht selten an Klarheit und Einfachheit.

Die Musik ist meist noch auf einer niederen Stufe. Noch 1876 konnte die Hälfte der Candidaten beim Eintritt in das Seminar nicht singen. Auch war in den Seminaren schlecht gesorgt: sie hatten bis vor wenigen Jahren nur ein Harmonium, kein Pianoforte. Die Violine wird beim Gesangunterricht nicht gebraucht und erst in neuester Zeit ist da und dort der Anfang mit Erlernung von Instrumenten gemacht worden.

Was die freiwilligen Fächer betrifft, so sind die Leistungen in den Naturwissenschaften zum Theil befriedigend, weniger bei den Sprachen, wo sich, wie schon gesagt, mit einzelnen rühmlichen Ausnahmen ein oberflächliches, ungenügendes Wissen zeigt. Non multa sed multum gilt auch hier. Ueber dem Vielerlei wird das gründliche Verstehen und Verarbeiten des Wichtigsten versäumt. Es ist zu viel Dressur, zu wenig Selbstthätigkeit und Selbständigkeit. Daher es oft vorkommt, daß die früheren Seminaristen ganz wohl zu brauchen sind, wenn sie unter guter Leitung stehen, oder das Angelernte einfach anzuwenden haben, aber hilflos, wenn sie das gewohnte Geleise zu verlassen genöthigt sind. Die Seminarvorstände wie die Inspectoren haben ein offenes Auge für diese Mißstände. Aber wie bei den Elementarschulen ist auch in den Seminaren das Ziel von oben her zu hoch gesteckt. Und dies hängt wiederum nicht bloß mit dem früher berührten Bestreben zusammen, möglichst vielerlei Kenntnisse unter das niedere Volk zu bringen, sondern auch mit dem Mangel an besonderen Schulen und Lehrern für den unteren Mittelstand. Denn diese Lücke wird keineswegs ausgefüllt durch die wohlfeilen Privatschulen (Academies, Commercial Schools) welche zwar die Vorbereitung auf eine industrielle und commercielle Laufbahn auf ihr Programm schreiben, thatsächlich aber weniger leisten als gute Volksschulen. Letztere müssen daher z. Th. dem Mangel abhelfen, und an die Elementarlehrer werden somit zu hohe Forderungen gestellt, wodurch bei der kurzen Studienzeit die Kraft zersplittert wird.

Sind in dem bisher Gesagten die Mängel nicht verschwiegen worden, so muß nun auch andererseits hervorgehoben werden, daß besonders aus den großen Seminaren eine Reihe der tüchtigsten Lehrer hervorgegangen ist — Männer, die ganz wohl eine Reallehrerstelle ausfüllen könnten. Manche treten auch in höhere Schulen ein, oder gründen selbst solche und zwar mit Erfolg. Ebenso giebt es eine große Zahl vortrefflicher Lehrerinnen. Man darf nur Zeuge sein von der ansprechenden Art wie sie die Kinder unterrichten und zu fesseln wissen, von der Leichtigkeit und Sicherheit, mit der sie auch große Schulen in Ordnung halten, um zu erkennen, daß sie in ihrer Art hinter den Männern nicht zurückstehen. Und ähnliche Tüchtigkeit könnte bei der Mehrheit erzielt werden, wenn die naturwissenschaftlichen Fächer auf das rechte Maß zurückgeführt und die Sprachen — außer etwa der lateinischen — gestrichen, oder die Volksschulfächer im ersten Jahr, die höheren im zweiten getrieben würden. Die sittliche Haltung der Seminaristen ist fast durchaus lobenswerth. Das Zusammenleben im Seminar hat einen entschieden guten Einfluß auf die Bildung des Charakters. Es ist durch die Seminare ein höchst respectabler und im ganzen tüchtiger Volksschullehrerstand geschaffen worden.

b) Dienstprüfung (Examination for Certificates) und Anstellung.

a) Die im December jedes Jahres von den königl. Inspectoren vorgenommenen Prüfungen in den Seminaren gelten als die eigentlichen Dienstprüfungen, obwohl solche nach Bedürfnis auch an anderen Orten gehalten werden können. Zugelassen werden außer den Seminaristen, die wenigstens einen Jahreskurs vollendet haben müssen, auch andere Candidaten, die über 21 Jahre alt sind, und entweder ihre Laufbahn als Schulzöglinge mit Erfolg durchgemacht und ein gutes Zeugnis von einem Inspector erhalten, oder als Hilfslehrer wenigstens 6 Monate unter einem geprüften Lehrer gearbeitet haben. Die Prüfungsgegenstände sind die oben in der Seminarprüfungsordnung bezeichneten und die Candidaten können die des 1. oder 2. Jahres wählen. Schon im Dienste stehenden Lehrern wird die Prüfung wesentlich erleichtert, indem bei ihnen die Beantwortung einfacher Fragen über englische Geschichte und Geographie, Arithmetik, Grammatik und Schulverwaltung, und noch Geometrie (wenn sie Schulzöglinge halten wollen) genügt. Die Candidaten, die die Prüfung der 1. Seminarjahresklasse bestanden haben, werden in 4 Abtheilungen, die der 2. Jahresklasse in 3 Abtheilungen getheilt, und eine Liste der geprüften mit genauer Angabe dieser Punkte veröffentlicht.

Nach bestandener Prüfung müssen die Candidaten eine Probezeit von mindestens 15 Monaten an einer Schule durchmachen, und erhalten nach den ersten 3 Monaten ein Zeugnis von einem Inspector, nach weiteren 12 Monaten ein zweites. Sind diese befriedigend, so wird ihnen ein Befähigungszeugnis (Certificate) ertheilt, in welchem sowohl die Jahresklasse (s. o.), in der sie geprüft, als die Abtheilung, in die sie gesetzt worden sind, angemerkt ist.

Es giebt 3 Classen von Certificaten. Alle Candidaten, außer denen der 4. Abtheilung, erhalten zunächst ein Certificat 2. Classe und können nur durch Tüchtigkeit im Amt in die 1. Classe vorrücken. Das Certificat 2. Classe bleibt 10 Jahre in Kraft und wird dann auf Grund der inzwischen eingelaufenen Berichte revidirt. Candidaten, die bei der Prüfung in die 4. Abtheilung kamen, erhalten ein Certificat 3. Classe, welches nicht zur Aufnahme von Schulzöglingen befähigt. Um in eine höhere Classe vorzurücken, müssen Lehrer 3. Classe eine neue Prüfung bestehen. Certificate 3. Classe können ohne vorhergehende Prüfung auf Empfehlung eines Inspectors a) solchen Schullehrern ertheilt werden, die über 25 Jahre alt sind, wenigstens 5 Jahre eine Elementarschule geleitet haben, ein gutes Charakterzeugnis von der Localbehörde heibringen und sich als tüchtige Lehrer erwiesen haben (dies jedoch nur bis März 1879); b) Lehrern an Kleinkinderschulen und kleinen Dorfschulen.

Schulzöglinge, die ihre Abgangsprüfung oder die Aufnahmeprüfung in das Seminar wohl bestanden haben, können auf besondere Empfehlung des Inspectors ein provisorisches Certificat 3. Classe erhalten und sofort eine Schule von nicht

mehr als 60 Kindern durchschnittlich übernehmen, müssen aber nach ihrem 25. Jahre die Certificatprüfung und Probezeit nachholen.

Die Localbehörden haben alljährlich zu erklären, ob der Charakter, das Betragen und die Amtsführung des Lehrers befriedigend sei und der Inspector berichtet über jede von ihm visitirte Schule, ob sie hinsichtlich der Einrichtung, der Disciplin und des Unterrichtes „tüchtig“ (efficient) sei. Je nach Befund kann ein Certificat cassirt, suspendirt oder um eine Stufe herabgesetzt werden, jedoch nicht ehe die Unterrichtsbehörde durch die Localleitung dem Lehrer Gelegenheit sich zu rechtfertigen gegeben hat.

Abendschullehrer bedürfen keines Certificates, wenn sie den Schulzöglingscurs durchgemacht, oder — über 18 Jahre alt — von einem Inspector empfohlen sind.

Als Hülfslehrer werden verwendet frühere Schulzöglinge, die ihre Abgangsprüfung, und andere, die die Aufnahmeprüfung in das Seminar mit Erfolg bestanden haben (s. o.). Sie stehen unter dem Lehrer, sowie der Localbehörde und dem Inspector.

β) Die Anstellung und Besoldung des Lehrpersonals ist ganz Sache der Localschulbehörden. Sie haben nur an die Oberbehörde deshalb zu berichten und deren Zustimmung einzuholen. Die Schulbehörden machen entweder die Vacanzen in öffentlichen Blättern bekannt, oder wenden sich an die Seminarvorstände. Auch die School Boards erhalten ihre Lehrer sowohl von den staatskirchlichen als den britischen Seminaren mit einer einzigen Ausnahme. Die Gehälter sind je nach localen Verhältnissen und Tüchtigkeit der Lehrer sehr verschieden, im allgemeinen aber viel höher als in früheren Zeiten.

Von den derzeitigen 10,694 Lehrern haben

	Pfd. St.							über 300 Pfd. St.	
	Gehalt unter 50	50—75	75—100	100—150	150—200	200—250	250—300		
Lehrer	138	1,102	3,179	4,439	1,239	414	120	63	10,694 zus.

Von den 13,103 Lehrerinnen erhalten

	Pfd. St.						über 200 Pfd. St.	
	Gehalt unter 40	40—50	50—75	75—100	100—150	150—200		
Lehrerinnen	722	1,488	6,531	3,056	1,123	169	14	13,103 zus.

Das durchschnittliche Einkommen eines geprüften Lehrers ist 115 Pfd. St. und einer Lehrerin fast 70 Pfd. St. Außerdem hat noch die Hälfte der Lehrer und über ein Drittel der Lehrerinnen Amtswohnung. Im Jahre 1858 waren die durchschnittlichen Gehälter je 94 Pfd. St. und 62 Pfd. St.; im Jahre 1851 nur 55 Pfd. St. und 31 Pfd. St.

Die Londoner Schulbehörde hat die Besoldung der Lehrer, und selbst der Schulzöglinge genau regulirt. Schon die Probezöglinge erhalten 6 Schillinge wöchentlich (die Mädchen 4 Sch.), die eigentlichen Schulzöglinge im ersten Jahr 9 Sch. (5 Sch.) und so aufsteigend bis 16 Sch. (10 Sch.) im 4. Jahr und außerdem für Tüchtigkeit im Zeichnen und 3 naturwissenschaftlichen Fächern je 5 Pfd. St. Wenn sie nach Beendigung ihrer Lehrzeit als Gehülfen eintreten, erhalten sie 55 Pfd. St. (die Mädchen 50 Pfd. St.). Die Probelehrer, die den Seminarekurs nicht durchgemacht, aber die Prüfung bestanden haben, erhalten je nach ihrer Zeugnisclasse 60, 65, 75 Pfd. St., die aber, welche den zweijährigen Seminarekurs durchgemacht, 70, 75 oder 80 Pfd. St. (die Lehrerinnen je 5 Pfd. St. weniger). Nach beendigter Probezeit werden 5 Pfd. St. jährlich zugelegt und für jeden folgenden günstigen Bericht des Inspectors je 5 Pfd. St. bis das Gehalt 110 Pfd. St. (90 Pfd. St.) erreicht. Bei den Hauptlehrern ist das fixe Salair mindestens 110 Pfd. St. (bei Lehrerinnen 90 Pfd. St.), das aber durch Zulagen für höhere Zeugnisclassen und besondere Tüchtigkeit bis auf 210 Pfd. St. (150 Pfd. St.) steigen kann. Außerdem erhalten Haupt- und Hülfslehrer für Tüchtigkeit im Zeichnen und in Naturwissenschaften eine Zulage von je 5 Pfd. St., und ferner die Lehrer, die als baccalaurei artium promovirt, und die Lehrerinnen, welche von der Londoner Uni-

versität Zeugnisse für Tüchtigkeit in fünf besonderen Fächern erlangt haben, weitere 10 Pfd. St. Sodann fällt dem Hauptlehrer die Hälfte des Staatsbeitrages für das Resultat der Prüfung zu, während die andere Hälfte unter die Hilfslehrer vertheilt wird. Endlich erhält der Hauptlehrer noch je 5 Pfd. St. für den Unterricht der Schülzöglinge, deren Zahl aber 6 nicht übersteigen darf. Somit kann ein tüchtiger Hauptlehrer an einer großen Schule sein Einkommen leicht auf 300 Pfd. St., sogar 600 Pfd. St., wo nicht mehr bringen. Indem so die Höhe des Gehaltes von den Leistungen des Lehrers abhängig gemacht wird, kann die Schulbehörde eines guten Erfolgs gewiß sein. Durch das fixe Gehalt ist seine Existenz gesichert, und wenn er seine ganze Kraft und Tüchtigkeit dem Berufe widmet, so hat er die Früchte seiner Arbeit ungeschmälert zu genießen. Aber nicht allen Schulbehörden ist es möglich, den Staatsbeitrag den Lehrern zu überlassen. Die Schulbehörden in großen Städten, die die bedeutenden Auslagen für das Schulwesen einfach auf die Steuerzahlenden umlegen, können ihre Schulen aufs beste herstellen und ihre Lehrer gut besolden, aber in kleineren Orten bildet der Staatsbeitrag einen wesentlichen Theil des Einkommens, die Schulsteuer liegt schwer auf der Bevölkerung und der Lehrer muß sich mit einem geringen fixen Gehalt begnügen.

7) Pensionen werden nur noch den vor 1862 angestellten Lehrern ausbezahlt — im ganzen 270 Pensionen, im Betrag von zusammen 6000 Pfd. St. Unterstützungs- und Versicherungsgesellschaften für die Lehrer giebt es nur wenige: the Society of Schoolmasters (gegr. 1798) mit einem Capital von 10,000 Pfd. St. und Einkommen von 1165 Pfd. St., das im Jahre 1877 zur Unterstützung von 250 Personen verwendet wurde; the Schoolmasters' Mutual Assurance Society (gegr. 1849) und the Church Schoolmasters' Benevolent Institution (gegr. 1857), welche die Mitglieder im Falle der Krankheit und hohen Alters, sowie deren Wittwen und Waisen unterstützen.

Gelegentlich mögen hier die Lehrervereine erwähnt werden, die in Verbindung mit den verschiedenen Schulgesellschaften stehen, wie the Metropolitan Schoolmasters' Association, the British Teachers Association und the London Association of Teachers, the National Union of Elementary Teachers, die übrigens von wenig Bedeutung sind, und durch ihre Verhandlungen auf den Jahresversammlungen nicht eben ein günstiges Vorurtheil für ihren Stand erwecken.

6) Hilfsanstalten für die Volkserziehung. Diese lassen sich in drei Gruppen theilen: Sonntagschulen, Rettungsanstalten und Fortbildungsvereine.

a) Die Sonntagschulen, die den ersten Anstoß zur Volkserziehung gegeben haben und lange Zeit den Mangel an allem Unterricht ersetzen mußten, haben ihre Bedeutung nicht verloren, obgleich jetzt alle Kinder gehalten sind, Tagsschulen zu besuchen. Sie nehmen vielmehr eine um so wichtigere Stellung neben den Volksschulen ein, je mehr sich die confessionslosen School Board Schools verbreiten. Für eine große Masse des Volks sind sie die hauptsächlichsten, wenn nicht einzigen Pflanzschulen für die Kirche.

Stand der Sonntagschulen 1851.

	Schulen.	Schüler nach Schul- listen.			Alle Lehrer, davon Freiwillige Lehrer						Be- zahlte Männer und Frauen
		Alle	Knaben	Mädchen	Zuf.	Männer	Frauen	Alle	Männer	Frauen	
Alle Schulen . . .	23,137	2,369,039	1,174,647	1,194,392	301,477	167,253	134,194	291,064	161,942	129,122	10,388
Staatskirchl. . .	10,427	935,892	458,387	477,505	75,672	34,681	40,991	66,386	29,984	36,402	9,286
Wesleyaner . . .	4,126	429,727	213,613	216,114	81,181	46,709	34,472	81,016	46,609	34,407	165
Independ. . . .	2,590	843,478	168,564	174,914	43,408	24,502	18,906	43,142	24,348	18,794	266
Baptisten . . .	1,767	186,510	91,143	95,367	28,170	15,757	12,413	28,007	15,667	12,340	163

Die meisten dieser Schulen wurden in den Jahren 1830—50 gegründet. Seitdem hat ihre Zahl bedeutend zugenommen. Sie stehen größtentheils in Verbindung

mit den Sonntagschulvereinen, die zur Gründung von Schulen veranlassen und dazu, sowie zu deren Erhaltung beitragen, verschiedene Bücher, periodische Schriften publiciren und für Vorbereitung der Lehrer in Lehrklassen sorgen, die zum Theil jährlich geprüft werden. Unter diesen Vereinen steht obenan die 1803 gegründete Sunday School Union, zu welcher die meisten Dissenter gehören. Mit ihr stehen (1876) 4204 Schulen mit einem Lehrpersonal von 101,168 und 960,000 Schülern in Verbindung. Sie hat ein ausgedehntes Buchgeschäft, das etwa 45,000 Pfd. St. jährlich umsetzt. Das Church of England Sunday School Institute (gegr. 1844) hat Zweigvereine in allen Diöcesen mit 28,875 Lehrern und Lehrerinnen, und 314,298 Schülern. Die Wesleyanischen Sonntagschulen, 6095 mit 115,666 Lehrern und Lehrerinnen und 742,419 Schülern, steht unter der Leitung des Erziehungsausschusses der Gesellschaft. — Die innere Einrichtung der Schulen ist kurz diese: Die Kinder versammeln sich Morgens um 9 oder 9½, Nachmittags um 2 Uhr. Mit Singen, Schriftlesen und Gebet wird begonnen, dann die aufgegebenen Bibelsprüche abgehört, hierauf ein Schriftabschnitt erklärt und darüber katechisirt. Für die, welche nicht lesen können, wird ein kurzes Bibelwort an einer Lesetafel analysirt. Der Unterricht schließt, häufig nach einer kurzen Ansprache des Geistlichen, mit Singen und Gebet. Neuerdings werden größere Schulen in 3 Classen getheilt, die Kleinkinderklasse (von 3—6 Jahren), Hauptklasse (6—14 Jahre) und obere Klasse (über 14 Jahre). Die Kinder über 6 Jahre sitzen in kleinen Gruppen um ihre Lehrer. Einer der Vorsteher beaufsichtigt die Schule.

Das Heer der Freiwilligen, junger Leute, die größtentheils der arbeitenden Classe angehören und ihren Ruhetag dem Unterricht der armen Kinder widmen, ist in der That eine großartige Erscheinung. Das Sonntagschulwesen hat schon unendlich viel Gutes gewirkt. Um nicht von dem Nutzen zu reden, den die Lehrer für sich selbst aus solcher Beschäftigung ziehen, so wird die sittliche Hebung der untersten Volksschichten, die Vertrautheit mit der Bibel, die Achtung vor dem Gesetz gewiß nicht mit Unrecht zu einem guten Theil der Wirksamkeit der Sonntagschulen zugeschrieben, welche für unzählige Kinder der einzige Ort waren, wo sie Gutes hörten und sahen. Aus den Sonntagschulen ist auch vieles andere hervorgegangen, was zur sittlichen Hebung der Armen beitrug, wie Abendklassen an Wochentagen, Fortbildungsschulen, Sparkassenvereine u. s. w. Ein wohlthätiger Einfluß ist auch auf die Eltern der Sonntagschüler geübt worden, da diese von den Lehrern besucht werden. Das Band, das in der Schule zwischen Lehrern und Schülern geknüpft worden, lockert sich auch später nicht, wenn die Schüler längst in Dienst oder Arbeit getreten sind. Wie die alten Eton- oder Rugby-Schüler am liebsten die Feste ihrer Schule mitfeiern, so betheiligen sich die früheren Sonntagschüler häufig bei den Schulfesten und Ausflügen ihrer Schule und treten zum Theil selbst als Sonntagschullehrer ein.

b) Abendschulen und Fortbildungsschulen. Die Abendschulen sind nur als Anhang zu den Tagsschulen anzusehen, wie sie auch meist in demselben Local gehalten werden. Sie stehen unter dem Erziehungsdepartement, und werden wie jene nur unter viel günstigeren Bedingungen (s. o.) unterstüzt. Sie bieten denen, die keinen oder mangelhaften Elementarunterricht gehabt, Gelegenheit, das Versäumte nachzuholen und beschränken sich auf die obligatorischen Fächer der 6 Standards. Die meisten Schüler (95 Proc.) stehen im Alter von 12—21 Jahren, das Verhältnis des männl. und weiblichen Geschlechts ist wie 4:1. — Die Zahl der Schüler hat seit 1851, wo es etwa 40,000 waren, nicht viel zugenommen. Im Jahre 1877 waren bei der Prüfung aus 1733 Schulen 48,481 zugegen (die Hälfte der auf den Listen stehenden), von denen 88 Proc. im Lesen, 70 Proc. im Schreiben und 59 Proc. im Rechnen bestanden, und 49 Proc. in allen Fächern des betreffenden Standards — ein Resultat, das ziemlich befriedigend ist. Je allgemeiner aber der Elementarunterricht der Kinder durchgeführt wird, um so entbehrlicher wird der Nothbehelf der Abendschulen.

Fortbildungsschulen für die Arbeiterklasse sind die Mechanics' Institutes und

Working Men's Colleges und Clubs. Zu Gründung der letzteren hat der verstorbene Dr. Maurice den Anstoß gegeben mit der Stiftung des London Working Men's College 1854, das in der That eine Hochschule für die Arbeiterklasse ist und in seinen Lehrplan die Fächer einer höheren Realanstalt aufgenommen hat. Die Schüler werden immatriculirt, wählen welche Fächer sie wollen, werden in diesen regelmäßig geprüft und steigen durch verschiedene Stufen bis zum Fellowship des College auf. Manche Leute sind durch fleißigen Besuch der Anstalt so weit gekommen, daß sie eine höhere Laufbahn verfolgen konnten. 1876 waren 550 Studierende in dem College. Die Kosten (500 Pfd. St.) werden hauptsächlich durch Eintritts- und Lectiionsgelder gedeckt. Ähnlich ist das South London Working Mens College.

Ein weit verzweigter Fortbildungsverein ist die von Baines gegründete Yorkshire Union of Mechanics' Institutes, während andere Vereine wie die 640 mit der Working Men's Club and Institute Union in Verbindung stehenden mehr gefelliger Natur sind. Die Grenzen zwischen diesen zunächst für die Arbeiter bestimmten Vereinen und andern, wie die Scientific und Literary Institutions sind schwer zu ziehen, da Leute vom Handwerkerstand so gut wie die mit dem viel umfassenden Namen clerik bezeichneten Gehülfen, Ladendiener u. s. w. sich bei den einen oder anderen betheiligen. Von den zunächst für letztere Classe gegründeten Anstalten ist besonders die Birbeck Literary and Scientific Institution (gegr. 1823) zu nennen, welche eine gute Bibliothek besitzt und Abends Vorträge halten läßt für beide Geschlechter, wobei sich etwa 4000 im Jahr betheiligen. Vorträge und Abendklassen der mannigfaltigsten Art sind den Lernbegierigen zugänglich, die zudem durch Preise ermuntert werden, sowie durch Prüfungszeugnisse, die z. B. die Society of Arts giebt. Nie ist dem Volke so jede Art von Bildungsmitteln an die Hand gegeben worden, wie in der gegenwärtigen Zeit.

c) Rettungsanstalten. Die 1788 von der Philanthropic Society gegründete Anstalt war die einzige der Art, bis 1844 die Ragged School Union ins Leben trat. Sie nahm sich der „Londoner Beduinen“ (City Arabs) an, die heimatlos umherstreiften, von Bettel und Diebstahl lebten und lieber Hunger und Blöße leiden, als ihr freies Leben aufgeben wollten. Es wurden Tag- und Abendschulen für sie gegründet, deren es 1860 schon 170 mit 25,000 Kindern gab; auch wurde mit allen Sonntagschule gehalten, wobei sich fast ebensoviele andere Kinder betheiligten. Außerdem wurden Rettungshäuser (Refuges) gegründet, in denen viele Hunderte Aufnahme fanden, daneben auch Nachtherbergen für Erwachsene. Neben 780 Lehrern und Monitoren betheiligten sich gegen 2700 freiwillige Lehrer beim Unterricht. Nachdem so lange die Verwahrlosten, groß und klein, ihrem Schicksal überlassen gewesen, war es ein ergreifender Anblick, Abends in demselben Locale neben Knaben und Mädchen auch halbzerlumpete Weiber und Männer, selbst Greise in kleinen Kreisen um die Herren und Damen herumsitzen zu sehen, welche aus Liebe zu den Verlorenen sich des Unterrichts annahmen. Auch die Mütter der Verwahrlosten fanden sich ein, um Unterricht in der Bibel, in Handarbeiten und Haushalten zu bekommen, wodurch auch auf das häusliche Leben der ärmsten Classe ein wohlthätiger Einfluß ausgeübt wurde. Die Knaben wurden entweder in den Rettungshäusern neben der Schule nützlich beschäftigt, oder in Stellen untergebracht und erhielten, wenn sie sich ein Jahr lang gut aufführten, eine Belohnung. Die größte Auszeichnung aber war und ist noch die Aufnahme in die Schuhputzergesellschaft (Shoeblick Society), wonach die armen Jungen so begierig trachten wie die Söhne der Reichen nach einer Anstellung im Staatsdienst. Diese Schuhputzer sind in 9 „Brigaden“ verschieden uniformirt, eingetheilt und nach den Districten der Hauptstadt vertheilt. Abends kommen sie in die Schulen zurück. Ihre Zahl beläuft sich auf 387 Knaben, welche im letzten Jahr über 10,000 Pfd. St. verdienten. Wenn sie sich das Nöthige erspart haben, so wandern sie in die Colonien aus, oder treten als Lehrlinge ein.

Die hohe Wichtigkeit solcher Fürsorge für die Verwahrlosten wurde bald auch vom Staate erkannt, der sich mit diesen freiwilligen Anstalten in Verbindung setzte, theils

um jugendliche Verbrecher in ihnen, statt im Gefängnis unterzubringen, theils um die Verwahrlosten vor Verbrechen zu bewahren. Durch Parlamentsacten (Reformatory Act 1854, Industrial School Act 1857, denen andere 1866 und 1872 folgten) wurde die staatliche Beaufsichtigung und innere Einrichtung derjenigen Rettungshäuser regulirt, die sich ihr unterstellen wollten. Es giebt jetzt in England 53 Anstalten für jugendliche Verbrecher (reformatories) mit 6614 Kindern, meist Knaben (in Schottland 12 mit 980 Knaben) und 79 Industrial Schools mit 13,313 Kindern (Schottland 18 mit 4162 Knaben). In allen diesen Anstalten erhalten die Kinder Unterricht in Schulfächern und einem Handwerk, oder werden in Schulschiffen (Training Ships) für den Seedienst herangebildet. Die Industrial Schools sind entweder Rettungsanstalten, oder Tageschulen, wo die Kinder von früh bis Abend bleiben. Unverbesserliche Kinder werden von dem Magistrat in Schulen der einen oder anderen Art geschickt. Die Kosten dieser Anstalten trägt zur größeren Hälfte der Staat. Außer diesen privilegirten (certified) Industrial Schools giebt es noch etwa 100 freiwillige Refuges und Homes verschiedenster Art mit etwa 6400 Kindern. Die Tageschulen aber sind infolge des Schulgesetzes eingegangen, während die Abend- und namentlich die Sonntagschulen noch fortbestehen. So hat die Ragged School Union noch 177 Sonntagschulen mit etwa 29,000 Kindern; in Abendschulen finden sich etwa 4800 ein. An der Spitze all dieser Rettungsanstalten steht die Reformatory and Refuge Union, gegründet 1856, mit einem jährlichen Einkommen von etwa 7900 Pfd. St.

B. Das Volksschulwesen in Schottland. 1) Entwicklungsgang, Schulgesetzgebung und Behörden. Wenn in England bis in die neuere Zeit die Erziehung fast ganz als Privatsache angesehen wurde, so hatte die Volksbildung in Schottland von dem Reformationszeitalter an ein kirchliches und nationales Gepräge. Hier wurde, wie in Deutschland, gleichzeitig mit der Reformation der Kirche der Anfang mit Gründung von Gemeindeschulen gemacht und durch ein Gesetz 1696 die Errichtung von solchen in allen Pfarreien angeordnet, jedoch ohne Schulzwang. Die Gemeindeschulen wurden unter die Aufsicht der Pfarrkirchenräthe gestellt und die Kosten durch eine den Grundbesitzern (heritors) aufgelegte Steuer, sowie durch Schulgelder gedeckt, während die Stadtschulen ganz den Stadtbehörden untergeordnet und von ihnen erhalten wurden. Eine feste Grenze zwischen Volks- und Mittelschulen wurde aber nicht gezogen. Es ist ein höchst eigenthümlicher Zug des schottischen Unterrichtswesens, daß überhaupt die drei Classen von Bildungsanstalten: Volksschule, Mittelschule und Universität keine klar abgegrenzten Gebiete haben; sie greifen ineinander über und concurriren miteinander. Die Elementarschulen bieten Unterricht in höheren Fächern und die Mittelschulen unterrichten in Elementarfächern, während die Universitäten zum Theil dasselbe lehren, was die Mittelschulen. Dieser seltsamen Einrichtung liegt übrigens der Gedanke zu Grund, daß die Bildungsmittel möglichst vielen, daher auch an möglichst vielen Orten zugänglich sein sollten, damit z. B. auch ein talentvoller armer Knabe in einer entlegenen Dorfschule sich für eine höhere Laufbahn vorbereiten könne. Die Volksschule sollte demgemäß eine Schule für das Volk im weitesten Sinne des Wortes sein, für alle Stände und Classen der Gesellschaft, für die verschiedensten Berufsarten. Der Knabe, der für die Universität bestimmt war, wurde von demselben Lehrer erzogen, wie der Hirtenjunge, und wurde nur nebenbei in höheren Fächern unterrichtet, der Sohn des Laird saß auf der gleichen Schulbank mit dem Sohn des Hinterfassen.

Neben diesen alten Gemeindeschulen kamen infolge der kirchlichen Secessionen Confessionalschulen auf. Ihre Zahl war jedoch unbedeutend. Erst als die große Secession der Freikirche erfolgte, wurde von dieser eine Menge neuer Schulen erbaut. Die Staatskirche blieb nicht zurück und bald war die Zahl der von diesen Kirchengemeinschaften erbauten Confessionalschulen größer als die der alten. Sie standen je unter der Centralschulbehörde der Staats- oder Freikirche, stellten sich aber auch meist unter die Inspection des Erziehungsdepartements und traten damit in den Genuß derselben

Vorthelle für ihre Schulen und Seminare, wie die englischen. Obwohl sie die schon erwähnten Eigenthümlichkeiten des schottischen Schulwesens nicht ganz aufgaben, so nahmen sie doch den Charakter eigentlicher Volksschulen mehr an, als die alten.

Nicht zu vergessen ist, was auch in diesem Lande der Gemein Sinn der Bürger für die Förderung des Erziehungswesens besonders unter den ärmeren Classen gethan hat. Zuerst ist Heriot's Hospital in Edinburg zu nennen, eine große Anstalt für vaterlose oder arme Bürgerkinder dieser Stadt, für welche Heriot im Jahr 1563 über 23,000 Pfd. St. vermacht hat, die in Ländereien angelegt jetzt etwa dieselbe Summe an Zinsen tragen. Nicht nur erhalten 180 Knaben in der Anstalt eine ganz freie Erziehung und classische Bildung, sowie fernere Unterstützung, wenn sie ein Gewerbe erlernen oder die Universität beziehen, sondern es wird auch für den freien Unterricht von 5000 Kindern gesorgt. Watson's Hospital ist eine ähnliche Anstalt für etwa 80 Söhne herabgekommener Kaufleute. Außer einigen anderen ist Donaldson's Hospital für 300 Kinder zu nennen, wofür der Stifter († 1830) 200,000 Pfd. St. hinterlassen hat. Großen Einfluß auf die Hebung des Volksschulwesens in den 3 nordöstlichen Graffschaften Aberdeen, Banff und Moray hat die Stiftung des 1828 verstorbenen James Dick gehabt, nach dessen Willen jährlich etwa 5000 Pfd. St. unter die tüchtigsten Volksschullehrer in jenen Graffschaften in Gaben von 20 bis 45 Pfd. St. vertheilt werden. Die Lehrer müssen, um diese Gehaltszulage zu erhalten, vor dem Curatorium ein Examen bestehen, auch wird die Wiederholung der Gabe von den Leistungen des Lehrers abhängig gemacht. Diese Lehrer sind verhältnismäßig besser gestellt als andere, daher große Anstrengungen gemacht werden, um in den Genuß dieses Stipendiums einzutreten. Ähnliche Vermächtnisse, wie die des John Milne und des Alex. Milne haben ebenfalls die Hebung des Lehrstandes zum Zweck. Philp's Trust ist eine Stiftung (2500 Pfd. St. p. a.) um talentvollen armen Knaben die Erziehung in höheren Schulen zu ermöglichen. — Auch Glasgow ist besonders reich an wohlthätigen Anstalten verschiedener Art, die bedeutendste aber ist die Normal Schule des David Stow. Dieser gründete eine „moralische Erziehungsschule“ (Moral training School), welche mit einem Wort eine gute Familienerziehung bei den Kindern der Armen ersetzen sollte. Die christlichen Lehren sollten sogleich im Leben gezeigt werden, theils durch das Beispiel des Lehrers, theils mittelst Anweisungen für das Verhalten in besonderen Fällen. Die Wahrheit, daß bloßer Unterricht noch keine Erziehung und die sittlichreligiöse Bildung die Hauptsache sei, ist vielen dadurch erst zum Bewußtsein und zur Anschauung gekommen. Um sein System weiter zu verpflanzen, gründete Stow ein Seminar. Manche Schulen wurden nach diesen Grundsätzen in größeren Städten gegründet und, was noch wichtiger ist, der Grundgedanke selbst und viele einzelne Einrichtungen fanden ihren Weg in andere Seminare, so namentlich in das Wesleyanische; auch sind die Rettungshäuser meist nach dem Stowischen Plane eingerichtet. Von kleineren Vereinen ist noch die 1811 zum besten der verwahrlosten Hochlanddistricts gegründete Gaelic Society zu nennen.

Wesentliche Aenderungen sind auch in Schottland durch die neue Schulgesetzgebung eingetreten, deren Zweck war, in ganz Großbritannien ein möglichst gleichmäßiges Volkserziehungssystem einzuführen, jedoch mit einigen Modificationen und getrennter Verwaltung für Schottland. Zwei Jahre nach dem englischen trat das schottische Schulgesetz vom 6. Aug. 1872 ins Leben, worauf das für England und Schottland geltende vom Jahr 1876 und das neueste schottische Schulgesetz vom 1. Oct. 1878 folgte. Demgemäß constituirt die Krone ein schottisches Erziehungsdepartement aus Mitgliedern des Geheimen Rathes mit dessen Präsidenten und dem Vicepräsidenten des (englischen) Erziehungsdepartements an der Spitze, so daß das Volksschulwesen von ganz Großbritannien wesentlich unter derselben einheitlichen Leitung steht. Unter diesem Departement steht die schottische Erziehungsbehörde, the Board of Education for Scotland. Die Mitglieder dieser Behörde, fünf an Zahl, einschließlich des Vorsitzenden, werden ebenfalls von der Krone auf 3, höchstens 5 Jahre ernannt. Diese Behörde ist dem schottischen Erziehungsdepartement verantwortlich und

hat ihm jährlichen Bericht zu erstatten, auch über die Vertheilung der Staatsbeiträge Vorschläge zu machen. Sie hat ihren Sitz in Edinburg und hält vom Ende October bis Ende August wenigstens eine Sitzung monatlich. Der Vorsitzende, zwei andere Mitglieder und der Secretär sind besoldet. Alle Kosten dieser Behörde sowie des Departements werden vom Schatzamt getragen.

Jede Stadt und jede Parochie hat einen School Board einzusetzen, auf welchen die Functionen der bisherigen Localleitungen übergehen. Hinsichtlich der Wahl, Pflichten und Rechte des School Board gelten im wesentlichen dieselben Bestimmungen, wie in England. Diese sind in der schottischen Schulordnung (Code of Regulations) 1878 zusammengestellt — meist wörtlich mit der englischen übereinstimmend. Hervorzuheben ist nur, daß für die hochschottischen Grasschaften, wo die Bevölkerung sehr dünn und weit zerstreut ist, die Unterstützungsbedingungen weit günstiger gestellt sind. Es genügt z. B. wenn die Kinder von einem Lehrer, der von dem Inspector approbirt und unter die Leitung eines geprüften Lehrers gestellt ist, an 60 Tagen im Jahr zu Hause oder in einem sonstigen Local unterrichtet werden und sich an dem Inspections-tage in der nächsten Schule einfinden. Für genügende Leistung im Lesen, Schreiben und Rechnen wird das Doppelte von dem gewöhnlichen Beitrag bezahlt, und wo die Kinderzahl nur etwa 15 beträgt, eine Zulage von 10 Pfd. St. verwilligt. Sonst ist noch zu bemerken, daß selbstverständlich in den Prüfungsstufen schottische Geographie und Geschichte statt der englischen vorgeschrieben und zu den „besonderen Fächern“ auch Griechisch, Chemie und Physik hinzugefügt werden, ein Beweis, wie auch jetzt noch dem Bedürfnis eines vielseitigeren Unterrichts in den Volksschulen Rechnung getragen werden muß. — Nur bei den elf größten Städten (Edinburg, Glasgow u. s. w.) ist die Bestimmung getroffen worden, daß der elementare Unterricht von dem höheren ganz getrennt und zu diesem Zweck besondere Volksschulen neben den schon bestehenden Stadtschulen gegründet werden sollen. Es führt dies auf eine höchst wichtige, von England ganz abweichende Anordnung der Schulgesetzgebung. Sofern nemlich viele Stadtschulen (Burgh Schools) bis zur Zeit der Schulgesetzgebung zugleich als Volks- und Mittelschulen dienten, so blieb den School Boards auch nach der Trennung die Leitung sowohl der Elementar- als der Mittelschulen, so jedoch, daß alle Stiftungsfonds den letzteren zu gut kommen, während die Mittel für die ersteren, wie in England, durch Steuerumlage, Staatszuschuß u. s. w. beschafft werden. Aehnlich können auch die School Boards anderer Städte, mit Zustimmung des Erziehungsdepartements eine Schule auf eine höhere Stufe heben, beziehungsweise die Elementarschule davon trennen.

Der Schulzwang ist in ganz Schottland eingeführt. Die Macht der School Boards erstreckt sich auch über die Schule hinaus, sofern nicht bloß ein Kind unter zehn Jahren nicht in Arbeit genommen, sondern auch im Sommer nach 9 Uhr Abends, im Winter nach 7 Uhr auf den Straßen nicht verwendet werden darf, um z. B. Zeitungen und Bündelhölzchen zu verkaufen.

2) Statistik des Volksschulwesens in Schottland. Nach den, übrigens nicht ganz vollständigen Angaben des Censüs von 1851 war der damalige Stand des Schulwesens:

Schulen:		A. Schüler nach Schul- listen			B. Schüler anwesend beim Censüs.			Proc. der Schu- len	Proc. der Schüler n. A.		
		Knaben	Mädchen	Zusamm.	Knaben	Mädchen	Zusamm.		Knaben	Mädchen	Zus.
1) Deffentliche	3,349	161,754	118,291	280,045	135,043	97,399	232,442	63,9	43,9	32,1	76
2) Privatschul.	1,893	43,594	44,878	88,472	38,287	39,713	78,000	31,1	11,8	12,2	24
Zusammen	5,242	205,348	163,169	368,517	173,330	137,112	310,442	100	55,7	44,3	100
Sonntagsschulen	3,803	135,435	157,114	292,549	105,911	124,113	230,024		46,3	53,7	

Die Bevölkerung betrug damals 2,888,742, also die Schülerzahl 12,76 Proc. derselben (nach Angaben der Hausbesitzer 14,7 Proc.). Während in England $\frac{1}{3}$ aller

Schüler Privatschulen besuchte, war es in Schottland kaum $\frac{1}{4}$. Dort kamen auf eine Privatschule durchschnittlich 23,6 Schüler, hier 46, auf eine öffentliche je 91,6 und 80,6. — Die öffentlichen Schulen wurden folgendermaßen eingetheilt:

	Schulen	Schüler	Knaben	Mädchen	Zeit der Gründung.								
					vor 1801	bis 1811	bis 1821	bis 1831	bis 1841	bis 1851	Unbeft.	Zusamm.	
Öffentliche Schulen:													
I. durch Staats- u. Localsteuern erhalten . . .	1,039	88,900	58,007	30,893	587	150	42	46	47	65	102	1,039	
II. Dotirte	491	39,537	22,100	17,437	75	50	32	66	116	127	25	491	
III. Confessionalschulen . . .	1,385	114,739	62,715	52,024	64	59	52	80	245	845	40	1,385	
IV. Verschiedene	434	36,869	18,932	17,937	28	33	28	45	91	179	30	434	
zusammen	3,349	280,045	161,754	118,291	754	292	154	237	499	1,216	197	3,349	
					Privatschulen: 37 48 101 190 370 1,018 129 1,893								

Die I. Classe der Schulen begreift — außer 14 Schulen in Armenhäusern, Gefängnissen u. s. w. — die meist aus früherer Zeit stammenden Stadt- und Landschulen in sich. Ueber diese, sowie über die Confessionalschulen, giebt die folgende Tafel das Nähere:

1851	Schulen	Schüler
Stadtschulen (Burgh Schools)	88	11,484
Parochial-Schulen	937	75,955
Confessionalschulen:		
Schott. Staatskirche	537	36,995
Freikirche	712	62,660
Episcopalkirche	36	2,658
Alle anderen Protestanten	68	6,753
Katholiken	32	5,673
	2410	202,178

Dies war der Stand der Dinge im Jahre 1851. Infolge des Gesetzes vom Jahre 1872 sind jetzt alle Parochialschulen in Stadt und Land unter das schottische Erziehungsdepartement gestellt, auch viele andere Schulen an die School Boards abgetreten worden, wie folgende Uebersicht zeigt:

	1872	1877	Kinder 1877	Mittlere Schülerzahl
Öffentliche Schulen	—	2,260	307,192	136
Schottische Staatskirche	1,311*	372	56,113	130
Freikirche	523	115	18,229	158
Episcopalkirche	46	72	9,305	129
Katholiken	22	112	26,860	239
	1,902	2,931	417,699	142

Wie viel zu thun war und durch das Schulgesetz bewerkstelligt worden ist, erhellt aus der nachstehenden Vergleichung.

Schulen mit Staatsbeihilfe gebaut von 1839 — 31. Decbr. 1877.

	Neue Schulen	Alte Schulen erweitert	Raum für Schüler	Staatsbeiträge	Andere Quellen
				Ps. St.	Ps. St.
1839—72	420	131	72,081	109,411	230,123
1872—77	566	276	179,662	311,142	1,317,207
	988	407	251,743	420,553	1,547,330

Es ist jetzt fast genügend für die Unterbringung aller Kinder von 5 bis 13 Jahren gesorgt.

*) Mit Einschluß der Parochialschulen.

Die nachstehende Tafel giebt eine Uebersicht über den Stand des Schulwesens Ende August 1877, verglichen mit den früheren Jahren.

	1873	1876	1877
Bevölkerung	3,430,923	3,527,811	3,569,715
Schulanstalten	2,108	2,829	2,943
Unterstützte Schulen:			
Tageschulen	2,307	3,051	3,217
Abendschulen	63	258	288
Raum für Schüler:			
in Tageschulen	294,072	456,428	535,949
in Abendschulen	—	1,949	2,237
Anwesend bei der Inspection:			
Tageschüler	239,025	376,647	417,699
Abendschüler	2,773	13,908	14,474
Durchschnittlich anwesende			
Tageschüler	220,508	329,083	360,413
Abendschüler	3,449	15,354	15,445
Zahl der Lehrer:			
der geprüften	2,657	4,140	4,680
„ Hilfslehrer	4	160	200
„ Schulzöglinge	3,619	4,640	4,989
„ Seminaristen	755	1,023	1,021
Bloß inspicirte Schulen			
Raum für	3,647	6,558	—
Anwesend bei der Inspection	3,200	5,577	—
durchschnittlich anwesend	1,221	3,462	—

Von den obigen 3217 Tageschulen waren

Knabenschulen	Mädchenschulen	Gemischte	Kleinkinderschulen	Zusammen
72	69	2851	225	3217

somit, die Kleinkinderschulen nicht mitgerechnet 95 Proc. gemischte Schulen. An diesen stehen Lehrer an der Spitze, und die Lehrerinnen unterrichten die jüngeren Abtheilungen.

Das Verhältniß des Lehrpersonals war Ende December 1877:

	männlich	weiblich	zusammen
Geprüfte Lehrer	2,897	1,801	4,698
Hilfslehrer	62	155	217
Nachlehrerinnen	—	72	72
zusammen	2,959	2,028	4,987
Schulzöglinge	1,872	2,879	4,751
	4,831	4,907	9,738

Die Einkünfte und Ausgaben betreffend, so wurden nach übrigens nicht ganz vollständigen Berichten im Jahre 1877 738,122 Pfd. St. (2 Pfd. St. per Schüler) verausgabt, wozu der Staat 236,606 Pfd. St. beitrug; das Schulgeld belief sich auf 225,803 Pfd. St., die Schulsteuer auf 205,604 Pfd. St., der Rest wurde durch verschiedene Beiträge gedeckt. Der ganze Staatsbeitrag aber war 482,017 Pfd. St., wovon über 130,000 Pfd. St. für Schulbauten verwendet wurden.

3) Die Schulen. Ein sehr bedeutender Fortschritt, sowohl was Einrichtung als was Leistung der Schulen betrifft, ist seit Durchführung des neuen Schulgesetzes zu gewahren. Die grellen Contraste zwischen den elenden Schulhütten und großartigen Stiftungsschulen sind zwar noch nicht ganz verschwunden, aber das Gesetz hat dafür gesorgt, daß nicht bloß alle Neubauten jeder Anforderung genügen, sondern auch die alten Schulen erweitert und in guten Stand gesetzt werden (ganz wie in England), um die Staatsunterstützung zu erhalten. Die geringen Schulen sind außer in entlegenen Districten fast ganz eingegangen, auch viele kleine Confessionalschulen, die durchschnittlich etwa 40 Kinder enthielten. In Städten sind stattliche Gebäude für viele hundert Kinder erstanden, und 77 Proc. aller Schulen (mit 73 Proc. aller Schüler) sind öffentliche Elementarschulen unter School Boards.

Das Alter der Schüler betreffend, so haben sich die Verhältnisse etwas geändert, 1851 waren 50 Proc. und 1877, 62 Proc. der Schüler unter 10 Jahren. Doch ist die Zahl der jüngeren Kinder im Vergleich mit England etwas kleiner. In Schottland waren 1877 von 100 Schülern 23 (Engl. 35) unter 7 Jahren, 39 (35) 7 bis 10 Jahre; 38 (30) über 10 Jahre.

Der Schulbesuch ist in Schottland bei den Kleinkindern aus leicht ersichtlichen Gründen unregelmäßiger als in England. Nur 14 Proc. derselben (i. Engl. 25 Proc.) haben die Schule 250 mal besucht. Aber bei den Kindern über 7 Jahre ist der Besuch befriedigender. 78 Proc. der Schüler (E. 66) haben die verlangte Anzahl von Schulbesuchen gemacht; 38 Proc. (30) waren über 10 Jahre alt und von diesen wurden 15 Proc. (12) in den Prüfungsstufen IV bis VI examinirt. Die Schotten machen sich also den Schulunterricht mehr zu Nutzen. Im allgemeinen gilt aber hier, was von England gesagt ist, daß viele Kinder noch nicht in der ihrer Altersstufe entsprechenden Prüfungsstufe examinirt werden können, und daß nur sehr wenige über das 13. Jahr hinaus in der Schule bleiben. Das Verhältnis der Knaben zu den Mädchen ist fast dasselbe wie in England 54:46 (55:45).

Sichtlich der Leistungen kann es als ein gutes Resultat angesehen werden, daß 93,15 Proc. aller Schüler im Lesen bestanden, 88 Proc. im Schreiben, 80,58 Proc. im Rechnen (in Engl. je 85,8 Proc.; 79 Proc.; 70 Proc.). Die Orthographie aber ist hier, wie in England immer noch ein Stein des Anstoßes. Bemerkenswerth ist, wie viel Aufmerksamkeit den „besonderen Fächern“ zugewendet wird. Von den 57,327 Schülern der Prüfungsstufen IV bis VI, wurden 24,351 also 42 Proc. (in Engl. 33 Proc.) darin examinirt, und zwar 8386 in zwei, 861 in 3 Fächern; 3958 Schüler im Lateinischen, 1783 im Französischen und sogar 200 im Griechischen, in Naturkunde über 4000, in phys. Geographie 9982 u. s. w. Etwa $\frac{4}{5}$ bestanden.

Ueber die Art des Unterrichts, dessen Mängel und Verbesserung müßte fast nur wiederholt werden, was schon über England gesagt worden ist. Der Unterricht in Arithmetik ist wohl besser, und beim Leseunterricht ist zu bedenken, daß in den Hochlanden (wo die gaelisch sprechende Bevölkerung wohl noch 300,000 Seelen zählt) das Englische als eine fremde Sprache gelernt werden muß. Auch über den Unterricht in besonderen Fächern ist zu wiederholen, daß deren viel zu viel sind für eine Elementarschule. Doch da diese einmal häufig die Mittelschule ersetzen muß, so ist in Schottland die Stimmung entschieden dafür, und wenn auch vielfach die gewonnenen oberflächlichen Kenntnisse werthlos sind, so ist doch anzuerkennen, daß verhältnismäßig viel geleistet wird. Manche Jungen übersetzen einige Capitel aus Cäsar geläufig. In Glasgow hatte von 367 Studirenden fast die Hälfte ihr Latein in Elementarschulen gelernt und das Eintrittsexamen zum größern Theil wohl bestanden, in Aberdeen waren unter 191 Studirenden 46, die ihre Vorbildung völlig, und 50, die sie fast ganz in Elementarschulen erhalten hatten, und denen sonst die Universität verschlossen geblieben wäre.

4) Verhältnisse der Lehrer. Der Bildungsgang der Lehrer ist fast derselbe, wie in England. Das Schulzöglingssystem ist dem englischen nachgebildet, die Prüfungsordnung dieselbe, nur mit dem Unterschied, daß bei der Eintrittsprüfung auch schottische Geschichte verlangt wird, und die Erlernung einer der vier Sprachen, Latein, Griechisch, Französisch und Deutsch, während des Präparandencurses obligatorisch ist. Auch in Schottland ist es nicht immer leicht, tüchtige Knaben als Schulzöglinge zu gewinnen und manche treten oft schwach vorbereitet ein. An Mädchen dagegen, die überhaupt als Schulzöglinge beliebter sind, ist nie ein Mangel. Das Verhältnis der weiblichen Zöglinge zu den männlichen war 1877 wie 3:2. Außer den Schulzöglingen bewerben sich noch viele andere, namentlich weibliche Candidaten um Lehrstellen. Bei der Aufnahmeprüfung in die Seminare fanden sich fast ebensoviele Bewerberinnen (340), die anderswo ihre Vorbildung erhalten hatten, als Schulzöglinge (360) ein; von den ersteren bestanden 77 Proc., von den letzteren 88 Proc. Von den männlichen Schul-

zöglingen (216) bestanden 83 Proc., während von den andern (66) fast 60 Proc. durchfielen (s. o. bei England). Nach den Examensresultaten fällt der Vergleich zwischen englischen und schottischen Schulzöglingen zu Gunsten der letzteren aus; auch hinsichtlich der weiblichen Candidaten, die keinen Präparandencurs durchgemacht haben, wogegen die männlichen Candidaten letzterer Art noch hinter den englischen zurückbleiben. Nicht wenige Schulzöglinge gewinnen eine recht tüchtige Vorbildung in ihrem Präparandencurs, manche gehen sogar unmittelbar nach der Beendigung desselben zum Universitätsstudium über, oft viel besser vorbereitet als andere junge Leute. Im allgemeinen finden sich aber hier dieselben Mängel, wie in England. Die Zöglinge bestehen wohl in allem was Sache des Gedächtnisses und der Routine ist, aber es fehlt an gründlichem Verständnis, was sich besonders in Geometrie und Algebra zeigt. Aufsätze sind selten gut, die Kenntniss neuerer Sprachen meist ungenügend.

Die schottischen Seminare unterscheiden sich dadurch von den englischen, daß die Zöglinge nicht in der Anstalt wohnen; nur die weiblichen sind zum Theil in Kosthäusern, die unter der Controle der Seminarbehörden stehen, untergebracht. Die Seminare für Lehrer und Lehrerinnen sind getrennt, aber nahe beisammen, so daß dasselbe Lehrpersonal für beiderlei Seminare verwendet werden kann. Nur das Seminar der Episcopalkirche nimmt Zöglinge auf.

Seminare	Abtheilungen	Seminaristen		Auslagen 1877	Staatsbeitrag 1877
		1877	1878		
Schott. Staatskirche 3	3 männl.	189	193	} 16,997	} 12,392
	3 weibl.	284	289		
Freikirche 3	2 männl.	174	174	} 19,866	} 12,492
	3 weibl.	321	321		
Episcopalkirche . . 1	1 weibl.	50	60	1,719	1,125
	7	1,018	1,037	38,582	26,009

Die zwei erstgenannten Denominationen haben ihre Seminare für Lehrer und Lehrerinnen in Edinburg und Glasgow und bloß für weibliche Zöglinge in Aberdeen, die Episcopalkirche in Edinburg. Außer den obigen Seminaristen (Queen's Scholars) besuchen nur zwei andere das männliche Seminar der Staatskirche in Edinburg. Die durchschnittlichen jährlichen Kosten beliefen sich auf 37 Pfd. St. 7 Schill. für männliche Zöglinge, 34 Pfd. St. 15 Schill. für weibliche.

Resultat der Prüfung December 1877.

Seminare	2. Jahr				1. Jahr					
	Cand.	I. Abth.	II.	III.	Cand.	I. Abth.	II.	III.	IV.	durchgef.
Männl. Zöglinge:										
Edinburg Staatsf.	44	16	18	10	48	14	25	8	—	1
" Freikirche . .	42	24	12	6	43	13	17	11	2	—
Glasgow Staatsf.	48	17	21	10	50	19	25	6	—	—
" Freif. . . .	42	18	19	5	38	6	22	10	—	—
zusammen	176	75	70	31	179	52	89	35	2	1
Weibl. Zöglinge:										
Aberdeen Staatsf.	38	15	18	5	40	24	15	1	—	—
" Freif. . . .	35	15	16	4	38	17	18	3	—	—
Edinburg Staatsf.	45	9	32	4	51	13	29	9	—	—
" Freif. . . .	54	30	22	2	54	36	17	1	—	—
" Episcopalf.	20	9	11	—	30	10	20	—	—	—
Glasgow Staatsf.	52	28	23	1	52	16	34	2	—	—
" Freif. . . .	66	29	35	2	67	28	35	4	—	—
zusammen	310	135	157	18	332	144	168	20	—	—

Im wesentlichen gilt auch für die Leistungen der schottischen Seminare, was über die englischen gesagt ist. Hervorzuheben ist etwa, daß die Probelectionen über die verschiedensten Lectionen fast durchaus gut disponirt und zum Theil vortrefflich illustriert waren

und die Aufmerksamkeit der Schüler in Spannung gehalten wurde. Latein wurde von allen männlichen, Französisch von allen weiblichen Seminaristen gelernt, aber durchschnittlich wurde nicht mehr erreicht, als eine erträgliche Uebersetzung leichter aus den vorgeschriebenen Büchern genommenen Sätze ins Englische und mittelmäßige Kenntniss der Elemente der Grammatik.

Im Zeichnen wurden 930 Seminaristen von dem Science and Art Department examinirt, wovon 597 bestanden und 142 für befähigt erklärt wurden, Unterricht zu ertheilen. In naturwissenschaftlichen Fächern wurden 355 männliche, 58 weibliche Seminarzöglinge geprüft. Zeugnisse der höheren Stufe wurden den ersteren gegeben: 91 für Magnetismus und Electricität, 96 für animalische Physiologie, 64 für Akustik, Licht und Wärme.

Der Unterricht in den Seminaren ist meist sehr gut. Die Lectionen werden an 5 Wochentagen von 9 bis 3 oder 4 Uhr ohne Unterbrechung gegeben. Es kommen also auf die Woche 30 bis 36 Lectionen, wobei aber zu bedenken ist, daß nicht alle von allen Seminaristen besucht werden. In dem Episcopal-Seminar sind, weil die Zöglinge im Seminar wohnen, die Lectionen mit zweckmäßigen Unterbrechungen über den ganzen Tag vertheilt. Vortreffliche Übungsschulen stehen in Verbindung mit den Seminaren.

Eine in den letzten Jahren vielbewegte Frage war die über die Zulassung der Seminaristen zu Universitätsvorlesungen. Von manchen Seiten wurde die Meinung verfochten, daß letztere Vorlesungen den Seminarcurus überflüssig machen, wogegen aber mit Recht von Schulmännern wie vom Erziehungsdepartement Verwahrung eingelegt wurde. Es ist nun von der letztgenannten Oberbehörde die Bestimmung getroffen worden, daß Stipendiaten mit Erlaubnis ihrer Seminarbehörden im Winter eine oder zwei der für die, welche in der philosophischen Facultät promoviren wollen, bestimmten Vorlesungen besuchen dürfen. Am Ende des Wintersemesters werden diese Stipendiaten geprüft und wenn sie wohl bestehen, dürfen sie ein zweites, selbst ein drittes Semester die Universitätsvorlesungen besuchen, und können so das curriculum vollenden, das zur Erlangung des B. A. Grades nöthig ist. Von dieser Erlaubnis haben 37 (aus 189) Seminaristen der schottischen Staatskirche und 66 (aus 174) der Freikirche Gebrauch gemacht. Sie hörten meist Vorlesungen über Latein, Mathematik und englische Literatur. Die 35, die im December 1877 examinirt wurden, bestanden zum größten Theil sehr gut. Da außer den Seminaristen auch frühere Schulzöglinge, wenn sie die Lehrprüfung bestehen, und solche die einen akademischen Grad (philos.) sich erworben und einen dreimonatlichen praktischen Curus durchgemacht, als Lehrer angestellt werden, so hat das Erziehungsdepartement eine Reduction der Zahl der Seminaristen von über 1000 auf 700 (320 männl., 380 weibliche) beschlossen. Der jährliche Bedarf an neuen Lehrern beträgt etwa 500, wovon fortan die Seminare etwa 350 bis 380 stellen würden, so daß die übrigen 120 bis 150 Vacanzen (25 bis 30 Proc.) durch andere Candidaten zu besetzen wären, was nach der bisherigen Erfahrung leicht möglich ist. Von den dermaligen 2900 Lehrern und 1780 Lehrerinnen hatten je 30 Proc. und 21 Proc. keinen Seminarcurus durchgemacht. Die Lehrerinnen kommen immer noch, wenn auch nicht so zahlreich wie früher, aus den Mittelclassen. Die Zahl derer, die den Präparandencurs durchmachen, ist im Steigen begriffen, während die männlichen Schulzöglinge abnehmen. — Die Prüfungen in den Seminaren sind, wie in England, zugleich die Dienstprüfungen, nur daß in Schottland 4 Classen gemacht werden. Candidaten, die bei dem Examen der zweiten Jahresklasse in die erste Abtheilung kommen, sowie Graduirte erhalten ein Certificat II. Classe und rücken nach zehnjährigem Dienst in die I. ein. Solche Graduirte, die schon 10 Jahre Lehrer gewesen und Fragen über Schulverwaltung genügend beantworten, erhalten sogleich Certificate I. Classe. Alle andern werden in die III. Classe gesetzt, außer denen der untersten Abtheilung, die in die IV. Classe kommen und nur durch neue Prüfung aufsteigen können. Im übrigen gelten dieselben Bestimmungen wie in England.

Die Gehaltsverhältnisse betreffend so erhalten die, welche einen zweijährigen Seminarcurus durchgemacht und wohl bestanden, sogleich beim Austritt Stellen von 85 bis 91 Pfd. St. (Freikirchl.) oder 80 bis 83 Pfd. St. (Staatsf.), die Lehrerinnen 62 bis 70 Pfd. St. (Freik.), 62 bis 68 Pfd. St. (Staatsf.) und 65 Pfd. St. (Episc.). Die Gehaltsverhältnisse im Jahr 1877 waren:

	Pfd. St.							über 300 Pfd. St.	
	unter 50	50—75	75—100	100—150	150—200	200—250	250—300		
Zahl d. Lehrer	59	293	643	892	507	237	88	93	2812 zus.
Zahl der Lehrerinnen	194	927	395	136	27	8	—	—	1687 zus.

Das durchschnittliche Gehalt eines Lehrers ist 135 Pfd. St., einer Lehrerin 71 Pfd. St. Ueber die Hälfte der ersteren und $\frac{1}{3}$ der letzteren haben außerdem freie Wohnung. In England sind die entsprechenden Zahlen 115 Pfd. St. u. 70 Pfd. St.

Das Schulgesetz hat viel dazu beigetragen, den ungeheuren Unterschied unter den Elementarlehrern hinsichtlich ihrer Bildung und Stellung bis auf einen gewissen Grad auszugleichen. Früher gab es, in den Hochlanden namentlich, nicht wenige arme und unwissende Lehrer, die etwa 5 Pfd. St. fixes Gehalt hatten, dazu eine Wohnung, die für einen Stall zu schlecht war, und auf Schulpfennige angewiesen waren, die nicht bezahlt wurden. Dem gegenüber waren in den durch die Did'sche Stiftung so wohl bedachten Grafschaften Schullehrerstellen, welche außer einem stattlichen Haus und Garten ein Gehalt von 200 bis 300 Pfd. St. boten. Kein Wunder, daß sich um solche Stellen akademisch gebildete Männer, häufig Theologen, bewarben. Noch gehören diese Stellen zu den besten und werden von classischen Lehrern gesucht. Auch bei geringer dotirten Stellen finden sich häufig Lehrer, die eine classische Bildung schon besitzen oder sich erwerben, und nur vorübergehend Elementarlehrer sind, indem sie auf Gymnasial- oder Predigerstellen, sogar auf akademische Lehrstühle aspiriren. Ob das der Volksschule Gewinn bringt, ist eine andere Frage. Es hängt aber dieses Vorwärtstreben ebenso mit der die Schotten kennzeichnenden Lernbegier und Energie, wie mit dem eigenthümlichen Charakter des schottischen Schulwesens aufs engste zusammen. Wie bei den Schulen, so sind auch bei den Lehrern die sonst scharf gezogenen Grenzlinien fast verwischt. Es gehen übrigens viele Elementarlehrer nicht bloß zu höheren Schulen über, sondern auch zu anderen Berufsarten, oder nehmen im nördlichen England oder in den Colonien Stellen an. Daher der jährliche Ausfall viel größer als in England, nemlich 10 Proc. gegen 6 Proc.

Von Lehrervereinen sind hauptsächlich das Educational Institute für alle Denominationen und die freikirchliche General Association of Teachers zu nennen.

Die vom Staat früher bezahlten Pensionen gehen allmählich ein; nur alte Stiftungen, wie der zur Did'schen Stiftung gehörige Wittwen- und Waisenfond bleiben in Kraft.

Hilfsanstalten für die Volkserziehung. Es sind hier vor allem die Abendschulen zu nennen, welche wie die Tagsschulen unter dem Erziehungsdepartement stehen und von ihm unterstützt werden. Sie wurden (1877) von etwas mehr als 15,000 Schülern besucht, welche fast alle zwischen 12 und 21 Jahre alt waren; einige hundert waren sogar über 21. Die Prüfung im Lesen, Schreiben und Rechnen bestanden je 95, 82 und 79 Proc. Wichtig und in ihrer Einrichtung ähnlich wie in England, sind die Sonntagsschulen, die etwa von der gleichen Anzahl Kinder besucht werden, wie die Volksschulen. Auch Fortbildungsschulen, zum Theil für besondere Gewerbe, meist in Verbindung mit dem Science and Art Department, giebt es viele.

Rettingshäuser (Industrial Schools) hat Schottland 29, theils für beide Geschlechter (11), theils getrennte, mit 4162 Kindern, die sowohl, was die Schulfächer als auch was die industrielle Beschäftigung betrifft, meist sehr genügende Resultate liefern.

Anstalten für jugendliche Verbrecher giebt es 12 mit 1164 Kindern, zum größten Theil im Alter von 12 bis 16 Jahren. Die Zahl der jugendlichen Verbrecher ist — Dank den Industrieschulen — in Abnahme begriffen. Sehr günstige Berichte werden auch über die Entlassenen (etwa $\frac{1}{5}$) gegeben, die meist in Dienst oder Arbeit traten, zum Theil zur See giengen oder sich anwerben ließen.

Nicht minder wird für die Fortbildung der Kinder, die die Schule zu früh verlassen, namentlich in Fabrikorten, durch Nachschulen gesorgt. Die Schüler zahlen ihren Schulpfennig aus ihrem Wochenlohn. Ein Anfang ist auch gemacht worden mit Schulen für besondere Gewerbe, wie Bergbau u. s. w. Endlich werden auch Schulen gegründet für „Schüler über 20 Jahre“, damit diese das in der Jugend Versäumte nachholen können. So ist in der mannigfaltigsten Weise für die Förderung der Volkserziehung gesorgt worden und die Früchte dieser Anstrengungen bleiben nicht aus.

C) Die Volkserziehung in Irland. Den schärfsten Gegensatz zu Schottland bildet das Schulwesen in Irland. Wenn dort die Volkserziehung als wesentlicher Bestandtheil der kirchlichen Reformation angesehen, gleichzeitig mit dieser aufgenommen und seitdem mit Sorgfalt gepflegt wurde, so stellten sich ihr in Irland von Anbeginn die größten Schwierigkeiten entgegen, vornan die kirchlichen. Die Reformation in Irland war kaum etwas anderes als eine Uebertragung des reichen Kirchenguts an protestantische Pfründner, die häufig Hirten ohne Heerde waren und ihre Einkünfte außerhalb des Landes verzehrten. Die Gewaltthätigkeit, mit der den Iren eine neue Religion, von der sie nichts wußten und wollten, zudem in der Sprache ihrer Unterdrücker, welche sie nicht verstanden, aufgezwungen wurde, schürte das Feuer des uralten Hasses der Kelten gegen die Sachsen. Die anglicanische Kirche schien nur eine neue Zwingburg zu sein, um dem Volke auch noch das letzte Gut, die Kirche der Väter, zu rauben. Man kann sich denken, mit welchem Argwohn alles, was von der englischen Kirche und überhaupt von England aus geschah, aufgenommen wurde, und wie die erbitterten Iren auch in den bestgemeinten Maßregeln der Regierung bis in die neueste Zeit eine böswillige Absicht witterten. Nimmt man die Armut hinzu, die seit Jahrhunderten wie ein Alp auf dem Volke liegt, und die mit der Armut sowie mit dem Volkscharakter eng zusammenhängende Gleichgültigkeit gegen Bildung, so erklärt es sich, daß die Volkserziehung in Irland auf der tiefsten Stufe steht und die Versuche, dem Nothstand abzuhelpen, bisher nur geringen Erfolg gehabt haben. An solchen Versuchen nun hat es nicht gefehlt. Schon in der Reformationszeit verpflichtete ein Gesetz vom Jahr 1587 jeden Inhaber einer Pfründe zur Errichtung einer englischen Schule. Aber das Gesetz blieb ein tochter Buchstabe. Karl I. bestimmte (c. 1630) den Ertrag von bedeutenden Ländereien (16,000 Acker) für Schulzwecke. Es wurden 7 königliche Schulen, allerdings für höhere Erziehung, doch mit Freistellen für ein paar Duzend arme Knaben gegründet. Ein Theil der reichen Stiftung des menschenfreundlichen Erasmus Smith, der seine zur Zeit des Gemeinwohls erworbenen Ländereien für die Förderung des Erziehungswesens bestimmte, kam den ärmeren Classen zu gut. Es wurden über 100 Schulen gegründet. Das waren aber nur ganz schwache Anfänge. Ernstlicher nahm 1730 der Erzbischof Boulter die Volkserziehung in die Hand. Er stiftete die Gesellschaft für den Unterricht armer Kinder in der englischen Sprache und christlichen Religion, welche 1733 Corporationsrechte erhielt („The Incorporated Society in Dublin for Promoting English Protestant Schools in Ireland“). Das irische Parlament unterstützte die Gesellschaft. Katholische Kinder wurden in die Schulen aufgenommen und ganz frei erzogen, um sie für den Protestantismus zu gewinnen. Allein diese offen ausgesprochene Tendenz, Proselyten zu machen, hemmte das Wirken der Gesellschaft. Trotz der Parlamentsunterstützung gab es 1769 nur 52 solche Schulen mit 2100 Kindern, und als die Staatshilfe aufhörte, giengen die Schulen rasch ein. Nicht viel besser gieng es der von Watson 1793 gegründeten „Association for discountenancing vice and promoting the knowledge and practice of the christian religion“, welche im Jahr 1800 von dem Parlament incorporirt und unterstützt wurde. Die

Gesellschaft erbaute 100 Schulen und bestellte 300 Lehrer. Um den irischen Protestanten zu Hilfe zu kommen, bildete sich 1807 die London Hibernian Society. Zwei Jahre darauf wurde die Irish Sunday-School Society gegründet, welche 1816 schon 30,000 Kinder zählte. Doch die wichtigste Gesellschaft war die für die Erziehung der Armen 1811 zu Dublin gestiftete Society for improving the education of the Poor in Ireland (auch Kildare Place Society genannt), die bis etwa zum Jahre 1832 Parlamentsunterstützung erhielt. Sie zählte im Jahre 1824 im ganzen 56,301 Schüler, darunter 29,964 Katholiken. Aber was war das bei einer Bevölkerung von 7 Millionen! Schulen, in denen die katholischen Kinder, wenn nicht zum Lernen des englischen Katechismus, doch zum Bibellefen gezwungen wurden, konnten kein Vertrauen gewinnen. Statt in protestantische Schulen schickten die armen Leute ihre Kinder lieber zu den von ihnen selbst elend bezahlten und von den Priestern geleiteten Lehrern, welche in Scheunen und an Zäunen Schule hielten. Diese Hecken-schulen (Hedge Schools) waren ein würdiges Seitenstück zu den englischen Dame Schools und hochschottischen Schulhütten. Doch wurden durch den Eifer der Protestanten auch die Katholiken zur Nachahmung gereizt. Ordensbrüder und Schwestern begannen hin und her Schulen zu errichten und dem protestantischen Einfluß entgegenzuarbeiten. — Es war zur Genüge erwiesen, daß die Katholiken sich eine protestantische Erziehung ihrer Kinder nicht aufzwingen lassen wollten. Aber war es räthlich, den Priestern, die ohnedem schon im Geruch standen, das Volk gegen die Regierung aufzuheizen, oder den bigotten Ordensleuten die Erziehung der großen Masse der Kinder zu überlassen? In der That in einem Lande, wo fast $\frac{1}{5}$ der Bevölkerung Katholiken waren und die Protestanten selbst in Episcopale, Presbyterianer und Dissenter verschiedener Art sich spalteten, schien der einzige Ausweg in einem Erziehungssystem zu liegen, welches durch Ausscheidung des confessionellen Elementes eine Vereinigung ermöglichen und wenigstens das heranwachsende Geschlecht durch gemeinsame Erziehung enger zusammenbinden konnte.

Solche Erwägung leitete die englische Regierung, als sie 1829 eine Commission zur Berathung eines Nationalerziehungssystems (National-System hier in anderer Bedeutung als in England) niedersetzte. Die Commission bestand aus drei Staatskirchlichen, zwei Presbyterianern und zwei Katholiken. Sie vereinigte sich ohne Schwierigkeit darüber, daß die Nationalschulen für alle Kinder ohne Unterschied der Confession sein sollten. Aber den Religionsunterricht wollte man nicht ganz ausschließen. Es sollten wenigstens Auszüge aus der h. Schrift in der autorisirten Uebersetzung in den Schulen gelesen werden. So weit gab der katholische Erzbischof, Dr. Murray, nach, allein seine Bischöfe weigerten sich, eine andere als die Douay-Übersetzung in den Schulen zu gestatten. Der Commission blieb nichts übrig, als den Religionsunterricht von dem übrigen Schulunterricht zu trennen und einen oder zwei Tage in der Woche dafür aufzusetzen. Die Forderung aber, daß das Neue Testament auch von den katholischen Lehrern in den Schulen gebraucht werden solle, hatte weiter keine Bedeutung mehr. Die Commission hatte auf diese Art wohl die Katholiken gewonnen, aber die Protestanten zurückgestoßen. 17 Bischöfe der irischen Staatskirche erklärten sich gegen das Nationalsystem; von ihrer Geistlichkeit trat nicht $\frac{1}{20}$, von den presbyterianischen Predigern nur $\frac{1}{6}$ demselben bei. Die Gegner des Systems widersetzten sich aus zwei Gründen: die Erziehung bestehe, sagten sie, nicht bloß im Unterrichte, sondern wesentlich in sittlich religiöser Bildung, die ohne bestimmte Form der Religion unmöglich sei. Sodann sei es eine Aufgabe der evangelischen Kirche in Irland, das Volk allmählich zu evangelisiren, wozu ein bedeutender Schritt geschehen sei, indem vor Einmischung der Regierung in 8000 Schulen biblischer Unterricht sei gegeben worden, was hinfort unmöglich werde. Je mehr aber die Protestanten von den Nationalschulen sich ferne hielten, um so größeren Einfluß gewannen die Katholiken. Für jene war es ein harter Schlag, daß mit Einführung des Nationalsystems (1833) die bisherige Unterstützung der Kildare Place Society durch die Regierung aufhörte. Die Schulen dieser Gesellschaft konnten sich nicht mehr halten und giengen meist an die Nationalschulcommission über. Da nun

die Nationalschulen alle andern zu verschlingen drohten, so gründeten die Episcopalen mit dem Primas von Irland an der Spitze 1840 die Church Education Society for Ireland, die von der London Hibernian Society unterstützt wird. Sie hatte übrigens (1876) nur 1202 Schulen mit 52,166 Kindern (wovon etwa 13 Proc. Katholiken und Dissenter) und, der Staatsunterstützung entbehrend, kann sie nur mit größter Mühe die Schulen im Gange halten.

Statistik. Im J. 1812 betrug die Schülerzahl 3,5 der Bevölkerung, 1821 das Doppelte. Dies jedoch nur nach den Schullisten, während vielleicht nur $\frac{1}{4}$ der darin Verzeichneten die Schulen besuchte. Durch Einführung des „Nationalsystems“ (1833) besserten sich die Verhältnisse ein wenig, wie folgende Zusammenstellung zeigt:

	Bevölkerung	Schulen	Mittlerer Schulbesuch
1851	6,615,794	c. 4,700	c. 260,000
1861	5,798,967	5,830	284,912
1871	5,412,377	6,914	363,850
1877		7,370	418,063

Die Zahl der im J. 1877 in die Schullisten eingetragenen Kinder, die wenigstens einmal zur Schule kamen, war 1,023,617, während in den letzten vierzehn Tagen vor der Prüfung nur 595,655 sich in den Schulen einfanden, und der mittlere Schulbesuch, wie schon gesagt, noch viel geringer war (nur 40,8 Proc.). Nach den Confessionen vertheilten sich jene 1,023,627 Kinder so, daß 78,8 Proc. den Katholiken, 9,3 Proc. den Episcopalen, 11 Proc. den Presbyterianern und 0,9 Proc. anderen Protestanten angehörten. — Die Schulen sind theils rein confessionelle, theils gemischte, nach folgendem auf fast vollständigen Angaben beruhendem Verhältnis:

1) Confess. Schulen:	2,652 katholische mit 401,835 Kindern		
	482 protestant. „ 53,434 „		
2) Gemischte:	4,146 „ 567,568 „ (dav. 163,154 prot.)		
	7,280	1,022,837	

Von den 567,568 Kindern der gemischten Schulen waren 71,4 Proc. katholisch, 28,6 protestantisch. Und zwar waren

in 2807 Schulen unter kath. Lehrern	93,5 Proc. Kath.,	6,5 Proc. Prot.
„ 1235 „ „ prot. Lehrern	17,2 „ „	82,8 „ „
„ 104 „ „ kath. und prot. Lehrern	45,3 „ „	54,7 „ „

Die Zahl der gemischten Schulen im Verhältnis zu den confessionellen nimmt langsam ab; 1868 war das Verhältnis wie 60:40 und 1877 wie 57:43. Die Zahl der Knaben und Mädchen war 1877 fast ganz gleich. Das Alter der Kinder betreffend, so kamen auf Kleinkinderschüler etwa 20 Proc., die 3 unteren Classen fast 54 Proc. und auf die 3 oberen (für Kinder über 10 Jahre) 26 Proc.

Den Schulbesuch betreffend, so genügt es, wenn ein Schüler 100 mal im Jahr 4 Stunden am Tage in der Schule war (in England 250 mal 3 oder $2\frac{1}{2}$ Stunden), in Abendschulen 50 mal. Die Gesamtzahl solcher Schüler war im Jahr 1877: 442,288, von denen 413,958 bei der Prüfung sich einfanden, und 245,173 bestanden, also nur 55 Proc. der durch Schulbesuch befähigten und kaum 60 Proc. der examinirten.

Außer den gewöhnlichen Volksschulen giebt es noch 29 Musterschulen (3 in Dublin, die andern in verschiedenen Districten) mit 15,778 Schülern auf den Listen (davon 4455 Katholiken und 11,323 Protestanten) und einem mittleren Schulbesuch von 8288 Kindern. Diese Schulen sind viel besser als die andern. 54 Proc. der Schüler gehören den oberen Classen (IV—VI) an, und nur 10 Proc. den Kleinkinderschulen. — Etwa 60 Proc. der Schüler zahlen 1— $2\frac{1}{2}$ Schill. vierteljährlich, etwa 30 Proc. 5 Schilling.

Die Verhältnisse der Lehrer: Die Zahl der Hauptlehrer war im J. 1877

7092 (4374 männl., 2718 weibl.), die Zahl der Hilfslehrer 3397 (825 m., 2572 w.). Von der Gesamtzahl 10,489 hatten nur 3566 in dem Seminar in Dublin ihre Bildung vollendet. Dieses Seminar, das das einzige ist, zählte 1877 95 männliche, 102 weibliche Zöglinge. Von diesen waren 146 Haupt- oder Hilfslehrer und 51 frühere Schulzöglinge oder Monitoren; Katholiken waren darunter 70, Protestanten 127.

Nur in den Musterschulen ist das Schulzöglingssystem eingeführt, so daß sich der Lehrerstand hauptsächlich aus Monitoren recrutiren muß. Ueber 687 aus 736 im J. 1877 neu angestellte Haupt- und Hilfslehrer ist näheres ermittelt worden:

Frühere Schulzöglinge aus Musterschulen	27 Hauptl.,	22 Hilfsl.	}	87
„ bezahlte Monit. „ „	8 „	8 „		
„ einfache Schüler „ „	12 „	10 „	}	503
„ bezahlte Monitoren aus gewönl. Schulen	69 „	248 „		
„ einfache Schüler „ „ „	69 „	117 „	}	97
„ bezahlte Monitoren aus Klosterschulen	25 „	62 „		
„ einfache Schüler „ „	3 „	7 „	}	687
	213 Hauptl.	474 Hilfsl.		

Die ganze Zahl der Schulzöglinge war (1877) 183 und der bezahlten Monitoren 5092 (1887 männl., 3205 weibl.).

Das Gehalt der Hauptlehrer war 1877 nach einer über 4076 Lehrer (aus 4374) und 2396 Lehrerinnen (aus 2718) angestellten Berechnung durchschnittlich:

	Classe Ia.	Cl. Ib.	Cl. II.	Cl. III.	
Zahl der Lehrer	96	362	1513	2105	4076 zusammen
Gehalt Pfd. St.	137.	92.	72.	55.	66. durchschnittlich
Zahl der Lehrerinnen	63	246	988	1099	2396 zusammen
Gehalt Pfd. St.	105.	76.	58.	45.	55. durchschnittlich

Das Gehalt einer Lehrerfamilie wird nicht selten dadurch erhöht, daß Glieder der Familie sich beim Unterricht betheiligen, was von der Behörde gerne gesehen wird. Die Totalsumme der Gehälter für Lehrer und Monitoren war 1877 663,242 Pfd. St., wovon der Staat 78,7 Proc. bezahlte, während nur 21,3 Proc. durch Localsteuern und Schulgelder eingiengen. Der Staatsbeitrag bestand in festen Salairen, (verschieden nach den verschiedenen Classen), besonderen Zulagen, und den für den Erfolg der Prüfung bezahlten Geldern. Der Gesamtbeitrag des Staates belief sich 1877 auf 645,236 Pfd. St.

Sehr zweckmäßig sind die unter der Erziehungsbehörde stehenden 120 Ackerbauschulen, die von derselben sowohl in den Elementarfächern als im Ackerbauwesen geprüft und nach Maßgabe des Erfolgs unterstützt werden. Sieben von jenen Schulen sind höherer Art und stehen unter der unmittelbaren Verwaltung der Erziehungsbehörde. Auch in gewöhnlichen Nationalschulen werden Schüler im Ackerbau geprüft — im letzten Jahre 24,000.

Fast man die allgemeinen Verhältnisse Irlands ins Auge, so kann es nicht wundernehmen, daß auch das Erziehungswesen nicht gedeihen will. Der Staat übernimmt die Hauptlast der Volkserziehung. Aber die gebotenen Mittel werden verhältnismäßig wenig benutzt, denn nur 7,6 Proc. der ganzen Bevölkerung besucht thatsächlich die Schulen. Die Lehrer sind nur zum geringeren Theil gehörig vorgebildet und müssen sich in Ermanglung von Schulzöglingen mit Monitoren begnügen. Doch sind die Resultate besser als früher und während die Bevölkerung seit 1845 stetig abnimmt, ist doch die Schülerzahl in den letzten zwanzig Jahren um $\frac{1}{3}$ gestiegen.

D. Kritik. Vergleicht man den jetzigen Stand des Volksschulwesens mit der Lage der Dinge vor vierzig Jahren, so muß man staunen über die Energie, mit der trotz der vielseitigsten Schwierigkeiten eine allgemeine Elementarerziehung durchgeführt worden ist. Früher galt die Schulbildung für einen Luxusartikel, der den ärmeren Classen weder leicht zugänglich, noch nöthig sei. Jetzt ist die Volksbildung als eine

nationale Pflicht erkannt. Der Staat hat die Oberleitung übernommen und den Eltern von Gesetzeswegen ihre Pflicht, die Kinder zu erziehen, eingeschärft. Mit dem Schulzwang ist ein völlig neues Princip in den socialen Organismus eingeführt worden, das lange auf heftigen Widerstand stieß bei einem Volke, welches das Recht der freien Verfügung über die Kinder so eifersüchtig hütete, wie seine Glaubens- und Gewissensfreiheit — und doch ist der Schulzwang in ganz Schottland und größtentheils in England nunmehr eingeführt.

Das Parlament hat wohl gethan, daß es die von verschiedenen Seiten, namentlich von den Radicalen gestellte Forderung, das Volksschulwesen ganz in die Hand der Regierung zu legen und die Schule von der Kirche zu trennen, abgewiesen hat. Die Regierung will die freie Thätigkeit im Erziehungswesen nicht unterdrücken oder hemmen, sondern leiten und ergänzen. Wie wichtig die einheitliche Oberleitung durch die Staatsbehörde ist, liegt auf der Hand, und daß sie solche, ohne die freie Bewegung der Schulbehörden zu hemmen, ausübt, indem sie die Lehrziele steckt und sich durch solche tüchtige unparteiische Männer wie die kön. Inspectoren, der Leistungen der Schulen vergewißert, ist entschieden das richtige. Nicht minder wichtig ist die andere Hauptaufgabe der Staatsbehörde: die von den freiwilligen Gesellschaften gelassenen Lücken auszufüllen. Sie thut dies so, daß sie die Gemeinden zur Bildung von School Boards veranlaßt, welche die nöthigen Schulen zu beschaffen haben. Hierbei ist aber eine doppelte Gefahr ins Auge zu fassen: daß die Board Schools die freiwilligen beeinträchtigen, und daß sie die Lücken nicht immer ausfüllen.

Es ist keine Frage, die Board Schools machen den freiwilligen, besonders den confessionellen Schulen eine gefährliche Concurrenz. Die Board Schools haben den andern gegenüber eine bevorzugte, sichere Stellung, sofern sie sich einfach durch die Schulsteuer die Mittel verschaffen, um nicht bloß die besten Locale und Apparate herzustellen, sondern auch durch höhere Besoldung die besten Lehrer zu gewinnen, während die freiwilligen Schulen auf freiwillige Gaben angewiesen sind, die um so spärlicher fließen werden, je drückender die immer steigende Schulsteuer auf den Steuerzahlenden lastet. Und nicht allein das. Die School Boards verlangen meist ein geringeres Schulgeld als die freiwilligen. Und dies giebt den Ausschlag. Auch die besseren Arbeiterclassen, die ganz wohl ein höheres Schulgeld zahlen könnten (z. Th. Leute, die 40—50 Pfd. St. jährliche Hausmiete zahlen), nehmen ihre Kinder aus den freiwilligen Schulen und schicken sie in die Board Schools, wo sie ebenfoguten, oft besseren Unterricht erhalten und weniger zahlen. So ist die Furcht wohl begründet, daß die Board Schools die andern im Lauf der Zeit wenn nicht verschlingen, doch wesentlich verringern werden, es sei denn, daß ein entschieden confessionelles Interesse sie zu halten vermag, oder andere gewichtige Gründe zu ihrem Besten ins Spiel kommen.

Dieses confessionelle Interesse nun findet sich besonders bei den Staatskirchlichen, die eine Erziehung im Geist und in den Formen ihrer Kirche als wesentliche Aufgabe der Volksschule ansehen. Durch das Schulgesetz sind sie darin nicht im mindesten behindert, sie müssen nur den Religionsunterricht an den Anfang oder das Ende der Schulzeit verlegen und dürfen keine Kinder zur Betheiligung zwingen. Gleichwohl kommen nicht selten Kinder von anderen Denominationen dazu. Noch gehören zur Staatskirche 60 Proc. aller Volksschulen, und so scheint ihr Bestand durch die neue Ordnung nicht gefährdet zu sein. Allein es sind doch schon etwa 450 Schulen zu den School Boards übergegangen, und es werden wohl noch andere folgen, trotz der ungemainen Anstrengungen, die zur Unterstützung armer Schulen gemacht werden. Es muß aber bemerkt werden, daß dem Geistlichen, auch wenn seine Schule unter dem School Board steht, noch ein bedeutender Einfluß auf die Kinder bleibt.

Für die „britischen Schulen“ würde der Uebergang zu den School Boards keinen Unterschied machen, da sie nicht confessionell sind und, den eigentlichen Religionsunterricht den Kirchen überlassend, sich auf Bibellesen beschränken. Wohl $\frac{3}{4}$ aller Board Schools haben nach ihrem Vorgang biblisch-geschichtlichen Unterricht und Singen geist-

licher Lieder in ihren Lectionsplan aufgenommen, wobei fast alle Kinder sich theilnehmen — so daß wenigstens der Vorwurf eines unchristlichen Charakters dieser Schulen fortfällt.

Allein, ganz abgesehen von der religiösen Frage, erhebt sich die andere Frage, ob es überhaupt gleichgültig oder gar wünschenswerth sein würde, daß die Board Schools die freiwilligen verdrängen. Dies wird keineswegs unbedingt zu bejahen sein. Das persönliche Interesse, das die Gründer und Förderer der freiwilligen Schulen, Geistliche wie andere, an dem Werke nehmen, die lebendige Beziehung, in die sie zu Lehrern und Schülern treten, der Einfluß, den gebildete Frauen auf die Mädchenschulen ausüben — das alles ist nicht gering anzuschlagen. Die Stände treten sich so näher, die freiwilligen Opfer an Zeit und Geld seitens der Höherstehenden werden von den Armeren geschätzt. Es soll nun nicht gesagt werden, daß solcher wohlthätige Einfluß in den Board Schools fehle, er gehört aber, wie die Erfahrung lehrt, mehr zu den Ausnahmen. Die Behörden überlassen das meiste einem Geschäftsführer, der alles nach den Anforderungen der Oberbehörde wohl besorgt, sonst aber um die Schule sich wenig kümmert. Es ist Gefahr, daß das bureaukratische Wesen bei den School Boards einreißt; des Tabellirens und Berichtens ist ja schon viel zu viel. — In Städten nun werden sich immer Mitglieder eines School Boards finden, die ebenso das Zeug als die Lust dazu haben, das Beste der Schule zu fördern. Aber anders ist es auf dem Lande, wo es häufig unmöglich ist, eine brauchbare Localbehörde zu bilden, und bei der Wahl der Mitglieder oft alle anderen, nur nicht pädagogische Interessen ins Spiel kommen. Nichts würde hier bedauerlicher sein, als wenn durch die School Boards die bisherige, so wohlthätige Theilnahme der Geistlichen und der vielen unabhängig auf dem Lande lebenden Familien auf die Seite geschoben würde. Denn ob viele von diesen in die School Boards eintreten würden, das ist eine Frage, obwohl z. B. in London immer einige Geistliche als Candidaten auftreten und meist auch gewählt werden. Die andere Frage ist noch zu erörtern, ob die Board Schools die Lücken ausfüllen, die die freiwilligen Schulen gelassen haben — was der Hauptzweck des neuen Schulgesetzes war.

Es ist allerdings schon außerordentlich viel gethan worden, um die bisher vernachlässigten Kinder in den Board Schools unterzubringen, allein bei dem großen Zubrang zu denselben, namentlich auch von Kindern der besseren Arbeiterklasse, ist oft kein Raum mehr für die Geringsten. Nichts ist begreiflicher, als daß die städtischen Board Schools, mit den tüchtigsten Lehrern versehen, das Lückenbüßergeschäft nur ungern übernehmen und höher hinauftreiben, als wozu sie ursprünglich bestimmt sind. Die städtischen School Boards scheinen es als ihre Hauptaufgabe anzusehen, die Elementarschulen auf eine möglichst hohe Stufe zu heben; sie erweitern den Lehrplan des Erziehungsdepartements und ermuntern auf jede Weise zur Pflege der Extrasächer. Dies mag ganz zweckmäßig sein bei Kindern, die bis zum 14. oder 15. Lebensjahre die Schule ganz regelmäßig besuchen, aber nicht für Schulen, welche von der großen Mehrheit der Kinder nur bis zum 11. Jahre und dazu noch unregelmäßig besucht werden. Die besten Lehrkräfte werden auf die Minderheit der Schüler in den obern Classen verwendet, und die unteren größtentheils Schulzöglingen überlassen. Daher denn auch die Resultate nicht das sind, was sie sein sollten, und nicht selten in den Abendschulen die Elemente wieder neu gelernt werden müssen. Dies ist ein großer Uebelstand und man hat den School Boards schon häufig den Vorwurf gemacht, daß sie ihre Befugnisse weit überschreiten, sich ganz wie eine städtische Schulbehörde ansehen, und ihre nächste Pflicht versäumen. Und doch kann man sie billigerweise nicht darum tadeln, daß sie der immer mehr sich geltendmachenden Forderung einer höheren Elementarbildung Rechnung tragen, so lange nicht auf anderem Wege dafür gesorgt wird. Es fehlte bisher in den großen Städten an guten Bürgerschulen, und es würde ein großer Gewinn sein, wenn solche von den gewöhnlichen Elementarschulen ausgeschieden würden, wobei selbstverständlich ein höheres Schulgeld zu fordern wäre. Es könnte dann um so leichter der

Unterricht in den Elementarschulen den Bedürfnissen und Verhältnissen der untersten Volksklasse angepaßt werden. Es müßte dabei nur dafür gesorgt werden, daß den talentvolleren Knaben die unentgeltliche Aufnahme in die Bürger- oder andere höhere Schulen ermöglicht würde. Ein sehr erfreulicher Anfang dazu ist schon in England (London, Birmingham) und Schottland (Philp's Trust und Gillespie's Schools) gemacht, auch sind — unabhängig von den School Boards — einige Bürgerschulen gegründet worden. Allein dies sind vereinzelt Erscheinungen. Soweit es innerhalb der einmal gestellten Grenzen thunlich ist, hat der Londoner School Board die größeren oder geringeren Anforderungen an die Schule berücksichtigt und demgemäß das Schulgeld höher oder niedriger gestellt. Soll aber die Scheidung in Bürgerschulen und niedere Elementarschulen durchgeführt werden, so würde die Stellung der School Boards in England eine ganz andere werden als bisher. Der Staatsbeitrag würde für die höheren selbstverständlich wegfallen, und die Communen hätten für sich zu entscheiden, in welches Verhältnis sie die Gemeindesteuer zu dem Schulgeld setzen und welchen Lehrplan sie aufstellen wollten. Ob die School Boards dann dieselbe Stellung wie in Schottland einnehmen sollten, oder unabhängig vom Erziehungsdepartement eine Communalbehörde zu schaffen wäre, müßte durch ein neues Schulgesetz entschieden werden. Ein solches wird ohnedem nicht ausbleiben können, da die bevorzugte Stellung der Board Schools gegenüber den freiwilligen Schulen abnorm ist.

Man sieht wohl, die Schulgesetzgebung ist noch nicht zu ihrem Abschluß gekommen. Der Bau ist im wesentlichen fertig bis auf die Spitze — ein dem Parlament verantwortliches Unterrichtsministerium. Seit der Constituirung des Erziehungsdepartements im Geheimen Rath und besonders in den letzten Jahren ist wiederholt, wiewohl vergeblich, auf diesen Mangel hingewiesen worden. Die Maschinerie ist im Gang, aber noch zu complicirt und in wichtigen Stücken der Verbesserung bedürftig. Noch fehlt es an der rechten Ruhe und Sicherheit. Es wird zu viel experimentirt, zu häufig geändert. Daß in dem ersten fast fieberhaften Eifer das Langversäumte nachzuholen, manche Misgriffe gemacht wurden, wird angesichts der ungeheuren Aufgabe, die zu lösen war, und der verhältnismäßig kurzen Zeit, seit die Sache ernstlich angegriffen worden, niemand wundernehmen. Daß die School Boards zu tief in die Geldtruhe der Steuerzahler gegriffen, z. Th. Schulen gebaut, die nachher leer standen, oder über 40,000 Pfd. St. für ein Training Ship verausgabte, in welchem außer den Söhnen der Angestellten nur 13 Jungen sich finden, daß die Kinder in den Board Schools weit mehr kosten als die freiwilligen — dies alles ist nicht von nachhaltiger Bedeutung. Denn die immer lauter werdende Unzufriedenheit der Steuerzahler, die neulich auch im Parlament ihren Sprecher gefunden, wird die School Boards zu größerer Sparsamkeit zwingen, während manche anfängliche Misgriffe im Verlauf wieder gut gemacht wurden. Und wenn übertriebene Erwartungen von den Früchten der Volkserziehung, als würde damit eine neue Aera anbrechen und Verbrechen, Trunksucht u. s. w. rasch abnehmen, enttäuscht worden sind, so thut das den thatächlichen Leistungen keinen Eintrag. Bedenklich aber ist, daß immer noch in vielen Kreisen als Maßstab einer tüchtigen Volksschule das angesehen wird, was eigentlich über sie hinausgeht, und daß es im Interesse der Schulen und Lehrer liegt, die für die Extrasächer ausgelegten Gelder zu gewinnen. Hier denn wirkt das Bezahlen für Erfolg schädlich, während es, auf die Elementarfächer beschränkt, unverfänglich wäre. Denn nicht nur leidet der Elementarunterricht darunter noth, sondern es muß auch, um das Vielerlei den Kindern in kurzer Zeit beizubringen, weit mehr das Gedächtnis als das Verständnis in Anspruch genommen werden. Man wird so wieder in das alte Uebel des mechanischen Lernens zurückgetrieben, während die jetzt herrschende Lehrmethode an sich tüchtig genug wäre, um ganz befriedigende Resultate zu liefern, wenn die Lehrgegenstände beschränkt würden — allerdings unter Voraussetzung regelmäßigen Schulbesuchs. Ist aber irgend eine Aussicht auf solchen bei den untersten Classen? Belohnungen und Strafen haben bisher noch nicht gewirkt, was sie sollen, und werden es auch nicht, so lange das Volk

nicht selbst die hohe Wichtigkeit der Schulbildung erkennt, und dies erfordert Zeit, hängt aber auch zum großen Theil von den Schulen selbst ab, wenn diese die wenigen Jahre, die die Kinder der Schule widmen können, recht ausnutzen und anderes bei Seite lassend, einen recht gründlichen Unterricht in den Elementarfächern geben, so daß den Eltern ein greifbarer Erfolg vor Augen tritt. Einzelne Erfahrungen berechtigen aber zu solcher Hoffnung. In einer der größten Schulen Londons unter einem vortrefflichen Hauptlehrer, ist das pünctliche Erscheinen der Schüler die Regel und in einigen Classen ist binnen eines Vierteljahrs nicht ein einziges Schulversäumnis vorgekommen.

III. Das höhere Schulwesen in Großbritannien und Irland.
 1) Rückblick auf die Entstehung der Schulen. England steht darin einzig da, daß sich der Staat bis in die neueste Zeit um das höhere Schulwesen so wenig, als früher um das elementare gekümmert hat. Die freie Bestimmung über die Erziehung war in den Augen der Nation ein ebenso unantastbares persönliches Recht, wie Glaubens- und Gewissensfreiheit. Durch freie Thätigkeit, ohne alle Mithilfe des Staates sind die großen Erziehungsanstalten entstanden und das geworden, was sie sind — völlig unabhängige, in sich abgeschlossene Institute, freie Reichsanstalten, wie die Universitäten — in Verbindung mit dem Staatsganzen, aber ohne unter der Controle der Staatsregierung zu stehen. Als Glieder des englischen Gemeinwesens sind sie mit diesem herangewachsen. Ihre Entstehung fällt in die Zeit, wo die englische Nationalität, die politische und kirchliche Freiheit sich entwickelte. Winchester College wurde gegründet, als der Morgen einer neuen Zeit dämmerte. Eton College blühte schon, als der Rosenkrieg ausbrach, die Schola Coletana war die Erstlingsfrucht des Humanismus und die übrigen großen Schulen wurden in der Reformationszeit ins Leben gerufen. Eton und Westminster College, dem bald Harrow School den Rang streitig machte, sind Jahrhunderte lang Collegia illustria gewesen, wo die Söhne des zahlreichen und mächtigen englischen Adels ihre Bildung erhielten. Die unabhärbare Reihe der Männer, die in Staat und Kirche, in Kunst und Wissenschaft, in Frieden oder Krieg sich ausgezeichnet haben, ist aus diesen alten Schulen hervorgegangen. Es ist nicht beschränkte Vorliebe für das Alte, wenn mit Stolz hingezigt wird auf die Wände, die gleich ägyptischen Denkmälern mit Schriftzeichen bedeckt sind, auf die Bänke, wo Addison, Byron, Peel oder Wellington ihre Namen eingeschnitten haben, wenn Staatsmänner und Gelehrte mit einer Begeisterung von ihrer ehemaligen Schule reden, als gehörten sie ihr noch an.

Wohl nirgends so wie auf diesem Gebiet haben die eigenthümlichen Züge des englischen Volkscharacters ihre Ausprägung gefunden: die Großherzigkeit, der Sinn für das Allgemeine neben Exklusivität, die Geltendmachung der Individualität neben dem Trieb in Associationen zusammenzuwirken, die Freiheitsliebe, eifersüchtig auf jede Einmischung des Staates, die ehrfurchtsvolle Anhänglichkeit an das Althergebrachte, der Sinn für Continuität, der nie mit der Vergangenheit bricht und nur im vorsichtigen Fortbilden des Alten eine Bürgschaft sieht für den sichern Besitz in der Gegenwart. So giebt es überhaupt in England kein Gebiet, sei es Staat oder Kirche, Corporations- oder Standeswesen, wo sich nicht veraltete Geseze und Einrichtungen finden würden. Man läßt sie stehen, wie alte Bäume, bis sie entweder, wenn innerlich faul, von selbst zusammenbrechen, oder, wenn noch Lebenskraft in ihnen ist, neue Schoke treiben. Nur wenn sich die allgemeine Stimme gegen alte Einrichtungen erhebt, wird die Art an die Wurzel gelegt. Aber noch ist die Erkenntnis nicht durchgedrungen, daß der Staat das Recht und die Pflicht habe, auch das höhere Schulwesen zu organisiren oder auch nur zu überwachen. Daher die heißen Kämpfe über das Princip, seitdem die Erziehungsfrage in den Vordergrund getreten ist, die ungeheuren Schwierigkeiten, die sich der Gesezgebung auf diesem Gebiet in den Weg stellen, und der bei allen Fortschritten doch noch im Vergleich mit andern Ländern vielfach ungenügende Stand der Dinge.

Bei einer Ueberschau über das ganze Gebiet überrascht die Menge der alten

Schulen (Public Schools, Colleges, Grammar Sch.), die fast alle fromme Stiftungen sind, darunter einige königliche, viele von Geistlichen, die Mehrzahl von Privatleuten, nur wenige von städtischen Corporationen gegründet. Es sind ihrer wohl 3000, von denen jetzt noch etwa ein Viertel zu den höheren und mittleren Schulen gehört — unendlich verschieden nach Umfang, Einrichtung und Werth, Alummate und Tagsschulen. Neben ihnen eine kleinere Zahl von bedeutenden Anstalten, die in neuerer Zeit von Gesellschaften gegründet wurden (Colleges, Proprietary Schools) und sich ebenfalls in Tagsschulen und Alummate scheiden; darunter einige Tagsschulen für Mädchen. Und weit zahlreicher noch, als die beiden Classen von Schulen zusammen, die Privatschulen (Private Adventure Schools), größerntheils Kostschulen (Boarding Schools) für Knaben und Mädchen von verschiedenem Werthe, während die Privattagschulen (auch Academies genannt) meist geringerer Art sind.

a. Die alten Schulen. Aus der bunten Masse der alten Stiftungen ragen hervor die neun großen öffentlichen Schulen (Public Schools) Winchester College, Eton College, Westminster School, Rugby Sch., Harrow Sch., Charterhouse Sch. und Shrewsbury Sch., welche alle Alummate sind, und die Tagsschulen St. Paul's Sch. und Merchant Taylors Sch., neben denen Christ's Hospital (Blue Coat Sch.) eine eigenthümliche Stellung einnimmt.

Winchester College wurde 1387 von Bischof Wykeham gegründet als Vorbereitungsschule für das von ihm 1379 gestiftete New College in Oxford und zwar nach demselben Plane als eine halb kirchliche, halb pädagogische Anstalt. Die Stiftung bestand aus einem geistlichen Collegium: einem Vorstand (Warden) und 10 Fellows, 3 Caplänen und 3 andern Klerikern, und einem Alummate von 70 Schülern, für welche ein Hauptlehrer (Headmaster), und Unterlehrer (Lowermaster oder hostiarius, usher) bestellt war. Dazu kamen 16 Chorknaben aus armen Familien, die auch bei Tisch aufzuwarten hatten. Aus den Schülern der obersten Classe wurden 18 Praefecti gewählt, welche in und außer dem Hause die Aufsicht zu führen, auch bei dem Unterricht und der Vorbereitung der jüngeren Knaben zu helfen hatten und mit weitgehender Disciplinargewalt ausgerüstet waren. Außer den Stipendiaten (Foundation Scholars, Collegers) nahmen schon frühe Söhne aus adeligen und andern Familien am Unterricht theil. Sie wohnten theils bei dem Warden und andern Mitgliedern des Collegiums im Stiftungsgebäude und speisten mit den Collegers in der Halle (daher Commensales, später Commoners genannt), theils waren sie in Kosthäusern untergebracht, aber in der Schule und auf dem Spielplatz derselben Disciplin unterworfen, wie die Collegers. — Nach dem Vorbild dieser Anstalt gründete Heinrich VI. 1440 das King's College in Eton, gleichzeitig mit King's College in Cambridge. Das Collegium bestand hier aus einem Probst (Provost), 10 Fellows und 4 Klerikern (Conducts, die den Gottesdienst besorgen). Das Alumnat war ursprünglich für 25, bald aber für 70 Knaben eingerichtet. Außerdem wurden auf Kosten der Stiftung 25 arme alte Leute verpflegt, die für den König und die lebenden, wie verstorbenen Glieder des Königshauses beten sollten. Auch hier wurden mit den Stipendiaten Söhne aus adeligen und wohlhabenden Familien erzogen, die theils bei Mitgliedern des College als Commensales, theils bei Bürgerfrauen (dames — ein Name, der für Kosthausbesitzer beiderlei Geschlechts, sofern sie nicht Anstaltslehrer sind, üblich geworden und geblieben ist) in der Stadt wohnten (Oppidani). Im Lauf der Zeit schloß sich eine Reihe von Pensionen unter Anstaltslehrern an dieses, wie auch Winchester College an. Beide Schulen hatten je 70 Freistellen in den genannten Colleges der Universitäten. In London wurde Westminster School (St. Peter's College), deren Anfänge in uralte Zeit zurückgehen, zunächst von Heinrich VIII. 1540, dann aber hauptsächlich von Elisabeth 1560 neugegründet, unter die Verwaltung des Domcapitels gestellt und für 40 Alumnen eingerichtet, neben denen aber auch noch 80 andere den Unterricht mitgenießen sollten. Letztere wohnten theils als Pensionäre bei Mitgliedern des Domcapitels, theils bei ihren Eltern in der Stadt (Oppidani), theils, wenn Auswärtige (Peregrini), in Kost-

häuferten nahe bei der Schule. — Zunächst als Freischulen höherer Art für die Söhne der Ortsangehörigen wurden gegründet: Shrewsbury School von Edward VI, 1551 an der Grenze von England und Wales, mit dem Stadtrath und dem Bischof von Lichfield als Curatorium, sodann Rugby School 1567 von dem aus Rugby stammenden Londoner Bürger und Specereihändler Laurence Sheriff, — die später durch den Schulreformer Thomas Arnold und die begeisterte Schilderung in Tom Brown's Schooldays so bekannte Anstalt, endlich Harrow School 1571 von dem in dem Kirchspiel geborenen John Lyon. Den Hauptlehrern war gestattet, auch Auswärtige in ihr Haus aufzunehmen, und bald stieg die Zahl der letzteren so, daß auch hier die Anstaltslehrer Kosthäuser gründeten und der ursprüngliche Zweck der Stiftung ganz in den Hintergrund trat, zumal da nur eine kleine Zahl der Bürgersöhne eine höhere Bildung suchte.

Charterhouse School gegr. 1611 bildete einen Theil der großartigen Stiftung des Londoner Bürgers und Gürtlers Thomas Sutton, der das alte Karthäuserkloster in London aufkaufte, um da ein Asyl für 80 „arme Brüder“, eine Schule für 40 Mummnen und eine Kapelle einzurichten. Er nannte diese Stiftung zu Ehren seines Königs „Hospital of King James“ und dotirte sie mit werthvollem Grundbesitz, der schon vor 20 Jahren über 20,000 Pfd. St. jährlich eintrug. Bald bildeten auch hier die Stiftschüler nur den geringsten Theil der ganzen Schülerzahl. Die Schule wetteiferte mit Westminster Sch., und was sie, nachdem sie eine Zeit lang unter ungünstigen Verhältnissen zu leiden gehabt, seit ihrer Verlegung nach Godalming wieder geworden ist, davon wird weiter unten die Rede sein.

Zu den großen öffentlichen Schulen werden auch zwei Tagsschulen in London gerechnet: St. Paul's und Merchant Taylors School.

St. Paul's School wurde 1509 von dem Domdecan von St. Paul's, Dr. John Colet gegründet — eine Erstlingsfrucht des Wiederauflebens der Wissenschaften. Sie war für 153 Knaben aller Nationen bestimmt und unter die Curatel der Mercers Company gestellt, die bis in die neueste Zeit die Aufnahme der Schüler in der Hand hatte.

Die Merchant Taylors School wurde 1560 von dieser reichen Gilde gestiftet und ganz von ihr erhalten, und die Mitglieder derselben haben der Reihe nach das Recht, Schüler zu ernennen.

Die Mumnate waren klösterlich streng eingerichtet. „Aut discas, aut discodes, manet sors tertia caedi,“ lautet die Inschrift in dem Winchester College, und darüber ist zu sehen Mitra und Krummstab, als Preis des Lernens, Tintenfaß und Schwert als Folge des Austritts, endlich die Birkenruthe zur Warnung für die Trägen. Die Ruthe wurde in all diesen Schulen nicht spärlich gebraucht. In Eton war Freitag der Prügeltag und in Westminster rühmte sich der seiner Zeit so bekannte Dr. Busby, der sein Rectoratsjubiläum feiern konnte, sein Stoc sei das Sieb, um die guten Schüler auszuscheiden. Aber den Stoc zu appliciren war allezeit Vorrecht des Rectors. Die Schulordnung war streng geregelt. Um 5 Uhr standen die Knaben auf, jeder hatte sein Bett in Ordnung zu bringen. Dann marschirten sie zum Waschtisch. Um 6 Uhr war Morgenbetet, um 7 fiengen die Lectionen an, 11 Uhr war die Mittagsstunde, wobei Hammelfleisch das tägliche Gericht war. Nach kurzer Erholungszeit begannen wieder die Lectionen, und nach dem sehr frugalen Abendbrod (gewöhnlich nur Butterbrod) giengen die Mumnaten um 8 Uhr zu Bett. Der Schlaffaal, die Speisehalle und das Schulzimmer waren anfänglich für alle Schüler gemeinschaftlich. Um die Beaufsichtigung der Knaben den Lehrern zu erleichtern, wurden aus der obersten Classe „Praefecti, Praepositores“ bestellt, welche in dem Schlaffaale, bei Tisch und beim Spiel auf Ordnung zu halten, die abwesenden anzumerken und darauf zu sehen hatten, daß alle hübsch gewaschen zur Schule kamen. Dafür hatte aber auch jeder Prepostor das Recht, sich aus den jüngern Knaben einen „Fuchs“ (Fag) zu wählen, der kleinere Dienste für ihn thun mußte und dagegen sich des besondern Schutzes seines Herrn („master“) erfreute.

Wie überall, so war auch hier in älteren Zeiten das Lateinische fast der einzige

Unterrichtsgegenstand und das einzige Bildungsmittel. Besonderer Werth wurde von Alters her auf das Versetzen gelegt. Schon im 15. Jahrhundert galt es als ein Kennzeichen des feingebildeten Mannes und bis heute ist es Eton's größter Stolz gewesen, auf diesem Felde die Palme davon zu tragen. Am Neujahr und bei sonstigen festlichen Gelegenheiten versuchten die jungen Musensöhne ihre Kunst; auch um Erlaubnis, in campum zu gehen und dergleichen mußte in Versen nachgesucht werden. Die lateinische Prosa wurde darüber nicht versäumt. Die lateinisch geschriebene Syntax der Eton Grammar fiengen die Knaben an auswendig zu lernen, noch ehe sie den Sinn verstanden. Die Classiker wurden fleißig gelesen und nicht bloß in, sondern auch außer der Schulzeit lateinisch gesprochen. In der Mitte des 16. Jahrhunderts wurde auch das Griechische in den großen Schulen eingeführt und hauptsächlich in Christ's Hospital gepflegt, wo die oberste Classe „die Griechen“ in dieser Sprache das Gleiche erstrebten, was die Etoner im Lateinischen. Ein Jahrhundert später findet sich sogar neben dem Lateinischen und Griechischen in Westminster School auch das Hebräische und Arabische und in Christ's Hospital Mathematik und Navigationskunde. Doch die classischen Sprachen blieben weit die Hauptsache, und während anderswo längst andere Fächer in den Kreis der Unterrichtsgegenstände aufgenommen waren, hielten die alten Schulen an dem Grundsatz fest, daß eine Meisterschaft in den classischen Sprachen die beste Vorbildung sei für jeden höheren Beruf. Eine andere charakteristische Seite sind die alten Gebräuche und die Spiele, welche die Schüler fast mit noch größerem Eifer festgehalten haben, als die Lehrer den alten Lehrplan. Die kirchlichen Feste und andere Gedächtnistage brachten eine erwünschte Unterbrechung der klösterlichen Strenge. Die Knaben erhielten Spielfreiheit und zum Theil kleine Geldgeschenke. Wie in der vorreformatorischen Zeit die Mysterien meist von den Mesßknaben aufgeführt wurden, so führten die Westminster'schüler vor Weihnachten Terenzische Lustspiele mit humoristischem Prolog und Epilog auf. Fastnacht war in allen Schulen eine wichtige Zeit. Am Tag zuvor, der freigegeben war, erlustigten sich die Etoner mit Spiel und lateinischen Lob- und Spottgedichten auf Vater Bacchus. Auch Mittwoch war noch Spieltag bis zur Nacht, dann wurde von dem Stiftskoch ein Pfannkuchen an die Schulthür angeheftet „für die jungen Knaben“. Etwas anders war es in Westminster, wo der Koch einen Kuchen über die Barre, welche die Ober- und Unterschule trennte, hinüberwarf zum Zeichen, daß das Carnisprivium beginne. Zuvor hatten sich die Knaben an einem Hahnenkampf ergetzt, den sie in dem den Musen heiligen Raume veranstalteten. Jahrhunderte lang erhielt sich (bis vor 30 Jahren) das berühmte Fest „Montem“, das die Etoner um Pfingsten feierten, und dessen Ursprung in die alte katholische Zeit fällt. Die Schüler, in phantastischem Aufzug, machten eine Procession nach einem benachbarten Berg, wobei sie für den nach der Universität abgehenden Primus (Captain of the School) von allen Zuschauern Geld (bis auf 1300 Pfd. St.) sammelten und dafür Salz gaben. Zugleich wurden die neuen Schüler mit Salz gerieben und mit gesalzenen und gepfefferten Epigrammen und Wigworten überschüttet, bis den armen Novizen salzige Thränen über die Backen liefen. Doch sie wurden damit in den Bund der echten Scholaren eingeweiht. Zuletzt wurden Reden gehalten — lateinisch, wie alles, was gesprochen wurde, und der Tag mit Spiel geendet. Die Westminsterer begnügten sich, ihren „Captain“ innerhalb des Klosterhofes in Procession herumzutragen.

Weit bedeutungsvoller jedoch als diese alten Bräuche waren die Spiele, in denen, wenn irgendwo, hoher Sinn lag. Der Spielplatz war das Feld, wo die virtus sich entwickelte, körperliche Kraft und Gewandtheit zusamment der Kühnheit und Besonnenheit, dem Ehrgefühl und dem Rechtsinn. Hier war das Gebiet, wo die Knaben, frei von allem Zwang, sich ihre selbständige Republik schufen. Es half dem Primus der Schule nichts, wenn er durch Verkunst und Tüchtigkeit in lateinischen Reden die andern übertraf, wosfern er nicht zugleich auf dem Cricketplatz, beim Bootfahren und Fußballspiel sich hervorthat. In den Augen der Schüler galt es für größere Ehre, „Hauptmann der Elfe beim Cricket“ (Captain of the Eleven) oder „Hauptmann der Boote“ (Captain

of the boats) zu sein, als Primus der Schule. Und wie die Knaben derselben Schule in diesen Spielen um den Preis rangen, so wurden auch Wettkämpfe zwischen den verschiedenen Schulen veranstaltet. Die Stoner und Westminsterer hielten ihre Wettfahrten (Boat Races) auf der Themse schon in alter Zeit, die Rugbhaner und andere ihre Cricketwettkämpfe (Cricket Matches) und das unter großem Zulauf von nah und fern. Es waren das die istsmischen Spiele der Jünger des classischen Alterthums. Und die Liebe zu diesen Spielen hörte mit der Schulzeit nicht auf. Cricket und Bootfahren wurden und werden noch auf den Universitäten, zum Theil auch später noch mit gleichem Eifer fortgetrieben und die jährlichen Bootwettfahrten der Studenten von Oxford und Cambridge bei London sind ein wahres Volksfest geworden. (Vgl. d. Art. Bewegungsspiele. D. Red.)

Was Eton für den Adel und die höhere Mittelclasse, das war Christ's Hospital (Blue Coat School) für die mittleren und unteren Classen. Dieses großartige Alumnat, das jetzt über 70,000 Pfd. St. Einkünfte hat und über 1000 Schüler ganz frei erzieht, wurde von Edward VI. 1552 gestiftet. Das Curatorium besteht unter königlichem Patronat aus dem Lord Mayor und der Corporation der City of London, zu denen im Lauf der Zeit 500 Governors hinzu kamen, die solches durch eine Donation von 500 Pfd. St. geworden sind, und dafür das Recht haben, alle $3\frac{1}{2}$ Jahre einen Knaben zur Aufnahme vorzuschlagen. Der Verwaltungsausschuß besteht aus 36 „Almoners“ von dem Curatorium gewählt. Der Schatzmeister, der der eigentliche Präsident ist, wohnt in der Anstalt selbst. In die Vorschule in Hertfort werden Knaben von 8 Jahren an aufgenommen, welche, wenn 12 Jahre alt oder genügend vorbereitet, in die Anstalt in London kommen. Hier werden sie entweder in die obere oder mittlere Schule versetzt, welche letztere eine commercielle Erziehung giebt. Hier bleiben die Knaben bis zum 15. Jahre. Die talentvollen Knaben treten in die obere Schule, die 4 Classen hat, „kleiner“ und „großer Erasmus“, „Vicegriechen“, „Griechen“ genannt. Die, welche mit 15 Jahren Griechen werden, bleiben 3 Jahre in der höchsten Classe. Die Anstalt ist in Fachschulen getheilt, die classische, mathematische, englische, commercielle, französische und Zeichenschule. Jede Classe ist in 2 Hälften getheilt, die abwechselnd in der classischen und einer der andern Schulen unterrichtet werden.

Während die meisten Knaben eine tüchtige Erziehung für das Gewerbliche erhalten, werden „die Griechen“ für die Universitäten erzogen, wo 6 Freistellen für sie offen sind. Alle Halbjahre werden Examen gehalten und Preise vertheilt. An Ostern geht die ganze Schule in Procession zum Lord Mayor, von dem sie tractirt und beschenkt werden. 40 „mathematische Knaben“ werden bei Hofe präsentirt und beschenkt, und wenn sie das nautische Examen bestehen, erhalten sie eine Ausstattung. Am Matthäusfeiertag werden von den „Griechen“ Reden gehalten, die keine geringe classische Bildung beurfunden. — Die Einrichtung der Anstalt hat mehr als andere ihr eigenthümliches Gepräge beibehalten. Die Bursche mit ihren weißen Bäffchen, langen kuttentartigen blauen Röcken, schwarzen Kniehosen, gelben Strümpfen und ohne Kopfbedeckung nehmen sich seltsam aus in dem heutigen London. Die Kost ist einfach, Milch und Brod zum Frühstück um 8 Uhr, Hammelfleisch zum Mittag (1 Uhr) und Brod und Käse Abends 6 Uhr. Die Mahlzeiten werden in der schönen großen Halle gemeinschaftlich eingenommen. Jeder geht ein kurzes von einem der Griechen gelesenes und von Responsorien mit Orgelklang begleitetes Gebet voran. Die Knaben sind über 16 Schlassäle vertheilt, je mit einem Monitor, der das Abendgebet liest, und einer Pfliegerin, die in dem Saale ein Cabinet hat. Die Knaben stehen im Sommer um 6 Uhr, im Winter um 7 Uhr auf, die jüngeren gehen um 8 Uhr, die älteren um $\frac{1}{4}10$ Uhr zu Bett. Die Disciplin ist in den Händen eines Aufsehers (Warden), unter dem 4 Bedelle stehen. Nur in der Schulzeit wird sie von den Lehrern geübt.

Ueber die zahlreichen Grammar Schools (Lateinschulen) die 3. Th. in die früheste Zeit zurückgehen, andere wie die zu Durham, Manchester, Bedford, Birmingham, Norwich, Bromsgrove unter Henry VIII. und Edward VI. gestiftet wurden, ist

nicht noth Weiteres mitzutheilen, da der Unterricht in ihnen ziemlich derselbe war, wie in den großen Schulen. Von der einen und andern wird weiter unten die Rede sein. Sie gewährten den Ortsangehörigen freien Unterricht.

b) Die neueren Alumnae und Schulen. Theils der beschränkte Lehrplan und die religiöse und sociale Exclustivität in den alten Schulen, theils der Mangel an höheren Bildungsanstalten an vielen Orten hat in den letzten 50 Jahren die Gründung neuer Tagsschulen und Alumnae mittelst freiwilliger Beiträge oder auf Actien und einiger wenigen durch Corporationen veranlaßt. Bei Stiftungen der ersten Art haben die Geber größerer Summen (50 bis 100 Pfd. St.) Life Governors genannt, das Recht, lebenslang für jede solche Gabe einen Schüler in der Anstalt zu haben und zwar um mehr oder weniger ermäßigte Kosten, während kleinere Gaben von mindestens 20 Pfd. St. nur zur einmaligen Nominirung eines Schülers befähigen. Bei Actienschulen befähigt je eine Actie zur Nominirung eines Schülers. An der Spitze jeder Anstalt steht ein Verwaltungsrath (Council), aus den Betheiligten gewählt, der die äußern Angelegenheiten überwacht, den Schuldirector ernennt, den Lehrplan, das Kost- und Schulgeld festsetzt und überhaupt die Oberleitung der Schule in der Hand hat. Gegenüber den alten Schulen hatten diese neuen Gesellschaften den Vortheil, durch keine veralteten Statuten und Bräuche gefesselt, die zweckmäßigsten Einrichtungen treffen zu können, namentlich hinsichtlich der Erweiterung des Lehrplanes und Einführung einer Realabtheilung. Die Errichtung und Erhaltung mancher von diesen neuen Schulen war mit Schwierigkeiten verbunden, nicht bloß pecuniären — von dieser Seite war es überhaupt kein lohnendes Unternehmen und mehrere Schulen mußten wieder aufgegeben werden — sondern auch administrativen, da sich anfänglich die Actionäre zu viel in den Lehrgang u. s. w. mischten. Doch diese Schwierigkeiten sind überwunden und nicht wenige dieser neuen Anstalten haben eine ehrenvolle Stellung neben den alten eingenommen, wenn nicht den Rang ihnen streitig gemacht.

Die Curatorien von King's College (gegr. 1828) und University College (gegr. 1826 bis 1828) in London haben den Anfang mit Gründung solcher Schulen gemacht. King's College School wurde 1830 eröffnet, University College School 1832, jene hauptsächlich für Anglicaner, diese für Dissenter. Sie stehen ganz unter der Oberleitung der ebengenannten Curatorien. Zum Theil im Anschluß an diese Colleges wurden mehrere Schulen in und um London gegründet.

Mit Benutzung einer alten Stiftung gründete die Corporation der Altstadt die City of London School 1834, welche eine tüchtige Vorbereitung für das Commerciale wie für die Universitäten bietet. Die gute Leitung der Schule, das nieder angelegte Schulgeld (nur 10 Pfd. St. p. a.) und zahlreiche Stipendien für die Universitäten füllten die Schule bald, so daß sie eine der besuchtesten in London wurde. Ganz neu organisirt wurde 1858 Dulwich College, die reiche Stiftung des Thom. Alleyn, jetzt eine der bedeutendsten Tagsschulen in den Vorstädten Londons. In Liverpool wurde 1840 das Liverpool College gestiftet, das drei ganz getrennte Schulen umfaßt, eine untere, mittlere und obere, welche letztere für die Universitäten vorbereitet und dafür mehrere Stipendien erhalten hat.

Die Reihe neuer Alumnae hat Cheltenham College 1840 eröffnet mit Pensionen wie in den alten Alumnaen, woneben aber auch Tagsschüler zugelassen werden — eine Anstalt, die zu den bedeutendsten gehört und an Schülerzahl alle alten Schulen außer Eton überflügelt hat, jetzt aber von dem 1860 gestifteten Clifton College fast eingeholt worden ist. Kleiner, aber ähnlich eingerichtet sind die Colleges in Brighton, Sheffield, Huddersfield, Forestschool in Waltham-Stow u. a. Nach einem andern System, dem sogenannten Hostelsystem (wo alle Knaben in der Anstalt Kost und Wohnung haben) wurden Alumnae gegründet, um Knaben aus dem höheren Mittelstande die beste Erziehung, aber um geringere Kosten, als in den alten Schulen zu geben. Obenan steht das treffliche Marlborough College, Wiltshire, gegr. 1843, incorporirt 1845, das jedoch bei dem großen Zubrang auch einige Lehrerpensionen

gestattet und Tagsschüler zuläßt. Ausschließlich Hostelries sind Rossall school in Lancashire, gegr. 1844 und Haileybury College, Hertfortshire, gegr. 1864 mit besonderen Vortheilen für Söhne von Geistlichen auch Radley School und die 1851 ganz neu organisirte Felsted School. Für Offiziersöhne wurde durch öffentliche Subscription in ähnlicher Weise 1859 Wellington College, zum Gedächtnis des berühmten Herzogs gegründet, das eine Anzahl Offizierswaisen umsonst, 80 zu ermäßigtem Preis, aber auch andere Knaben — zum vollen Pensionspreis — aufnimmt, um die Schule als eine ersten Ranges erhalten zu können. Das erste Dormitorium, beiläufig gesagt, trägt den Namen Blücher. Schon zuvor (1833) war für Söhne von Seeoffizieren die Royal Naval School gegründet worden, für Söhne von Ärzten 1851 das Epsom College.

Auch für Herstellung guter Mittelschulen, an denen es ganz fehlte, ist in den letzten 30 Jahren viel geschehen, besonders durch die Bemühungen eines anglicanischen Geistlichen, Dr. Woodward, der nach dem Vorbild des Hostelries in Marlborough College 1848 eine Schule in Shoreham bei Brighton gründete, die 1857 nach dem benachbarten Lancing verlegt wurde. Hier hatte er 1854 den Grund zu dem S. S. Mary and Nicolas College gelegt, einer Corporation, die sich ebenso die Vorbereitung von Mittelschullehrern, wie die Versorgung einiger Districte mit Mittelschulen zur Aufgabe machte. Diesem College trat 1872 eine Schwesteranstalt S. S. Mary and John in Lichfield zur Seite. Woodward übernahm die Stelle eines Provoost des Lancing College, und somit die Direction der Gesellschaft. Lancing School selbst ist eine höhere classische, jedoch mit einer höheren Realclassen, die andern sind Mittelschulen, wie namentlich Hurstpierpoint, ein Hostelry für 300 Knaben, wo die Erziehung nur etwa 40 Pfd. St. p. a. kostet. Damit verbunden ist ein Seminar für Mittelschullehrer, dessen Zöglinge in einem zweijährigen Cours in Realien und Latein unterrichtet werden, zugleich in der Schule sich im Unterrichten üben und nachdem sie die Abgangsprüfung bestanden und damit „Associates“ des College geworden, dem College noch 2 Jahre als Lehrer dienen müssen. Auch zur Ordination in der englischen Kirche können sie sich melden, wie es schon manche gethan. Die Seminarkosten sind für den Einzelnen äußerst gering, im ganzen 25 Guineen und noch weniger, wenn einer ein gutes Eintrittsexamen bestanden hat. Daneben giebt es eine „Servitors' School, wo 8 Knaben täglich 3 Stunden unterrichtet und außerdem in Hausarbeiten eingeleitet werden, wofür sie 5 Pfd. St. p. a. (andere das Doppelte) zahlen. Ganz dieselbe Einrichtung ist in Denstone School, Lichfield. In beiden Schulen wird auch gegen mäßige Vergütung in einigen speciellen Fächern unterrichtet. Ähnliche Schulen sind auch sonst von der Gesellschaft gegründet worden.

Woodward's Vorgang folgend, hat sich die Corporation für Middleclass Education in the Metropolis and Suburbs gebildet, die 1866 eine große Tagsschule in Cowperstreet, City Road gründete, welche von fast 1200 Knaben besucht wird. Das Schulgeld beträgt 5 Guineen p. a.; die Knaben können um 6 bis 8 d. in der Anstalt speisen. Die Schule hat trefflichen Apparat, Schreiner- und Dreher-Werkstätten.

Zu erwähnen sind noch die neuerdings gegründeten Grafschaftschulen (County Schools), auch Hostelries, hauptsächlich für die Söhne der zerstreutwohnenden Pächter, Dorfärzte, Gewerbetreibenden. Die erste Anstalt der Art war die von Lord Fortescue gegründete Devon County School, auf welche andere folgten, wie die blühende Cranley School, Surrey, neben der eine zum Andenken an Prinz Albert gestiftete Schule zu Framlingham, Suffolk (1864) hervorzuheben ist. Manche dieser Schulen geben auch Gelegenheit zur Erwerbung solcher Kenntnisse, die für Examen nöthig sind, was für Söhne unbemittelter Eltern, die auf dem Lande wohnen, von großer Wichtigkeit ist. Diese Schulen leisten in der That alles, was man für ein so mäßiges Kost- und Schulgeld wie 30 bis 40 Pfd. St. erwarten kann, oft mehr als Schulen, die doppelt so theuer sind. Allerdings hätten diese Anstalten nicht ins Leben treten können ohne reichliche Unterstützung von Seiten der Freunde der Erziehung, behufs der Erwerbung von

Grund und Boden. Und daran hat es nicht gefehlt. Der S. S. Mary and Nicolas Corporation floßen reichliche Beiträge zu. Hurstpierpoint allein kostete 40,000 Pfd. St. und die Gesellschaft hatte doch noch die Mittel, das Postgeld der Seminaristen so nieder anzusetzen, wie oben gesagt wurde. In London waren die bedeutenden Summen für Cooperstreet School bald beisammen; für die County School in seiner Grafschaft gab der Herzog von Bedford allein 10,000 Pfd. St.

Durch Privatbeiträge sind auch selbstverständlich die allerdings nicht zahlreichen Anstalten der Dissenter entstanden, unter denen Mill Hill School bei London die bedeutendste ist, seit sie 1869 nach dem Plan der besten Schulen reorganisiert wurde. Die Wesleyaner haben 1843 eine „Collegiate Institution“ in Taunton gegründet, und 1847 mit der London University in Verbindung gebracht, deren Anforderungen für Immatriculation im wesentlichen den Lehrplan der höheren Abtheilung reguliren, auch eine gute Anstalt Dunheved College, Launceston, und die von John Wesley gestiftete Woodhouse Grove School neu organisiert. Die Katholiken haben über 20 Lehranstalten, zum Theil von Orden gegründete, wie Stonyhurst, St. Mary's College, Oscott, aber auch öffentliche wie Kensington Catholic Public School, und auch das neugestiftete Catholic University College, London kann hieher gerechnet werden, sofern es auf die verschiedenen Examen vorbereitet.

In Schottland hat, wie oben erwähnt, bis in die neueste Zeit die eigenthümliche Einrichtung geherrscht, daß Universitäten, Stadt- und Dorfschulen sich in den höheren Unterricht theilten. Durch die Volksschulacte 1872 wurde eine Sonderung der Elementar- und Mittelschulen, und im Zusammenhang damit die Reorganisation der städtischen veranlaßt, die unter die School Boards gestellt wurden.

Außer diesen giebt es nur wenige unabhängige Anstalten, wie die 1818 gegründete Dollar Institution, die außer einer Kleinkinderschule und untern Schule auch eine obere für Knaben von von 11 bis 17 Jahren hat, ferner die Edinburgh Academy, die 1824 auf Actien gegründet wurde als eine höhere vielfach vom schottischen Adel besuchte Anstalt und die Madras Academy in Cupar, die 600 Schüler zählt.

Das Alumnatensystem ist Schottland früher fremd gewesen. Externe wurden irgendwo untergebracht. Erst in neuester Zeit wurde es eingeführt, in Fettes College, einer großartigen Stiftung für 50 Waisen und Kinder unschuldig verarmter Eltern, die in einem Hostel wohnen, während für Nichtstipendiaten in 3 Pensionen gesorgt ist.

Auch die Sorge für die weibliche Erziehung, wovon unten weiter die Rede sein wird, ist in den letzten Decennien immer mehr in den Vordergrund getreten und eine Reihe der verschiedensten Schulen entstanden. Und daneben haben die Privatschulen sich eher vermehrt als vermindert und den verschiedensten Ansprüchen zu entsprechen versucht.

Während aber so die Privatthätigkeit in größerem oder kleinerem Maße auf dem großen Gebiet des Erziehungswesens ungemein rüthrig gewesen ist, waren die überwiegend zahlreicheren alten Lateinschulen in völliges Stagniren gerathen, ihre zum Theil reichen Stiftungen waren vielfach schlecht oder zu andern Zwecken verwendet worden. Auch die großen alten Schulen waren mit der Zeit nicht fortgeschritten. Reformen derselben wurden immer dringender gefordert.

2. Schulgesetzgebung und Reformen. Länger als irgendwelche andere Institution hatten die alten Schulen wie die Universitäten ihre Selbständigkeit genossen. Frei und unangefochten, weder beaufsichtigt vom Staat, noch beeinflusst durch die gesteigerten Forderungen der Zeit, freuten sie sich ihres Daseins, alte Bräuche mit Verehrung bewahrend, alte Ordnung und Unordnung wie ein unantastbares Erbgut festhaltend. Dieses Stück Mittelalter, inmitten der übrigen modernisirten Welt, hatte wie die äußere Erscheinung der alterthümlichen Universitätsstädte und Schulen einen eigenthümlichen Reiz. Es war ja auch kein dringender Grund zur Aenderung, so lange die höheren Stände und reicheren Classen, denen eine breit angelegte liberale Erziehung allein zu-

gänglich war, mit den Leistungen dieser Anstalten zufrieden waren. Sah man doch nicht sowohl das positive Wissen als die Ausbildung des gentleman als die Hauptaufgabe der Erziehung an, und wies mit Stolz darauf hin, daß England Männer der Wissenschaft und des Staates hervorgebracht, die sich mit den Besten aller andern Länder wohl messen konnten. Und die religiöse wie sociale Exklusivität schienen die beste Garantie für das Fortbestehen der Kirche und des Staates in ihrer Eigenthümlichkeit und Größe zu sein. Die humanistische Bildung auf Schulen und Universitäten galt für genügend, um zu jedem höheren Amt zu befähigen. Mutterwitz und gesunder Menschenverstand verbunden mit feiner geselliger Bildung, Muth, Kraft, Ehrenhaftigkeit und Pflichtbewußtsein, wie sie auf den alten Schulen gewonnen wurden, galten für viel wichtiger als Fachbildung. Sofern letztere doch nöthig war, glaubte man, daß sie sich auf Grund jener Bildung in praxi von selbst gebe. Es war allgemeine Ueberzeugung, daß sich die Tüchtigkeit eines Mannes für ein Amt nicht durch Staatsprüfungen, sondern nur im Amte selbst herausstellen könne.

Nur für Bewerbung um Stipendien und Preise, und für die Stellung unter den Commilitonen hatten die Prüfungen einen Werth. Auf Schulen und Universitäten fanden endlose Wettkämpfe um dieselben statt, deren Resultate einen character indelebilis verliehen und heute noch bei jedem Anlaß ebenso obligat aufgezeigt werden, wie der Stammbaum. Die alten Schulen hatten Jahrhunderte lang die Erziehung monopolisirt, sie genossen nicht bloß einen längst begründeten Ruf, sondern hatten auch in ihren Stipendien Anziehungskraft genug, um selbst bei innerem Verfall ihre äußere Stellung nicht zu verlieren. Sicher in ihrem Besitze sträubten sie sich gegen Reformen. Wie nahe liegt es hier, Parallelen zu ziehen mit den Universitäten, der Staatskirche, dem Rechtswesen, kurz allen Institutionen bis auf die kleinsten Municipalitäten herab.

Aber auch die feste Burg dieser alten Anstalten ist von der Brandung der Reformen unterwühlt worden. Immer mehr machte die Gegenwart ihre Ansprüche geltend. Die Staatsmänner alten Stils starben nach und nach aus, und für das Parlament wie für die Staatsämter verlangte man mehr und mehr Leute, die neben allgemeiner Bildung specielle Kenntnisse und Geschäftstüchtigkeit besaßen. Fast noch dringender erschien die Beschaffung einer tüchtigen commerciellen und technischen Vorbildung, zumal da sich auf der Weltausstellung von 1851 die Ueberlegenheit Englands in dem großen industriellen Gebiet als illusorisch erwiesen hatte. So sah man die Schulen nicht mehr auf das an, was sie geben wollten, sondern was sie geben sollten. Doch den stärksten Stoß erhielt das alte Schulwesen durch die Einführung der Staatsprüfungen. Zunächst für den indischen Civildienst wurden bei der Erneuerung der Charte der ostindischen Compagnie 1853 Concurssprüfungen eingeführt und dieselben bei der Uebernahme der indischen Reichsregierung (1858) beibehalten, um die tüchtigsten Kräfte für den dortigen Beamtenstand zu gewinnen. Es konnte nicht ausbleiben, daß Staatsprüfungen auch für den heimischen Civildienst, sowie für den Militär- und Flottendienst eingeführt wurden. Die Resultate der Prüfungen waren nicht zu Gunsten der alten Schulen. In dem ersten Civilexamen trug eine neue Schule die Palme davon, und Eton war nur durch den zweitletzten in der Reihe der Candidaten vertreten. Ueberhaupt fanden sich verhältnismäßig nicht viele aus den alten Schulen bei diesen Examen ein, die meisten waren in den neuen oder Privatschulen oder zuletzt noch von Privatlehrern vorbereitet worden. Wenn auch nun der Werth einer Schule nicht einseitig nach diesen Examensresultaten beurtheilt werden darf, so war es doch kein gutes Zeichen, daß auch bei Universitätspreisen die neuen Schulen den alten gefährliche Concurrnz machten. Daher wurde den letzteren vorgeworfen, daß sie hinter den Anforderungen der Zeit zurückblieben, daß ihre ganze Maschinerie veraltet und dazu noch viel kostspieliger sei, als die der neugegründeten Schulen. Nicht alle traf dieser Vorwurf. Man denke an Rugby, wo Arnold's Geist den alten Formen neues Leben eingehaucht und die Schule zu einem Muster-Alumnat gemacht hatte, an andere, wo nach seinem Vorgang reformirt wurde. Aber nicht alle reorganisirten sich aus eigenem Antrieb. — Wie

schlimm es aber bei den meisten Grammar Schools bestellt war, erhellt daraus, daß von 1819 bis 1837 das Parlament je und je einschreiten mußte und die Charity-Commission zur Ueberwachung der wohlthätigen Stiftungen eingesetzt wurde. Doch kamen noch vor 30 Jahren eclatante Beispiele der Misverwaltung vor die Oeffentlichkeit, wie bei der reichen Stiftung des Almeyn in Dulwich, die damals nur etwa ein Duzend Knaben schlecht erzog. Durch eine Parlamentsacte 1858 wurde das College neu organisiert und die Stiftungsgelder genügen jetzt, um hunderten von Knaben eine gute Erziehung zu geben. Aber wo kein Kläger ist, ist auch kein Richter. Eine große Zahl alter Stiftungen wurde, wie man wohl wußte, schlecht verwaltet, viele früher blühende Schulen waren tief gesunken, aber man scheute sich, Klage zu erheben, da jeder Fall für sich und auf dem Wege langwierigen und kostspieligen Processirens hätte erledigt werden müssen. Der immer lauter werdende Ruf nach Reformen nöthigte endlich die Regierung eine gründliche Untersuchung des ganzen höheren Schulwesens vorzunehmen. Es wurde zunächst im Jahr 1861 eine Commission zur Untersuchung der „großen Erziehungsanstalten (Public Schools)“ Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, St. Paul's, Merchant Taylors, Harrow, Rugby und Shrewsbury niedergelegt. Die Commission schlug in ihrem Berichte bedeutende Reformen vor und, um für diese freie Hand zu behalten, wurde zunächst durch ein provisorisches Gesetz „The Public Schools Act“ 29. Juli 1864 (das nur bis zum 1. August 1865 in Kraft bleiben sollte), bestimmt, daß fortan alle neugewählten Mitglieder der Curatorien und neuangestellten Lehrer sich den in Aussicht stehenden Reformen unterwerfen müßten. Um aber das ganze Gebiet des höheren Schulwesens einer gründlichen Revision zu unterwerfen, bestellte die Regierung eine zweite Commission, die Schools Inquiry Commission 28. Dec. 1864, welche in erster Linie alle fundirten Schulen, außer den genannten, aber weiter auch, so viel möglich, die nichtfundirten öffentlichen, sowie die Privatschulen untersuchen sollte. Die Commission bestand aus 12 Mitgliedern, von denen Lord Stanley (nachmals Earl Derby), Dr. Temple, Forster und Baines die bekanntesten Namen sind. Sie verstärkte sich durch Assistant Commissioners, darunter drei hervorragende königl. Schulinspektoren: Matthew Arnold, Fearon und Fitch. Der Plan, welchen die Commission ihrem Verfahren zu Grunde legte, war wohl durchdacht und auf die umfassendste Untersuchung berechnet. Nicht nur wurden Circulare mit den eingehendsten Fragen an alle Schulen geschickt, sondern auch die Ansichten und Wünsche der ersten Auctoritäten im Schulwesen, angesehenen Männer aus allen Ständen der Lehrer wie der Eltern eingeholt. Um auch mit dem Schulwesen anderer Länder sich vertraut zu machen, bereisten Arnold Deutschland, Frankreich und die Schweiz Fearon Schottland und Fraser Nordamerika. Es wurden dann 8 Musterdistricte ausgewählt, die drei Fünftel der ganzen Bevölkerung von England und Wales in sich begreifen, und den Assistant Commissioners zugetheilt. Nach dreijähriger Arbeit erstattete die Commission ihren Bericht am 2. Dec. 1867, dem die Einzelberichte folgten — 20 dicke Bände umfassend.

Es war ein wahres Labyrinth, durch das die Commission bei den alten Stiftungsschulen ihren Weg zu finden hatte. Die bunteste Mannigfaltigkeit herrschte in der Organisation dieser Schulen, denen ihre Stifter durch genaue testamentarische Regulationen einen eigenthümlichen Charakter aufgeprägt, zugleich aber auch Fesseln angelegt hatten, so daß sie mit den Forderungen der fortschreitenden Zeit nicht Schritt halten konnten. Reformen schienen nicht im Interesse der Stiftungspfleger zu liegen. Es genügte vor dem Gesetz, wenn sie den Buchstaben der Regulationen des Stifters einhielten. So wurden z. B. genau die Summen, die der Stifter vor 2 oder 3 Jahrhunderten als den Ertrag gewisser liegender Güter für Schulzwecke bestimmt hatte, dafür verwendet, während inzwischen der Geldwerth gesunken und der Güterwerth enorm gestiegen war. Der ungeheure Ueberschuß wurde für andere Zwecke verwendet. Nüchternliche Ausnahmen gab es, aber im allgemeinen wurden die Stiftungseinkünfte, wenn nicht verschleudert, doch schlecht verwaltet. Daher auch viele Schulen theils auf das Niveau der Volks-

schulen, theils unter dasselbe herabgesunken waren. Denn wenn sie auch Latein, vielleicht auch Griechisch lehrten, so war doch der Erfolg ein höchst geringer, während die Elementarfächer ganz vernachlässigt wurden. Das Gehalt der Lehrer war vielfach zu nieder, als daß sich brauchbare Männer um die Stellen gemeldet hätten. Von 3000 fundirten Schulen waren es nur 100, die zu den höheren, und 250, die zu den Mittelschulen zu rechnen waren.

Als das nächste Bedürfnis stellte sich die Reorganisation der Behörden (Governing Bodies) heraus. Diese waren sehr verschiedener Art: solche die speciell für die Verwaltung einer Schule oder der umfassenden Stiftung, von der diese einen Theil bildete, eingesetzt waren, oder Corporationen wie städtische Behörden, Gilden (City Companies), Domcapitel und Colleges der Universitäten, endlich die Erben des Stifters oder andere, auf die dessen Grundbesitz überging. Die letzte Classe erwies sich als die unbrauchbarste, aber auch die andern Verwaltungsbehörden stellten sich, — mit wenigen Ausnahmen, als untüchtig heraus. Bei den eigentlichen Stiftungscuratorien waren, abgesehen von den veralteten hemmenden Statuten, die Hauptmängel, daß sie vielköpfig, auf Lebenslang mit dem Recht der Cooptation gewählt waren, daß die Mitglieder theils unfähige Leute waren, theils fern von der Schule wohnten und kein locales oder persönliches Interesse an derselben hatten. Die Gilden oder Corporationen warfen oft den Schulfond mit dem allgemeinen zusammen. Die Colleges betrachteten häufig die Schulen nur als ein Benefiz, das sie einem aus ihrer Mitte gaben. Die Municipalcorporationen aber erwiesen sich meist als die besten Verwalter.

Nicht minder dringend erschien die Reorganisation der Schulen selbst. Ihr Lehrplan war viel zu eng angelegt, Realien fast ganz ausgeschlossen oder vernachlässigt, höhere und niedere Schulen nicht zweckmäßig über das ganze Land vertheilt, die Dissenter von dem Genuß der Stiftungen ausgeschlossen, für die Erziehung der Mädchen war fast gar nicht gesorgt; die Lehrer ermangelten der nöthigen Aufsicht und Leitung. In allen Fächern, fand die Untersuchungscommission, mit Ausnahme der classischen, sei England hinter andern Ländern zurück und sei das einzige, wo das Studium der Muttersprache ganz vernachlässigt werde.

Die Reformvorschläge, welche die Commission machte, waren sehr umfassend und durchgreifend und wurden bei der nachfolgenden Gesetzgebung meist beachtet.

Um die Reformen desto besser durchzuführen, schlug die Commission die Einsetzung einer Centralbehörde vor, welche am besten die schon bestehende Charity Commission mit erweiterten Vollmachten und Mitgliedern sein würde, unter dem Vorsitz eines Sachverständigen mit Zuziehung eines Parlamentsmitgliedes, das die Schule im Parlament vertreten sollte. Diese Behörde sollte nicht bloß die Revision und Reorganisation aller Schulstiftungen vornehmen und jährliche Rechnungsabhör halten, sondern auch Inspectoren bestellen, die die Schulen zu visitiren und darüber zu berichten hätten. Dieser Centralbehörde sollten Provinzialbehörden untergeordnet sein, aus einem von jener eingesetzten Commissär und 6 bis 8 in dem betreffenden District wohnenden Beiräthen bestehend, deren Aufgabe wäre, die Schulen in ihrem District in Gruppen zu behandeln und zu entscheiden, welcherlei Schulen nöthig, und wie sie zu vertheilen wären, und demgemäß Vorschläge über die Reorganisation und Verwendung der Stiftungen zu machen. Außerdem sollte noch eine besondere Centralbehörde für das Prüfungswesen bestellt werden, bei der die Bethheiligung der Universitäten wünschenswerth wäre. Diese hätte auf das Gesuch des Districtscommissärs eine Prüfungsbehörde zu bestellen, die allgemeinen Regulationen für diese Prüfungen festzustellen, auch für die Prüfung der Lehramtsandidaten zu sorgen.

Auf Grund dieser Berichte wurde durch zwei Parlamentsacten die Reorganisation aller fundirten Schulen zum Gesetz gemacht. Die erste derselben, „Public Schools Act“, vom 31. Juli 1868, welche die großen Schulen Eton, Winchester, Westminster, Charterhouse, Harrow, Rugby, Shrewsbury betraf, verlangte vor allem, daß das bestehende Curatorium jeder Schule vor dem 1. Mai 1869 oder, mit besonderer Genehmigung, später

ein neues Curatorium (Governing Body) einsetze, und insbesondere daß Westminster, bisher unter dem Decan und Capitel stehend, davon völlig getrennt werde und als eine Corporation sich constituire, welche von der Ecclesiastical Commission ein Capital von 15,000 Pfd. St. zur Erhaltung der Gebäulichkeiten und Beschaffung eines Spielplatzes und jährlich mindestens 3500 Pfd. St. erhalten solle, ferner daß der Propst von Eton seiner pfarramtlichen Functionen enthoben werde. Die neuen Curatorien sollten sodann neue Statuten ausfertigen, wobei der weiteste Spielraum gegeben war. Sie wurden ermächtigt, die bisherigen Beschränkungen hinsichtlich der Aufnahme von Stipendiaten ganz oder theilweise aufzuheben, die Aufnahme selbst von einem competitiven oder andern Examen abhängig zu machen, die Anzahl und die Privilegien der Stipendiaten zu vermindern oder zu vermehren, die Stipendien (Scholarships, Exhibitions u. a. Beneficien) zu reorganisiren, und den Genuß derselben auf Grund einer ganz allgemeinen oder beschränkten Concurprüfung den Besten zugänglich zu machen, und nicht an den Eintritt in ein bestimmtes College in Oxford und Cambridge (wie bisher) zu binden. Auch hinsichtlich der Anzahl, Stellung und Besoldung der Lehrer sollten sie völlig freie Hand haben, und bei der Wahl der Lehrer die bisherigen Schranken, wie Nichtverheirathung und Vorbildung in bestimmten Colleges, aufgehoben werden. Ebenso wurden die Curatorien ermächtigt, die kirchenpatronatlichen Rechte und — bei Eton und Winchester — die Besoldung des Probstes (oder Warden's) und der Fellows und die Zahl der letzteren neu zu reguliren. — Der Entwurf der neuen Statuten sollte vor dem 1. Januar 1870 (oder mit höherer Genehmigung später) zunächst einer Specialcommission (die bis zum 1. Januar 1871, spätestens 1872 in Thätigkeit bleiben sollte), und dann der Krone zur definitiven Genehmigung vorgelegt werden. Würde letztere verweigert, so sollte der Entwurf zur Umarbeitung an das Curatorium zurückgehen. Im Falle daß der festgesetzte Termin nicht eingehalten würde, sollte die Specialcommission die Reorganisation vornehmen, und dann dem Parlament vorlegen. Etwaige spätere Aenderungen der Statuten, sowie Verlegung der Schule an einen andern Ort, sollten ebenfalls der Krone zur Bestätigung vorgelegt werden. Die Acte bestimmte ferner, daß das Curatorium den Director (Headmaster) und dieser alle Lehrer anstelle — in beiden Fällen widerruflich. Im Einklang mit den Statuten wurde den Curatorien das Recht zuerkannt, Regulationen zu machen (ohne die Genehmigung der Krone einzuholen) in Betreff folgender Punkte: Aufnahmebedingungen, Zahl und Alter der Nichtstipendiaten, Unterbringung der Knaben in Kosthäusern und Ueberwachung der letzteren, Zulassung von solchen Knaben zum Unterricht, die nicht Kostschüler sind, etwaige Dispensation vom Besuch des Gottesdienstes und Religionsunterricht, Aufnahme neuer Lehrer, Abschaffung alter, Zeit und Dauer der Ferien, Festsetzung des Schul- und des Kostgeldes (worüber getrennte Rechnung geführt werden sollte), Verwendung dieser Gelder so wie der übrigen Einkünfte, Zahl, Stellung und Besoldung der Lehrer, Sanitätsangelegenheiten. Bei Berathung der Regulationen muß das Gutachten des Directors eingeholt werden, wenn er nicht Mitglied des Curatoriums ist, wie er auch seinerseits das Recht hat, Vorschläge zu machen.

Die zweite Acte ist die Endowed Schools Act vom 2. Aug. 1869, welche durch zwei andere vom 5. Aug. 1873 und 7. Aug. 1874 ergänzt oder geändert wurde. Diese Acten erstrecken sich auf alle fundirten Schulen und Schulstipendien in England und Wales. Ausgenommen sind alle binnen 50 Jahren vor Erlaß des Gesetzes gestiftete Schulen, sowie die 7 großen (s. o.), sodann die, welche unter 100 Pfd. St. Stiftungseinkommen haben, ferner die für die Erziehung für einen speciellen Beruf bestimmten, die Schulen der Quäker und mährischen Brüder, auch Cathedral- und Collegiatenschulen (in Verbindung mit Universitäten), endlich solche, wo durch ausdrückliche Bestimmung der Statuten die Majorität des Curatoriums, der Director oder die Schüler Mitglieder einer bestimmten Kirche oder Denomination sein müssen. Auch werden Schulen, bei denen die Stiftung nur in Schulgebäuden besteht oder deren Fonds stiftungsgemäß auch anders verwendet werden dürfen, von der Acte nicht berührt. Durch die Acte von

1869 wurde die Einsetzung einer Commission angeordnet, die unter Wahrung der Rechte aller dermaligen Interessenten zu fast unbeschränkten Reformvorschlägen sowohl in Betreff der Curatorien als Verwendung der Stiftungsgelder ermächtigt wurde. Die Hauptpunkte dabei sind: Einrichtung der Schulen nach den localen Erziehungsbedürfnissen, Sorge für Mädchenschulen und Aufhebung der religiösen Beschränkungen, so daß weder bei den Lehrern die Zugehörigkeit zur anglicanischen Kirche, noch bei den Schülern die Betheiligung bei dem Religionsunterricht und Gottesdienst zur Bedingung der Zulassung gemacht werden soll. Nur müssen sich die Lehrer beim Unterricht jeder Anspielung auf confessionelle Punkte enthalten.

Die Ausarbeitung der Pläne für die neue Organisation der Schulstiftungen (schemes) ist Sache der Commission. Doch werden Stiftungen mit einem jährlichen Einkommen von mindestens 1000 Pfd. St. ermächtigt, binnen 6 Monaten (12 M. bei Stiftungen mit 10,000 Pfd. St.) der Commission einen Plan vorzulegen, den diese annehmen oder verwerfen kann. Jeder von der Commission aufgestellte Plan wird dem Curatorium, Hauptlehrer und anderen Betheiligten gedruckt zugestellt und Einwendungen oder Vorschläge, oder auch ein Gegenentwurf des Curatoriums entgegen genommen und der Berathung unterzogen, nöthigenfalls auch eine Untersuchung veranlaßt. Hat die Commission ihren Plan fertig, so legt sie ihn, sowie den von dem Curatorium einer größeren Schule (s. o.) vorgeschlagenen Plan, dem Committee of Privy Council on Education (Erziehungsdepartement) vor. Letzteres macht den Plan allen Betheiligten bekannt, die binnen eines Monats sich schriftlich darüber äußern können, worauf es den Plan entweder gutheißt, oder unter Angabe der Gründe an die Commission zur Umarbeitung zurückgehen läßt. Nimmt dann das Erziehungsdepartement den emendirten Plan an, so macht es ihn wieder allen Betheiligten bekannt, und legt ihn, falls binnen 2 Monaten keine Einsprache erhoben wird, der Krone zur Bestätigung vor. Es kann aber von den Betheiligten gegen den Plan binnen der 2 Monate an die Königin appellirt werden, welche die Sache entweder dem gerichtlichen Ausschuss des Geh. Rathes oder dem Appellationsgerichtshof zur Erledigung überweist, oder es kann eine Petition an das Erziehungsdepartement gerichtet werden, daß der Plan dem Parlament vorgelegt werde. Dies geschieht auch, wenn der genannte Termin verstrichen ist. Der Plan bleibt dann 2 Monate vor dem Parlament, und wenn dieses nicht auf Verwerfung des Planes anträgt, erhält er die königliche Bestätigung. Alljährlich hat die Commission über ihre Thätigkeit an das Erziehungsdepartement einen Bericht zu erstatten, der dem Parlament vorgelegt wird. — Die Befugnis, Reorganisationspläne zu machen, wurde zunächst bis zum letzten December 1873 festgesetzt, dann aber bis Ende 1879 ausgedehnt. Mit December 1874 giengen die Functionen der Commission zu Ende und an ihre Stelle traten 2 von der Krone ernannte Charity Commissioners und ein Secretär, die ein Endowed Schools Departement bilden und deren Functionen bis 31. Decbr. 1879 währen sollen.

Die Schwierigkeiten, diese Reformen durchzuführen, lassen sich ermessen, da sich nicht nur seitens der Curatorien häufig große Ungeneigtheit zeigte, Reformen vorzunehmen, sondern auch jede Schulstiftung unabhängig zu behandeln war. Bis 1877 (Juli) waren 178 Pläne von den Endowed Schools Commissioners und 54 von den Charity Commissioners, zus. 232 erledigt und bestätigt (außer 150 Elementarschulen), über 100 andere Pläne fertig aber noch nicht bestätigt, also die Mehrzahl noch unerledigt. Und wenn endlich alle Schulstiftungen reorganisirt sind, so ist doch das zu erstrebende Ziel noch lange nicht erreicht. Nicht nur ist es auf diesem Wege unmöglich einen gleichmäßigen Plan im Schulwesen durchzuführen, sondern es muß sich auch erst im Lauf der Zeit herausstellen, ob die neuen Curatorien die Interessen der Schulen viel besser fördern und wahren, als die alten, ob nicht die Macht der Gewohnheit zu stark für sie wird. Sie stehen eigentlich unter keiner Oberaufsicht. Denn die Charity Commissioners, deren Controle sie unterworfen sind, haben eigentlich nichts zu thun, als die Misachtung der Statuten zu hindern und können eine Oberbehörde, die wirk-

liche Oberleitung ausübte in keiner Weise ersetzen. Andererseits ist jedoch Bedeutendes damit geleistet, daß die vielfachen Mißbräuche ans Tageslicht gezogen und in früherer Weise unmöglich gemacht worden sind.

Um zu zeigen, welche wichtige Erfolge schon erzielt worden sind, darf nur an Charterhouse School erinnert werden, die in den Mauern von London immer mehr verkümmert war und jetzt in der schönen, gesunden Gegend von Godalming als eine nach innen und außen hervorragende Anstalt wieder erstanden ist, deren Räume, 500 Knaben fassend, in Kurzem sich gefüllt haben. Dasselbe würde auch bei Westminster School der Fall sein, die seit Jahren nur etwa 200 Schüler zählt. Sie ist das einzige vom Strom der Zeit fast unberührte collegium illustre mit den altberühmten Westminster Plays und Challenge, mit den Vorrechten der Knaben, den Parlamentsitzungen anzuwohnen und bei den Krönungsfeierlichkeiten sich betheiligen zu dürfen, und als Denkmal alter glorreicher Zeit erscheint sie ehrwürdig und unantastbar wie die Abtei, unter deren Schatten sie ruht. Und so ist es auch bei Christ's Hospital, das, wie die Inquiry Commissioners vorgeschlagen, als ein Complex von Tagsschulen die großartigste Schulanstalt in London sein könnte. Aber die Altbürger würden es schmerzlich vermissen, wenn sie die blaukuttigen Jungen nicht mehr durch's Gitter auf ihrem Spielplatz sich tummeln sehen könnten. Doch werden auch hier Reformen nur eine Frage der Zeit sein.

Bei Schottland war zu gesetzgeberischen Maßregeln kein Anlaß, da das Nöthige schon in der Volksschulacte vorgesehen ist, um so mehr aber bei der Schwesterinsel, und endlich ist doch auch für das höhere Schulwesen in Irland etwas gethan worden. Der Zustand war trostlos. Im Jahr 1871 gab es nur 574 Mittelschulen; alle Schulstiftungen zusammen hatten nur ein jährliches Einkommen von 13,000 Pfd. St.; und die Hälfte desselben kam ausschließlich Protestanten zu gut. Mehr noch als in Schottland mußte die Universität, d. h. Dublin und die Queen's Colleges den Mangel an Mittelschulen ersetzen. Oder es mußten die Knaben, die eine höhere Bildung erhalten sollten, in englische Schulen geschickt werden. Der höchst ungünstige Bericht, den eine 1858 eingesetzte kön. Commission erstattete, führte zu keinen weiteren Schritten. Endlich nahm der Lordkanzler (Cairns) die Sache in die Hand und brachte im Juni 1878 eine Bill ins Haus, wonach 1 Million Pfd. St. aus dem irischen Kirchenfond (d. h. dem durch Aufhebung der Staatskirche in Irland gewonnenen Vermögen, das, um allen kirchlichen Hader abzuschneiden, nur für weltliche Zwecke bestimmt ist) für Schulzwecke verwendet werden soll und zwar zu Stipendien und Bezahlung für Erfolg. Fast ohne Widerspruch gieng die Bill durch beide Häuser und die Vorschläge erhielten am 16. August als „Mittelschulacte“ (Intermediate Education) Gesetzeskraft. Die wesentlichen Bestimmungen des Gesetzes sind folgende: Eine Mittelschulbehörde für Irland (Intermediate Education Board) wird eingesetzt, die aus 7, von dem Lord Lieutenant von Irland ernannten Mitgliedern besteht und eine Corporation bildet. Der Lord Lieutenant ernennt auch zwei Commissäre (Assistant Commissioners), die zugleich als Secretäre und, wo nöthig, als Inspectoren fungiren und besoldet sind. Die Behörde stellt Examinatoren und andere Beamte an, organisiert öffentliche Prüfungen und giebt den Schülern Preise, Stipendien und Zeugnisse, sowie den Localschulbehörden auf Grund des Prüfungsergebnisses (Result Fees) einen Beitrag. Sie bestimmt ferner die Prüfungsgegenstände, die Bedingungen, unter denen Candidaten zur Prüfung zugelassen werden u. s. w. Alle solche Anordnungen müssen dem Parlament zur Bestätigung vorgelegt werden. Ausdrücklich sind Prüfungen in der Religion ausgeschlossen, auch muß dafür gesorgt werden, daß der Religionsunterricht getrennt behandelt und kein Schüler gegen den Willen der Eltern dazu gezwungen wird. Ferner soll auch für höhere weibliche Erziehung gesorgt werden. Alljährlich hat die Behörde einen Bericht dem Lord Lieutenant abzustatten, welcher, wie die dem Schatzamt zu stellende Rechnungsablage, dem Parlament vorgelegt wird.

Die Prüfungsordnung (welche jedoch von der besagten Oberbehörde mit Zustimmung des Parlaments geändert werden kann) faßt einen dreijährigen Cours ins Auge und

bestimmt, daß jährlich zwischen dem 1. Juni und 1. August an zweckmäßigen Mittelpunkten Prüfungen gehalten werden in folgenden Fächern: 1) Sprache und Literatur von Griechenland, 2) ebenso von Rom und 3) Großbritannien und Irland, 4) von Frankreich, Deutschland und Italien, einzeln oder zusammen, auch keltische Sprache und Literatur, 5) Mathematik und Buchführung, 6) Naturwissenschaften und 7) andere Fächer, die die Behörde vorschreibt. Ein Programm der Prüfungen mit Angabe der Autoren, die vorkommen, sowie eine Liste der Examinatoren wird vorbereitet und veröffentlicht.

Schüler des 1. Curfes müssen bei Beginn der Prüfung unter 16 Jahren sein, die des 2. Curfes unter 17, die des 3. unter 18. Sie müssen ferner 1 Jahr unmittelbar vor der Prüfung in einer Schule in Irland gewesen sein, sich 2 Monate vorher melden und ein Alterszeugnis einsenden.

Die besten Schüler des 1. Curfes, die wenigstens in 3 Fächern bestanden sein müssen, erhalten ein Stipendium von 20 Pfd. St. jährlich auf 3 Jahre, die des 2. Curfes 30 Pfd. St. auf 2 Jahre — vorausgesetzt, daß sie nicht schon andere Stipendien haben; auch können nicht die zwei vorhin genannten Stipendien gleichzeitig genossen werden. Der Fortgenuß eines Stipendiums hängt von der jährlichen Prüfung ab. Schüler des 3. Curfes erhalten einen Preis von höchstens 50 Pfd. St. Außerdem werden kleine Preise (Bücher) und Silbermedaillen gegeben. Es soll etwa je ein Schüler aus 10 solche Beneficien erhalten, die aber nicht mit Rücksicht auf die einzelnen Prüfungscentren, sondern nach dem allgemeinen Resultat der Prüfung im ganzen Land gegeben werden. Die Verwilligungen an die Localschulbehörden (Results Fees) sind nach folgendem Maßstab geordnet: für Schüler des 1. Curfes, die in 2, 3, 4 Fächern bestanden sind, je 3, 4 und 5 Pfd. St.; für Schüler des 2. Curfes, die in 2, 3, 4, 5 Fächern Genügendes geleistet, je 4, 5, 6 und 7 Pfd. St., und für Schüler des 3. Curfes je 1 Pfd. St. mehr, und für 6 Fächer 10 Pfd. St. Dies sind die Maxima. Vorausgesetzt wird dabei, daß sie vom 15. October bis Anfang der Prüfung wenigstens 100 mal die Schule besucht haben.

Man muß es sehr bezweifeln, ob dies die beste Art sei, dem Unterricht aufzuhelfen, ob nicht, da schon 2 Fächer etwas einbringen, und 3 für ein Stipendium genügen, eine einseitige und lückenhafte Bildung befürwortet, und durch Bezahlen für Erfolg ebendarauf, statt auf Gründlichkeit des Unterrichts hingewirkt wird. Allein die Regierung glaubte aus vielen Gründen nur diese Form der Unterstützung des Schulwesens wählen zu sollen, namentlich, weil durch directe Beihülfe zu Gründung von Schulen die confessionelle Eifersucht, in Irland besonders gefährlich, geweckt worden wäre.

3. Organismus der Behörden. Die einheitliche Oberleitung, die beim Volksschulwesen in den Händen des Staates ruht, fehlt bei dem höheren Schulwesen ganz. Das Science- and Art Departement (s. 1856), das wie das Erziehungsdepartement für das Volksschulwesen unter dem Geheimen Rath steht, und dem Anstalten wie das South-Kensington Museum und ähnliche in Edinburg und Dublin, die Bergwerksschule und andere technische Anstalten untergeordnet sind, fördert allerdings das Studium der Naturwissenschaften und das Zeichnen in allen Zweigen; technische und auch Volksschulen unterwerfen sich seinen Prüfungen, aber zu den mittleren und höheren Schulen hat das Departement fast keine Beziehung. Sonst stehen nur die Bildungsanstalten für Land- und Seeoffiziere und Civilingenieure für Indien unter der Controle des Staates, d. h. der betreffenden Ministerien. So ist es nur die Charity Commission, die als staatliche Behörde die Aufgabe hat, die Reorganisation der Curatorien zu Ende zu führen und über der statutengemäßen Verwaltung der Schulstiftungen zu wachen, sonst aber sich in das Schulwesen nicht einmischt. Durch die Neugestaltung der Curatorien ist nun allerdings viel gewonnen worden, sofern dabei wenigstens von oben her nach einem einheitlichen Plane gearbeitet wird, wenn auch vielfach locale Eigenthümlichkeiten berücksichtigt werden müssen. Aber innerhalb der Grenzen ihrer neuen Verfassung bewegen sich die fundirten Schulen ganz frei, weder unter sich selbst ver-

bunden, noch einer Oberleitung unterworfen — so viele Schulen so viele kleine Republiken. Unter die äußerliche Controle der Charity Commission kommen auch die neuen Schulen zu stehen, sobald sie incorporirt werden. Aber völlig frei sind die Proprietary Schools wie die sehr zahlreichen Privatschulen, deren Einrichtung und Fortbestand ganz von dem Willen der Actionäre oder Privatbesitzer abhängt.

Anderß ist es in Schottland, wo durch die neue Gesetzgebung, wie schon früher gesagt, eine Unterrichtsabtheilung für Schottland (Scotch Education Department) und, dieser verantwortlich, eine Centralbehörde (Board of Education for Scotland) geschaffen worden ist. Unter dieser stehen die neuen School Boards, welche an die Stelle der früheren städtischen, Parochial- und anderen Behörden getreten sind. Diesen School Boards sind nun nicht bloß alle Volksschulen untergeordnet, sondern auch alle höheren öffentlichen Schulen, sowohl die früher mit jenen vereinigten und jetzt davon getrennten, als auch die High Schools (wie dort die höheren Schulen genannt werden) in Edinburgh, Glasgow, Sterling u. s. w. Diese School Boards haben auch das Recht, neue höhere Schulen zu gründen. Die ganze Verwaltung und Leitung dieser Schulen ist in ihrer Hand, sowie auch die Prüfung neuer Lehrer, welche sie durch Universitätsprofessoren oder hervorragende Männer aus der Mitte der Lehrer vornehmen lassen. Prüfungen dieser öffentlichen Schulen werden von dem Scotch Education Department eingeleitet. Auch andere Schulen können sich solchen Prüfungen unterziehen. Somit hat Schottland in ziemlich ausgedehnter Weise die Einheitlichkeit einer Oberleitung, die England abgeht, wo jede Schule ihre selbständige Verwaltung hat.

Die leitenden Behörden (Governing Bodies) sind infolge des Schulgesetzes größtentheils neu constituirt worden, doch ist das Werk der Reorganisation noch nicht zum Abschluß gekommen. So stehen z. B. heute noch — um von kleineren Schulen nicht zu reden — Merchant Taylors und Christ's Hospital unter ihren alten Behörden, der Gilde beziehungsweise der Corporation. Die Zusammensetzung der Curatorien ist verschieden. Die Zahl der Mitglieder beträgt zwischen 10 und 25 und noch mehr. Bei den großen Anstalten gehören meist hohe Adelige und geistliche Würdenträger, Parlamentsmitglieder, Universitätsprofessoren und andere Gelehrte und angesehene Männer dazu, und diese sind nicht selten Mitglieder verschiedener Curatorien. Bei mehreren der großen Alumnate ist nicht viel geändert worden. In Eton steht noch der Probst an der Spitze des Curatoriums, das außer ihm 10 Mitglieder zählt; drei von diesen sind Fellows des College, dazu kommen der Probst der Schwesteranstalt King's College, und der Vorstand des Trinity College und ein Professor (letztere in Cambridge), ein Decan, 2 Parlamentsmitglieder und 2 andere. Alle diese sind zugleich zu Fellows gemacht worden, — so daß auch jetzt noch wie früher der Probst und nur Fellows das Curatorium bilden. Auch Westminster School, die jetzt vom Capitel losgelöst ist, hat in dem neuen Curatorium den Decan von Westminster an der Spitze, und unter den anderen 12 Mitgliedern sind 2 Domherren, sodann 1 Bischof, die Decane von St. Paul's und Christchurch u. a. Das Curatorium von Winchester College besteht unter dem Vorsitz eines Lords aus 11 Mitgliedern, zu denen der Warden of New College, Oxford, der Schwesteranstalt, und der Warden von Winchester College gehören und noch 3 Universitätsprofessoren. Harrow hat unter 10 Mitgliedern nur einen Theologen, während Rugby (12 Mitglieder) 2 Bischöfe, 2 Universitätscollegievorstände zählt. Zu beiden letzteren Curatorien gehören einige hohe Adelige. — Die Curatorien der zahlreichen fundirten Grammar Schools sind durch die Regierungscommissäre größtentheils völlig umgestaltet worden — in verschiedener Weise je nach den localen Bedürfnissen. — Die Curatorien oder Verwaltungsausschüsse der neuen Schulen (welche, wie früher gesagt, von dem Schulgesetz nicht berührt werden), meist Council genannt, zählen gewöhnlich viel mehr Mitglieder als die alten, da es bei der Gründung der Schulen darauf ankam, durch eine ansehnliche Zahl hervorragender Namen an der Spitze des Unternehmens das öffentliche Vertrauen zu gewinnen.

Sehr verschieden ist sowohl die Zeit auf wie lange, als die Art, wie die Mit-

glieder dieser Behörden gewählt werden (Cooptation ganz oder theilweise, oder freie Wahl der Betheiligten). Die Befugnisse derselben sind aber wesentlich nicht verschieden: die Ueberwachung der äußeren Angelegenheiten, des Finanziellen, Feststellung der Unterrichtsgegenstände, des Schulgeldes, bez. Kostgeldes, Anstellung des Directors u. a.

Man muß auf den Stand der Dinge vor wenigen Jahrzehnten zurückblicken, um zu erkennen, wie viel schon durch die Reorganisation der Behörden, ganz besonders in dem weiten Feld der Grammar Schools gewonnen worden ist. Viele ganz verkommene Schulen sind zu neuem Leben erwacht und stellen sich den besten classischen zur Seite, andere sind zweckmäßig in Realschulen umgewandelt worden. Auch bei den großen alten Schulen ist ein heilsamer Einfluß nicht zu verkennen. Es zeugt von dem allgemeinen lebendigen Interesse für das Erziehungswesen, daß die ersten Männer in Kirche, Staat und Wissenschaft bei den Curatorien sich betheiligen. Allein ob diese Elite der Gesellschaft auch in praktischer Hinsicht die beste für die Leitung der Schulen sei, ob nicht die Vielbeschäftigten doch das meiste andern überlassen müssen, so daß nach raschem Anlauf zum Besseren das Schulwesen bald wieder in das alte gewohnte Geleise kommt, ist eine ernste Frage. Bei den Proprietär- und Privatschulen ist selbstverständlich diese Gefahr nicht vorhanden, da es in dem persönlichen Interesse der Betheiligten liegt, sie in gutem Stand und den Anforderungen der Zeit entsprechend zu erhalten, weil sie sonst, wie es häufig geschieht, einfach zu Grunde gehen. Aber dieser Selbsterhaltungstrieb und das eifrige Bestreben, das Schulwesen zu heben, ersetzt noch nicht den Mangel einer Staatsbehörde, die von Fachmännern unterstützt, deren einziges Geschäft das Schulwesen ist, dieses nach festen Principien und stetig und durch keine Nebenrücksichten beirrt leitet.

Trotz der etwas veränderten Verhältnisse ist der Schuldirector (Headmaster) immer noch in seiner Person die Schulbehörde. Hier gilt völlig das *εις ζολγαρος εγω*. Eine Schranke hat seine Macht nur an den Statuten und vielleicht mehr noch an der öffentlichen Meinung. Man hat das Vertrauen, daß der rechte Mann am rechten Platz seine Aufgabe um so besser erfüllt, je freier man ihn gewähren läßt. Und was ein Mann in solcher Stellung leisten kann, das hat Arnold gezeigt, der schöpferische Geist und die Seele seiner Schule. Auch die Schuluntersuchungscommission hat eine solche Stellung des Headmaster's entschieden befürwortet. Im kleinen Kreise hat er eine Stellung ähnlich der des Premier, der seine Minister wählt und im Amt bleibt, so lang er das öffentliche Vertrauen genießt. Er wird vom Curatorium gewählt und muß zurücktreten, wenn er dessen Vertrauen verloren hat. Da er für das Ganze verantwortlich ist, so ist ihm auch das Recht zugestanden, die Lehrer anzustellen und ohne weiteres zu entlassen. Allerdings haben diese das Recht an das Curatorium zu appelliren, das aber ungern einschreitet, zumal wenn der Headmaster seinen Posten wohl ausfüllt. Daß diese Einrichtung Unzuträglichkeiten mit sich bringt, ist leicht ersichtlich. Fälle kommen vor, wo die Entlassung eines Lehrers als ein Act der Willkür und Härte erscheint und den Betreffenden in großen Schaden bringt. Aber der Vortheil des Ganzen wird hier dem Recht des Einzelnen vorangestellt. Hier wenigstens ist das Amt nicht um des Lehrers willen, sondern der Lehrer für das Amt da und je mehr er selbst seine Pflicht erfüllt, um so sicherer ist seine Stellung. In eclatanten Fällen von Ungerechtigkeit würde es aber die Pflicht des Curatoriums sein, einen verdienten Lehrer zu schützen.

Der Headmaster hat nicht bloß die Organisation und Oberleitung der Schule in der Hand, sondern sich auch noch häufig mit äußerlichen Dingen zu beschäftigen. — Der einzelne Lehrer, obwohl was Anstellung und Entlassung betrifft von dem Headmaster abhängig, ist andererseits wieder in seiner Classe unbeschränkt und befolgt seine eigene Methode. Der Headmaster bespricht sich etwa mit ihm zu Anfang des Terms über die vorzunehmenden Lehrgegenstände, steht aber im übrigen nur auf die Resultate des Unterrichts.

So großes Gewicht übrigens auf die Unabhängigkeit der Schuldirectoren gelegt

wird, so haben doch diese selbst das Bedürfnis gefühlt, aus ihrer Isolirung herauszutreten und (seit 1869) in freien Vereinigungen „Headmasters Conferences“, die abwechselnd an den betreffenden Orten gehalten werden, gemeinsame Angelegenheiten zu besprechen und darüber zu beschließen. So sind auf ihre Veranlassung z. B. die Certificatprüfung und neuestens pädagogische Vorlesungen von den Universitäten eingeführt worden.

Während sich in England die Anstellung der Lehrer durch die Curatorien durchaus als schädlich erwiesen hat, ist dies in Schottland das gewöhnliche. Hier ist der Rector überhaupt nur der primus inter pares, und die Eltern, die für ihre Knaben den Lehrplan reguliren und die einzelnen Fächer auswählen, sind factisch die Schulbehörde.

4. Verhältnisse der Lehrer. Einen besonderen Lehrstand giebt es nicht. Bis in die neuere Zeit waren die Lehrer an den englischen Schulen meist Theologen, in Schottland Juristen, was ihnen als Mitgliedern einer „learned profession“ eine Stellung in der Gesellschaft gab. Infolge der neuen Schulgesetze aber sind schon viele Nichttheologen auch an den großen Schulen angestellt worden, die Schuldirectoren jedoch sind meist noch Geistliche (37 aus 42 an den bedeutendsten Anstalten). Auch eine specielle Vorbereitung der Lehrer für ihren Beruf hat bis in die neueste Zeit ganz gefehlt. Da die Universitätsbildung weit mehr eine allgemein humanistische als specielle Fachbildung ist, so gelten alle die als Baccalauri Artium (B. A.) oder, wie in Schottland, als Legum Doctores (LL. D.) promovirt hatten, für befähigt zum Unterricht in den classischen Sprachen und Mathematik, welsch letztere besonders in Cambridge gepflegt wird, daher auch die Mathematiker meist von da, die Philologen mehr von Oxford berufen werden. Für Befähigung zum Unterricht in den Naturwissenschaften aber, die in den Lehrplan aller Schulen aufgenommen sind, bieten jene Diplome keine Gewähr, außer bei der Londoner Universität, die bei dem B. A. Examen auch Naturwissenschaften verlangt, und außerdem besondere Diplome für Naturwissenschaften verleiht. Viele Lehramtsandidaten und auch angestellte Lehrer suchen deshalb auch das eine oder andere Diplom bei dieser Universität zu gewinnen, oder doch wenigstens, für untergeordnetere Stellen, die Immatriculationsprüfung zu bestehen, und bei jenen Prüfungen kann man je und je ein ergrautes Haupt erblicken, auch bei der letzteren sind immer welche über 30 Jahre alt. Initialen hinter dem Namen, die einen akademischen Grad oder Zugehörigkeit zu irgend einer Gesellschaft bezeichnen, haben immer noch einen großen Werth. So suchten sich denn früher, und suchen noch viele ein Doctordiplom, wenn es in England schwer hielt, von einer deutschen oder amerikanischen Universität in irgend einer Weise zu verschaffen; andere werden Mitglieder der Geographischen Gesellschaft, um ihren Namen mit F. G. S. schmücken zu können.

Die richtige Methode, hatte man früher angenommen, werde sich in praxi von selbst ergeben. Allein die Zufriedenheit mit der bisherigen Vorbildung der Lehrer ist doch durch den Bericht der School Inquiry Commissioners gewaltig erschüttert worden, welche fanden, daß eine beträchtliche Anzahl der Lehrer untüchtig sei, sowohl was Kenntnisse als namentlich auch die Methode betreffe. Theils das günstige Resultat der Schullehrerfeminare, theils das Vorbild der Pariser Ecole Normale legte den Gedanken an eine Normalchule für Lehrer der höheren Schulen nahe. Die Frage wurde vielfach erörtert, aber die meisten Stimmen sind dagegen, weil eine Zurichtung zum Lehramt wie in Frankreich den Gesichtskreis verenge und die freie Bewegung und Concurrenz verschiedener Methoden hemme, besonders wenn die Regierung die Sache in die Hand nehmen würde. Doch haben auch gewichtige Stimmen sich für die Sache erhoben und das Cathedral College in Bristol ist zu diesem Zwecke gegründet, jedoch bald wieder aufgehoben worden. In London hat das College of Preceptors, wovon nachher die Rede sein wird, schon längere Zeit Vorträge für Lehrer veranstaltet und 1873 einen Lehrstuhl für Pädagogik errichtet. Ebenso sind zwei solche Lehrstühle aus Dr. Bell's

Vermächtnis (10,000 Pfd. St.) in Edinburg und St. Andrews 1876 gegründet worden.

Diesem Vorgang sind nun auch auf Veranlassung der jüngsten Headmasters Conference die englischen Universitäten gefolgt. In Cambridge bildete sich „the Teachers Training Syndicate“ (1878), welches Vorlesungen über Pädagogik ins Leben gerufen hat und jährliche Lehrerprüfungen halten soll (wozu schon die Commissioners den Anstoß gegeben). Die Candidaten müssen, wenn sie nicht schon promovirt haben, wenigstens eine höhere Local- oder Schulprüfung der Universitäten oder eine Matriculationsprüfung bestanden haben. Die Oxford Delegacy for Examination of Teachers verlangt außerdem noch, daß die Candidaten 6 Monate lang an einer höheren Schule unterrichtet haben.

Philologische und realistische Seminare werden wohl auch mit der Zeit gebildet werden. Bis jetzt fehlen sie noch.

Für Mittelclassschulen hat die von Woodward gegründete Gesellschaft St. Mary and Nicolas in Lancing zwei Lehrerfeminare, ähnlich denen für Volksschullehrer errichtet — in Hurstpierpoint und Denstone in Verbindung mit den dortigen Alummaten. Der Cours dauert 2 Jahre und schließt mit einer Prüfung, in Folge deren die Seminaristen Associates of St. Nicolas College werden und sich wenigstens auf 2 Jahre zur Disposition der Gesellschaft stellen müssen. Die Kosten sind nur 25 Guineen p. a. —

An den Mittelclassschulen finden nicht selten Volksschullehrer Verwendung, die sich weit brauchbarer erweisen als der gewöhnliche Schlag der nichtstudirten. Groß ist die Zahl der ausländischen Lehrer, namentlich Franzosen und Deutschen. Wenn früher neben einzelnen wirklich gebildeten Leute aller Art sich im Unterrichten versuchten, so hat sich dies in 20 Jahren ganz bedeutend geändert. An den meisten guten Schulen sind jetzt tüchtige deutsche Lehrer, Männer von Fach, zu finden, neben denen es noch viele Privatlehrer giebt. Manche von ihnen haben eigene Schulen gegründet.

Der Titel Professor, um das hier zu erwähnen, wird außer auf den Universitäten nur von Lehrern höherer Anstalten gebraucht, in den Public Schools heißen die Lehrer Assistant Masters (gegenüber dem Headmaster), oder einfach Masters. Fachlehrer der Musik oder neueren Sprachen nennen sich übrigens Professoren.

Die Graduirten tragen in der Schule den Universitätsstalar und viereckige Kappe, was andern nicht gestattet ist.

Das Einkommen der Lehrer ist ungemein verschieden. Bei alten Stiftungen bestand es früher in manchen Fällen zum größten Theil in einem Fixum. Allein diese Art der Remuneration hat sich als ganz unzweckmäßig erwiesen, und so ist es jetzt das gewöhnliche, daß der Headmaster nur ein kleines oder gar kein Fixum hat und hauptsächlich auf die Schulgelder angewiesen ist, von denen er einen bestimmten Antheil, in kleineren Schulen die Hälfte oder ein Drittel erhält. Sein persönliches Interesse ist so mit dem Gedeihen der Schule identificirt. Wenn er sich untüchtig zeigt, so ist er von selbst genöthigt zu resigniren. Auch der zweite Lehrer hat hie und da einen Antheil an den Schulgeldern, die andern erhalten ein bestimmtes Salair. Nur ausnahmsweise besteht die Befoldung aller Lehrer in einem Antheil an den Schulgeldern, wie in Liverpool College, wo sich dieses System als höchst zweckmäßig erwiesen hat. Auch eine Zulage zum Fixum für jeden Schüler, der eine Prüfung gut bestanden, wird da und dort dem betreffenden Lehrer gegeben. Die Hälfte der Headmasters hat eine Amtswohnung, darauf eingerichtet, daß sie eine größere oder kleinere Zahl Kostschüler aufnehmen können. Bei Alummaten (außer den Hostelries) sind die Pensionen die Hauptquelle des Einkommens, neben einem geringen Fixum. Um einige Beispiele zu geben, so erhält der Headmaster von Eton College von jedem neu eintretenden Oppidanen 5 Guineen, und von den jährlichen Schulgeldern 6 Guineen per Kopf, was bei 870 Oppidanen ein hübsches Sümmdchen ausmacht. Der zweite Lehrer hat ein Fixum von 600 Pfd. St. und daneben den Gewinn von seinem Kosthaus; bei allen andern, die Kosthäuser haben, ist das fixe Gehalt 150 Pfd. St., bei den übrigen classischen Lehrern

300 Pfd. St. Auch in den andern großen Alumnaten ist das Einkommen der Headmasters bedeutend; in Tagsschulen wie Birmingham 2000 Pfd. St., in Dulwich, City of London und 3 andern 1000 Pfd. St., in den meisten Grammar Schools (ohne die Pensionsgelder) 2—500 Pfd. St. Das Einkommen der andern Lehrer variiert von 600—30 Pfd. St. p. a., durchschnittlich 2—300 Pfd. St., häufig weniger. Auch in den Privatkostschulen sind die Unterschiede sehr bedeutend. Die classischen Tutores sind immer besser gestellt, als die Lehrer der modernen Sprachen und Gehilfen (ushers). Sie haben neben freier Kost und Wohnung 50—60 Pfd. St. durchschnittlich, in seltenen Fällen 80—100 Pfd. St., häufig nur 30 Pfd. St. und noch weniger, oder dienen gar um das Warme.

Pensionen erhalten die Lehrer an den wenigen Staatsanstalten, wie andere Staatsdiener, was früher, jetzt nicht mehr, auch bei ausländischen Lehrern der Fall war. In allen andern Schulen war ein Ruhegehalt bis jetzt unüblich, auch kaum nöthig, da die meisten Lehrer, bis in die neuere Zeit gewöhnlich Theologen, ins geistliche Amt zurücktraten und in Eton und Winchester in die Fellowships einrückten. Jetzt ist aber in Eton im Zusammenhang mit Veränderungen in den letzteren der Anfang mit Ruhegehalten gemacht worden.

Von Lehrervereinen ist besonders das College of Preceptors zu nennen, die übrigen sind von weniger Bedeutung. Von andern Vereinigungen ist die wichtigste, die Headmasters Conference, schon genannt worden; auch die Assistant Masters halten Zusammenkünfte, jedoch nicht regelmäßig.

5. Die Prüfungsbehörden. So lange noch keine Centralbehörde besteht, welche eine einheitliche Oberleitung und Inspection der Schulen in der Hand hat, muß dieser Mangel einigermaßen durch die dormaligen Prüfungen ersetzt werden, die selbstverständlich mit dem Studiengang und der moralischen Erziehung in den Schulen nichts zu thun haben, sondern nur mit dem Resultat des Unterrichts. Die Prüfungen sind nun hauptsächlich zweierlei Art, Prüfungen für den Staatsdienst und solche, die in näherer oder fernerer Beziehung zu der Schule stehen. Zu der ersten Classe gehören die Staatsprüfungen für Aufnahme in Staatsanstalten wie die Militärakademie in Woolwich, die Cadettenschule in Sandhurst, die Civilingenieurschule für Indien in Cooper's Hill, die Seeoffizierschule in Greenwich, sowie die Prüfungen für den Civildienst in England und Indien. Alle diese Prüfungen haben einen großen Einfluß auf die Schulen, sofern sie die Ziele bestimmen, welche von den Candidaten erreicht werden müssen. Viele von den großen Schulen bereiten für diese Prüfungen vor, so daß entweder ihre Realabtheilungen ganz darauf eingerichtet sind, oder besondere Classen dafür gebildet werden. Eine beträchtliche Anzahl von Privatschulen macht sich die Zustufung (cramming) für diese Prüfungen zur ausschließlichen Aufgabe. — Zu der zweiten Classe der Prüfungen sind die altherkömmlichen für Schul- und Universitätsstipendien und Preise zu zählen. Da jedoch — von den großen Schulen abgesehen — jährlich nur etwa 8 Schüler von Proprietary und Privatschulen, und 3 von allen andern Mittelschulen die alten Universitäten beziehen, so ist damit kein Maßstab für den Werth einer Schule gegeben. Ohnedem sind die Anforderungen bei diesen Prüfungen, sowie bei denen für Aufnahme in die Colleges der Universitäten sehr verschieden.

Wichtiger sind die Matriculation Examinations der Londoner Universität, die als Abiturientenprüfungen für die zahlreichen mit ihr in Verbindung stehenden Lehranstalten gelten können. Die Universität von London wurde am 5. December 1837 incorporirt. Ihre Entstehung dankt sie denselben Ursachen wie das University College in London — der Ausschließung aller Nonconformisten, Protestanten und Katholiken, von dem Studium und der Promotion auf den alten Universitäten. University College hatte durch die Charte von 1836 das Recht erhalten, alle Facultäten außer der theologischen zu vertreten, aber nicht Diplome zu ertheilen. Letzteres Recht hätte nicht zugestanden werden können, ohne das ebenbürtige King's College unbilliger-

weise hintanzusetzen. Es war deshalb eine zweckmäßige Auskunft, daß, unabhängig von beiden, auf neutralem Boden, die Londoner Universität als eine Corporation ausschließlich für Prüfungen und Ertheilung akademischer Grade in allen Facultäten außer der Theologie geschaffen wurde, während die selbständige akademische Lehrthätigkeit den genannten Colleges überlassen blieb. Die Universität besteht aus einem Kanzler und Vizekanzler, einem Senat von 36 Mitgliedern und einer aus den Graduirten gebildeten Convocation. Die Universität hat einen Vertreter im Parlament. Sie hat den Kreis der Prüfungsgegenstände viel weiter ausgedehnt als die alten Universitäten und legt großes Gewicht auf die Naturwissenschaften, für welche sie besondere Diplome (Bachelor und Dr. of Science) geschaffen hat. Auch für das weibliche Geschlecht hat sie 1867 besondere Prüfungen veranstaltet und läßt dasselbe nunmehr (1878) sich bei allen Prüfungen betheiligen wie das männliche. Obwohl noch jung, hat sich diese Universität als Prüfungsbehörde, besonders in der medicinischen Facultät, eine hohe Stellung errungen, da ihre Prüfungen eingehend, streng und unparteiisch sind. Zur Abhaltung derselben ernennt der Senat auf höchstens fünf Jahre für jedes Fach je zwei Examinatoren (im ganzen 46 außer 12 Gehülften), welche die Arbeit theilen, aber sowohl was die Stellung der Aufgaben als die Beurtheilung der Examensarbeiten betrifft, gemeinschaftlich verantwortlich sind. Die Prüfungen werden theils in London allein, theils (Immatriculation, B. A. und B. Sc.) gleichzeitig an andern Orten in Großbritannien und den Colonien gehalten und die Arbeiten den Examinatoren in London zugestellt. Sie sind meist schriftlich, die Aufgaben werden gedruckt vorgelegt. Wenn die Durchsicht der Examensarbeiten vollendet ist, treten alle Examinatoren zusammen, um unter dem Vorsitz des Registrar (Vertreter des Senats) über die Zulassung und Classificirung der Candidaten der Reihe nach zu berathen. Alle, die einen akademischen Grad erwerben wollen, müssen zuvor die Immatriculationsprüfung bestanden haben, außer denen, die von den andern englischen Universitäten und andern höheren, mit der Londoner Universität in Verbindung stehenden Anstalten (im ganzen über 40) kommen. Die Immatriculationsprüfungen werden zweimal jährlich im Januar und Juni gehalten und währen 5 Tage. Die Prüfungsgegenstände sind 1) Latein a) ein zuvor bekannt gemachter Autor z. B. Caesar de bello Gallico III und IV, mit geschichtlichen und grammatischen Fragen, b) leichte Stücke aus nicht genannten Autoren, c) grammatische Fragen und leichte Sätze zum Uebersetzen ins Lateinische, 2) zwei von den folgenden Sprachen: Griechisch, Französisch, Deutsch und Sanscrit oder Arabisch (ungenannte Stücke zum Uebersetzen ins Englische, und grammatische Fragen; nur im Griechischen ein Schriftsteller vorausgenannt), 3) Englische Sprache, Geschichte und neue Geographie, 4) Mathematik, 5) Physik, 6) Chemie. In allen diesen Fächern müssen die Candidaten genügende Kenntnisse haben, um durchzukommen. Die, welche bestanden sind, werden in drei Classen getheilt, deren erste die „Ehrenclasse“ (Honours Division) heißt, worauf I. und II. Division folgt.

Diese Immatriculationsprüfungen üben einen großen Einfluß auf den Lehrgang der Lehranstalten, die mit der Universität in Verbindung stehen, und viele andere. Die Certificate dispensiren auch von Eintrittsexamen einiger juridischen und medicinischen Behörden. — Neuerdings hat die Londoner Universität auch Schulprüfungen in die Hand genommen.

Behörden für Prüfung von Schulen und Lehrern. Das College of Preceptors, gegründet 1846, incorporirt 1849, ist der erste Verein, der sich zur Förderung des Erziehungswesens, hauptsächlich im Mittelstande, gebildet und Prüfungen von Lehrern und Schülern ins Werk gesetzt hat. Das eigentliche Collegium (Council) besteht aus einem Präsidenten und Vicepräsidenten und 48 Mitgliedern, von denen jährlich 12 ausscheiden — meist Schulmännern, darunter einigen Directoren der großen Schulen, von denen gegenwärtig einer Präsident des Collegiums ist, sowie auch einigen Schulvorsteherinnen. Die Leitung der Prüfungen ist in den Händen einer besonderen Behörde (Board of Examiners), welche aus einem Vorstand (Dean), 7 Beiräthen

(Moderators) und über 80 Examinatoren für die verschiedenen Fächer besteht. Der Verein hat zahlreiche Mitglieder aus dem Lehrstande. Zugelassen werden nur solche, die entweder schon von einer anerkannten Behörde geprüft worden sind, oder sich der Prüfung des Collegiums unterwerfen. Der jährliche Beitrag ist eine Guinee. — Prüfungen von Lehrern und Lehrerinnen werden halbjährlich gehalten, und je nach den Kenntnissen Diplome ertheilt als Associate, Licentiate und Fellow. Für den ersten dieser Grade wird etwas mehr verlangt als bei einem Elementarlehrer erster Classe, für den zweiten und dritten ungefähr dasselbe, was bei dem gewöhnlichen, beziehungsweise Ehrendiplom eines B. A. auf den Universitäten. Bei allen Prüfungen ist Pädagogik ein obligatorisches Fach. Um den Candidaten Gelegenheit zu geben, sich die nöthigen Kenntnisse darin zu erwerben, hat das College 1873 einen besonderen Lehrstuhl für Pädagogik — den ersten in England — errichtet, und Lehrurse veranstaltet, die sich einer zahlreichen, immer steigenden Betheiligung erfreuen.

Prüfungen von Knaben und Mädchen werden seit 1854 an verschiedenen Centralorten in England halbjährlich abgehalten, wo sich die Schüler aus öffentlichen und Privatschulen einzufinden haben. Die Zahl der Candidaten ist in rascher Zunahme begriffen; von 2525 im Jahr 1875 ist sie schon auf 6722 aus mehr als 700 Schulen gestiegen. Das Verhältnis der Knaben zu den Mädchen war dabei wie 11:9; etwa 78 Proc. bestanden. Diese Prüfungen erstrecken sich auf Schulen jedes Grades, auch des 3. (untersten), was bei andern Prüfungsbehörden nicht der Fall ist. Es giebt demgemäß 3 Classen von Zeugnissen, in jeder Classe wieder 3 Unterabtheilungen. In der 1. (höchsten) Classe sind die Zeugnisse wieder verschiedener Art: a) allgemeine, b) specielle für einzelne Fächer, c) besondere für Handlungsbeslissene; letztere auch in der 2. Classe. Die Zeugnisse erster Classe werden von juridischen und medicinischen Corporationen als Gewähr einer guten allgemeinen Bildung angenommen, auch ist die Leitung der zu demselben Zweck veranstalteten „vorläufigen Prüfungen“ des College of Surgeons, der Pharmaceutical Society und des Veterinary College ganz dem College of Preceptors übertragen worden, das im letzten Jahr 2000 Candidaten examinirt hat. Außer den genannten Prüfungen hat das College nun auch Schulprüfungen an Ort und Stelle durch Visitatoren veranstaltet, und im letzten Jahr etwa 2000 Schüler in ihren Schulen geprüft. Hiemit ist jedoch die Thätigkeit des College nicht erschöpft. Es schenkt allem, was ins Erziehungsfach einschlägt, seine Aufmerksamkeit und Mitwirkung und sucht besonders die Interessen der Lehrer zu fördern und auf die Anerkennung des Lehrstandes als eines den andern Ständen gleichberechtigten hinzuwirken. Zu Erreichung dieser Zwecke hält es monatliche Versammlungen der Mitglieder, giebt eine pädagogische Monatschrift (The Educational Times) heraus, setzt sich in Verbindung mit den Directoren der wichtigsten Schulen und versucht auch bei der Regierung und im Parlament nöthige Reformen anzuregen.

Schon lange hat es ein Gesetz auszuwirken gesucht, daß nur geprüfte Lehrer angestellt, und deren Namen in einem Register verzeichnet werden sollten (Scholastic Registration Act), und es ist wirklich ein Antrag in dieser Richtung im Parlament gestellt worden, aber nicht über das erste Lesen hinausgekommen. Die Schwierigkeiten sind noch zu groß. Was soll mit der großen Zahl der ungeprüften Lehrer geschehen, die zum Theil sich als ganz tüchtig erweisen? Oder sollen, wie vorgeschlagen wurde, alle dermaligen Lehrer registrirt und nur von jetzt ab die Prüfung zur Bedingung der Anstellung gemacht werden? Ein Vermittlungsversuch, denjenigen, die sich entschieden tüchtig gezeigt, die Aufnahme in das Register zu bewilligen, würde in einer Hinsicht zweckmäßig sein, aber durch die Schwierigkeit, die Grenzlinie zu ziehen, nur andere Verlegenheiten bereiten. Auch um die Gründung eines höheren Lehrerseminars, sowie um Einsetzung eines Erziehungsrathes (Council of Education) von Staatswegen hat sich das College bemüht, in welchem dasselbe wohl auch eine Vertretung zu erhalten hofft.

Die Arbeit und Leistungen dieses Vereins verdienen alle Anerkennung, aber er hat doch nicht das Ansehen, das die Universitäten genießen.

Die Prüfungscommissionen der Universitäten. Middleclass- oder Local Examinations. — Mit dem Jahre 1857 haben auch die alten Universitäten angefangen, dem höheren Schulwesen ihre Aufmerksamkeit zu schenken und Prüfungen zu veranstalten. Oxford machte den Anfang, Cambridge folgte bald nach, später auch Durham, Edinburg, Glasgow und St. Andrews. Als Siege der Gelehrsamkeit und unabhängige Corporationen genoßen die Universitäten in weitesten Kreisen das hohe Ansehen, das dem College of Preceptors abgieng. An Kräften für die Prüfungsgeschäfte war Ueberfluß, da außer vielen Professoren Hunderte von Fellows vorhanden waren, die reichlich Muße dazu hatten, auch vielfach als Tutoren mit dem Unterrichtswesen vertraut waren.

Es stand auch zu erwarten, daß sich die Schulvorsteher und Lehrer am liebsten eine Prüfungsbehörde würden gefallen lassen, die von der Universität eingesetzt war, der sie selbst angehörten. So wurde denn von Universitätswegen durch ein Oxforder Statut vom 18. Juni 1857 das Prüfungswesen regulirt und eine Commission (the Delegates) eingesetzt, bestehend aus dem Vicekanzler und den zwei Proctors ex officio und 18 Mitgliedern, je 6 von dem Hebdomadal Council aus seiner Mitte abgeordneten, 6 von der Congregation und 6 von dem Vicekanzler und den Proctors gewählt. Ebenso bildete Cambridge für sich eine Commission (Syndics), aus dem Vicekanzler und 16 Mitgliedern bestehend. Diese Commissionen hatten Examinatoren anzustellen und jährlich an die betreffende Universität zu berichten. Der nächste Zweck war, die Clientel der Universität auch auf talentvolle junge Leute aus der Mittelklasse, die dieselbe nicht beziehen, auszudehnen. Die Prüfung für sie sollte ungefähr dasselbe sein, was das Examen für den Grad eines B. A. (Baccalaureus Artium) auf der Universität. Aber nicht bloß ältere (Seniors) bis zu 18 Jahren sollten geprüft werden, sondern auch jüngere (Juniors) unter 15 (Oxford) oder 16 (Cambridge) Jahren. Zu diesem Zweck werden nun an verschiedenen Mittelpuncten (jest 40 für Oxford, 104 für Cambridge), wo sich Localcommittees gebildet haben, zweimal jährlich, von Oxford im Juni, von Cambridge im December Prüfungen gehalten und die Arbeiten der Prüfungsbehörde zugesandt. Mädchen so gut wie Knaben werden zugelassen, aber in verschiedenen Localen examinirt. Die Prüfungen sind schriftlich. Die vorläufige Prüfung umfaßt bei den Juniors (Oxford) Lesen, Dictirtschreiben, Wort- und Sacherklärung in englischen Sätzen, leichten Aufsatz, Anfangsgründe der Arithmetik.

Die eigentlichen Prüfungsgegenstände sind Religion (je ein historisches Buch des A. und N. T., Katechismus und Liturgisches — die beiden letzteren nicht im Fall confessioneller Bedenken) — Englisch (aus Shakespeare, Pope u. a.); physische, politische und Handelsgeographie; Grundlinien der englischen Geschichte; Lateinisch (Cäsar, Virgil, mit grammatischen Fragen, leichtes Stück für Composition); Griechisch (Xenophon, Homer; leichtes unbekanntes Stück); Französisch und Deutsch (ein Stück aus einem Schriftsteller, einer Zeitung, und grammatische und sachliche Fragen; leichte Sätze zum Uebersetzen ins Französische oder Deutsche); Mathematik (Euclid Buch I u. II, Algebra bis einfache Gleichungen, auch Fragen wie quadrat. Gleichungen, Trigonometrie u. a.); Mechanik (Anfangsgründe), Chemie (ebenso). Die Candidaten haben 3, höchstens 6 von diesen 9 Gruppen zu wählen. Sie können sich auch im Zeichnen und Musik prüfen lassen. — Das Cambridger Examen ist etwas schwerer, es wird z. B. außer Xenophon ein Stück aus Aeschylus gegeben, und aus Lucian, in Naturwissenschaften auch Zoologie und Botanik.

Die Seniors haben ebenfalls die vorläufige Prüfung, jedoch mit gesteigerten Anforderungen zu bestehen, und dann 3, höchstens 5 von den folgenden Gruppen zu wählen: Religion (Bibelkenntnis, Katechismus und Liturgisches), englische Geschichte und Literatur, Nationalökonomie, physische, politische und Handelsgeographie, Sprachen (Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch), Mathematik (reine und angewandte), Naturwissenschaft (die ver-

schiedenen Zweige), Zeichnen, Musf. — Es wird übrigens nicht die Kenntniss aller Zweige einer Gruppe verlangt, 2 Zweige davon genügen, in der Sprachengruppe sogar eine Sprache (Dxf.), in der Religion Bibelkenntniss, falls der confessionelle Theil nicht gewünscht wird. Die besonderen Abschnitte der einzelnen Fächer, meist auch die Bücher, in denen examinirt wird, werden ein Jahr zuvor angegeben. — Den Candidaten, die bestanden sind, werden Zeugnisse ertheilt mit Angabe der Fächer, in denen sie geprüft worden, der Schule und des Lehrers. Oxford verleiht den Seniors auch noch den Titel eines Associate in Arts. Zeugnisclassen giebt es in Edinburg 2 (Ehrenzeugnis und gewöhnliches), in Oxford 3 (in deren ersten die Candidaten nach Verdienst locirt werden), in Cambridge 5, nemlich 3 Ehrenclassen und 2 gewöhnliche. Die Listen der Geprüften werden publicirt, die Namen der Mädchen aber, auf Verlangen, nicht genannt, sondern nur ihre Prüfungsnummer gegeben. Die Gebühren für das Examen sind meist 1.0.0 Pfd. St., in Oxford 1.10.0 Pfd. St. für die Seniors, so auch in Edinburg für Ehrenzeugnisse, wenn nicht zuvor das gewöhnliche Examen gemacht wurde.

Diese Localprüfungen fanden zwar nicht bei den großen Public and Proprietary Schools, aber um so mehr bei Mittel- und Privatschulen Anklang. Für letztere war die Veröffentlichung der Prüfungsergebnisse mit Angabe des Namens der Schulen und deren Eigenthümer die beste Empfehlung. Es war ein großer Gewinn, daß von angesehenen Behörden die Lehrziele festgesetzt und die Resultate unparteiisch geprüft wurden. Auch solchen, die sich privatim vorbereitet hatten, war Gelegenheit gegeben, Zeugnisse ihrer Tüchtigkeit zu erlangen. Ein bedeutender Fortschritt in den Examenresultaten zeigte sich im ersten Jahrzehnt. Während aus den 1151 von Oxford im Jahre 1858 geprüften nur 430 bestanden, kamen 1867 aus 1315 915 Candidaten durch. Aehnlich bei Cambridge, das mit 370 Candidaten beginnend, Oxford in 10 Jahren einholte.

So entschieden nun aber diese Prüfungen Lehrern und Schülern einen neuen Impuls gegeben haben, so sind doch bedeutende Misstände damit verknüpft. Schon die Kosten sind groß, da die Schüler nicht bloß eine verhältnismäßig hohe Gebühr zu entrichten, sondern auch, falls sie nicht am Prüfungsort ansässig sind, die Kosten eines 8 bis 10 tägigen Aufenthalts daselbst zu bestreiten haben. Aber viel bedenklicher ist die Störung des regelmäßigen Unterrichtsgangs durch die Vorbereitung einiger talentvollen Schüler für diese Prüfungen, wobei die große Mehrheit der Schüler vernachlässigt oder doch genöthigt wird, einen Unterricht mitzumachen, für den sie noch nicht reif sind. Die Zahl der Schüler, die sich zur Prüfung melden, ist verhältnismäßig klein, nur in wenigen Fällen 20 Proc. oder darüber, aus der überwiegenden Mehrzahl der Schulen keine 3 Schüler. Ein Maßstab für den Werth der Schulen sind diese Prüfungen nicht. Es haben sich deshalb die Oxforder Delegacy und das Cambridger Syndicat zur Bildung einer eigentlichen Schulprüfungscommission wie solche die Endowed Schools Commissioners dringend empfohlen hatten, vereinigt und im November 1873 den Oxford and Cambridge Schools Examination Board constituirt, ohne jedoch die bisherigen Localprüfungen aufzugeben. Zu dieser Commission gehören die 2 Vizekanzler und je 12 Mitglieder der Delegacy und des Syndicates. Der Board organisiert das Prüfungswesen, stellt Examinatoren (etwa 120) an, mit denen öfters gewechselt wird, und berichtet jährlich an die beiden Universitäten. Die Prüfungen sind zweierlei Art: Schulprüfungen und Certificatprüfungen. Die Schulprüfungen selbst sind wieder dreierlei Art: a) solche, welche ein Urtheil über die Arbeit und den Stand der Schule im allgemeinen, oder b) in einzelnen Hauptfächern ermöglichen, und sich je nach Wunsch der Schulbehörde, auf die ganze Schule oder nur einige Theile ausdehnen, c) Prüfungen der höchsten Classen, wobei nicht bloß in den in der Schule gelesenen Büchern examinirt, sondern auch freie (unseen, unprepared) Stücke zum Uebersetzen und zur Composition gegeben werden. Die unteren Classen werden nicht leicht geprüft, bei den unteren Abtheilungen der mittleren Schulen meist nur die von den Lehrern genau durchgesehenen Examensarbeiten von dem Examinator in

spicirt, um ein allgemeines Urtheil zu gewinnen, die andern Classen aber sorgfältig geprüft, die Examinirten locirt und über das Resultat von den Examinatoren an den Board ein Bericht erstattet, welcher den Schulbehörden ganz oder theilweise zugestellt und auszugsweise in dem jährlichen Bericht an die Universitäten veröffentlicht wird. Auf die Berichte der Examinatoren legt die Prüfungscommission großes Gewicht, da auch die sich zeigenden Mängel ohne Rückhalt besprochen werden.

Die Certificatprüfungen sind ganz anderer Art, ähnlich den Senior Local Examinations. Die Prüfungscommission stellt die Aufgaben selbst, unabhängig von den Lehrplänen der einzelnen Schulen. Die Gegenstände sind in 4 Gruppen vertheilt 1) *a.* Latein, *β.* Griechisch, *γ.* Französisch, *δ.* Deutsch, 2) Mathematik, *a.* elementare und *β.* höhere, 3) *a.* Bibelfkenntnis, *β.* Englisch, *γ.* Geschichte, 4) Naturwissenschaften, *a.* mechanische oder *β.* chemische Abtheilung, *γ.* Botanik, *δ.* physische Geographie und Elemente der Geologie. Wenigstens 4, höchstens 6 Gegenstände aus mindestens 3 der genannten Gruppen müssen gewählt werden; es dürfen jedoch 3 Sprachen genommen werden, wenn der Candidat in einem Zweig der II. oder IV. Gruppe besteht. Die gelieferten Arbeiten werden zunächst von den Schulexaminatoren für Schulzwecke und dann von besondern für Ertheilung von Certificaten bestellten Examinatoren durchgesehen. Die Certificate, die immer publicirt werden, geben genau die einzelnen Fächer, in denen der Candidat geprüft worden, sowie dessen Alter an. In den einzelnen Gruppen ist großer Spielraum gelassen. In den classischen Sprachen z. B. können die Candidaten einen aus acht oder mehr Autoren wählen, Grammatik und Composition aber sind für alle dieselben.

Alle Examengegenstände werden ein Jahr zuvor bekannt gemacht. Die Candidaten haben eine Gebühr von 2 Pfd. St. zu entrichten. Es können sich zu diesen Prüfungen, welche im Juni, Juli und December gehalten werden, theils in Oxford und Cambridge, theils in den Schulen, die examinirt werden — auch solche melden, die diesen Schulen nicht angehören.

In gewissem Sinne kann man diese Certificatprüfungen als Maturitätsprüfungen ansehen. Es werden wenigstens die Certificate als Beweise der Reife von den Universitäten angenommen, und dispensiren von den vorläufigen Examen der militärischen, juridischen, medicinischen Behörden oder Corporationen, aber doch immer nur, wenn der Candidat eben in den Fächern, die jene verlangen, bestanden ist. Die Certificate sind deshalb sehr verschiedener Art und mehr Beweise einer gewissen Reife in einzelnen Fächern, als einer allgemeinen gleichmäßigen Bildung. Auch ist die Zahl der Candidaten nicht sehr groß. 1877 waren es 729, von denen 382 bestanden, davon 178 gut oder mit Auszeichnung wenigstens in einem Fach, nur 21 in drei Fächern u. s. w. Die meisten wurden in elementarer Mathematik, Latein, Griechisch, Religion und Geschichte examinirt, in Naturwissenschaften keine 8 Proc. — ein Zeichen, daß die Candidaten meist aus den classischen Schulen kommen. Diese sind es auch, die sich, jetzt 64 an der Zahl, den Schulprüfungen unterwerfen, besonders die großen Stiftungs- und Proprietärschulen, außer University College School, die in der Londoner Universität ihre Prüfungsbehörde sieht, und Charterhouse School; auch höhere Mädchenschulen (9), namentlich die Highschools (s. u.) lassen sich von der Universitätsbehörde examiniren.

Außer diesen Schul- und Localprüfungen hat das Syndicat von Cambridge auch Higher Local Examinations für über achtzehn Jahre alte Candidaten beiderlei Geschlechts ins Werk gesetzt, die Oxford Delegacy, sowie die Universitäten Edinburg und St. Andrews, ausschließlich für das weibliche. Diese Prüfungen gehören in die Classe der akademischen und sind daher hier nicht weiter zu besprechen, ebensowenig technologische Prüfungsbehörden, wie — außer dem Science and Art Department, die Society of Arts und das ganz neu gegründete City Institute for Promoting Technological Education, das schon 23 Centralstellen im Königreich hat.

So ist denn wahrlich kein Mangel an Prüfungsbehörden jeder Art, die unabhängig von einander auf dem gleichen Boden concurriren. Viele sehen darin einen Vorzug,

sofern durch solche Concurrnz der Gefahr eines todten Mechanismus vorgebeugt und jeder Schulbehörde Gelegenheit gegeben sei, je nach Bedürfnis und Geschmac eine Prüfungscommission zu wählen. Und wenn der neueste Versuch, eine Bill zu Gunsten einer einheitlichen Oberbehörde durchs Parlament zu bringen fehlgeschlagen ist, so hat es zum Theil in dieser Anschauung seinen Grund. Vielleicht ist es gut, daß mit einem solchen Schulgesetz noch zugewartet wird, bis die freiwilligen Behörden noch mehr Erfahrung gesammelt haben, und selbst die Einigung wünschen. Ein großer Gewinn ist es, daß fast alle Schulen ersten Grades sich den Oxford- und Cambridge-Prüfungen unterziehen und so doch eine gewisse Einheitlichkeit erzielt ist, die freilich wieder relativ ist, da ein weiter Spielraum in der Wahl der Gegenstände gelassen wird. Anlockung durch Preise und Stipendien fehlt auch bei diesen Examen nicht.

Um hier das Wichtigste über das Verfahren bei den Prüfungen anzuknüpfen, so sind dieselben meist schriftlich; mündliche Fragen sind jedoch z. B. bei der Immatriculationsprüfung der Londoner Universität gestattet, es wird aber davon kaum Gebrauch gemacht. Conversation in neueren Sprachen kommt bei der eben genannten Prüfung so wenig vor als bei irgend einer Schulprüfung, dagegen in den höheren, sowie in den Staats- und Militärprüfungen. Die Examinanden haben statt ihres Namens meist Nummern; in den Prüfungshallen sitzen sie jeder an einem kleinen, von den andern abstehenden Pulte, so daß Abschreiben kaum möglich ist. Ueberdies wird von besonders dazu beorderten Lehrern oder Beamten strenge Aufsicht geführt. Die Examinatoren sind bei Schulprüfungen nicht zugegen, aber bei Staatsprüfungen. Beim Eintritt in die Examenshalle müssen die Candidaten Bücher, Hefte u. s. w. abgeben. Sie finden das Nöthige vorrätzig. Die Examensfragen werden immer gedruckt vorgelegt. Meist werden die Gegenstände, in denen geprüft wird, ein Jahr, sogar länger vorher bekannt gemacht, und von den Candidaten, beziehungsweise den Schulen bei der Meldung diejenigen genannt, in denen sie geprüft werden wollen. Bei der Durchsicht wird der Werth der Arbeit in Zahlen (marks) ausgedrückt, wobei Minima fixirt sind, die aber sehr verschieden sind, von $\frac{1}{5}$ der Maxima bis zu $\frac{2}{3}$. Auch die Markenzahl ist sehr verschieden. Die Londoner Universität rechnet etwa 100 Marken als Maximum für jede Examensstunde, andere so und so viel für ein bestimmtes Fach, wobei selbstverständlich je nach der Art des Examens den einzelnen Fächern die Marken in verschiedener Proportion zugetheilt werden. Die Summe aller Marken bestimmt den Platz des Candidaten in der Examensliste, die meist publicirt wird, zum Theil mit Angabe der in den einzelnen Fächern gewonnenen Marken.

6. Statistil. Erst durch die Schools Inquiry Commission ist Licht gekommen in dieses früher so dunkle Gebiet. Sie theilte die fundirten Schulen ein 1) nach den Fächern, die gelehrt werden, in classische, halbclassische (kein Griechisch, oder nur die Rudimente desselben), nichtclassische (kein oder nur sehr wenig Latein) und elementare, die jetzt auf die Stufe der Volksschule herabgesunken sind — und 2) nach dem Alter der Schüler (sofern die längere oder kürzere Schulzeit einen Maßstab für den höheren oder niederen Charakter der Schule abgiebt), in drei Grade: a) Schulen, wo die Schüler bis zum 18. oder 19. Jahre, b) über das 14. hinaus bis zum 16., c) bis zum 14. Jahre bleiben, endlich die Elementarschüler. Bei den 2 ersten Graden müssen wenigstens 10 Proc. aller Schüler über das 16. oder 14. Jahr bleiben, wenn die Schule dem betreffenden Grad zugerechnet werden soll.

Darnach nun stellte sich folgendes Verhältnis für England für die Periode 1864 bis 1867 heraus:

A. Classification nach Fächern.

Classische	Schulen				Kost- schüler	Tag- schüler	Zu- sammen	Total- einkünfte der ganzen Stiftung	Rein-Ertrag	
	Halb- class.	Nicht- class.	Elem.	zus- pendirte					der Schul- stiftung	besonderer Stipendien
209	191	172	198	50	6,762	9,498	16,260	Pfd. St. 186,279	Pfd. St. 113,597	Pfd. St. 13,285
					2,208	8,689	10,897	91,107	45,503	499
					309	9,366	9,675	34,912	23,966	113
					—	42*	42	14,430	8,762	17
					9,279	27,595	36,874	336,201	195,184	14,264
820										

B. Classification nach dem Alter (ohne die Elementarschulen).

Schulen 1. Grades	2. Gr.	3. Gr.	zusp.	Kostschüler	Tagsschüler	Zus.	Totaleinf.
100	247	225	50	4,767	4,612	9,379	Pfd. St. 81,770
				2,748	11,864	14,612	119,321
				1,764	11,077	12,841	111,207
					42	42	9,473
622				9,279	27,595	36,874	321,771

Hierbei sind die von einer früheren Commission untersuchten 9 großen Schulen (Eton, Harrow, Rugby, Charterhouse, Merchant Taylor's, St. Paul's, Westminster, Winchester, Shrewsbury) nicht mitgerechnet. Nimmt man diese unter Weglassung der nichtclassischen hinzu, so ergibt sich

	A						B				
	class.	halb- class.	Schüler	Totaleinf.	Schulstift.	Stip.	1. Gr.	2. Gr.	Schüler	Schulstift.	Stip.
Große Schulen	9		2,956	Pfd. St. 84,185	Pfd. St. 57,745	Pfd. St. 8,296	9		2,956	57,745	8,296
Anderer . . .	209		16,260	186,279	113,597	13,285	100		9,379	51,020	10,284
		191	10,897	91,107	45,503	499		247	14,612	56,860	3,375
Zusammen	218	191	30,113	361,571	216,845	22,080	109	247	26,947	165,625	21,955

Fast alle Schüler der 9 großen Schulen sind Alumnen, so daß, wenn man dieselben zu den obigen 7515 Kostschülern hinzunimmt, über 10,000 Knaben der Schulen 1. und 2. Grades, d. h. über $\frac{2}{3}$ der Schüler Alumnen sind.

Von etwa 100 Proprietary Schools, über die jedoch keine vollständigen Angaben vorliegen, waren 37 classische und 22 halbcassische angegeben mit einer Schülerzahl von etwa 12,000 Schülern, darunter etwa 4600 Alumnen. Etwa 4000 gehörten Schulen 1. Grades, 1500 solchen 2. Grades an. Somit würde das Ergebnis in runden Zahlen folgendes sein:

	Mittelschulen jeder Art	Schulen 1. Grades	Schulen 2. Grades
1) fundirte Schulen	572 mit 39,830 Schül.	109 mit 12,335 Schül.	247 mit 14,612 Schül.
2) Proprietär-Sch.	üb. 100 „ 12,000 „	21 „ ca. 4000 „	? „ 1500 „
Zusammen	ca. 680 mit 52,000 Schül.	130 m. ca. 16,400 Schül.	über 16,100 Schül.

Man hat berechnet, daß die Knaben der mittleren und höheren Classen im Alter von 8 bis 15 Jahren 1,228 Proc. der ganzen Bevölkerung ausmachen, was für die in Frage stehende Periode 255,000 Knaben geben würde. Somit würde von der Ge-

*) Die 42 Schüler der dermalen eingestellten Schulen sind auf Kosten der Stiftung in andern Schulen untergebracht. Die Zahl der Elementarschüler ist nicht angegeben.

sammtzahl nur $\frac{1}{5}$ in öffentlichen Schulen unterrichtet worden sein und $\frac{4}{5}$ in Privatschulen, zu Hause oder gar nicht.

Die fundirten Schulen sind äußerst ungleichmäßig über das Land vertheilt — in einzelnen Districten größere Gruppen beisammen, während andere leer ausgehen. In 54 Städten mit 2,150,000 Einwohnern fanden die Inquiry Commissioners nur etwa 3800 Schüler in öffentlichen Grammar Schools, in 16 dieser Städte keinen einzigen. Die durch die Schulgesetzgebung ins Werk gesetzte, aber noch nicht vollendete Reorganisation der Schulen hat nun dem Mangel bis auf einen gewissen Grad abgeholfen. Viele vorher unbrauchbare Schulen sind zu ganz tüchtigen geworden und die Schülerzahl hat sich sehr bedeutend vermehrt. Man schätzt jetzt die Zahl derer, die überhaupt guten Unterricht empfangen, auf etwa 100,000, was aber wohl zu hoch gegriffen ist.

Als Schulen ersten Grades sind vor allem die anzusehen, die sich der Prüfung des Oxford und Cambridge Schools Examination Board unterwerfen. Es waren ihrer 60 im Jahre 1878; 7 andere waren früher von demselben examinirt und dazu kommen noch mehrere Schulen (wie Charterhouse), die sich anderen Prüfungen unterziehen, so daß die Gesamtzahl der Schulen ersten Grades sich als viel größer herausstellen würde. Viele Schulen zweiten und dritten Grades sind entstanden; es läßt sich aber keine genaue Angabe über die Zahl machen. Um die wichtigsten Schulen zu nennen, so war die Schülerzahl 1878:

Alte Alumnae.	Neue Alumnae.	Tagsschulen.
Christ's Hosp. 1054	Cheltenham 652	Merchant Taylors' 500
Eton 938	Clifton 620	St. Paul's 180
Harrow 512	Marlborough 565	City of London 670
Rugby 500	Wellington Coll. 375	University C. Sch. 635
Charterhouse 500	Haileybury 360	King's C. Sch. 580
Winchester 385	Uppingham 300	Dulwich 560
Westminster 196	Bedford 274	Manchester 850
Shrewsbury 164	Rossall 266	Birmingham 573.
	Repton 250.	

Die 9 alten Public Schools zählen demnach jetzt 3875 Schüler (die 7 Alumnae 3195), die 9 bedeutendsten neuen 3388, wozu noch 15 kleinere mit etwa 2500 Sch. kommen. Die obigen 25 Schulen zählen gegen 13,000 Schüler. Im ganzen rechnet man etwa 400 Schulen 1. und 2. Grades.

Privatschulen. Von den zur Zeit des Census 1851 gezählten 30,500 Privatschulen mit über 726,000 Schülern waren es 2,600 Knabenschulen mit 28,000 Schülern, in denen die alten Sprachen, und über 3800 für Mädchen mit über 27,000 Schülerinnen, in welchen neuere Sprachen gelehrt wurden, außerdem über 8700 Schulen, die wenig über, zum Theil unter den Volksschulen standen, sogenannte Commercial Schools. Die Schools Inquiry Commissioners nahmen etwa 10,000 an. In gegenwärtiger Zeit ist keine sichere Angabe vorhanden. Eine Menge geringerer Schulen sind wohl eingegangen, während eine wohl nicht bedeutende Zahl neuer der besseren Art angefangen wurden.

Die Zahl der Lehrer läßt sich nicht genau angeben. Durchschnittlich kommt etwa ein classischer Lehrer auf 30 Schüler, die mathematischen und anderen Lehrer nicht mitgerechnet. In Privatschulen sind verhältnismäßig mehr Lehrer, doch nicht immer.

7) Aufnahme in die Schulen, Stiftungswohlthaten und Erziehungskosten. Die Bewerbung um Aufnahme in die alten Alumnae (Winchester, Eton, Westminster, Charterhouse) steht allen Knaben, die britische Unterthanen sind, offen. Sie müssen zwischen 12 und 14 Jahre alt und wohl prädicirt sein. Die Aufnahme wird durch ein Concursexamen entschieden. Es ist dies eine Frucht der neuen Gesetzgebung. Früher hatten die Curatorien, sofern sie nicht (wie bei Harrow u. s. w.)

durch Stiftungsregeln gebunden waren, darin freie Hand, und die Freistellen wurden meist nach Gunst vergeben. Man hat wohl gegen freie Concurrenz geltend gemacht, daß dadurch den Reichen so gut wie den Armen die Vortheile einer unentgeltlichen Erziehung gegen die Absicht des Stifters geboten werden. Dem gegenüber wird aber auf die Schwierigkeit hingewiesen, nach dem Grundsatz: *detur pauperiori* zu verfahren. Eine nachahmungswerthe Auskunft jedoch hat das neue Curatorium von Charterhouse getroffen, das sich vorbehält, bei günstigen Vermögensverhältnissen den Genuß des Stipendiums zu verweigern und dem einen oder andern unbemittelten Schüler zuzuwenden. Die Gegenstände der Prüfung sind: lateinische und griechische Construction, lateinische Composition (Prosa und Verse), Uebersetzung aus leichten classischen Autoren, Arithmetik, elementare Algebra und Geometrie, Anfangsgründe des Französischen, Grundlinien der englischen Geschichte und Geographie. Der Gebrauch von Wörterbuch und Gradus, 3. Th. auch Grammatik ist dabei gestattet. In Westminster, wo die Bewerber ein Jahr lang zuvor die Schule besucht haben müssen, hat sich noch der eigenthümliche Wettkampf, „the Challenge“ genannt, erhalten, der einzige Rest der alten Schuldisputationen aus der Zeit der Königin Elisabeth. Sechs Wochen lang zu gewissen Stunden geht unter dem Vorsitz des Headmaster's diese Disputation vor sich. Jeder Candidat hat einen der älteren Knaben, der ihn eingepaukt hat, zum Secundanten. Die Knaben legen einander der Reihe nach Fragen vor, und die, welche die besten Antworten geben, treten als Sieger in den Genuß des Stipendiums ein. Der Erste (Captain) wird noch wie in alter Zeit von seinen Commilitonen auf einer Leiter im Triumph herumgetragen und sein Name mit goldenen Buchstaben auf der Wahltafel verewigt. — Die Stipendiaten bleiben im Genuß des Stipendiums bis zum vollendeten 18., höchstens 19. Jahre. Der Gefahr, daß sie, einmal aufgenommen, im Eifer nachlassen, wird jetzt durch jährliche Prüfungen (Westminster, Charterhouse) vorgebeugt. Die Stipendiaten haben ziemlich alles frei, müssen jedoch in Eton 10 Pfd. St. 10 Sch. dem Tutor zahlen, und in Winchester 21 Pfd. St., in Westminster 30 Pfd. St., in Charterhouse 40 Pfd. St. zu ihrem Unterhalt beitragen.

In Schulen, die wie Harrow, Rugby, Shrewsbury den Söhnen der Ortsangehörigen freien Unterricht bieten, wurden früher solche Schüler ohne weiteres aufgenommen. Es sind aber jetzt Aenderungen und Beschränkungen im Werk. In Rugby z. B. giebt es künftig nur 12 Stellen für ganz freien, und 24 für halb freien Unterricht für Söhne der Ansässigen. Die Aufnahme in die Tagsschulen Merchant Taylors' und St. Paul's ist verschieden. Letztere ist fast unbeschränkt, erstere geschieht mittelst Präsentation eines Mitgliedes der Gilde. Ebenso werden Knaben (von 9 bis 10 Jahren) in Christ's Hospital nur durch das Curatorium, „the Governors“ (s. o.) aufgenommen, welche ihr Nominationsrecht der Reihe nach ausüben.

Für die Aufnahme der Nichtstipendiaten, die die überwiegende Mehrheit ausmachen, ist die Altersgrenze verschieden, in Harrow und Winchester 12 bis 15 Jahre, Rugby 12 bis 16½, Eton 10 bis 14, Westminster 9 bis 14. Die Prüfung ist hier leichter als bei den obigen Concursexamen und je nach dem Alter der Knaben verschieden. In Westminster z. B. soll ein Knabe von 11 Jahren wenigstens die lateinischen Declinationen und Conjugationen kennen, mit 12 Jahren auch die griechischen Declinationen und einfache latein. Sätze verstehen, dazu ein wenig Arithmetik und Französisch.

Bei den neuen Alumnaten erfolgt die Zulassung nur auf die Nomination eines Donators, beziehungsweise eines Actionärs, oder des Verwaltungsrathes (Council). Damit ist gegenüber den Public Schools eine gewisse Beschränkung gegeben, die aber ebenso von den Begründern beabsichtigt als von einem großen Theil des Publicums gewünscht wird. Die Trennung der Stände macht sich hier, wie überall, geltend. In die höheren Alumnate (z. B. Cheltenham, Clifton, Bath) werden die Söhne von Gewerbetreibenden nicht aufgenommen.

Der Aufnahme geht auch hier eine Prüfung voraus. Die Altersgrenze ist verschieden, in Wellington College z. B. 12 bis 15 Jahre, in Marlborough 9 bis 13,

in Clifton und Cheltenham 7 bis 15. An Orten, wie den zwei letztgenannten, wo viele Tageschüler sind, ist es ein Vortheil, daß der Knabe von Anbeginn an unter das in der Schule herrschende Lehrsystem kommt. Auch die großen Tageschulen nehmen Schüler vom 7. oder 8. Jahre an bis zum 15. oder 16. auf. Die Aufnahme geschieht meist einfach durch den Headmaster, z. Th. auf Empfehlung eines Corporationsmitglieds oder des Councils.

Das Verbleiben in der Schule hängt in allen Schulen ersten Ranges nicht bloß von dem Wohlverhalten, sondern auch von den Fortschritten der Knaben ab. Es ist nun ziemlich überall die Regel eingeführt, daß ein Knabe die Schule verlassen muß, wenn er mit 15 Jahren noch für den Eintritt in die obere Schule, mit 17 Jahren für das Vorrücken in die V. Form (die Mitte der obern Schule) unreif ist. Nicht über 18 Jahre darf der Schüler beim Eintritt in die höchste Classe sein und muß diese mit vollendetem 19. Jahre verlassen. Ausnahmen jedoch können in besonderen Fällen von dem Headmaster gemacht werden.

In Schottland ist für die Aufnahme in die Schule keinerlei Grenze gezogen, weder des Alters noch des Standes. Die Anstalten erscheinen fast wie ein offener Markt, wo jeder sich Kenntnisse erwerben kann, welche und wie viel er will.

Vorbereitungsschulen. Da der Eintritt in die großen Alumnate jetzt meist mit dem 13. 14. Jahre geschieht, so muß der Knabe bis dahin irgendwo und wie unterrichtet werden. Und dies ist ein vielleicht noch zu wenig beachteter Grundmangel. Liegt es doch auf der Hand, wie aller spätere Fortschritt gehemmt wird, wenn der anfängliche Unterricht nicht in gründlicher, methodischer Weise von tüchtigen Lehrern gegeben wird. Dieser Unterricht wird nun häufig — auch im Lateinischen — in der Familie von Erzieherinnen gegeben, die, wenn sie auch die Tüchtigkeit dazu hätten, die genügende Zeit nicht finden. Oder die Knaben werden in die nächste beste Vorbereitungsschule (Preparatory School) geschickt, die meist in Privathänden ist und von niemand controlirt wird. Allerdings werden die Knaben geprüft, ehe sie aufgenommen werden. Aber die Prüfung ist meist leicht, und keine Probe der bis dahin verfolgten Methode, und hier kommt es durchaus nicht bloß darauf an, was ein Knabe gelernt, sondern wie er es gelernt hat. Es ist deshalb auch da und dort ein Anfang gemacht worden mit Gründung von Vorschulen.

Günstiger steht es in dieser Hinsicht bei Tageschulen, die meist Classen für Anfänger haben, und solche mit 8 Jahren aufnehmen (King's Coll.), selbst mit 7 Jahren (University Coll., Cheltenham). Ob solche Vorschulen besser größere öffentliche oder kleinere Privatschulen sein würden, könnte die Frage sein. Das letztere würde keine Schwierigkeit haben, vielleicht den Vorzug verdienen, vorausgesetzt, daß die Lehrer geprüft und die Schulen gehörig beaufsichtigt wären.

Die Stiftungswohlthaten. Es ist ein großes Verdienst der neuen Schulgesetzgebung, durchgreifende Reformen auf diesem Gebiet veranlaßt zu haben. Das Hauptaugenmerk war darauf gerichtet, durch Aufhebung localer und kirchlicher Beschränkungen und Einführung freier Concurrenz die Stiftungswohlthaten möglichst zum Gemeingut zu machen und ebenso durch Verwendung der verschiedenartigsten, fast nutzlos oder gar schädlich gewordenen Stiftungen und Zusammenwerfung kleinerer die Herstellung guter Schulen an vielen Orten zu ermöglichen. Vieles ist schon höchst zweckmäßig organisirt, anderes wenigstens in Angriff genommen worden. Nicht wenige alte Grammar Schools haben sich aus dem Verfall wieder zur Blüte erhoben. Es gieng das nicht ohne Darangeben vieler kleinen oder großen Privilegien, aber doch sind namentlich den alten Schulen noch bedeutende Vortheile geblieben.

Die Stiftungswohlthaten theilen sich in solche, welche auf der Schule, und andere, die im Zusammenhang mit der Schule auf der Universität genossen werden. Gegenwärtig gewähren die vier großen Alumnate Winchester, Eton, Westminster und Charterhouse zusammen 240 Stipendiaten eine nahezu freie Erziehung in einem etwa sechs-jährigen Schulcurus. Winchester hat daneben noch 8 Stipendien von je 50 Pfd. St.

und einige kleinere für die Commoners. Christ's Hospital erzieht über 1000 Knaben ganz frei, Fettes College 50. Die anderen großen Schulen bieten freien Unterricht — St. Paul's für 153 Knaben, die übrigen für eine beschränkte Zahl und haben ebenfalls einige Stipendien — Harrow 6 von 30 bis 60 Pfd. St., Merchant Taylor's 10 von 15 bis 30 Pfd. St. Bedeutende Aenderungen sind bei St. Paul's School im Werk. Es sollen 2 Schulen, eine classische und eine realistische für je 500 Knaben und eine High School für wenigstens 400 Mädchen gegründet werden, und die Freischule eingehen. Die großen Vortheile jedoch, die alle diese Public Schools bieten, sind die Freistellen und Stipendien auf den Universitäten, die wenn auch ihre Anzahl vermindert worden ist, doch noch sehr bedeutend sind. Winchester hat ein Recht auf 30 Scholarships im New College Oxford auf 5 Jahre, jedes zu 80 Pfd. St. außer freier Wohnung, Kost und Unterricht, und ferner auf die Hälfte der Fellowships (15). Dazu kommen noch 4 Stipendien von 30 bis 50 Pfd. St., die an kein bestimmtes College gebunden sind. Zu Eton gehören 24 Scholarships in King's College, Cambridge, auch zu 80 Pfd. St. und alles frei, sodann 2 Freistellen („Postmasterships“) in Merton College, Oxford, und ferner giebt es, außer einigen kleineren, 6 Stipendien zu je 50 Pfd. St. für die eine oder andere der 2 Universitäten. Westminster besitzt in Christ Church, Oxford, 21 Junior Studentships (die Senior St. sind dasselbe wie sonst Fellowships) auf 7 Jahre die je über 120 Pfd. St. betragen, wozu noch ein Antheil an den Zinsen der Carey-Stiftung (600 Pfd. St. p. a.) kommen, die nach Verdienst unter die in Christ Church studirenden Westminstererschüler vertheilt werden, so daß mancher sich auf 200 Pfd. St. p. a. steht. Und dazu kommen noch 6 Stipendien von 40 bis 50 Pfd. St. Wenn die jährlich eintretenden Vacanzen (für Winchester 6, Eton und Westminster 3) in den genannten Colleges der Universitäten nicht durch Schüler der genannten Schulen ausgefüllt werden, so stehen sie freier Bewerbung offen. Christ's Hospital verwendet über 2000 Pfd. St. p. a. für die Universitätsstipendien zu 90 Pfd. St. Nicht so bedeutend sind die Stipendien bei den anderen alten Alumnaten. Harrow hat 2 zu 100 Pfd. St. für Hertford College, Oxford, ein anderes zu 100 Pfd. St. und 4 zu 50 bis 70 Pfd. St., Shrewsbury hat solche im Gesamtbetrag von 430 Pfd. St. (nebst Antheil an welschen Stiftungen), Charterhouse von 400, Rugby von 300 Pfd. St.

Von den Tagsschulen ist Merchant Taylors' besonders reich an Stiftungen: 21 Scholarships zu 100 Pfd. St. auf 5 Jahre in St. John's College, Oxford, 9 Stipendien zu etwa 90 Pfd. St. für mathematische und geschichtliche Studien in Cambridge nebst 10 anderen, welche zusammen 450 Pfd. St. jährlich betragen. Auch die City of London School hat 24 Stipendien, größtentheils aus neuer Zeit, meist zu 50 Pfd. St., und ebensoviele die Manchester Grammar School. St. Paul's will nach dem neuen Plan 2000 Pfd. St., hälftig für classische und realistische Studien aussetzen, Tonbrige School 1200 Pfd. St. Es giebt fast keine unter den besseren alten Schulen, die nicht Stipendien hätte, häufig in Verbindung mit einem Universitätscollege (z. B. Durham, dessen Scholarships etwa 600 Pfd. St. p. a. betragen). Und derselbe edle Bürgersinn, der die alten Stiftungen ins Leben gerufen, zeigt sich auch bei den neuen Schulen. So hat z. B. das vor wenigen Jahren gegründete Fettes College Stipendien im Werth von 460 Pfd. St. Bei den neuen Stipendien wird auch die Förderung anderer als classischer Studien bedacht und die Wahl der Universität häufig freigegeben, in einzelnen Fällen sogar die weitere Ausbildung an keine Universität gebunden. Die Prüfungen behufs der Erlangung dieser Stipendien werden meist von Delegaten der betreffenden Universitätscolleges in Verbindung mit dem Headmaster in der Schule gehalten. Der Eintritt in den Genuß aller dieser Stipendien wird durch competitive Examen entschieden. Nur die neue Stiftung Holloway's von 2000 Pfd. St. macht eine Ausnahme. Die Zinsen daraus hat das Council des University College zu verwenden, um armen Schülern voranzuhelfen. Außer diesen mit den einzelnen Schulen zusammenhängenden Stipendien giebt es eine große Zahl anderer, die von den Universitäten vergeben werden und die meist einer competitiven Bewerbung offen stehen. Es

giebt wohl kein Land, wo, um von den zahllosen Preisen gar nicht zu reden, der Fleiß so reichlich belohnt wird, die Stipendienquellen so unerschöpflich fließen, wie in England, aber freilich auch keines, wo die Bildung auf der Schule und Universität so kostspielig ist.

Die Erziehungskosten sind in den alten Alumnaten sehr bedeutend. In Eton wird von jedem Schüler ein Eintrittsgeld von 10 Pfd. St. 10 Sch. (hälftig für den Headmaster) und ein jährliches Schulgeld von 24 Pfd. St. (davon 6 Pfd. St. 6 Sch. für den Headmaster), für Pension 105 Pfd. St. nebst 6 Pfd. St. für Gebrauch des Mobiliars entrichtet, dazu 21 Pfd. St. dem Tutor für classischen Privatunterricht. Außerdem muß für Unterricht im Deutschen oder Italienischen bis Mitte der V. Form sowie Extra-Mathematik 3 Pfd. St. 10 Sch. p. Term bezahlt werden. Dazu kommen die beträchtlichen persönlichen Auslagen, so daß ein Etonschüler nicht leicht unter 200 Pfd. St., häufig mehr kostet. In Harrow ist das Eintrittsgeld 6 Pfd. St., das Schulgeld 28 Pfd. St. 10 Sch., Tutorsgebühr 15 Pfd. St., Kostgeld in dem Headmaster's-Haus nur 68 Pfd. St., aber in den „großen Häusern“ 90 Pfd. St. nebst 10 Pfd. St. Eintrittsgeld (in den „kleinen Häusern“ 135 bis 210 Pfd. St.), und für Privatunterricht in Mathematik, modernen Sprachen, Naturwissenschaften, Zeichnen je 9 Pfd. St. p. a. In Winchester und Rugby belaufen sich die Schul- und Pensionskosten im ersten Jahr auf 120 Pfd. St., in den folgenden auf je 12 Pfd. St. und 7 Pfd. St. 7 Sch. weniger, in Westminster auf 100 Pfd. St. und 5 Guineen Eintrittsgeld, in Shrewsbury auf etwa 85 Pfd. St.

In den neuen und in den reorganisirten Alumnaten, besonders denen, die das Hostelsystem haben, sind die Kosten geringer, doch nicht immer. Häufig ist das Schul- und Kostgeld nach dem Alter etwas verschieden und eine runde Summe festgesetzt, die alles, was zur Erziehung gehört, deckt. In Wellington College sind die Kosten in der Anstalt selbst 110, in Pensionen 130 Pfd. St.; in Bradfield College 126 Pfd. St. Was eine gute Erziehung in Alumnaten ersten Ranges kostet, zeigen am besten die auf Actien gegründeten Colleges in Clifton und Cheltenham. Dort belaufen sich die Kosten auf 85 bis 97 Pfd. St.; für Arbeit im chemischen Laboratorium und in den Werkstätten werden je 10 Pfd. St. 10 Sch. und 3 Pfd. St. 15 Sch. extra bezahlt. In Cheltenham beträgt Pension und Schulgeld 68 bis 80 Pfd. St.; für besondere Vorbereitung für den indischen Civildienst werden 10 Pfd. St., für Naturwissenschaften und Zeichnen je 4 Pfd. St. extra bezahlt. In den Alumnaten Bedford, Brighton, Bromsgrove, Radley, Repton, Tonbridge, Uppingham und Fettes College belaufen sich die Kosten auf 80 bis 110 Pfd. St. Unter den Alumnaten, die das Hostelsystem eingeführt haben, steht Marlborough College obenan. Die von Governors nominirten Alumnaten zahlen 80 Pfd. St. (die anderen 85, die Knaben in Pensionen 100) und 6 Pfd. St. für Private Tuition, für Vorbereitung auf besondere Examen 10 Guineen extra. In den hauptsächlich für Söhne von Geistlichen gegründeten Hostels in Haileybury und Rossall haben dieselben (wenn von einem Governor nominirt) nur 50 Guineen, ohne Nomination 60 Guineen zu zahlen, Söhne von Laien je 10 Guineen mehr. Die Extra's betragen etwa 7 Guineen. In Lancing zahlt der Schüler im Hostel 55 Guineen und 6 G. für Private Tuition (in des Headmaster's Haus 85 G.) und extra 4 Guineen für Zeichnen, 6 G. für Laboratorium. Die wohlfeilste Anstalt dieser Art ist aber Felsted School, wo alles zusammen nur 50 Pfd. St. kostet.

Alle die bisher genannten Schulen sind Schulen ersten Grades, die auf die Universitäten und die verschiedenen Examen vorbereiten. In Giggleswick, einer Realschule ersten Grades (Hostel), belaufen sich die Kosten auf 65 bis 72 Pfd. St., je nachdem die Knaben unter oder über 13 Jahre sind.

Von Kostschulen zweiten Grades sind zu nennen: das Hostelry von Hurstpierpoint, wo die Erziehungskosten, alles inbegriffen, auf 40 Pfd. St. kommen, ebenso Bedford und Surrey County School 40 Pfd. St., Holgate School, York 28 Pfd. St., Devon County ebensoviel.

Das Schulgeld für Tageschüler in den großen Schulen ist sehr verschieden: in Rugby 40 Pfd. St. (und 4 Guin. Eintrittsgeld), Westminster, Charterhouse, Uppingham 30, Harrow 28 Pfd. St. 10 Sch. (6 Pfd. St. Eintritt), Eton 24 Pfd. St. (Eintritt 10 Guin.), King's Coll. 24 bis 30, University Coll. 24, Clifton Coll. 25, Marlborough 21 bis 26, Cheltenham 17 bis 21, Shrewsbury 21, St. Paul's 20, Dulwich 15 bis 18, Merchant Taylor's 12 bis 15 Pfd. St., Manchester 12 Guin., City of London 10 Pfd. St. 10 Sch.

In Schottland beträgt das Schulgeld z. B. in der High School, Edinburgh von 11 bis 18 Pfd. St. (aufsteigend von der I. bis zur VI. Classe) für den „vorgeschriebenen Kurs“, wozu noch Extrabehaltung für besondere Fächer kommt, in Glasgow Schulgeld 9 bis 14 Pfd. St. vierteljährlich und Bezahlung für besondere Classen, z. B. 15 Sch. vierteljährlich für Latein. In Schottland sind somit die Erziehungskosten etwa dieselben, wie in England.

Die Erziehungskosten in Privatpensionen zeigen alle Abstufungen von den theuersten bis zu den wohlfeilsten. Die kostspieligsten sind diejenigen, die auf die höheren Prüfungen einpaufen, wo bis auf 200 Pfd. St. p. a., häufig 20 Pfd. St. p. Monat bezahlt werden. In den größeren Schulen, die etwa 150 Knaben enthalten und gut eingerichtet sind, belaufen sich die Kosten auf etwa 150, in keiner der besseren auf weniger als 100 Pfd. St. Mittlere Schulen giebt es zu 70 bis 80 und geringere bis zu 34 Pfd. St. herab.

Privattagschulen kosten 6 bis 12 Pfd. St. im Durchschnitt, z. Th. mehr.

8. Die Einrichtung der Erziehungsanstalten und Schulen. In der äußeren Einrichtung der verschiedenen Arten von Schulen zeigt sich der größte Unterschied. Man findet öffentliche wie Privatschulen in allen Abstufungen von den bestingerichteten bis zu den allergeringsten herab — palastartige Gebäude und elende alte Wohnhäuser, die nothdürftig als Schulen eingerichtet sind. In neuerer Zeit aber wird großes Gewicht gelegt auf Herstellung gesunder und zweckmäßiger Schulgebäude. Die alten Schulen werden erweitert, z. Th. durch neue an passenderen Orten aufgeführte ersetzt, und die neuerrichteten Anstalten sind meist vortrefflich gebaut. Sie haben hohe, helle und wohlventilirte Räume und Luftheizung. Ungeheizte und pulklose Räume, wie noch vor zwanzig Jahren in Eton, finden sich nirgends mehr. Manche haben, außer gutem Schulapparat und Bibliotheken, Laboratorien und Werkstätten. Ausgedehnte Spielplätze für Cricket und Fußball fehlen von Alters her bei keinem großen Alumnate und in neuerer Zeit sind auch häufig Turnhallen und Kackethallen beigefügt worden. Spielplätze z. Th. mit bedeckten Räumen finden sich auch bei Tageschulen, wo immer thunlich. Die in den alten Schulen gewöhnliche Einrichtung, in einer großen Halle (selten zwei) alle Schüler beisammen zu haben, ist auch in vielen neuen Anstalten beibehalten worden. Der Headmaster thront auf seinem Katheder und überschaut das Ganze, ihm gegenüber und an den anderen Wänden sind die Pulte anderer Lehrer. Sind die Schulhallen oblong, so können sie durch Vorhänge getheilt und wieder für Schulfeierlichkeiten als ein Raum benutzt werden. Neben dieser Halle giebt es aber noch einige kleinere Classenzimmer für den Unterricht in einzelnen Fächern. Neuerdings wird jedoch getrennten Zimmern für die einzelnen, besonders oberen Schulclassen der Vorzug gegeben, eine Einrichtung, die in Rugby und neuen Schulen, wie King's Coll School, schon längst besteht. Außer den Lehrräumen haben die großen Anstalten, Tageschulen wie Alumnate, fast alle eine Schulcapelle, in der nicht bloß der Sonntagsgottesdienst, sondern auch täglich eine kurze, meist liturgische Morgenandacht gehalten wird. Auch haben die großen Tageschulen in Städten einen Speisesaal, wo die ferner wohnenden Schüler ein einfaches Mittagessen erhalten können.

Was die besonderen Einrichtungen der Alumnate betrifft, so ist von den alten Christ's Hospital die einzige völlig in sich abgeschlossene Anstalt, in der alle Zöglinge untergebracht sind. In den alten Colleges ist nur für die Unterkunft der zur ursprünglichen Stiftung gehörigen, des Vorstands, der Fellows, 2 Lehrer und der

Stipendiaten geforgt. Diese letzteren haben häufig noch einen gemeinschaftlichen Schlafsaal, der jedoch durch Bretterverschlüge in Zellen abgetheilt ist. In Eton theilen übrigens nur die 15 jüngsten Stipendiaten dasselbe Schlafgemach, während die andern 55 ihre eigenen Zimmer haben. Auch Krankenzimmer sind eingerichtet. Das eigentliche Stiftungsalumnat bildet jedoch nur den Kern, um den sich eine größere oder kleinere Zahl von Pensionen (Boarding Houses) angelagert hat, in Eton 26. Diese bilden weitaus den umfassendsten Theil der Anstalt und gehören ganz zum Complex derselben, da sie unter der Aufsicht des Headmasters und der Anstaltslehrer stehen und denselben Regeln unterworfen sind, wie die Stipendiaten. Ein solches Kosthaus kann nur mit Erlaubnis des Headmasters eröffnet werden, der auch im Falle einer Vacanz einen der Lehrer, meist nach dem Dienstalter, zur Uebernahme des Hauses ernennt. Die Pensionenpreise werden durch das Curatorium festgesetzt, ebenso die Zahl der Kostschüler eines Hauses, durchschnittlich etwa 40. Diese Kosthäuser wurden früher nur von den classischen Lehrern gehalten, jetzt aber ist das Recht dazu auch mathematischen eingeräumt, die Häuser der „Dames“ dagegen sollen nach und nach eingehen. Die Wohnungen sind bequem eingerichtet, jeder Knabe hat sein eigenes Zimmer, das er früher selbst einrichten mußte, während jetzt gewöhnlich für den Gebrauch des Mobilars 2 Pfd. St. per Term bezahlt werden. In einigen Anstalten (z. B. Rugby und Elyton) haben die älteren Zöglinge außer einem Schlafzimmer eine besondere Studirstube. Die jüngeren Knaben arbeiten in einem gemeinschaftlichen Zimmer. — Im wesentlichen sind die Kosthäuser nicht verschieden, nur daß in einzelnen Fällen gegen höheres Kostgeld den Alumnen mehr Pflege geboten wird, wie in den sog. „kleinen Häusern“ (höchstens 12 Knaben) in Harrow.

Das Alumnatssystem ist auch bei der Gründung neuer Anstalten als ein wesentliches Element aufgenommen worden. Man hatte dabei den Vortheil, das Zweckmäßige der alten Alumnate einführen zu können mit Ausschluß veralteter Einrichtungen und Mißbräuche. Ein hauptsächlichliches Augenmerk dabei war die Verringerung der Kosten, um den Zutritt den Söhnen der höheren Mittelklasse (Ärzte, Juristen, Geistliche, Offiziere) zu ermöglichen. Die Einrichtung dieser Alumnate ist nun wesentlich zweierlei Art. Entweder werden die Knaben ganz wie in den alten Schulen, wenn sie nicht bei ihren Eltern wohnen, in den Kosthäusern der Lehrer untergebracht (Cheltenham, Elyton) oder es ist das „Hostelsystem“ eingeführt worden, d. h. die Knaben wohnen in „Dormitories“, die 50 bis 70 Knaben fassen und deren etwa 2 in einem Gebäude sind, unter der Aufsicht von Anstaltslehrern (Housemasters) und haben ihre Mahlzeiten in der Speisehalle der Anstalt. Alles steht unter der Verwaltung des Curatoriums. Dies System ist rein durchgeführt in Rossall und Hailshurst, während in Wellington College und Marlborough College daneben noch je drei Kosthäuser der Lehrer bestehen, und im letztgenannten auch Knaben von Anfängern zugelassen werden. Die jüngeren Knaben werden ganz getrennt von den älteren, in einem besonderen Anstaltshause untergebracht.

Die Leitung und Disciplin ist in den verschiedenartigen Anstalten nicht gleicher Art. In den alten Alumnaten hat sich ein eigenthümliches Tutorialsystem ausgebildet. Alle Schüler ohne Ausnahme, die Collegers wie die Oppidanen und die bei ihren Eltern wohnenden Knaben müssen jeder einen der classischen Lehrer als Tutor haben. Die Wahl desselben ist den Eltern überlassen. Der Anstaltslehrer, in dessen Haus der Schüler wohnt, ist zugleich auch, wie in Eton (jedoch nicht immer, wie in Rugby) der Tutor des Knaben. Die Schüler aber, die bei „Dames“ wohnen, müssen einen classischen Lehrer als Tutor haben, der das Haus zu beliebiger Zeit besucht. Es erklärt sich dies daraus, daß das Hauptgewicht auf die classische Bildung gelegt wird. Der Tutor ist ganz in loco parentis. Er leitet die Studien seiner Zöglinge, inspiciert und corrigirt ihre Arbeiten für die Schule, ehe sie in Reinschrift dem Classenlehrer vorgezeigt werden; letzteres namentlich in Eton. Außerdem nimmt er mit den Schülern, die es wünschen, als Privatzöglingen, auch solche Arbeiten und

Classiker vor, die in der Schule nicht vorgeschrieben sind. Beim Essen ist er zugegen; äußerst selten ist es der Fall, daß er mit seiner Familie in der Halle mit den Knaben speist. Ein oder zweimal in der Woche besucht er die Schüler auf ihren Zimmern und berichtet über sie am Schlusse des Terms an die Eltern. Auch dem Headmaster giebt er Auskunft, wenn dieser über einen der Schüler, besonders in schwierigen Fällen Näheres erfahren will. Der Schüler bleibt bei seinem Tutor bis zu seinem Abgang von der Schule.

So wie dieses System sich besonders in Eton und Harrow ausgebildet hat, erinnert es an die Stellung der Colleges in Oxford und Cambridge zur eigentlichen Universität. Die Häuser der Tutores sind Schulen für sich, der Tutor ist der Erzieher und Hauptlehrer der Schüler. Der Classenlehrer revidirt nur die Correctur des Tutors. Er kann zwar jetzt aus dem Concept, das sammt der Reinschrift abgeliefert wird, falls er Zeit und Lust dazu hat, ersehen, was der Schüler wirklich leistet, aber kaum aus der mündlichen Uebersetzung, ob der Schüler sich selbst vorzubereiten im Stande ist. Die Schule ist eine Controle für die Tutoreshäuser. Dieses höchst eigenthümliche System müßte für die Tutores drückend sein — denn daß die Knaben bei den oft scharfen Recensionen wissen, wer gemeint ist, versteht sich von selbst — wenn nicht die Tutores zugleich Classenlehrer wären. So aber controlliren die Lehrer sich selbst in ihrer doppelten Eigenschaft als Tutores und Classenlehrer, und bis auf den heutigen Tag wird diesem System das Wort geredet. Es bietet wenigstens eine Garantie dafür, daß die Arbeiten der Schüler genau corrigirt werden und dies ist vielleicht das Einzige, was zu seinen Gunsten gesagt werden kann.

Disciplin wird von den Lehrern wenig gehandhabt. Man läßt die Knaben, und sie lassen sich viel mehr gehen als in Deutschland. Nur in gravirenden Fällen wird körperliche Züchtigung vorgenommen, wenn der Classenlehrer oder Tutor bei dem Headmaster darauf anträgt, denn nur dieser darf sie vollziehen und das nicht ohne Zustimmung der Eltern, denen es anheim gestellt wird, den Knaben aus der Schule wegzunehmen. Der Knabe zieht aber meist die Prügelstrafe vor. Denn diese wird nicht für entehrend angesehen, wie oft außerhalb der Schule, auch von dem Headmaster auf seinem Zimmer zuweilen im Beisein von einem oder zwei Schülern vollzogen als ein Amtsact und vor wie nach demselben werden wohl auch die gewöhnlichen Höflichkeitsformen beobachtet, als wäre nichts vorgefallen. Bei Beneficiaten gehört zu den schweren Strafen Suspension oder Entziehung des Stipendiums. Sonstige Strafen sind, wie überall, Auswendiglernen, Extra-Aufgaben, Nachsitzen, Versetzen, Verlust der Marken.

Die Belohnungen sind, wie überall, Preise verschiedener Art, in Eton ist noch eine aus ältester Zeit herstammende Auszeichnung das „Hinaufgeschicktwerden als gut oder für Spiel“ (being sent up for good, for play). Wenn nemlich ein Knabe eine besonders gute Composition (meist Verse) gemacht hat, so wird er mit dieser von dem Classenlehrer zum Rector geschickt, der sie vor seiner Classe laut vorliest; ist es ein Knabe der Rectorclasse, so wird er zum Probst geschickt, der zur Belohnung der ganzen Schule einen halben Feiertag (play) giebt. In Rugby werden vorzügliche Arbeiten der Schüler in das Album des Headmaster's eingetragen.

Preise sind unendlich häufiger als in Deutschland. Sie werden fast für jede Leistung gegeben. Nur Glasgow academy hat sie abgeschafft. Allein man muß nicht vergessen, daß in einem Lande, wo überhaupt das Schulwesen auf dem Princip der Freiwilligkeit ruht, andere stimuli zum Fleiß angewendet werden müssen als in Deutschland, und da erscheinen als die harmlosesten und wirksamsten die Preise. Und noch mehr. Da die Preisvertheilungen öffentlich sind und sich dabei immer angesehene Männer betheiligen, so wird das allgemeine Interesse für die Schule geweckt und erhalten. Dieses Hereinziehen des Publicums zur Theilnahme am Erziehungswesen, die frühe Gewöhnung der Knaben daran, sich derselben würdig zu machen, ist auch kein unwichtiges Stück des öffentlichen Lebens in England. Zur Disciplin gehört auch das System der Präfecten oder Monitoren. So hat heute noch Winchester seine 18 Präfecten, von denen 10 mit voller Gewalt ausgerüstet sind und 8 bei der Aufsicht in

den 7 Zimmern des College und im Freien helfen. Die Commoners haben noch ihre eigenen Präfecten, je einen für 25, sind aber der Oberaufsicht der 10 unterworfen. Von diesen sind 5 eigentliche Beamte: Der Prefect of the Hall hat die Oberaufsicht über die ganze Schule und ist die Mittelsperson zwischen Lehrer und Schülern, die andern 4 sind Präfecten der Bibliothek, der Schule und der Capelle. In Westminster giebt es außer dem Monitor monitorum noch 3 andere, je einen für die Schule, das Arbeitszimmer der jüngeren Knaben und den Spielplatz. Aehnlich ist es in den andern Alumnaten. Die Monitoren (Prefects, Prepostors) werden aus den „Oberen Knaben“ (Upper Boys), d. h. denen der VI. und oberen V. Form gewählt. In Rugby sind es alle Knaben der VI. Form (Prepostors), welcher Arnold ganz eine Mittelstellung zwischen Lehrern und Schülern gegeben hat. Ueberall ist es aber Pflicht der Monitoren die Hausdisciplin aufrecht zu halten und außerhalb des Hauses für anständiges Betragen und Beschützung der Schwächeren zu sorgen. Sie haben das Recht Strafarbeiten zu verhängen, auch mit gewissen Beschränkungen den Stock, den sie als Zeichen ihrer Würde allein tragen dürfen, zu gebrauchen, andererseits, aus den jüngeren Knaben (in der Remove und IV. Form) sich ihre „Füchse“ (fags) zu wählen. Dieses letztere Recht übrigens haben alle „Oberen Knaben“ sie sind aber auch in Ehren gebunden, ihre Füchse zu beschützen, welche meist gerne in dieses Clientelverhältnis zu treten scheinen. Wie vielfach das Fagging misbraucht, z. Th. mit Grausamkeit geübt wurde, davon wissen alle Schulen zu erzählen. Man tröstete sich aber damit, daß solche spartanische Abhärtung auch ihr Gutes habe und das Fagging-System mit den Vortheilen in den Kauf genommen werden müsse, die eine Knabenrepublik für die Ausbildung der Mannhaftigkeit gewähre. Eine strenge Aufsicht durch die Lehrer oder gar besonders angestellte Aufseher (wie sie allein Christ's Hospital hat) würde ebenso dem Geist dieser Schulen als dem angeborenen Freiheitsinn zuwider sein. Wenn auch nicht zu erwarten ist, daß das System überall in Arnold's Sinn gehandhabt wird, so ist es doch jetzt durchaus gemildert, namentlich die körperlichen Züchtigungen eingeschränkt, wie z. B. jetzt in Cheltenham der Präfect nur mit Genehmigung des Directors und im Beisein eines Lehrers solche vornehmen darf. Die Füchse haben jetzt meist nicht viel mehr für ihren „Master“ zu thun, als Ausgänge zu machen, Thee zu bereiten und bei Kochversuchen zu assistiren, und bei dem Cricket der VI. Form Wache zu halten, wozu die nöthige Zahl durch die „Sklaventreiber“ zusammengebracht wird. Noch sind in Winchester, und auch sonst, die Monitoren hie und da Tutoren der jüngeren Knaben und helfen ihnen bei der Arbeit, wofür sie honorirt werden.

Die Hausordnung in den Alumnaten in dem College wie in den Pensionen ist in den Hauptpunkten dieselbe. Um 6 $\frac{3}{4}$ oder 7 $\frac{1}{2}$ Uhr versammeln sich die Knaben zum Morgengebet in der Capelle, worauf die erste Lektion folgt, darnach um 8 $\frac{1}{2}$ oder 9 Uhr Frühstück. Zwischen dieses und das Mittagessen um 1 oder 1 $\frac{1}{2}$ Uhr fallen wieder Lektionen, aber hier ist große Verschiedenheit, in Harrow ist nur eine von 11 bis 12, in Eton 2, um 9 $\frac{3}{4}$ und 11 $\frac{1}{4}$, während in Winchester von 9 bis 12, in Rugby von 9 $\frac{1}{4}$ bis 11 $\frac{1}{4}$ und wohl auch von 12 $\frac{1}{2}$ bis 1 $\frac{1}{2}$ Schule gehalten wird. Die 2 Nachmittagslectionen beginnen um 2 $\frac{1}{2}$ oder 3 Uhr und währen etwa bis 6 Uhr mit längerer oder kürzerer Unterbrechung. Dies jedoch nur an 3 (Winch. 4) Wochentagen, die andern sind Nachmittags frei oder werden z. Th. zu Privatstunden verwendet. Um 6 Uhr oder noch später ist Thee, darnach 1, höchstens 2 Stunden Arbeit. Bei einbrechendem Dunkel werden die Häuser geschlossen, um 10 oder 10 $\frac{1}{2}$ werden die Lichter gelöscht. Die früher nicht ganz seltenen Nachtausflüge sollen ganz aufgehört haben. Die Aufsicht ist übrigens nicht sehr streng. Die älteren Knaben sind sich ziemlich selbst überlassen und arbeiten auf ihren Zimmern, und nur die jüngeren im Schülerzimmer unter Aufsicht. Auch ist ihnen immer noch Freiheit gelassen, nicht bloß verschiedene Lebensmittel beizuschaffen und auf ihren Zimmern zuzubereiten, sondern auch Conditoreien zu besuchen (und bessere Kunden als die Knaben haben dieselben nicht) — ein Unfug, der aus früherer Zeit stammt, wo die Kost vielfach schlecht war, während

sie jetzt reichlich und gut sein soll. Die Privatausgaben der Knaben kommen deshalb oft ziemlich hoch. Jedoch suchen manche Directoren dem Unwesen zu steuern und lassen alle Rechnungen durch ihre Hand gehen und warnen die Eltern, keine Privatschulden der Knaben aufkommen zu lassen. — In neueren Alumnaten, die die alten Traditionen nicht haben, ist es in dieser Hinsicht viel besser.

Aus der alten Zeit hat sich bei den Stiftsschülern in Eton, Winchester und Westminster — nicht mehr in der reorganisirten Charterhouse School — eine besondere Tracht erhalten, der schwarze Talar und die viereckige Kappe, ähnlich wie auf der Universität. Aber auch die Oppidanen in Eton unterscheiden sich von andern durch eine weiße Halsbinde. Den Hut tragen alle Knaben in großen, auch oft in Privatschulen.

Im wesentlichen unterscheiden sich die neuen Alumnate von den alten nicht, nur ist das Tutorialsystem namentlich in den Hostelrys etwas einfacher und die Vorrechte der Monitoren meist beschränkter. In katholischen Alumnaten ist die Aufsicht streng und in der Hand der Tutoren, die die Alumnaten immer unter den Augen haben. Ähnlich in den Privatschulen, wo die jüngeren Lehrer in der Aufsichtsführung abwechseln.

Noch wäre hier manches beizufügen über das Leben der Schüler in den Alumnaten, die auch darin sich als kleine Gemeinschaften zeigen, daß sie ihre Schülerzeitung schreiben, Debating Clubs, Schützencorps und Boating Clubs bilden u. dgl.

Die Zeiteintheilung. Das Schuljahr, mit dem Herbst beginnend, zerfällt in England jetzt allgemein in 3 Theile oder „Terms“ (häufig noch „Halbs“ genannt von der früher gewöhnlichen Semestereintheilung her). Sie sind durch Ferien getrennt, welche an Weihnachten 4 bis 5 Wochen, an Ostern 3, von Mitte oder Ende Juli an 7 bis 8, im ganzen 12 bis 15 Wochen ausmachen. In Tagsschulen betragen sie z. Th. weniger z. B. in der City of London School nur 10 Wochen. In Schottland theilt sich das Schuljahr (außer in Fettes College) in 4 Quartale, mit September (Glasgow) und October (Edinburg) beginnend. Außer den 2 monatlichen Sommerferien werden an Weihnachten 10 bis 14 Tage, an Ostern eine Woche frei gegeben. Das Schuljahr schließt meist um Mitsummer mit einer Schulfeierlichkeit (Speechday), wo unter lebhafter Betheiligung von Herren und Damen Preise vertheilt und Reden gehalten werden.

Die Wocheneintheilung ist in den Alumnaten und Tagsschulen verschieden. In jenen bestehen von Alters her 3 halbe Feiertage (Dienstag, Donnerstag, Sonnabend) nebst einigen andern, in den Tagsschulen und neuen Alumnaten 2 (Mittwoch und Sonnabend), in Schottland ist der Sonnabend frei. Dort sind die Lectionen über den ganzen Tag vertheilt, in den Tagsschulen währen sie von 9 oder 9½ bis 3 oder 4 Uhr mit Unterbrechung von ½ bis 1 Stunde für Essen und Erholung. Die Lectionen, die meist nur ¾ Stunden währen, belaufen sich durchschnittlich auf etwa 24 z. Th. weniger, höchstens aber 30.

9. Unterrichtswesen. a) Classische und realistische Abtheilung. Die großen alten Schulen haben außer Harrow ihren Charakter als rein classische, auf die Universität hauptsächlich vorbereitende Anstalten bewahrt, wenn auch der Lehrplan erweitert und Naturwissenschaften sammt Französisch bis zum Eintritt in die höheren Classen obligatorisch gemacht worden sind und auf besonderen Wunsch der Eltern einzelnen Knaben gestattet wird, sich mehr auf die Realien zu legen. Ebenso sind viele Grammar Schools classische geblieben, während andere in Real- oder Bürgerschulen verwandelt wurden. Die Gründung getrennter Realschulen ersten Grades hat man bis jetzt nur selten (z. B. Giggleswick) versucht, da man fürchtet, der Ton der Schule möchte sich verschlechtern. Man hat statt dessen in allen neuen großen Schulen (so auch Harrow) die Spaltung der Schule in 2 Hauptäste, Bifurcation, vorgezogen. Die untere Schule ist eine und theilt sich dann mit der IV. Form in eine classische und realistische Abtheilung (the Classical and Modern Side, oder A and B Divisions). Die realistische Abtheilung steht unter einem besondern Director, der was

die Leitung des Unterrichts betrifft, selbständig ist. Dies wenigstens in großen Schulen. Die Realabtheilung spaltet sich zum Theil wieder in verschiedene Zweige. In Clifton z. B. steht neben der Modern Side eine Military and Engineering Side, in King's College giebt es besondere Classen für geometrisches Zeichnen, für die verschiedenen Prüfungen (Militärakademie, Immatriculation u. s. w.) und eine Handelsclasse. In Manchester treten die zwei Abtheilungen bei dem Unterricht in Mathematik und Zeichnen zusammen. Die Realabtheilung dieser Schule unterwirft sich dem Regierungsexamen, das von dem Departement für Wissenschaft und Kunst gehalten wird, und die Schule ist anerkannt als Zweig der Kunstschule in South-Kensington. Besondere Classen sind gebildet für die Vorbereitung auf die pharmaceutischen und vorläufigen juristischen und medicinischen Examen.

Eine eigenthümliche Einrichtung hat Dulwich College. Hier wird die Einheitlichkeit der Schule sorgfältig festgehalten, sofern alle Knaben in den zu einer liberalen Erziehung gehörigen Fächern unterrichtet werden. Daneben her geht aber Fachunterricht, wenn die Knaben eine gewisse Stufe erreicht haben, und zu diesem Zweck ist die Schule in drei Sectionen getheilt, die jüngere und die ältere Section und die VI. Form. In jeder dieser Sectionen sind Classen gebildet für die einzelnen Fächer, und zwar so, daß alle Knaben für den Unterricht im Englischen, Geschichte, Geographie, Arithmetik und Elementargeometrie, Religion, Latein und Französisch eine Schule ausmachen, für Mathematik, Griechisch, Deutsch, Naturwissenschaften und Zeichnen je nach Wunsch und Kenntnissen in besondere Nebenclassen eintreten.

In University College School herrscht ganz das Fachsystem. Die Knaben treten je nach ihren Kenntnissen in die verschiedenen Classen z. B. im Latein in die III., in Mathematik in die IV. Bei Mathematik übrigens und neuen Sprachen ist das Fachsystem auch in andern Schulen das Gewöhnliche.

In Schottland herrscht gleichfalls das Fachsystem. Dort ist überhaupt die Organisation der Mittelschulen einzig in ihrer Art. Es giebt keinen festen Schulcurus. Der Vater wählt die Gegenstände für seinen Knaben und bezahlt für jeden besonders. Der Lehrer führt seine Schülerabtheilung in vierjährigem Curus von der I. bis zur Rectorsclasse. Die Knaben, die unfähigen wie die fähigen, rücken jedes Jahr ohne Prüfung um eine Classe vor, so daß der Rector die ungleichartigsten Schüler in seine Classe bekommt. Er unterrichtet sie in zweijährigem Curse (V. VI. Classe) im Lateinischen und Griechischen, dabei von den Classenlehrern unterstützt.

Neuerdings aber sind z. Th. Aenderungen gemacht worden. Das Bifurcations-system ist eingeführt. Die Knaben treten mit 10 oder 11 Jahren aus den Junior Classes entweder in die classische oder realistische Abtheilung, wo sie etwa 6 Jahre bleiben. Diese Abtheilungen haben einen vorgeschriebenen Curus („prescribed course“), der die Hauptfächer umfaßt; nebenher gehen aber ähnlich wie in Dulwich besondere Classen (z. B. Edinburg High School) für Latein, Griechisch, Englisch, Deutsch, Französisch, Mathematik, Buchhaltung, Arithmetik, Schreiben (die für die Schüler, die sie zum Hauptcurus hinzunehmen, weniger kosten), sodann Zeichnen in allen Zweigen, Fortification, Civil- und Militär-Ingenieurwissenschaft, Hindustani, Stenographie, auch Fechten und Gymnastik. Gegenüber von früher werden die Schüler nach ihren Kenntnissen eingetheilt und ist die Schülerzahl in den Classen beschränkt, während sonst ein beliebter Lehrer bis auf 120 Schüler in seiner Classe haben konnte.

Bei der Classeneintheilung ist der ursprüngliche Typus von 6 Classen („Forms“ in Winchester „Books“ genannt), wovon die I. bis III. die untere, die IV. bis VI. die obere Schule ausmachen, beibehalten und auch von den neugegründeten Schulen meist angenommen worden. Als sich das Bedürfnis weiterer Classen herausstellte, wurden diese in verschiedener Weise und unter verschiedenen Namen in das vorhandene Fachwerk eingeschoben und zwar schon frühe eine sogenannte „Remove“ zwischen die IV. und V. Form, und zwischen die V. und VI. die Shell (sogenannt von der Apfs in Westminstererschule, wo diese Classe unterrichtet wurde) oder „die Zwanzig (Rugby,

B. Lehrplan, Stundenplan, Unterrichtsgegenstände u. Methode. Einen gemeinsamen Lehrplan giebt es nicht. Doch ist etwas mehr Gleichmäßigkeit durch das Schulgesetz angebahnt worden, demzufolge in allen classischen Schulen, außer der früher eingeführten Mathematik, auch Naturwissenschaften und neuere Sprachen eine Stelle im Lehrplan gefunden haben, wie schon früher durch Arnold in Rugby. Dabei wurde aber mit den alten Traditionen nicht ganz gebrochen und den neuen Fächern mehr oder weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Meist wird das Französische von unten an, die Naturwissenschaften wenigstens in der oberen Schule getrieben und zwar bis zu der Mitte derselben, wo Deutsch oder Italienisch eintritt, oder auch die erstgenannten Fächer fortgesetzt werden können. In den alten Schulen nun, wie in manchen neueren, ist das classische Princip das herrschende geblieben und der Lehrplan, abgesehen von den Nebenfächern, die z. Th. facultativ sind, einheitlich; in vielen neueren dagegen und namentlich in den Realabtheilungen, welche oft einen weiten Kreis von Lehrgegenständen umfassen, herrscht das Fachsystem vor. Die Schüler wählen nach Neigung oder nach dem Wunsch der Eltern den einen oder anderen Gegenstand — mit Rücksicht auf die Prüfungen, die sie zu bestehen wünschen. Dies ist der Grund, warum so manches in den Lehrplan aufgenommen wird, was eigentlich nicht in die Schule gehört, und der Lehrplan nach den localen Bedürfnissen sich verschieden gestaltet.

Es ist schon oben davon die Rede gewesen, wie durch die Prüfungsbehörden die Ziele bestimmt sind, nach welchen die Schulen ersten Grades ihren Lehrplan im allgemeinen richten, wobei sie aber volle Freiheit behalten in Betreff der Wahl, Behandlung und Vertheilung der Gegenstände. Hierin herrscht nun große Verschiedenheit. Häufig wird zu Anfang des Terms von dem Headmaster und den Lehrern über die vorzunehmenden Gegenstände berathen und entschieden. Die Vertheilung der Fächer betreffend so fällt in der classischen Abtheilung die Hälfte der Zeit auf das Classische (12 bis 18 Stunden), etwa je 2 auf die neueren Sprachen, Naturwissenschaften, 1½ auf Religion, 1 bis 2 auf Geschichte und Geographie, in der Realabtheilung wenigstens ½ oder die Hälfte der Zeit auf Mathematik, etwa je 3 Stunden auf Französisch, Deutsch, Naturwissenschaften, englische Sprache und Literatur. Im einzelnen sind aber die Stundenpläne so verschieden, daß es genügen muß, beispielsweise zwei anzuführen.

Stundenplan von Rugby School.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerst.	Freitag	Sonnabend
Sectionen	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3.	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3.	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3.
VI. Form . .	R C C C	C T M	C C U D N (M)	C C F	C T M C* (M)	C D N T
Obere Schule .	R C M C	C F C	C T U D N (M)	C M C	C T C C* (M)	C D N E M
Obere mittl. Sch.	R E ^T M C*	C ^N C	C M F U (M)	C ^T C	G M C ^N C*	C C E F
Untere mittl. Sch.	R C C M C*	C ^N M F	C M C U (M)	C C C	G M F ^N M C*	C C E F
Untere Schule .	R M F C C	C C C	C F M C C	C C M	G F C C C	C M C

C bedeutet classische Sprachen oder Englisch; C* Composition, abgeliefert zur Correctur; D Deutsch, EF Extra Französisch, EM Extra Mathematik, F Französisch, G Geschichte, M Mathematik, (M) mathemat. Aufgabe, N Naturwissenschaft, R Religion, T Tutor (Section bei diesem), U „Ungelesene“ Aufgabe, d. i. Uebersetzung eines in der Section nicht behandelten Stückes. — Die Sectionen sind um 7½, 9¼, 10½, zwischen 2½ und 6 Uhr und währen etwa ¾ Stunden. An den halben Feiertagen ist die 3. Section um 11¼ Uhr. — Die obigen Ziffern bedeuten die Ordnung und Zahl der Sectionen.

Stundenplan der oberen Realabtheilung in King's College School.

Sectionen	Montag					Dienstag					Mittwoch				Donnerstag					Freitag					Sonnab.		
	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.
VI. Form . .	R	D	F	N		M	E	E	N		M	E	E		M	D	F	D		M	E	E	F		M	D	
V. Form obere u. mittlere . .	R	E	D	D		M	E	D	D		M	F	D		M	E	N	F		M	F	D	L		M		
V. Form untere	R	Z	L	L		M	F	D	E		M	N			M	F	D	N		M	E	L	D		M	F	
IV. Form obere	R	F	N	L		M	E	D	E		M	F	G		M	Z	D	N		M	F	E	D		M	L	
„ „ mittl. untere	R	E	^D _L	Z		M	N	F	^E _D		M	L	D		M	E	F	^D _E		M	E	D	L		M	F	

Die Buchstaben bedeuten dasselbe wie oben, L Latein, Z Zeichnen. Die Sectionen währen je $\frac{3}{4}$ Stunden von $9\frac{3}{4}$ bis 1 Uhr und von $1\frac{1}{2}$ bis 3 Uhr.

Hinsichtlich der alten Sprachen ist der Kreis der Autoren, die in den Schulen theils in den Classen, theils privatim bei den Tutoren behandelt werden, ein sehr ausgedehnter und umfaßt Cäsar, Corn. Nepos, Livius, Cicero, Tacitus, Sallust, Vergil, Horaz (Epien und Satiren), Ovid, Terenz, Lucrez, Juvenal, Persius, Plautus; Xenophon, Demosthenes, Plato, Homer, die Bukoliker, Aeschylus, Sophokles, Euripides, Aristophanes. Mit dem Lesen derselben wird, meist in Anthologien, schon in den unteren Classen begonnen, häufig noch ehe die Schüler eine genügende Kenntnis der Grammatik haben. In der Wahl der Stücke ist man jetzt etwas vorsichtiger als früher, wo z. B. der Eunuch von den Westminstererschülern aufgeführt wurde. Bei der Erklärung der Stücke werden besonders sachliche Notizen gegeben, und das Nöthigste aus der alten Geschichte, Geographie, Archäologie meist im Anschluß an die vorgenommenen Autoren, selten für sich behandelt. Poetische und prosaische Stücke werden auswendig gelernt. Es gehörte früher zum guten Ton, die öffentlichen Reden mit Citaten aus den classischen Dichtern zu würzen; die beliebtesten wurden denn auch zusammengestellt und fleißig den Schülern eingepreßt.

Grammatik und Stilübungen werden nicht so fleißig getrieben. Die sehr concise lateinische Grammatik: Public School Latin Primer, die in den meisten großen Schulen eingeführt ist, wird auswendig gelernt. Wöchentlich etwa wird eine lateinische und eine griechische Composition geliefert. Die Versübungen sind gegen früher etwas beschränkt, doch immer noch in manchen Schulen mit Vorliebe betrieben. Es werden theils Stücke aus englischen Dichtern ins Lateinische und Griechische in elegischem oder lyrischem Versmaß übersetzt, theils Themata zu freier Bearbeitung gegeben. — Die Aussprache des Lateinischen und Griechischen war bisher fast dieselbe wie die des Englischen. In neuerer Zeit ist aber die italienische Aussprache, die in katholischen Seminaren und Schulen in Irland und England längst heimisch ist, da und dort eingeführt, aber nicht in der ganzen Schule, sondern in einzelnen Classen, je nach dem Belieben des Lehrers.

Die neuen Sprachen, Französisch, Deutsch, zum Theil auch Italienisch, sind in den Lehrplan nicht bloß der Realabtheilungen, sondern auch der classischen Schulen aufgenommen worden. Das Französische ist jetzt in allen guten Schulen obligatorisch und wird entweder durch die ganze Schulzeit oder bis in die Mitte der V. Form gelehrt, wo dann statt desselben Naturwissenschaften oder Deutsch gewählt werden können. Letzteres hat seit einigen Jahren einen Aufschwung genommen, da es bei der Matriculationsprüfung der Londoner Universität statt des Griechischen, sowie in der Certificatprüfung von Oxford und Cambridge als eine der Sprachen gewählt werden kann, auch sonst bei den meisten Prüfungen facultativ ist. Doch ziehen bei den zwei erstgenannten Prüfungen bis jetzt noch die meisten Candidaten das Griechische vor. Bei der Matri-

culatation werden etwa 4 mal soviel im Griechischen als im Deutschen geprüft, bei den Certificatprüfungen etwa 10 mal soviel. Das Französische nehmen bei der Matriculation $\frac{1}{3}$ aller Candidaten, bei den Certificaten nur $\frac{1}{4}$. Von der Masse der Schüler, die nicht zu diesen Maturitätsprüfungen kommen, lernen übrigens, besonders in den Realabtheilungen, sehr viele Deutsch. In den großen Schulen nun werden sie möglichst nach ihren Kenntnissen in Abtheilungen geschieden, in kleineren nicht, da die classische oder mathematische Eintheilung der Schüler maßgebend ist, und alle aus derselben Classe, gleichgültig ob sie weiter fortgeschritten oder Anfänger sind, von den Lehrern der modernen Sprachen in einer Abtheilung müssen zusammengenommen werden, so daß ein stetig fortschreitender Unterricht fast unmöglich ist. Grammatik und Uebersetzung ins Deutsche und Französische gehörig zu treiben, scheinen weder die Lehrer Zeit, noch viel weniger die Schüler Lust zu haben. Uebersetzung ins Englische spielt die Hauptrolle, und damit wird begonnen, ehe die Schüler irgend welche Sicherheit in der Grammatik haben. Da müssen denn noch oft die französischen und deutschen Classiker als corpus vile dienen, um daran die Rudimente der Formenlehre zu demonstriren. — Die Schriften, die meist vorgenommen werden, sind Racine, Corneille, Molière, Voltaire, Pascal u. s. w. und Lessing, Goethe, Schiller, sogar Immermann's Oberhof.

Die englische Sprache und Literatur, deren Studium bis in die Neuzeit überhaupt vernachlässigt war und für die es in dem alten Lehrplan keinen Raum gab, wird jetzt mehr, doch noch nicht allgemein gepflegt. Es wird dabei nicht bloß auf das Grammatische und Stilistische, sondern auch auf das Sprachgeschichtliche ei, Verigen. Von Dichtern wird ganz überwiegend Shakspeare getrieben, daneben auch Chäucer und Spencer, von Prosaiskern Bacon und Johnson, — selbstverständlich die Stücke, die in den Prüfungen vorkommen. Es wird mit Recht mehr Gewicht darauf gelegt, daß wenigstens gründlich durchgenommen, als daß eine oberflächliche Uebersicht aus Handbüchern gewonnen, d. h. mechanisch gelernt wird. Viel ist dem Privatstudium überlassen, wobei bequem annotirte Schulausgaben sehr dienlich sind.

Die Religion. Die zahlreichen alten Stiftungsschulen, wie viele von den neuen, stehen auf dem Boden der Staatskirche und das religiöse Element fehlt in den wenigsten. Allerdings sind in neuerer Zeit Tagsschulen gegründet worden, die dasselbe ausschließen, um allen Confessionen desto zugänglicher zu sein, und ist dasselbe auch bei der Reorganisation einiger Stiftungsschulen versucht worden. Allein die Volksstimmung ist doch überwiegend für Beibehaltung der Religion in der Schule. Die Alumnate und auch einige größere Tagsschulen haben außer den sonntäglichen Gottesdiensten täglich kurze liturgische Morgenandachten (Vorlesung von Schriftabschnitten, Gebete mit Responsorien und Chorgesang aus dem Common Prayer Book) oder doch Gebet und Schriftlesen. Letzteres auch die meisten Pensionen. Von dem Recht, die Schüler von der Betheiligung dabei oder bei dem Religionsunterricht dispensiren zu lassen, machen verhältnismäßig nicht viele Eltern Gebrauch, namentlich die der Staatskirche näher stehenden Methodisten nicht. Es wird aber auch das Confessionelle in den wenigsten Schulen, die zur Staatskirche gehören, betont. Man hält dafür, daß das tägliche Bibellesen mit dem Inhalt derselben vertraut mache, und eigentlicher Religionsunterricht wird täglich nur in den Schulen der Methodisten und Congregationalisten gegeben, in den andern etwa 1 bis $1\frac{1}{2}$ Stunden wöchentlich darauf verwendet, in manchen Alumnaten auch 1 Stunde am Sonntag. Systematischer Unterricht wird nicht gegeben. Es wird nur der Katechismus der betreffenden Kirche, in den anglicanischen Schulen auch das Common Prayer Book vorgenommen, dies jedoch in großen Schulen in beschränktem Maße und mehr in solchen Schulen, die auf die Local Examinations vorbereiten, in welchen Fragen über dasselbe gestellt werden, sowie über Whately's oder Paley's Evidences und des letzteren Horae Paulinae. Diese werden daher in jenen, seltener in den größeren Schulen vorgenommen. Das griechische Testament mit Wort- und Sachklärung wird oft schon in der IV. Form begonnen, und außerdem noch etwa die Grundzüge der alt- und neutestamentlichen Geschichte gegeben. Die Vorbereitung auf

die Confirmation, die in den großen Schulen gehalten wird, übernimmt der Tutor des Knaben, seltener der Headmaster.

Man darf es nicht gering anschlagen, daß die meisten Schulen noch auf religiösem Boden stehen und der Headmaster, wenn er ein Geistlicher ist, sich bei den Gottesdiensten und Morgenandachten betheiliget. Wohl bringen manche junge Lehrer von der Universität jetzt neue Anschauungen mit, hüten sich aber, dieselben ihren Schülern aufzunöthigen. Was in der Familie gepflanzt worden, wird in der Schule forterhalten.

Der Geschichtsunterricht beschränkt sich auf die Umrisse der griechischen und römischen, sowie der englischen Geschichte. Daneben werden einzelne kurze Perioden privatim studirt. Allgemeine Weltgeschichte wird nicht gelehrt, und obwohl in einzelnen Schulen ein Fortschritt sich zeigt, so ist doch meistens dieses Gebiet noch sehr vernachlässigt, und vielfach nur mechanisches Auswendiglernen eines Leitfadens alles, was gethan wird.

Auch die Geographie wird noch wenig gepflegt, in manchen Schulen gar nicht. Von allgemeiner Geographie wird kaum mehr gegeben als die Elemente; physische Geographie sammt Geologie tritt gleichfalls in den Hintergrund.

Die Mathematik, die in den Realabtheilungen das Hauptstudium ist, fehlt jetzt auch in keiner classischen Schule mehr. Für dieses Fach werden die Schüler besonders eingetheilt und bilden eigentlich eine Schule für sich. Hier und da treten die Schüler der classischen und modernen Abtheilung bei diesem Unterricht zusammen. Die betreffenden Lehrer sind, wenigstens in den höheren Classen, ausschließlich für Mathematik angestellt. Es wird damit früh begonnen, so daß z. B. in King's College vor Eintritt in die IV. Form die elementare Arithmetik und Algebra wie auch Euklid I. u. II. B. durchgenommen werden und so bis zur höheren Mathematik in der VI. Form aufgestiegen wird.

Physik und Chemie. Elementare Mechanik, Optik und Astronomie, sowie die Elemente der anorganischen Chemie, Wärme, Electricität und Magnetismus werden in großen Anstalten, namentlich denen, mit welchen Laboratorien verbunden sind, gründlich gelehrt. Es betheiligen sich aber weit nicht alle Schüler dabei. Botanik vollends wird nur ausnahmsweise getrieben und meist nur aus Handbüchern gelernt.

Zeichnen. Dieses ist in manchen Schulen eingeführt und wird von den untersten Classen an getrieben (z. B. King's College, Manchester Grammar School). In einzelnen Realabtheilungen werden alle Zweige des Zeichnens geübt.

Musik wird nur — und sehr selten — als Extrasach gelehrt. Chorgesang wird gepflegt, wo liturgischer Schulgottesdienst gehalten wird. Knaben, die sich dazu eignen, haben einige Vortheile, etwa Ermäßigung des Schulgeldes.

Auch im Fechten, Boxen, Turnen, militärischen Exerciren, sowie in Holz- und Metallarbeit wird gegen besondere Vergütung in manchen Anstalten unterrichtet.

Die Schulbücher sind von äußerst verschiedenem Werthe und in Unmasse vorhanden, da die Headmasters, zum Theil auch die Fachlehrer in der Wahl derselben freie Hand haben und die Einführung selbstverfaßter Bücher für die Lehrer oft eine Einnahmsquelle ist. In den alten Schulen zeigt sich vielfach noch zähes Hängen am Hergebrachten. Doch sind jetzt Bücher, wie Lilly's über 300 Jahre alte griechische Grammatik und die lateinische Etoner, endlich abgeschafft und an die Stelle der letzteren The Public School Latin Primer in den neun großen und vielen andern Schulen eingeführt worden. Griechische Grammatiken werden verschiedene gebraucht — in Rugby die von Curtius. Um von den zahlreichen Privat- und Buchhändler-speculationen zu schweigen, so wetteifern jetzt die Universitäten, seitdem sie das Schulwesen zu ihrer Hauptaufgabe gemacht, in Fertigung aller möglichen Schulbücher durch die Clarendon Press in Oxford und die Pitt Press in Cambridge. Nicht nur werden die Classiker mit sprachlichen und sachlichen Noten herausgegeben, wobei häufig deutsche Ausgaben, wie von Dindorf, Becker benutzt sind, und Sammlungen von Uebersetzungsstücken, sondern auch

Lehr- und Handbücher der Logik, Nationalökonomie, Geschichte, Physik, moderner Sprachen und Literatur, Kunst, Musik, annotirte Schulbibeln — auch mit Rücksicht auf die von den Universitäten geleiteten Prüfungen. In der großen Masse der Schulbücher findet man nun viele recht praktische, oft nur allzupraktische, die einem Schüler das eigene Nachdenken möglichst ersparen und manchem unwissenden Lehrer das Unterrichten ermöglichen. Und wo das Schulbuch nicht alles enthält, so wird ihm ein „Schlüssel“ (Key) beigegeben, der den Weg zur Lösung aller Schwierigkeiten aufschließt. Besonders bemerkenswerth ist die Menge der Bücher für die einzelnen Stufen; es wird z. B. nur das Allernöthigste zunächst aus der Grammatik gegeben und nur nebenbei, so daß der Schüler nicht genöthigt wird, Conjugationen und Declinationen gründlich für sich zu lernen. Die Bücher werden häufig gewechselt und der Schüler wird mit keinem recht vertraut. Dazu noch die große Mannigfaltigkeit der Systeme, da jeder neue Autor durch neue Funde anziehen will, und die große Verschiedenheit der Terminologie, was keineswegs dazu beiträgt, das Lernen zu erleichtern.

Die Methode ist noch vielfach mechanisch. Die Lectionen bestehen zum Theil nur im Abhören der gelernten Pensen. Früher wurde eine Grammatik, so und so viele Zeilen aus einem classischen Dichter, ein geschichtlicher oder geographischer Katechismus oft ohne Verständnis auswendig gelernt, und es ist zu fürchten, daß dies heute noch vielfach geschieht. In vielen Schulen jedoch, alten und neuen, ist die Methode von der deutschen nicht sehr verschieden. Sie ist übrigens im allgemeinen mehr positiv als heuristisch. Es wird mehr das Gedächtnis gepflegt als das Denken. Der Schüler soll erst einen guten Wortschatz sich erwerben, mit den classischen Vorbildern vertraut werden, ehe er ans eigene Schaffen geht, daher viel mehr aus dem Lateinischen und Griechischen als in diese Sprachen übersetzt wird. Und in solchem Uebersetzen zeigen viele große Gewandtheit und Präcision. Manche sind im Stande, eine Stelle aus einem Dichter in kürzester Zeit in ihrer Sprache poetisch wiederzugeben. Aber Composition und Grammatik wird nicht genug gepflegt. Der Mangel einer gründlichen Kenntniss der Formenlehre tritt oft zu Tag. Oder es werden grammatische Fragen für sich ganz richtig beantwortet, in der Uebersetzung aber von dem Gewußten keine Anwendung gemacht — ein Zeichen, daß noch vieles nur Gedächtniskram ist. Das Wort-für-Wort Uebersetzen ist häufig im Brauch. Dabei zeigt sich aber der Nachtheil, daß viele sich gewöhnen, darauf los zu übersetzen, ehe sie den Sinn gefaßt haben. Man erhält oft den Eindruck, daß beim Unterricht zu viel nachgeholfen wird, so daß präparirte Stücke gut übersetzt werden, aber bei unbekanntem eine Unfähigkeit, auch ganz Leichtes zu construiren, sich offenbart.

10. Resultat des Unterrichts. Um eine möglichst objective Darstellung über die Leistungen zu geben, sollen die Resultate der wichtigsten Prüfungen zu Grunde gelegt werden.

Resultat der Certificatprüfung des Oxford und Cambridge
Schools Examination Board 1878.

Zahl d. Candid. in	La- tein.	Grie- chisch	Fran- zösisch	Deut.	Elem. Mathematik	höh. Mathematik	Relig.	Engl.	Gesch.	Phys.	Chemie	Botanik	Phys. Geog. und Geol.	Musik	Certi- ficate
Von 747 Cand. (Knab. u. Mäd- chen) geprüft .	700	662	187	65	736	325	603	151	548	28	60	7	33	1	erhielten
bestanden . .	504	479	114	49	514	224	476	88	246	10	39	4	22	1	Candi- daten.
davon mit Aus- zeichnung . .	60	51	34	14	—	46	57	13	113	2	11	2	3	—	

Alle Candidaten müssen in Latein, englischer Sprache und Geschichte und neuer Geographie, in Mathematik, Physik und Chemie und in zwei der oben genannten Sprachen bestehen, um Certificate zu erhalten. Es bestanden somit in allen Fächern 48,5 Proc. Das Alter der Candidaten war 56,6 Proc. von 16 bis 18 Jahren, 31,8 Proc. von 19 bis 24, der übrigen von 25 bis 30 Jahren und darüber. Die Zahl der Candidaten ist in stetem Steigen begriffen. Von 1838 bis 1870 waren es 10,330, also durchschnittlich 313, im Jahre 1871 877 Cand. (43 Procent best.); 1878 1,201 Cand. (48 Proc. best.). Es ist also trotz der bedeutenden Zunahme der Candidatenzahl das Verhältnis derer, die durchkommen, ein günstigeres geworden.

Das Verhältnis derer, die bei den Inmatriculationsprüfungen 1878 in den einzelnen Fächern nicht bestanden sind, ist im Vergleich mit den in der Certificatprüfung durchgefallenen, in Procenten ausgedrückt, wie folgt:

Von 100 Candidaten fielen durch

	im	Latein.	Griech.	Franz.	Deutsch	Math.	Gesch.	Engl.	Physik	Chemie
Inmatricul. Prüfungen . . .		36	23	9	16	14	25	31	23	12
Certificat Prüfungen . . .		28	30	40	25	30	55	43	65	35

Das College of Preceptors hat im December 1878 und Juni 79 im ganzen 6722 Knaben und Mädchen (die eigentlichen Schulprüfungen nicht gerechnet) examinirt, von denen fast 78 Proc. bestanden. Die Certificatprüfungen verschiedener Art erstreckten sich somit auf etwa 18,000 Candidaten (darunter etwa $\frac{1}{4}$ Seniors), von denen fast $\frac{2}{3}$ (von den Seniors etwas über die Hälfte) bestanden sind.

Die Schulprüfungen des Oxford und Cambridge Schools Examination Board erstrecken sich über 74 der größten Knaben- und Mädchenschulen; die Berichte darüber geben somit über den Stand der wichtigsten und zahlreichsten Schulen wenigstens im allgemeinen Auskunft. Darnach würde sich mit Zuziehung der Berichte der Local Examinations etwa folgendes Resultat ergeben.

Bei den classischen Sprachen ist die Uebersetzung in das Englische das Beste. Es zeigt sich nicht nur meist eine genaue Bekanntschaft mit den in der Schule behandelten Schriftstellern, sondern auch nicht selten eine bedeutende Gewandtheit im Uebersetzen unbekannter Stücke. Die lateinische Composition ist schwächer. Im allgemeinen ist zwar das Urtheil darüber nicht ungünstig, aber der guten Arbeiten sind nur wenige. Mangel an Präcision und hauptsächlich an Stil findet sich fast durchaus, und selbst die besten Arbeiten werden durch grobe grammaticalische Fehler entstellt. In der griechischen Composition giebt es neben manchen schlechten Arbeiten nicht wenige anerkennungswerthe. In Versen wird nur wenig Bedeutendes geleistet, und dies mehr im Griechischen als Lateinischen; Fehler in der Prosodie sind sehr häufig: ungenügend ist die Kenntnis der Grammatik. Das Elementare wird zwar in den meisten Schulen ziemlich gut gelernt, aber eine gründliche Kenntnis der Syntax, vollends der höheren, ist eine Seltenheit. Nur in ein paar Schulen werden die Elemente der Sprachvergleichung berücksichtigt. — Dies gilt von den Schulen ersten Grades. Sehr verschieden ist es, wie die Local Examinations erweisen, bei den andern Schulen. Es tritt hier zwar vielfach ein großer Fortschritt gegen früher zu Tag. Die für die Examen vorgeschriebenen Bücher werden fleißig studirt, und die Uebersetzungen ins Englische daraus sind meist befriedigend, auch die Composition besser als sonst; aber die an die Uebersetzungsstücke angeknüpften Fragen zeigen oft völlige Unbekanntschaft mit den Hauptereignissen der römischen Geschichte und den Grundlinien der alten Geographie. Und neben guten Uebersetzungen der präparirten Stücke sind die von unbekanntem äußerst schwach und offenbaren eine gänzliche Unfähigkeit einen Satz zu construiren. Aber auch bei den vorgeschriebenen Autoren wird der Sinn oft verfehlt, oder die Uebersetzung gar zu gut d. h. rein aus dem Gedächtnis wiedergegeben, während daneben das einfachste Wort nicht analysirt werden kann — deutliche Zeichen, daß noch viele Schüler bloß auf die Prüfungen eingepaukt werden. Die Grammatik ist meist sehr schwach. Von den

neueren Sprachen gilt das Gesagte, namentlich was Composition und Grammatik betrifft, fast noch in höherem Grade. — Da, wo das mechanische Lernen am Plage wäre, wie bei Paradigmen, wird es versäumt, und wo es nicht am Plage ist, getrieben.

In der englischen Sprache und Literatur ist die Bekanntschaft mit dem für die Examen vorgeschriebenen Autor, besonders Shakspeare, meist befriedigend. Das Wissen scheint sich aber auf das in den Schulausgaben enthaltene zu beschränken, und vorwiegend Gedächtnissache zu sein. Auch bei Paraphrasen und Aufsatz wird viel auswendig gelerntes recht oder schlecht angebracht. Doch mehren sich die Versuche, die in Gedanken und Disposition einige Selbstständigkeit zeigen. Der Stil ist, besonders bei classisch gebildeten Knaben, oft gut. Häufig, aber durchaus nicht immer, werden die Knaben von den Mädchen an Eleganz desselben übertroffen. Daneben giebt es freilich noch viele schwache, unzusammenhängende und unverständliche Elaborate. Die Orthographie ist sogar bei Aelteren oft mangelhaft.

In der Geschichte sind die Resultate sehr verschieden, zum geringeren Theil nur befriedigend, meist nur ein, dazu häufig verworrenes, Wiedergeben des mechanisch Gelernten. Dasselbe ist von der Geographie zu sagen.

In der Mathematik sind Arithmetik und elementare Geometrie (Eukl. I. II.) fast ausnahmslos gut, Algebra immer schwach. Wenige kommen über die Anfangsgründe der Trigonometrie hinaus. Die andern Zweige werden nur von einer kleinen Zahl studirt, zum Theil mit Erfolg. Es verdient bemerkt zu werden, daß nicht bloß hier, sondern auch sonst die Resultate ungenügender sind, wenn von Euklid abgegangen und eine andere Behandlung versucht wird. — In den Naturwissenschaften, die nur in den wenigen Schulen, die einen guten Apparat haben, eingehender gelehrt werden, wird einiger Erfolg erzielt, z. B. in Chemie und physischer Geographie. Es sind aber verhältnismäßig wenige, die sich diesen Fächern widmen (s. o.), wenigstens bei den zahlreichen Schülern und Schulen, die von den alten Universitäten examinirt werden. Anders ist es bei solchen, die das Immatriculationsexamen der Londoner Universität machen, wo Physik und Chemie obligatorisch sind, und durchschnittlich etwa $\frac{3}{4}$ der Candidaten darin bestehen.

In der Religion sind die in der Schule vorgenommenen einzelnen Bücher der Schrift fast durchaus wohl einstudirt, aber meist auf Kosten einer allgemeineren Bekanntschaft mit der Bibel. Auch ist der Grundtext oft nicht genug gekannt, um einzelne Stellen zu erklären. Bei den Local Examinations zeigt sich durchaus besseres Verständnis des Alten als des Neuen Testaments, bessere Kenntnis des Katechismus (Juniors) als des Common Prayer Book's (Seniors). Paley's und Whately's Evidences werden selten recht verstanden. Solches läßt sich nun einmal nicht einpauken, was auch nicht viel schadet, da derartige Apologetik antiquirt ist.

10. Privatschulen. Nachdem bisher gelegentlich davon die Rede gewesen, muß hier noch ein zusammenfassendes Wort über sie gesagt werden, da sie ein so wichtiges Moment im englischen Erziehungswesen bilden. Ihre Zahl, die freilich nicht genau angegeben werden kann, ist jedenfalls viel größer als die der öffentlichen. Im Jahr 1851 betrug sie etwa $\frac{1}{3}$ aller Schulen und hatten mehr als doppelt so viel Schüler und Schülerinnen als die öffentlichen. Seit der Gründung neuer großen Schulen und Reorganisation alter sind viele eingegangen, aber Genaueres läßt sich nicht angeben. Der Art und dem Werthe nach sind sie unendlich verschieden. Es giebt größere (mit 100 bis 150 Schülern) und kleinere, die den besten öffentlichen gleich kommen, und wieder grundschlechte, die von bankerotten Gewerbsleuten begonnen und mit schlechtbezahlten unfähigen Lehrern als Erwerbszweig geführt werden. Der Art nach theilen sie sich in solche — und deren sind viele, die auf die höheren Examen vorbereiten und darin großen Erfolg haben. So viel auch gegen das Einpauken zu sagen ist, so muß doch anerkannt werden, daß in diesen Schulen besonders tüchtige Lehrer sind, und von den Schülern mit Ernst und Fleiß gearbeitet wird, wie sonst selten. Auch hat sich längst herausgestellt, daß diejenigen von den Cramming Schools.

die besten Resultate haben, die es am gründlichsten nehmen. Bei vielen aber hat der Vorsteher große Erfahrung und Gewandtheit in der Auswahl und Beibringung dessen, was etwa gewöhnlich in den Examen vorkommt, und nimmt dieses mit den Schülern durch und erzielt dabei häufig die erwünschten Erfolge, die freilich nicht nachhaltig sind. Außer diesen Schulen giebt es andere, welche von tüchtigen Männern, die an öffentlichen Schulen gearbeitet haben, angefangen werden, weil sie das Zeug dazu haben und die Lust, selbständig die Sache in die Hand zu nehmen, hie und da auch, weil sie mit dem Headmaster zerfallen sind. Dann giebt es eine große Anzahl von Geistlichen, die früher Lehrer waren und mit ihren Kindern auch andere erziehen. Es ist in diesem Falle mehr dem Familienleben Rechnung getragen, was viele Eltern als einen Vorzug ansehen. Auch giebt es ja der körperlich oder geistig schwachen, oder vernachlässigten Kinder genug, für welche solche Schulen das Zweckmäßigste sind. Denn es kann da auf die Einzelnen viel mehr Rücksicht genommen werden, als in öffentlichen Schulen. Der Vorsteher hat hier alles in seiner Hand und kann deshalb, wenn er anders tüchtig ist, etwas leisten. Es giebt aber auch eine große Zahl von solchen, die einfach als Broderwerbzweig dienen müssen und deren Charakter an der unvermeidlichen Reclame bald erkannt wird. Daß solche ein großer Uebelstand sind, liegt auf der Hand und sie gehen auch häufig ein, wo durch gute öffentliche Schulen, die nicht zu theuer sind, das Bedürfnis befriedigt wird, dies namentlich im Falle von Tagsschulen. Den kleineren Kostschulen aber thun die nun immer mehr emporkommenden Hostelrys Eintrag, nicht zum Schaden für Eltern und Kinder. — Nicht zu vergessen sind die sehr zahlreichen Preparatory Schools, denen immer mehr die Vorbereitung auf die großen Schulen zufällt.

Einrichtung und Lehrplan der besten großen Privatschulen nähern sich dem der öffentlichen, während die kleineren oft planlos von Tag zu Tag leben, eigentlich nur die Schüler beschäftigen. Die Aufsicht über die Schüler ist eine viel weiter gehende als bei den großen Alumnaten. Die Tutoren begleiten sie auf Spaziergängen und beaufsichtigen sie beim Spiel, sind bei der Vorbereitung auf die Lektionen zugegen, kurz lassen sie von früh bis zum Bettgehen nicht außer Auge.

Wie dringend nöthig hier besonders eine Registration der Lehrer und Schulen wäre, liegt auf der Hand, damit doch auch die Eltern, die so häufig durch Reclamen verlockt oder durch unverständigen Rath geleitet werden, wüßten, welche Schule sie wählen sollten.

11. Die weibliche Erziehung. Bis in die neuere Zeit haben die Mädchen ihre Bildung zu Hause, in Pensionen oder Privattagschulen erhalten. Reiche und wohlthätige Stiftungen wie für Knabenerziehung fehlen hier fast ganz, und von den 14, die es giebt, sind nur zwei zu nennen, die Clergy Orphan School (gegr. 1749) und Royal Naval School for officers' daughters (gegr. 1840). Von kaum 20 Proprietärschulen boten fast nur die Institute der mährischen Brüder (Bedford) und Quäker (York) eine höhere Erziehung. Es wurde aber auch früher gar nicht das Bedürfnis nach größeren Schulen und öffentlichen Anstalten gefühlt. Die allgemeine Anschauung war, daß die Mädchen ausschließlich für das Leben in der Familie und Gesellschaft erzogen werden sollten, somit am besten in der Familie selbst oder in Pensionen, in denen die Mädchen nur mit Ihresgleichen als in einer erweiterten Familie zusammenlebten. Denn nirgends sind die Grenzen des Standesunterschiedes, der Confession und der gesellschaftlichen Kreise so scharf gezogen wie hier. Man fürchtet den ungünstigen Einfluß der Mädchen aus weniger feinen Familien, die Anknüpfung von Schulbekanntschaften, die später fortzuführen unbequem wäre, auch das, daß die Mädchen im Umgang mit solchen, die größere Ansprüche an das Leben machen können, ihrem heimischen Kreise entfremdet werden. Die höheren Stände nun halten an der häuslichen Erziehung fest, die fast ganz den Erzieherinnen überlassen ist, so jedoch, daß in einigen Gegenständen der Unterricht durch tüchtige Fachlehrer gegeben wird. Auch andere reiche Familien, die einen Theil des Jahres auf ihren Gütern oder auf Reisen zubringen, und solche, die ganz

auf dem Lande leben, halten Erzieherinnen. Es wurden schon 1851 etwa 50,000 Kinder gerechnet, einschließlich der kleineren Knaben, die zu Hause ihre 3. Th. freilich dürftige Erziehung erhielten, während gleichzeitig etwa 28,000 Mädchen in fast 3600 Privatschulen, die die neueren Sprachen lehrten, herangebildet wurden und eine beträchtliche Zahl in Privatschulen, die nur dem Namen nach über, in der That aber nicht felten unter Elementarschulen standen.

Pensionen für die verschiedenen Schichten der Gesellschaft sind in großer Zahl und mannigfacher Qualität vorhanden — hauptsächlich in und um London und den beschuesten Seeplätzen wie Brighton, Eastbourne u. a., wovon nicht wenige für die Kinder der zahlreichen Officiere und Civilbeamten in Ostindien und den Colonien eingerichtet sind, denen sie die Heimat ersetzen müssen. Es giebt darunter vortreffliche Anstalten, die von Vorsteherinnen (die in England, nicht in Schottland, ausschließlich an der Spitze stehen) gut geleitet werden, unterstützt von tüchtigen Lehrerinnen und Fachlehrern. Diese sind aber sehr kostspielig. Das Pensionsgeld beträgt nicht unter 100 und bis auf 180 Guineen, wozu oft noch Extra's kommen. Die Pensionen mittleren Ranges kosten etwa 70 bis 100 Pfd. St. Je weiter herab in der Scala der Kosten, um so geringer in der Qualität sind die Pensionen. Noch ungenügender sind die, besonders in großen Städten zahlreichen Privattagschulen, in welche solche Eltern, denen die Pensionen zu theuer sind, ihre Töchter schicken, weil sie wohlfeil (4 bis 12 Pfd. St.) und bequem gelegen sind. Diese Schulen sowie die Pensionen wurden bis in die neuere Zeit von mehr oder weniger gebildeten Frauen eröffnet, die sich einen Lebensunterhalt suchen mußten. Viel hing das Gedeihen der Schule von freundlichen Empfehlungen angesehener Personen und der unvermeidlichen Reclame ab. Auf den Speisezetteln wurde gar manches gesetzt, was gar nicht, oder nur in schlechter Qualität zu haben war. Am dem festlichen Schlußtag des Schuljahrs, zu dem Eltern und Freunde eingeladen wurden, hatten die Mädchen in fremden Sprachen zu declamiren, was von deren Angehörigen um so mehr bewundert wurde, je weniger sie davon verstanden. Wie viele kostbare Zeit mit der Vorbereitung auf dieses nutzlose Paradien — weit mehr als auf die jetzt üblichen Examen — verloren gieng, kann man sich denken. Doch es war so Sitte, es wurde von den Eltern erwartet, und auf deren Wünsche und Ansichten mußte überhaupt Rücksicht genommen werden, da die Existenz der Schule davon abhing. Nur solche Schulen, die ein gewisses Ansehen errungen hatten, konnten solcher Rücksichtnahme entrathen. Was bei den meisten von diesen Schulen hemmend in den Weg tritt, ist die Unmöglichkeit einer ordentlichen Classeneintheilung. Die Kinder sind nach Alter und Kenntnissen zu verschieden. Das Alter variiert von 10 bis 18 Jahren bei einer Anzahl von 20 bis 24 Schülerinnen, bei denen der Unterricht oft in früheren Jahren ganz vernachlässigt war. Die nahe liegende Auskunft, Tagschülerinnen zuzulassen, wird aus zwei Gründen nicht leicht getroffen: einmal weil in höheren Pensionen die Abgeschlossenheit nach außen als Vorzug gilt, sodann weil die Meinung herrscht, daß bei einer kleinen Zahl die Einzelnen um so mehr gefördert werden können. Da bleibt denn nichts anderes übrig, als die Kinder einzeln oder in Gruppen von 3 oder 4 vorzunehmen. Auswendiglernen und Abhören, Aufgabenschreiben und Corrigiren nimmt die meiste Zeit in Anspruch. Dazu kommt, daß die meisten Vorsteherinnen und Lehrerinnen keine besondere Vorbereitung auf ihren Beruf gehabt haben, daher auch einer gründlichen Methode ermangeln und den Unterricht rein empirisch und mechanisch betreiben, und eine frische anregende Behandlung der Gegenstände zu den Seltenheiten gehört. Dies gilt im allgemeinen. Dabei muß aber anerkannt werden, daß nicht wenige Frauen mit guter allgemeiner Bildung ausgerüstet, sich ihre eigene gute Methode geschaffen haben und ihre Schülerinnen anzuregen und zu fesseln wissen. Die deutschen Lehrerinnen, und nicht bloß die, welche die höhere Prüfung bestanden haben, füllen ihren Posten wohl aus; aber vielfach können sie mit ihrer besseren Methode den einmal gewohnten Gang nicht durchbrechen. Daß unter obengenannten Umständen der Erfolg des Unterrichts in den Schulen bisher kein glänzender sein konnte, begreift sich leicht.

Doch man suchte das ja auch früher nicht bei den Mädchenschulen. Es wurde viel weniger auf gründliche Kenntnisse, als auf feine Sitten, liebenswürdiges Benehmen, taktvolles Betragen gesehen, und wenn eine ordentliche Kenntnis des Französischen und der Musik und einige Bekanntschaft mit allgemeinen Gegenständen dazu kam, so galt die Erziehung für vollendet. Diesen Anforderungen entsprechen nun die besseren Pensionen, aber die mittleren nicht. Daher denn viele Familien des Mittelstandes ihre Töchter in Pensionen auf dem Continent erziehen ließen, wo die Kosten geringer, die Erfolge weit besser waren. Allein diese Auskunft half dem Mangel nur zum geringsten Theile ab. Die Zeiten haben sich geändert. Neußerer Schliß und oberflächliches Wissen genügt nicht mehr, man verlangt solide Kenntnisse, und durch alle Schichten der Gesellschaft haben sich die Anforderungen an Bildung ungemein gesteigert. Es mag viel Uebertriebenes und Ungesundes dabei mit unterlaufen, aber die ganze Bewegung ist doch aus einem praktischen Bedürfnis hervorgegangen. Ein beträchtlicher Theil des weiblichen Geschlechts wird theils durch Neigung, theils durch Nothwendigkeit dazu geführt, sich für einen selbständigen Beruf heranzubilden, sei es im Lehr- und Erziehungsfach oder in literarischer Thätigkeit oder, wie häufig im Mittelstand, für Buchführung, Post- und Telegraphendienst. So sind denn neben die theuren Pensionen und die schlechten Privattagschulen in den letzten 30 Jahren, ganz besonders in dem letzten Jahrzehnt, verschiedene öffentliche Tageschulen getreten. Die ersten waren Queens College (gegr. 1848, incorp. 1853) und Bedford College (gegr. 1849, incorp. 1869), beide in London für den höheren Mittelstand bestimmt. Jenes war längere Zeit nur eine Schule für jüngere Mädchen, bis es reorganisiert einen Kurs für 14- bis 18jährige einrichtete, worin ihm Bedford College vorangegangen war. Beide haben neuestens noch höhere Classen für Examensvorbereitungen beigelegt. Für die Mittelklasse überhaupt wurde 1850 North London Collegiate School gegründet, eine der besten Schulen, die anderen zum Vorbild gedient hat und für ein mäßiges Schulgeld (9—12 Guineen p. a.) eine höhere Erziehung bietet. Für eine höhere Classe der Gesellschaft wurde the Ladies' College in Cheltenham eingerichtet (12 bis 22 Guineen p. a.), welches immer das größte und beste Contingent zu den Prüfungen der Londoner Universität liefert.

Zu umfassenderen Maßregeln für die Förderung höherer Bildung hat aber die Schools Inquiry Commission den Anstoß gegeben. Zahlreiche Damenvereine traten zu diesem Zweck in verschiedenen Orten ins Leben. In London bildete sich unter dem Protectorat der Prinzessin Luise die National Union for Improving the Education of Women, und in Verbindung mit ihr constituirte sich eine Actiengesellschaft Girls Public Day School Company mit einem Council von 18 Mitgliedern (darunter 6 Frauen), von denen jährlich, jedoch wieder wählbar, vier ausscheiden. Der Zweck ist, mittelst tüchtiger Lehrkräfte und der besten Methoden den Mädchen eine ihnen angemessene, aber ebenso tüchtige Erziehung zu geben, wie sie Knaben in den besten Grammar Schools erhalten. Lehrgegenstände sind außer den gewöhnlichen Fächern englische Literatur und Aufsatz, Geschichte, Geographie, Französisch, Deutsch, Latein, Naturkunde, Nationalökonomie, Buchführung, Zeichnen, Classensingen, Harmonielehre, Gymnastik und Nähen. Das Schulgeld beträgt je nach dem Alter (unter oder über 10 Jahre) 9 bis 12 Guineen, für die nach dem dreizehnten Jahre eintretenden 15 Guineen. Die Vorsteherin wird von dem Council auf Kündigung angestellt und hat Zeugnisse von anerkannten Prüfungsbehörden beizubringen. Die Leitung des Unterrichts, sowie die Disciplin ist ganz in ihre Hand gelegt. Sie erhält 240 Pfd. St. Gehalt und für jede Schülerin über 100 noch 30 Sch., für jede über 200 2 Pfd. St. Bei der Wahl der Lehrerinnen wird sie zu Rathe gezogen. Sie hat dieselben zu prüfen, worauf das Council die tüchtig befundenen zunächst auf zwei Jahre auf Probe anstellt und dann definitiv unter Vorbehalt zweimonatlicher Kündigung auf beiden Seiten. Auch bei den Lehrerinnen sind Prüfungszeugnisse, namentlich von den 3 Universitäten von großem Werth. Das Gehalt beträgt, je nach den Anforderungen an die Lehrerinnen 70 oder

oder 135 Pfd. St. mit jährlichem Aufschlag bis 90 oder 195 Pfd. St. Jährliche Prüfungen werden meist von dem Oxford und Cambridge Schools Examination Board gehalten, außer im Zeichnen und Naturkunde, worin das Science and Art Department examinirt. Außerdem ist ein besonderer Inspector für die Ueberwachung der Erziehungsmethode bestellt.

In fünf Jahren, 1873 bis 1878, sind schon 17 solche Schulen, „High Schools“ genannt, davon 8 in London, gegründet worden, die 2656 Schülerinnen zählen, und neue sind im Entstehen — ein Zeichen, wie erwünscht diese Schulen sind. Auch in geschäftlicher Hinsicht ist die Sache lohnend — die Gesellschaft zahlt 5 Procente — so daß der Fortgang dieses Unternehmens gesichert ist. Zur Ermunterung fleißiger Schülerinnen sind auch schon 2 Stipendien von 50 Pfd. St. für 3 Jahre auf einer der Universitäten gegründet worden. — Man hat alle Ursache, mit den Leistungen dieser Schulen zufrieden zu sein. Es wird auf Gründlichkeit des Unterrichts gedrungen und das Schaugepränge vermieden. Die große Zahl der Schülerinnen macht eine zweckmäßige Classeneintheilung möglich, und die Disciplin wird gut gehandhabt. Die Prüfungsergebnisse in den einzelnen Fächern, wie Bibelkenntnis, Mathematik, Geographie und Deutsch waren bis jetzt meist und z. Th. sehr befriedigend. — Ähnliche Schulen sind bei der Reorganisation der alten ins Auge gefaßt worden. So will das Curatorium der St. Paul's School eine höhere Tagsschule für 500 Mädchen gründen, und in manchen Provinzialstädten sind solche Schulen bereits im Gange.

Aber nicht bloß für höhere Schulen ist so gesorgt worden, sondern auch für eigentliche Universitätsbildung. So wurde 1869 das Girton College bei Cambridge gestiftet und 1872 incorporirt. Die Studentinnen leben in dem College zusammen, erhalten Vorlesungen von Universitätslehrern und können promoviren wie die Studenten, nur mit dem Unterschied, daß das B. A. Diplom „College Certificate“ genannt wird, weil doch der Titel Bachelor of Arts nicht ganz am Platze wäre. Die Aufnahmeprüfung ist entsprechend der Londoner Matriculation-Examination und wird erlassen, wenn letztere oder eine ähnliche bestanden worden ist. Die Kosten sind 35 Pfd. St. p. Term. Mehrere Stipendien von 40 bis 60 Pfd. St., eines zu 100 Pfd. St. sind vorhanden, die freier Bewerbung offen stehen. Die Zahl der Studentinnen ist 40. — Ein anderes College ebendasselbst, Newnham Hall, wurde 1875 eröffnet, und zwar mehr für Unbemittelte, denen die Cambridge Association for Promoting Higher Education for Women mit verschiedenen Stipendien zu Hülfe kommt.

Zu bemerken ist hier noch, daß viele von den Cambridger Professoren auch das weibliche Geschlecht zu ihren Vorlesungen zulassen. Dasselbe thut auch das University College in London und das in Bristol, nur daß gewisse Vorlesungen beiden Geschlechtern getrennt gegeben werden. Oxford und King's College, London, lassen Frauen nicht zu. Dagegen hat das letztere besondere Vorlesungen — King's College Lectures for Ladies — in Kensington veranstaltet, die gleich im ersten Jahr von 530 Damen besucht wurden. Das Honorar ist meist 1 Guinee für eine Vorlesung p. Term. Daß auch Queen's College und Bedford College besondere höhere Classen für Vorbereitung auf die Immatriculations- und Diplomprüfungen der Londoner Universität gebildet haben, ist schon erwähnt worden. Auch andere Anstalten könnten genannt werden, wie das City of London College for Ladies und die Crystal Palace School of Art, Science and Literature, Ladies Division, hauptsächlich eine Kunstschule mit etwa 500 Studirenden, wo aber auch neue Sprachen, Musik (von ersten Meistern), Nationalökonomie, Kochen und Tanzen gelehrt wird.

So fehlt es denn nicht an Bildungsanstalten der verschiedensten Art. Doch allen wird die Krone aufgesetzt durch die großartige Stiftung des Pillensabrikanten Holloway, der 500,000 Pfd. St. zur Gründung einer Damenuniversität vermacht hat, für welche schon der Grund und Boden bei Egham, 20 Meilen von London, um 25,000 Pfd. St. angekauft ist.

Die vielbesprochene Frage, ob eine so weit ausgebehnte Bildung des weiblichen

Geschlechtes und gar eine Damenuniversität zweckmäßig und wünschenswerth sei, soll hier nicht weiter erörtert werden. Für viele Damen, die Zeit genug und Lust sich fortzubilden haben, sind die Vorlesungen eine ganz zweckmäßige Beschäftigung. Allein hier kommen hauptsächlich diejenigen in Betracht, die sich auf den Lehrberuf vorbereiten. Für sie ist eine hohe Bildung von größter Wichtigkeit, da die Direction der Mädchenanstalten in England ausnahmslos in Händen von Frauen ist, der Unterricht an denselben fast ganz. Und dies nicht bloß, weil es an sich für das Schicklichste gilt, sondern auch weil man den Frauen natürliche Begabung und, bei guter Vorbildung, besondere Tüchtigkeit für den Lehrberuf zutraut. Daher man auch Knaben, sei's durch Erzieherinnen in den Familien, sei es in Vorbereitungschulen, die von Frauen geleitet werden, häufig bis zu ihrem Eintritt in die öffentlichen Schulen erziehen läßt. Auch in der Familie hat die Frau fast immer die Leitung der Erziehung, die Anstellung von Erzieherinnen und Lehrern in der Hand. Die Erfahrung hat gezeigt, daß tüchtige Frauen, was umsichtige Leitung, Disciplin und Mittheilung von Kenntnissen betrifft, Männern nicht nachstehen.

Was die beste Vorbereitung für den Beruf sei, ist ein noch viel bestrittener Punkt. Die meisten Stimmen scheinen für eine allgemeine höhere Bildung zu sein, wie sie in den verschiedenen Colleges und Universitäten gewonnen werden könne, wozu noch die besondere Vorbereitung durch die pädagogischen Curse des College of Preceptors und der Universitäten komme. Ob aber ohne gehörige Anleitung die zweckmäßigste Wahl unter den Gegenständen getroffen, die Kraft nicht zersplittert und das für den Unterricht Wichtigste nicht versäumt wird, ist eine Frage. Zudem fehlt bei den Vorlesungen die so wichtige Praxis in den Übungsschulen, wie in den Volksschulseminaren. Um diesen Mangel zu ersetzen, ist ein Training College for Teachers in Middle and Higher Schools in London gegründet worden, bei welchen einige der hervorragendsten Pädagogen sich betheiligen. Das College hat 3 Abtheilungen, eine höhere, mittlere und untere. In die höhere treten solche ein, die sich die sonstigen Kenntnisse schon erworben haben und sich mit dem Erziehungswesen theoretisch und praktisch vertraut machen wollen. Der Cours dauert hier ein Jahr, in den anderen, wo weniger vorausgesetzt wird, je 2 und 3 Jahre. Die Gebühren sind 24 Pfd. St. p. a. Ein Internat ist nicht damit verbunden. Nach Vollendung des Courses wird den Zöglingen ein Certificat ausgestellt, wie das College of Preceptors dies schon lange gethan hat. Sonst aber giebt es keine Lehrerinnenprüfungen, und so müssen auch die höheren Prüfungen der Universitäten ergänzend eintreten, bei denen freilich Theorie und Praxis im Unterricht keine Stelle finden. Die Londoner Universität hat zunächst 1866 Prüfungen für das weibliche Geschlecht veranstaltet, und zwar 1) allgemeine, ähnlich den Maturitätsprüfungen, und 2) 1870 Prüfungen in einzelnen Fächern, in Folge deren specielle Zeugnisse höherer Befähigung gegeben wurden. Durch ein Patent vom 4. März 1875 wurde sodann der Universität das Recht ertheilt, weibliche Candidaten zu den Matriculations- und Diplomprüfungen zuzulassen, wie die männlichen, und das Resultat der ersten Prüfung war sehr befriedigend. Die alten Universitäten wollten nicht zurückbleiben. In Cambridge wurden Higher Local Examinations für beide Geschlechter, in Oxford eine University Examination of Women over 18, in Edinburgh Prüfungen für University Certificates in Arts for Women, die etwa dem B. A. Examen entsprechen, und ähnliche in St. Andrews veranstaltet. Für die Lehrerinnen sind diese Certificate von hohem Werth sowohl bei Bewerbung um Stellen als bei Gründung eigener Schulen. Sie sind die einzige öffentliche Gewähr für Tüchtigkeit, so lange die bisher vergeblich angestrebte Prüfung und Registrirung von Lehrerinnen nicht eingeführt ist. Daß auch bei den Mädchenschulen die Prüfungen eine große Rolle spielen, braucht kaum gesagt zu werden. Für die ungemein zahlreichen Privatschulen giebt es ja keine bessere Empfehlung, als wenn ihre Schülerinnen in den Prüfungslisten ehrend erwähnt werden. Daher immer eine große Zahl (über 6000, s. o.) derselben bei den Local Examinations von Oxford und Cambridge und dem College of Preceptors sich ein-

findet. Von dem großen Uebelstand, daß um einiger wenigen willen, welche die Ehre der Schule retten müssen, die anderen vernachlässigt werden, ist schon oben die Rede gewesen. Allein seit (1877) der Oxf. and Cambr. Schools Examination Board und der Cambridge Local Ex. B. Mädchenschulen prüfen, unterwerfen sich die bedeutendsten öffentlichen Schulen solcher eigentlichen Schulprüfung, dem erstgenannten jetzt 14, darunter 9 High Schools.

Resultate der weiblichen Erziehung. Es ist eine bekannte Sache, daß sich die englischen Damen nicht bloß überhaupt durch eine feine Bildung auszeichnen, sondern auch auf dem literarischen Feld und in speciellen Gebieten Bedeutendes leisten. Der Grund dazu ist ebenso in den zahlreichen Familien, denen die besten Bildungsmittel zu Gebot stehen, wie in den Schulen ersten Ranges gelegt worden. In den Mittelclassschulen, wo zu der Zeit als die Inquiry Commissioners Umschau hielten, Oberflächlichkeit und mechanisches Einlernen das Herrschende war, ist ein bedeutender Umschwung eingetreten. Eine Menge kleiner Tageschulen ist eingegangen und die neuen großen leisten weit mehr auch in Fächern, wie Arithmetik und Grammatik, die früher die schwächsten waren.

Obenan in den Leistungen stehen Cheltenham College und North London Collegiate School. Von den weiblichen Candidaten, die das allgemeine Examen in der Londoner Universität gemacht haben, kam fast $\frac{1}{3}$ von Cheltenham, bei den Prüfungen für höhere Certificate kam in 9 Jahren gerade die Hälfte, d. h. 52 von da, während 13 von der North London C. School sich einfanden, neben wenigen aus andern Schulen, und 32, die sich privatim vorbereitet hatten. Die letztgenannten Examen waren schwer, und nur entschieden tüchtige erhielten Certificate. Sehr günstig war das Resultat der ersten Maturitätsprüfung, wo aus 49 Candidaten 28 in die „Ehrenklasse“ kamen. Auch die von dem Oxford und Cambridge Schools Examination Board abgehaltenen Prüfungen lieferten befriedigende Resultate, nicht bloß in Bibellektrnis, Geographie, Englisch, Latein (außer Composition), sondern auch in Mathematik. Im Französischen ließen sich das letztmal nur wenige Schulen examiniren, wovon eine sehr gut bestand, im Deutschen fast alle, davon mehrere mit besonders gutem Erfolg. Es ist dabei zu erinnern, daß der Unterricht durchaus von Lehrerinnen gegeben wird, die somit auch in der Mathematik etwas leisten können. Im übrigen mag noch bemerkt werden, daß die Uebersetzungen ins Englische, wenigstens bei den höheren Examen, sich durch Eleganz des Stils vor denen der jungen Männer häufig auszeichnen.

12. Höhere Colleges und Universitäten. Nur mit einigen Worten muß noch der Universitäten und einiger ähnlichen Institute gedacht werden, sofern sie die Schularbeit (nach Stoff und Behandlung) wieder aufnehmen, und was die Examen betrifft, z. Th. mit den höheren Schulen concurriren. Die Universitäten Oxford und Cambridge haben zwar, außer dem, daß sie Grade ertheilen, öffentliche Lehrstühle in den verschiedenen Facultäten, aber der Hauptunterricht fällt den einzelnen Colleges zu, wo die College- und Private Tutors ihre Studenten auf die verschiedenen Prüfungen, welche der Ertheilung des B. A. Grades vorangehen, oder für die Bewerbung um Stipendien und Preise vorbereiten. Eigentlich akademische Vorlesungen treten in den Hintergrund, und die Universitäten sind fast nur Aggregate von Colleges. Eine Aenderung ist nun allerdings im Werk. Schon seit 30 Jahren wird auf Reformen gedrungen und 4 Commissionen sind deshalb niedergesetzt, auch manche Aenderungen (u. a. Zulassung nichtanglicanischer Studenten) gemacht worden, andere aber im Werk, wie die Ausdehnung des Professorenthums, d. h. der öffentlichen Vorlesungen, so daß die Universitäten den deutschen ähnlicher werden, und dann auch eine schärfere Grenzlinie zwischen dem Schul- und Universitätsunterricht sich ziehen lassen wird.

Es handelt sich bekanntlich bei den englischen Universitäten, zu denen 1833 die in Durham hinzukam, viel mehr um humanistische Studien als um Fachbildung. Sowohl um dieses Mangels willen als wegen der hohen Kosten und früher wegen Ausschlusses der Nicht-Anglicaner sind, wie schon oben bemerkt, andere Anstalten ins Leben gerufen worden, wie University College und King's College in London, die, was den

Studienkreis betrifft, eigentlichen Universitäten ähnlich sind. Auf sie folgten anderwärts mehrere Anstalten theils derselben Art, theils polytechnischen Schulen der Schweiz vergleichbar. Einige von ihnen sind Complexe, die bis in das Elementare herab ziemlich alles umfassen, wie Liverpool Institute, 1825 gegründet, das eine Commercial School (für Knaben von 6 Jahren an), High School und Queen's College umfaßt. Als eigentliche University Colleges sind anzusehen: Owen's College, Manchester, Bristol University College (wo bis 1876 Wandervorlesungen von Balliol College, Oxford gehalten wurden; bis es sein eigenes Lehrercollegium erhielt), das University College of Wales zu Aberystwyth, das College von Leeds. Owen's College wurde ganz jüngst zum Centralort der Victoria Universität gemacht, woran sich die andern Univ. Colleges als Zweige anschließen. In engerer Beziehung zu den alten Universitäten ist neuestens Firth College in Sheffield entstanden, wo ein 3 jähriger Cours statt wie dort ein 2 jähriger vor der Zulassung zu den Prüfungen erforderlich ist. Wie in Schottland die 4 Universitäten Edinburgh, Glasgow, St. Andrews und Aberdeen mit den höheren Schulen concurriren, ist schon früher erwähnt worden. Ähnlich ist es in Irland, wo neben die alte Universität Dublin 1850 die Queen's University trat, ganz wie die London Universität eine Grade ertheilende Corporation, aber mit Universitätslehranstalten (Queen's Colleges) in Belfast, Cork und Galway. — Noch manche andere Anstalten wären zu nennen, wie City of London College, das ein eigentliches Polytechnicum ist, Trinity College wesentlich Musikschule, aber auch mit einer humanistischen Abtheilung. Fachanstalten, wie die theol. Seminare für Anglicaner und für Dissenter die Military Academy in Woolwich, das Military College und Staff College in Sandhurst gehören nicht weiter hieher. Jene höheren universitätartig angelegten Anstalten aber, wie gesagt, concurriren z. Th. mit den Schulen, wie unter sich, und eine reinliche Sonderung zwischen Schul- und Universitätsunterricht ist nicht zu finden.

Die meisten jener Colleges haben Abendclassen, für Anfänger (sogar Lesen und Schreiben und Elementare Arithmetik) und Vorgerücktere, die fleißig besucht werden, in King's College von (z. B.) 500 auch z. Th. Tagclassen für das weibliche Geschlecht. Die erstgenannten sind von großer Wichtigkeit für eine beträchtliche Anzahl strebsamer junger Leute aus verschiedenen Classen, die die Mittel nicht hatten, eine bessere Schule zu besuchen und, entweder in Geschäfte eingetreten das Versäumte nachholen, oder neben Privatstudium in einzelnen Fächern sich weiter bilden wollen, um sich für ein Examen oder einen Beruf tüchtig zu machen, z. B. den Lehrberuf, selbst für den geistlichen, niederen Civildienst u. s. w.

13. Schluß. Schwieriger als je ist es, ein allgemeines Urtheil über das englische Erziehungswesen zu fällen in einer Zeit, wie die gegenwärtige, wo fast alles in der Umgestaltung begriffen ist, neue Versuche gemacht werden, deren Resultat noch abzuwarten ist, wo an vielen Orten frisches Leben sich regt und neben die durch Thom. Arnold und seine Schüler reorganisirten Anstalten eine neue Schule um die andere tritt, die alle Anerkennung verdient, während andererseits viel Erstarres noch nicht in Fluß gekommen, vielfach Veraltetes mit Zähigkeit festgehalten wird, in einer Zeit, wo in ungehöriger Hast das Versäumte nachgeholt, die Anforderungen und Erwartungen zu hoch gespannt werden, wo bei allem Streben nach Einheitlichkeit die Besonderung noch in hohem Grade ihr Recht behauptet, so daß noch fast in allen Stücken die größte Mannigfaltigkeit herrscht.

Die Engländer selbst sind die schärfsten Kritiker, wie überhaupt ihrer heimischen Zustände, so auch ihres Erziehungswesens. Man kann die verwerfendsten Urtheile darüber hören. Daß die andern Länder England in allem voran seien, außer dem classischen Unterricht, war das Urtheil der Schuluntersuchungscommission. Aber auch dieser Vorzug ist strittig gemacht worden. Die Klage, die u. a. Sir J. Coleridge schon vor zwanzig Jahren erhob, daß die dermalige Generation nicht die Meisterschaft im classischen Stil, nicht das tiefe Eindringen in den Geist der Alten zeige, wie die frühere, ist seitdem oft wiederholt worden, und über die Schwäche in der Composition,

selbst in der Grammatik klagt auch in der neuesten Zeit die Schulprüfungsbehörde der beiden Universitäten.

Es ist überflüssig zu bemerken, daß auch heute noch von manchen die classischen Studien mit großem Eifer und Erfolg betrieben werden. Es treten z. B. lateinische Uebersetzungen englischer Poesie an den Tag, die in Gewandtheit und Feinheit mit den besten der früheren Zeit sich messen können, während allerdings selbständige Forschungen weit nicht so häufig sind, als die reichlichen Mittel und Mufe auf den Universitäten erwarten ließen.

Es fragt sich aber nun zunächst, wie überhaupt die Erziehungsfrage in England aufgefaßt wird. Und da ist zu erinnern, daß von jeher die ethische Seite besonders betont worden ist. Der Knabe soll zum Manne herangebildet werden, nicht bloß durch Unterricht, sondern auch durch Formirung des Charakters und kräftige Ausbildung des Körpers: *mens sana in corpore sano*. Wie dieses Ziel am besten erreicht werde, darüber sind die Ansichten getheilt. Manche geben Privaterziehungsanstalten den Vorzug, wo die Knaben mehr beaufsichtigt, in ihren Studien mehr gefördert, z. Th. für bestimmte Zwecke besser vorbereitet werden. Vereinzelt kommt auch die Ansicht vor, daß ein Knabe im Schoß der Familie am besten aufgehoben sei und durch Privatlectionen sich das nöthige Wissen erwerben könne. Allein die überwiegende Mehrheit sieht doch in den großen Alumnaten die rechte Erziehungsstätte. Der sprechendste Beweis dafür ist, daß neben die alten Alumnate eine Reihe von neuen getreten ist, und bei der Reorganisation aller Schulen häufig die Herstellung von Anstalten nach dem Hostel-system ins Auge gefaßt wird. Die großen Alumnate, — und dies ist ein wichtiger Punct — sind es, wo die Söhne des Adels, der reichen Grundbesitzer gebildet werden, die Knaben, die einmal als Gesetzgeber im Parlament, als Richter und Staatsmänner in dem Reiche, über dem die Sonne nicht untergeht, ihren Posten ausfüllen sollen. Die Erziehung dieser wird daher anders sein müssen, als die von Männern für ein bestimmtes Fach. Es kommt darauf an, sie ebenso moralisch als intellectuell tüchtig zu machen, sie innerhalb fester Schranken an selbständiges Denken und freies Handeln zu gewöhnen, in ihnen einen noblen Sinn, Charakterfestigkeit, Entschlossenheit, ein Gefühl der Verantwortlichkeit, Zuverlässigkeit und Ehrenhaftigkeit zu wecken und zu pflegen, den Geist nicht zu dämpfen, sondern unsühlbar zu leiten. Das ist es ungefähr, was von der Erziehung in diesen Schulen erwartet wird. Zur Freiheit und Selbständigkeit soll erzogen werden, daher wird viel Freiheit gelassen, zur Selbständigkeit geführt. Im Dienen soll das Herrschen, in der socialen Stellung, die der Einzelne in diesem Knabenstaat einnimmt, das Pflichtgefühl und die Ehrenhaftigkeit geübt werden, die der Staat im großen von den Männern fordert. Der Einzelne soll sich erkennen lernen als Theil eines Ganzen, als Glied in einer langen geschichtlichen Reihe. Freiheitsgefühl gepaart mit Achtung vor Auctorität und dem geschichtlich Gewordenen, Selbständigkeit verbunden mit der Unterwerfung unter den Willen der Majorität, classische Feinheit neben Staatsmannskunst — dieses alles, was die ersten Männer Englands allezeit ausgezeichnet hat, ist zu einem guten Theil eine Frucht der öffentlichen Erziehung, freilich nicht ausschließlich, denn es kommen auch noch andere Factoren in Betracht, besonders die Erziehung und feine Sitte, welche die Knaben der höheren und gebildeten Stände in die Schule mitbringen, sodann der Volkscharakter, der viele von jenen Zügen im Keime enthält: die Selbständigkeit, Unerbrotlichkeit, Wahrhaftigkeit, Zuverlässigkeit, und die Unterordnung unter das Gesetz. Aber diese Keime werden doch hauptsächlich in jenen Schulen entwickelt. Auch das ist als ein Vortheil anzusehen, daß hier die höheren und mittleren Stände einander näher gebracht werden, obwohl die Standesunterschiede keineswegs sich ganz verwischen, und daß ein fast unzerreißbares Band der Freundschaft um Knaben sich schlingt, die später die verschiedensten höheren Stellen in Staat und Kirche bekleiden. Ueber solchem Gewinn hat man die Schattenseiten übersehen, die dem freien Leben in großen Schulen nicht fehlen, und wo sie in dieser oder jener Schule ernstes Bedenken erregten, die Schule gewechselt, ohne das

Princip der Public School Education aufzugeben. Denn eben die besten der neuen Schulen haben es ebenfalls, wenn auch mit zweckmäßigen Modificationen angenommen. Allerdings kommt bei solcher Auffassung der Erziehungsaufgabe die andere Seite, die Erwerbung gründlicher Kenntnisse nicht so zu ihrem Recht, wie in Deutschland. Die Ziele für die Schule werden nicht so hoch gesteckt oder vielmehr deren Erreichung auf die Universität verschoben, wo die B. A. Prüfung, die bei vielen den Abschluß des Studiums bildet, etwa der deutschen Abiturientenprüfung entspricht; anders freilich in der Londoner Universität. Allein es sind verhältnismäßig nicht viele, die das Universitätsstudium durchmachen. Für viele Staatsämter und Berufsarten — und dies ist ein wichtiger Punct — ist dasselbe nicht schlechterdings erforderlich. Bei Geistlichen allerdings, die früher zugleich den höheren Lehrstand bildeten, ist die Universitätsbildung das Gewöhnliche; Schuldirectoren und Lehrer an höheren Schulen können des akademischen Grades nicht entbehren. Juristen, die eine höhere Laufbahn verfolgen wollen, müssen eine gründliche humanistische Bildung sich erworben haben. Allein das Fachstudium wird von Juristen in den Juristen-Innungen, von den Medicinern in den großen Hospitälern betrieben, und für die Heranbildung der anglicanischen Theologen giebt es bereits 14 Seminare, welche statt der Universität von vielen besucht werden. Der Staat aber kümmert sich um die Art der Vorbildung seiner Beamten nicht, verlangt nicht, wie in Deutschland, ein akademisches Studium, sondern sucht sich nur durch Prüfungen ihrer Tüchtigkeit zu vergewissern. So wird den Schulen, von denen man die Vorbereitung auf jene Prüfungen verlangt, vieles aufgebürdet, was sonst der Universität zufällt. Und hieraus vielleicht noch mehr, als aus dem Drängen der Gegenwart auf möglichst vielseitige Bildung erklärt sich die Aufnahme von so vielerlei Gegenständen in den Lehrplan, daß sie kaum bewältigt werden können. Man ist von einem Extrem auf das andere gesprungen und hat das non multa sed multum umgekehrt. Daß über dem Vielerlei die Gründlichkeit leiden muß, mechanisches Einlernen fast unvermeidlich ist und die intellectuelle Erziehung, die Anleitung zum Verständnis, zum selbständigen Arbeiten vernachlässigt wird, ist die unausbleibliche Folge. Und man hört häufig die Klage, die jungen Leute seien im Berufe nicht mehr so tüchtig, fleißig und zuverlässig wie vor zwanzig Jahren.

Man hat den unbefriedigenden Stand des Schulwesens hauptsächlich den fast endlosen Prüfungen zugeschrieben, und daß die große Zahl und Mannigfaltigkeit derselben den ruhigen Lehrgang stört, ist außer Frage. Allein es ist daran zu erinnern, daß viele Mängel durch sie nicht verursacht, sondern nur aufgedeckt worden sind. Sodann ist wohl zu unterscheiden zwischen den verschiedenen Arten derselben, den vom Staat veranstalteten, den Preisbewerbungen und den eigentlichen Schulprüfungen. Die staatlichen, sofern sie überhaupt direct von der Schule aus bestanden werden können, wie z. B. die für Aufnahme in die Militärakademie, Kriegsschule und manche Gehülfsstellen im Staatsdienst stören den Gang der Schule nicht, sie verlangen nur, was einer mit mäßigem Fleiß in einer guten Schule lernen kann. Was die Forderungen steigert, ist einzig das, daß die Prüfungen competitiv sind. Niemand aber kann wünschen, daß die alten Zeiten wiederkehren, wo die Stellen nach Gunst vergeben wurden. Etwas anders verhält es sich mit vielen Bewerbungen um Preise und Stipendien, bei denen die Anforderungen verschiedenartig sind und besondere Vorbereitung erheischen. Diese vielleicht möchte man am ehesten wegwünschen, aber sie sind es gerade, die weder Schüler noch Lehrer sich nehmen lassen würden, von deren Erlangung auch für manchen seine ganze Laufbahn abhängt. Entschieden störend wirken die Localprüfungen. So lange aber keine Registration der Lehrer und Schulen besteht, sind sie das einzige Mittel für kleinere Schulen, an die Oeffentlichkeit zu kommen. Die eigentlichen Schulexamen der Universitäten wurden von den Directoren selbst beantragt, theils um die in der Schule gethane Arbeit unparteiisch prüfen zu lassen, theils um den Stand ihrer Schule im Vergleich mit anderen zu erfahren. Die Certificatprüfungen sind nur eine Art Ersatz für Abiturientenprüfungen. Der Hauptübelstand ist die Concurrenz der Behörden, die

Aehnliches, aber nicht dasselbe verlangen, so daß oft in derselben Schule für mehrere verschiedene Examen vorbereitet werden muß. Auch das wirkt schädlich, daß zu viel Wahl in den Fächern gelassen wird. Dadurch wird das so störende Fachsystem gefördert, statt ein einheitliches Classensystem zu erstreben. Das Richtige hat wohl die Londoner Universität getroffen, welche die meisten Gegenstände obligatorisch gemacht und nur in einzelnen freie Wahl gelassen hat. Beschränkung auf das Wesentliche ist aber um so mehr angezeigt, da in vielen facultativen Gegenständen doch nur wenig geleistet wird.

Mit dem Unterricht wird viel später angefangen als in Deutschland. Ernste Arbeit beginnt nicht vor dem Eintritt in eine der größeren Schulen. Bis dahin wird es mit dem Lernen sehr gemüthlich genommen und häufig durch die Gleichgültigkeit und Verkehrtheit der Eltern oder durch schlechte Vorbereitungsschulen viel Zeit und Kraft verloren. Die Freiheit wird auch bei Kindern zu sehr respectirt und ihrem Wunsch in der Wahl des Unterrichts zu viel überlassen in einem Alter, wo sie besser unter einem Zuchtmeister ständen. So kommt es, daß ein Knabe oft mit äußerst geringen Kenntnissen im 14. oder 15. Jahre in die Schule eintritt. Vernunft ist kein hervorragender Zug bei dem englischen Knaben. In der Regel lernt er, weil er muß, nicht weil er Freude daran hat. Es ist ihm nicht Bedürfnis, sich Kenntnisse um ihrer selbst willen zu erwerben, sondern weil es gefordert wird. Viele lassen den Unterricht über sich ergehen als ein unvermeidliches Uebel und schämen sich auch ihrer Unwissenheit nicht. Man kann manchem jungen Mann begegnen, der mit der größten Gemüthlichkeit zugestehet, daß er nichts gelernt habe, oder mit solch geringen Kenntnissen sich bei einer Prüfung einfindet, daß man nur den Muth bewundern muß, mit dem er das Unmögliche wagt. Fast möchte man sagen, es sei noch ein Stück Mittelalter da, wo der Ritter die Gelehrsamkeit als etwas ihm Fremdes den Klerikern überließ. Bei solcher Unlust zum Lernen begreift es sich leicht, daß einer für die jetzt unvermeidlichen Examen vornimmt, was schlechterdings nöthig ist, und von den ihm zur Wahl gelassenen Gegenständen, gleichgültig gegen den Stoff, diejenigen wählt, die ihm am meisten Marken eintragen, daß er sich, was er in der Schule nicht gelernt, von einem wohlgeübten Lehrer einpauken läßt, um es ebenso rasch wieder zu vergessen. Es muß in der That auffallen, daß so viele nicht direct von der Schule zu den Prüfungen kommen, sondern sich zuvor noch privatim zututzen lassen, allein bei näherem Zusehen findet man, daß — abgesehen von einigen schweren competitiven Prüfungen, die allerdings eine besondere Vorbereitung erheischen — vernachlässigte Erziehung oder Trägheit in der Schule der Grund davon ist. Denn gute Schulen liefern immer ein ansehnliches Contingent zu den Examen direct.

Ein großer Uebelstand ist auch der häufige Wechsel der Schulen und damit der Methode und Schulbücher. Kommt ein läßiger Knabe nicht voran, so wird flugs die Schule gewechselt, als ob Luft- und Ortsveränderung Besserung brächte.

Nicht selten besucht ein Knabe dazwischen hinein eine Schule in Frankreich oder Deutschland, um sich rasch die Kenntnis der neuen Sprachen anzueignen. —

Nicht ohne Einfluß auf das Lernen ist die späte Wahl eines Berufs. Sogar auf der Universität wird häufig das ganze humanistische Curriculum durchgemacht, ehe sich einer für einen Beruf entscheidet. Noch viel häufiger ist dies auf der Schule der Fall. Die Väter sind oft in Verlegenheit, in welcher Lebensstellung sie ihre Söhne unterbringen sollen und senden sie in eine Schule, damit sie überhaupt etwas lernen. Aber ohne bestimmtes Ziel, das in gegebener Frist erreicht werden muß, fehlt den Knaben gewöhnlichen Schlasses der rechte Sporn.

Uebrigens wäre es höchst unbillig, nach dem gewöhnlichen Schlage der Schüler alle zu beurtheilen, denn der strebsamen giebt es nicht wenige und darunter solche, die in mehreren Fächern zugleich sich auszeichnen. Man läßt dem Knaben mehr Zeit zur geistigen Entwicklung und Gelegenheit zur körperlichen Erstarkung — nicht zum Schaden der Energie. Hat er ein bestimmtes Ziel vor sich, so ist ihm auch keine Arbeit zu viel, und wo es gilt, weiß er seinen Mann zu stellen. Der Wissenstrieb erwacht viel-

leicht später, schläft aber auch nicht ein, wenn der Mann in einem Beruf geborgen ist. Es giebt viele, die, wenn der Actenstaub abgeschüttelt ist, ihre freien Abende zu ihrer Fortbildung benutzen. Und wie die ersten Staatsmänner oft in classischen Studien ihre Erholung suchen, ist wohl bekannt.

Anderes ist es in Schottland, wo nicht nur die Knaben durchschnittlich viel lernbegieriger sind, sondern auch die Eltern sich um deren Erziehung mehr kümmern, ihre Fortschritte controliren, sogar den Lectionsplan für sie entwerfen. Daher denn auch trotz des herrschenden Fachsystems und der ungleichartigen Classen doch im ganzen viel befriedigendere Resultate erzielt werden.

Das Bedürfnis nach Einigung über die Ziele und Fragen der Erziehung macht sich immer mehr geltend. Ein Schritt dazu ist durch die Prüfungscommission der Universitäten gethan. Aber in dem Einheitsstreben tritt auch wieder die Freiheit stark hervor. Concurrirende Behörden stehen neben einander und bringen Unruhe in den Lehrgang. Warum, fragt man, wird was so nahe liegt, nicht gethan? Schon die Inquiry Commission hatte eine Centralstelle mit Provincialbehörden vorgeschlagen. Neuerdings wurde im Parlament auf Creirung einer Oberschulbehörde und Registrirung der Lehrer angetragen, aber ohne Erfolg. Die Curatorien und Headmasters wollen sich ihre Freiheit nicht nehmen lassen, die sie so lange genossen. Es ist ein republicanisches Verhältnis zwischen den Schuldirectionen. Sie treten zu gemeinschaftlichem Handeln zusammen, um Angriffe von außen abzuwehren, aber stets unter Wahrung der persönlichen Freiheit. Ein Uebergang zum monarchischen Princip im Schulwesen wenn auch in constitutioneller Form wird nicht so bald zu erwarten sein. Man fürchtet bei einer staatlichen Oberbehörde die alles Individuelle unterdrückende Bureaucratie wie in Frankreich, und speciell bei einem Unterrichtsminister politische Einflüsse. Man könnte auf das Education Department hinweisen, allein diese Parallele läßt sich nicht ziehen; denn dort hat der Staat nur in der Form die Oberaufsicht über das Volksschulwesen bekommen, daß er das Recht der Controle über die Verwendung der Staatsbeiträge ausübt, was hier ganz wegfällt. Die Staatsbeiträge oder Uebernahme der höheren Erziehung auf Staatskosten ist das Letzte, was gewünscht oder gebilligt würde; hier, wo man durch die vielen Stiftungsschulen die reichste Erfahrung über die Verderblichkeit ganz freier Erziehung gewonnen hat.

So sind denn noch viele Fragen unentschieden. Inzwischen zeigt sich überall der regste Eifer und wenn man sieht, welche große Schwierigkeiten schon überwunden sind, so kann man an der Lösung der noch übrigen nicht zweifeln. Die Reformbewegung auf dem Gebiete des Erziehungswesens ist eben jetzt in ihrem vollen Gange. Sie hat angefangen auf dem Boden des Volksschulwesens, hat dann die höheren Schulen ergriffen und ist aufgestiegen zu den Universitäten, wo eben jetzt wichtige Umgestaltungen hervorstecken. Sind dann einmal die Universitäten das geworden, was sie sein sollen, so wird auch das Gebiet der höheren Schulen scharfer abgegrenzt, werden ihre Ziele klarer bestimmt werden.

Hauptquellen sind die im Verlauf angeführten Parlamentsacten, Commissions-reporte und Jahresberichte der Prüfungsbehörden und Schulen neben der reichen periodischen Literatur. Besonders zu nennen sind: Etoniana; The Public Schools 1867; Tom Brown's Schooldays (Beschreibung der 7 alten großen Alumnate); The Educational Year-Book (Liste aller höheren Schulen); Dr. L. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung II. 1877; auch Dr. E. Wagner, Das Volksschulwesen in England 1864.

G. Schöll.

Griechenland. Der von S. 48 hieher verwiesene Artikel ist der Redaction von dem Herrn Mitarbeiter in Athen auf's bestimmteste seit Jahr und Tag versprochen. Es ist aber leider nichts eingetroffen. Die Verlags-handlung glaubt den Abschluß des Bandes nicht länger aufschieben zu dürfen und so muß der Artikel Griechenland leider ausfallen.