

Zu
der öffentlichen Prüfung,
welche
mit den Schülern
der
Königlichen Realschule

am 6ten October 1835

im

großen Hörsaale des Friedrich = Wilhelms = Gymnasiums

(Friedrichstraße Nr. 41.)

gehalten werden soll,

haben e h r e r b i e t i g s t e i n

der

Director Spilleke.



1.

Ueber die pädagogische Strafe. Abhandlung vom Oberlehrer Kalisch.

2.

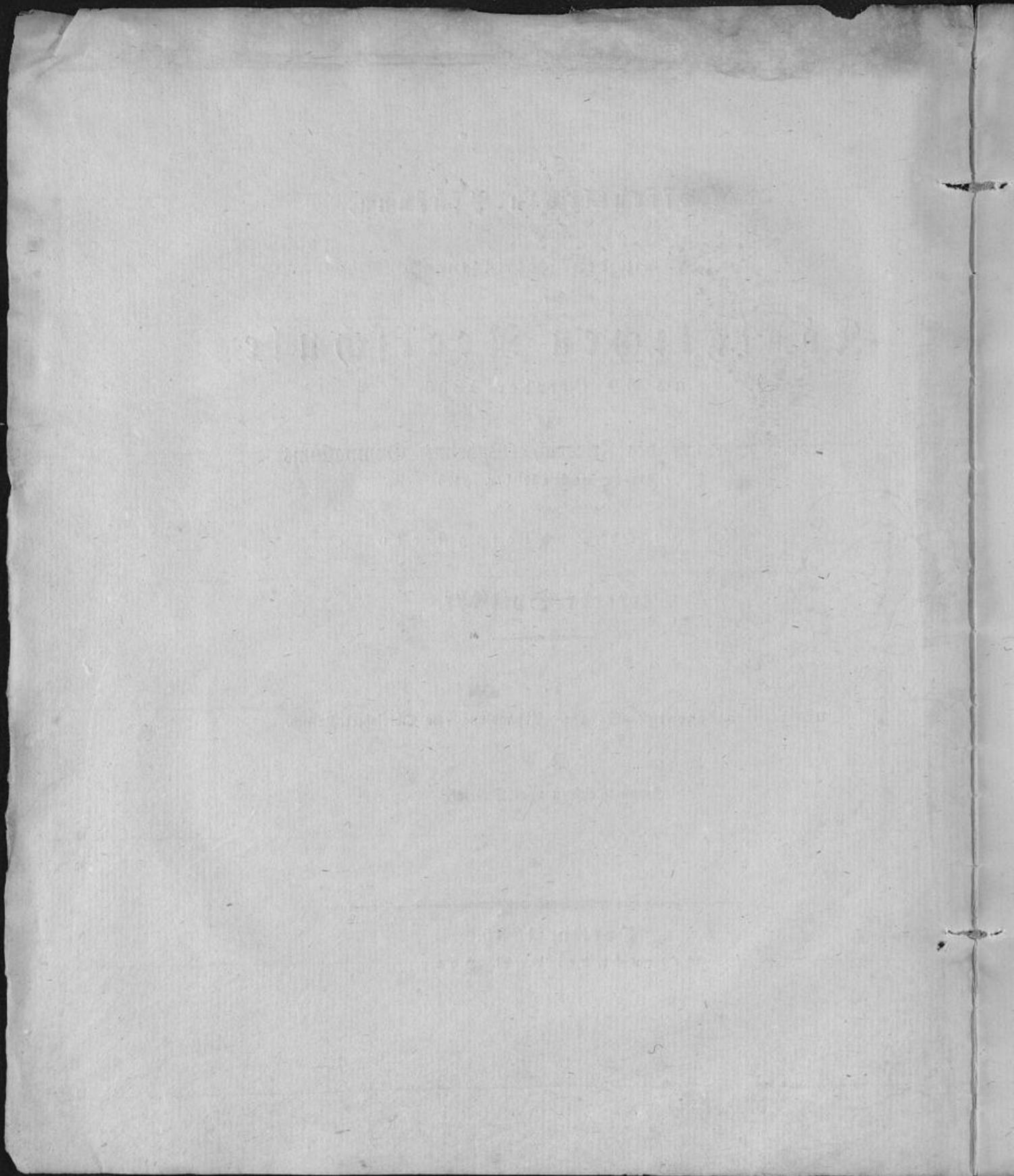
Schulnachrichten vom Director.

Berlin, 1835.

Gedruckt bei N. W. Hahn.

BERL (1835)

13



Ueber die pädagogische Strafe.

Die Wichtigkeit einer Abhandlung dieses Gegenstandes bedarf so wenig unsern Schulmännern an das Herz gelegt zu werden, daß vielmehr zu befürchten steht, sie werden sich davon mehr versprechen, oder doch etwas Anderes, als ihnen eine Abhandlung hierin, wie in Dingen der Pädagogik überhaupt, zu gewähren im Stande ist.

Die Pädagogik ist eine Kunst; sie kann, wie jede andere Kunst, nur in der Ausübung gelernt, nur durch Anleitung gelehrt werden; ja die Anwendung allgemeiner Vorschriften ist überdies in ihr, wie in keiner andern meines Wissens, dadurch besonders erschwert, daß das Verfahren des Lehrers und Erziehers durch die größte zufällige Verschiedenheit der zu behandelnden Individuen sowohl, als auch durch seine eigene Individualität bedingt ist. Wenn irgend, so ist hier nach dem Satz: wenn Zwei dasselbe thun — dieselbe Maaßregel nicht immer dieselbe, und dasselbe Mittel, auf Verschiedene angewendet, hat oft die entgegengesetzte Wirkung. Aufmerksame Schulmänner werden das oft an sich und Andern zu erfahren Gelegenheit gehabt haben; am häufigsten aber und am auffallendsten, glaube ich annehmen zu können, in dem vorliegenden Falle, wo von der Strafe Gebrauch gemacht werden soll. Sie werden auch darin mit mir übereinstimmen, daß dieses Mittel eben dadurch, und nicht bloß, wie man meinen möchte, durch die falsche Sentimentalität der neueren Erziehung, unter uns so bedenklich geworden ist, daß man in der That zuweilen in die Verlegenheit kommt, die Strafe weder entbehren, noch gebrauchen zu können.

Indessen giebt es auch in der Pädagogik gewisse Grundsätze, über die man sich verständigen kann; allgemeine Grundsätze, von denen man nur nicht fordern darf, daß

sie in jedem einzelnen Falle der Anwendung das eigene Urtheil ersetzen, und überall ein abgemessenes, einförmiges Verfahren bewirken sollen.

Freilich eine Einschränkung! — Wodurch sie aber, dünkt mich, an Werth und Wichtigkeit nur gewinnen. Denn was helfen dir alle die Mittel und Maasregeln, welche dieser oder jener für dich aus seiner Erfahrung gezogen haben will? Der Eine, um bei unserer Sache zu bleiben, wird dir die Strenge, mit welcher er seine Schule in Zucht und Ordnung halte, der Andere die Milde preisen, wodurch er dasselbe eben so wohl zu erreichen wisse. Sie sollen beide Recht haben — Genug, daß sie im Resultate mit einander zusammen stimmen. Das Uebrige hängt von so vielen inneren und äußeren Zufälligkeiten ab, selbst der Gestalt, der Stimme u. s. w., daß gerade dergleichen subjective Rathschläge zu den größten Mißgriffen verleiten, wenn sie für allgemeingültig, angesehenen Lehrern zumal, die noch mit ihrer eigenen Persönlichkeit nicht vertraut genug sind, als Regel und Richtschnur der Praxis an die Hand gegeben werden. Dies ist von dem, was wir als Grundsatz in der Pädagogik betrachten, nicht zu befürchten, weil dieser sich selbst beschränkt, weil er ausdrücklich nur das Ziel angiebt, den Zweck, in welchem Alle mit einander übereinstimmen können und sollen, hingegen die Wahl der besonderen Mittel und Wege den Umständen und der Erfahrung überläßt, wo jeder zunächst mit seiner eigenen Person einsehen und zu Rathe gehen muß. Wer aus diesem Gesichtspuncte selbstständig das Ziel vorher ins Auge gefaßt hat, wird ohne Zweifel seinen Weg sicherer und schneller gehen, als der Eilfertige, der aufs Gerathewohl einer fremden Erfahrung den ersten, den besten einschlägt. Er wird, in der Verfolgung seines Zweckes auf den eigenen Versuch gewiesen, vorsichtiger im Gebrauch der pädagogischen Mittel, und aufmerkamer auf die Wirkung sein, die sie in seinem Gebrauche gemacht, um selbst durch Fehlgriffe zu lernen, als jener, dem jedes Mittel gerecht ist, weil es ihm von Andern anderweitig als probat empfohlen worden. Mit Einem Wort: er wird auf dem Wege der Übung sich selbst mit seiner ganzen Persönlichkeit zu einem Mittel und Werkzeuge gemacht haben, wenn der Andere auf dem Wege der Nachahmung höchstens einen Vorrath von Mitteln und Kunstgriffen zusammen gebracht hat, die ihn zum Pädagogen, wie den Pfuscher seine Recepte zum Arzte machen.

In dieser Beschränkung werden demnach die nachfolgenden Zeilen den Grundsatz aufzustellen suchen, aus welchem die Strafe zu betrachten und zu handhaben ist rein im pädagogischen Sinne. Es versteht sich, daß von den Mitteln, die dabei anzuwenden, nur im Allgemeinen, von einzelnen nur gelegentlich, nur beispielsweise, von einer Vermehrung der vorhandenen aber gar nicht die Rede sein könne. Denn für den weisen Gebrauch giebt es deren mehr als genug, und die Verschwendung würde daran nimmer

genug haben. — Es versteht sich ferner, daß für den fertigen Schulmann diese Zeilen darum auch nur insofern Interesse haben können, als er etwa davon Veranlassung nehmen wollte, sein bisheriges Verfahren aus den darin angegebenen Gesichtspuncten gelegentlich wieder zu revidiren. Vielleicht, daß dieser oder jener dabei auch in Beziehung auf seine Mitarbeiter, falls er es noch nicht gewesen ist, sich überzeugt, es könne unter ihnen ein gemeinschaftliches Zusammenwirken zu dem Einen Zwecke Statt finden auch ohne Manier, und ohne daß Einer dem Andern seine Weise mit all ihren individuellen Zufälligkeiten, als die Regel der Gleichförmigkeit, aufzuringen dürfe. — Und wenn dadurch auch nur den maaslosen Verhandlungen über die besten Mittel, die ihren ganzen Werth und ihre Wirksamkeit einzig und allein der zweckmäßigen Anwendung verdanken, ein Ziel gesetzt wäre, so würden diese wenigen Zeilen auch in dieser Absicht — wenigstens nicht ganz überflüssig gewesen sein.

Aber sie würden es ganz gewiß, wenn sie in dieser Absicht einen neuen Grundsatz in die Pädagogik einführen wollten. Der Verfasser wenigstens könnte seinem Verstande eine solche Erfindung niemals verzeihen. Nein! So lange gelehrt und erzogen wird, ist dieser Grundsatz beobachtet worden. — Und doch? — Dennoch ist ein Unterschied zwischen Beobachten und Beobachten. Das bloße dunkle Gefühl hat nicht den festen Tact, durch den man in seinem Berufe herrschen muß, oder erlangt ihn erst nach wiederholten Fehlgriffen, weil es sich selbst nicht zu beschränken weiß, weil es überall erst anstoßen muß, und immer erst von außen her durch den Widerstand, den es erfährt, sich innerhalb seiner Grenzen sicher bewegen lernt. In der That! der Schuster des Apelles war noch bei weitem nicht so weit über seinen Leisten hinaus, als wir uns oft im besten pädagogischen Eifer jenseits der Schranken unserer Befugniß finden lassen. Doch hätten wir diese Neigung mehr oder minder mit allen Menschenkindern gemein, wenn nicht überdies der pädagogische Wirkungskreis des Lehrers mit so vielen anderen ähnlichen Verhältnissen und Berufswegen in so naher Berührung stände, daß auch der Besonnenste sich nicht genug vor Collisionen rechts und links in Acht nehmen kann. Darum ist es nicht immer die bloße Bequemlichkeit, obwohl sich diese hinterher sehr gern damit zu vertragen scheint; sondern gewöhnlich der Verdruß, der Ueberdruß zuerst, warum sich so Viele, wo nicht die Meisten unter uns lieber ganz und gar zurückziehen möchten hinter ihre Lehrbücher und Katheder. Allein was hilft es ihnen? Dadurch, daß sie das Uebel zu vermeiden suchen, machen sie es unvermeidlich. Denn einmal müssen sie doch hervor, und zwar wo jenes Uebel am ärgsten ist; sie müssen strafen, um so mehr strafen, je weniger sie Pädagogen sein wollen, und hier die Mißgriffe, die sie sich dort ersparen möchten, doppelt und dreifach zahlen.

Also, um auf diesem, leider nicht zu umgehenden Felde der Pädagogik zu orientiren, unternehmen wir es, den Grundsatz, der hier von jeher, unwillkürlich oder nicht, der leitende gewesen, von neuem, aber nicht bloß in Erinnerung zu bringen, sondern, wo möglich, zu einer stehenden, beständig gegenwärtigen Erinnerung zu machen. Wir gründen darauf keine neue Lehre des pädagogischen Strafrechts, keine theoretische Rechtfertigung desselben; genug, wenn es uns nur gelingt, den Grund dazu zu legen, und die Grenzen einzuschärfen, in denen es am besten durch die That selbst gerechtfertigt werden kann.

Wir beschränken uns ferner, und nehmen besondere Rücksicht dabei nur auf die Schule; nicht darum, weil die Familie etwa nach anderen Grundsätzen zu strafen hätte; keinesweges! Diese sind vielmehr so sehr dieselben, daß wir nur auf die Verschiedenheit, die allenfalls in der Art ihrer Befugniß, vielleicht auch in dem Umfange derselben Statt finden könnte, Rücksicht zu nehmen brauchten — Aber die Wahrheit zu gestehen! der Verfasser muß, wie die schlechten Haushalter, geizen mit dem Raume, weil er ihn nicht zu sparen weiß, unter andern auch der wenigen Muße und Uebung wegen, die dem Schulmanne, wie bekannt, zu schriftstellerischen Arbeiten zugemessen ist. Möge nur der Leser geneigt sein, durch diesen Mangel auch die übrigen in dieser Arbeit zu entschuldigen! Sie bedarf es gleich von vorn herein, wenn sie nicht sowohl mit, als mitten in der Sache anhebt, und vorläufig nicht bloß die Befugniß, sondern auch den Begriff der Strafe als bekannt und anerkannt voraussetzend, willkürlich statt einer Ableitung, die Entwicklung des Grundsatzes an eine Unterscheidung knüpft, die wir durch die Ueberschrift schon angedeutet haben.

* * *

Wir unterscheiden nämlich die pädagogische Strafe von der juridischen. Der Lehrer soll als Erzieher, nicht als Richter strafen, und umgekehrt, der Richter nicht als Pädagog! *) — Heben wir zuerst mit diesem letzteren an, dem umgekehrten Satze! Die Bemerkungen, die sich uns hier von der Gegenseite darbieten, werden den

*) Man nehme das Wort Richter hier in seiner weitesten Bedeutung! — Die Unterscheidung der verschiedenen Stufen und Instanzen von der Untersuchung bis zur Vollstreckung des Urtheils, und die Trennung der darauf bezüglichen Behörden ist administrativ. Wir fassen das in Einem: Alles zusammen.

Satz unserer eigentlichen Behauptung am besten in das Licht stellen, aus welchem wir ihn alsdann zu seiner weiteren Ausführung zu betrachten haben.

Zweck der juridischen Strafe ist Unterdrückung der Willkür des Einzelnen, wo diese ihrer Verpflichtung sich entzieht, oder die Schranken der gesetzlichen Befugniß überschreitet, die Rechte Anderer dadurch beeinträchtigt, und die Ordnung des Ganzen gefährdet. Sie straft den Einen um der Uebrigen willen, indem sie ihm Schaden mit Schaden vergilt, den Gebrauch der Freiheit nimmt u. s. w. Sie straft ihn nicht um seiner selbst willen, nicht — um ihn zu bessern. Die Besserung, die vielleicht in Folge der Bestrafung eintritt, ist durchaus zufällig; man verstehe! insofern nämlich, als sie von dem Richter nicht beabsichtigt wird, nicht beabsichtigt werden darf, wenn er nicht willkürlich selbst die gesetzlichen Schranken seiner eigenen Befugniß überschreiten, und in der Ausübung seines Urtheils durch Rücksichten sich bestimmen lassen will, die gänzlich außer dem Gebiete seiner, wo nicht aller menschlichen Berechnung liegen. Eine solche Besserung hie und da darf dem Richter so wenig zum Verdienst, als das Gegentheil davon zum Vorwurf gemacht werden. — Indessen ist gerade dieser Vorwurf, daß die Sträflinge aus den Händen der bürgerlichen Gerechtigkeit nicht nur nicht gebessert, sondern schlechter und bössartiger sogar zurückkehren, noch so allgemein — so allgemein fast, als er ungerecht und unüberlegt ist. Ich frage hier noch nicht: Ob denn die Strafe überhaupt zu bessern vermöge? die bloße Strafe! — Ja, ob dieselbe ihrer Natur nach nicht vielmehr das Gegentheil von dem, was man gewöhnlich von ihr zu wünschen und zu erwarten pflegt, bewirken müsse? Diese Frage wird erst an ihrer Stelle unten zur Erledigung kommen. — Aber kann man denn bessern und belehren, ohne daß der Andere belehrt und gebessert werden will? Ihn martern und peinigen — ja! ... Und wenn er es will, muß es denn gerade der Richter sein? Der Richter, der sich von Amtswegen dazu aufdringen soll? — Die ihm dieses anmuthen, würden, wenn sie mit ihm in den Fall kämen, gewiß die ersten sein, für sich dagegen zu protestiren, als gegen ein inquisitorisches Verfahren, dem wir von einer andern Seite her glücklich genug entgangen sind.

Ein Anderes ist es, wenn einzelne Individuen für sich allein, oder in Gesellschaft mit einander die Besserung der Sträflinge zu ihrer Aufgabe machen. Nur müssen sie dieselbe zuvörderst nicht als eine Ergänzung der richterlichen Wirksamkeit betrachten. Es ist dies einzig und allein die Hülfe des Mitleids und der Barmherzigkeit an einem Orte, wo sich das Bedürfnis nach Hülfe unter andern am lautesten ausdrückt. — Auch erwarten sie nicht, daß ihnen der Richter darin werde vorgearbeitet haben. Im Gegentheil: der Zustand der Reue und Zerknirschung, der zuweilen durch die verhängte Strafe hervorgebracht worden, kann ihren Bemühungen hie und da wohl leichteren Eingang ver-

schaffen; aber in den meisten Fällen werden sie vielmehr darauf gefaßt sein müssen, auch noch die Hindernisse mit zu überwinden, die in den, der Besserung am meisten bedürftigen Gemüthern gerade durch die Strafe erst recht hervorgerufen werden. — Endlich fordern sie nicht, daß ihnen der Richter dabei, als solcher, behülflich sein, oder gar einen Theil seiner Gewalt zu ihrer Verfügung stellen solle. Sie dürfen sich deren weder im Guten, noch im Bösen bedienen, nicht bloß, weil sie damit in den Lauf des Rechts störend eingreifen würden, welches die Hauptsache ist; sondern, weil sie auch dadurch ihrer Absicht schnurstracks entgegen arbeiten, und in dem einen Falle den Trotz und die Widersegligkeit durch ihr ungesegliches Verfahren rechtfertigen, in dem anderen nach kurzer Täuschung ihre Bemühungen durch Heuchelei verspottet sehen würden. — Es muß dieses, wie jedes andere Verhältniß der Wohlthätigkeit, auf beiden Seiten, in seiner Entstehung, wie in seinem Fortgange, Sache des inneren Bedürfnisses, ein durchaus freies und ungewungenes, ein durchaus sittliches sein. Der Richter aber muß dabei ganz aus dem Spiele bleiben, selbst die Person des Richters, wenn er sich nicht Besonnenheit genug zutraut, um diese von seinem Amte beständig zu trennen, was schwer ist, und wenn er diese Trennung nicht auch in der Vorstellung des Andern von ihm bewirken kann, was noch schwerer, und in den meisten Fällen wohl unmöglich sein dürfte.

Nach diesen Vorbemerkungen, denen zufolge wir den Richter auf das Amt der bloßen leidigen Rache beschränken, ja für seine Person sogar von den humanen Bemühungen zur Besserung seiner Sträflinge, eben um dieser Besserung willen, so gut als ausschließen müssen, muß es allerdings sonderbar erscheinen, daß Jemand anders freiwillig und ohne Noth sich zu derselben Rolle verstehen, geschweige denn, sich selbst darin gefallen möge. Sollten Lehrer vollends den humansten Beruf, der ihnen Stand und Namen giebt, verleugnen wollen, um über ihre Unmündigen den Richter zu spielen? Den Zuchtmeister, wo sie Schulmeister, wo sie Erzieher sein sollen? — Ein Orbil allenfalls, oder im Lustspiel die eiteln und zornigen Schultyrannen! Thoren, die man der öffentlichen Belustigung zum Besen geben mag — immerhin! . . . Wenn ihre Thorheiten eben nur so aus der Luft gegriffen wären; wenn es nicht Consequenzen wären, in denen wir uns selbst nur darum nicht wieder zu erkennen brauchen, weil wir auch bei Zeiten inconsequent sein können. Aber wie mancher Lehrer, auch ohne besonders eitel, oder zornig und von Natur rachsüchtig zu sein, hat sich nicht zuweilen schon in Positur gesetzt, und selbst mit Ueberwindung seines besseren Gefühles sich für verpflichtet gehalten, zu strafen, bloß um gestraft, und seinem pädagogischen Gewissen für sich und

Anderere genug gethan zu haben? — Wem das nicht begegnet ist, der mag es leugnen. Wir zeigen ihm einige Symptome auf, ob er auch diese leugnen kann.

So wie der Verbrecher, um sich dem Richter zu entziehen, je mehr er sich von ihm bebrängt sieht, desto erfindsamer wird in Listen und Lügen; — ja es ist bekannt, daß hierin die Dümmsen oft die schlauesten und unverschämtesten sind, und der Richter muß darauf gefaßt sein; — ebenso wird auch in der Schule das Vergehen, wenn es rücksichtslos und auf dieselbe peinigende Weise von dem Lehrer verfolgt wird, höchstens zurückgedrängt aus der äußeren Erscheinung, um so verderblicher im Verborgenen wuchern. So wie dieser sich selbst dadurch von dem Wege der Lehre und Unterweisung entfernt, so zieht er auch die Aufmerksamkeit des Schülers mit sich von seinem eigentlichen Zwecke ab; er selbst bringt die geistige Thätigkeit desselben gegen sich in Opposition. Ich meine aber nicht bloß den Trotz, der sich offen widersetzt, und darum bei weitem, wie es scheinen könnte, so schlimm nicht ist, als die heimliche Schlaueit und Verschlagenheit, die im Dunkeln brütet, die beständig auf der Lauer liegt, durch immer neue Listen und Ausflüchte den Scharfsinn des Lehrers überbietet, und indem sie jede Unterweisung dahin verarbeitet, ihm unter seinen Händen immer dümmer wird. — Ich übertreibe vielleicht? — So ziehe man ab davon! Es wird noch immer zuviel übrig bleiben.

Denn wer sich nicht mit Absicht täuschen will, fürwahr! der bedarf eben keines scharfen Auges, um diese Opposition überall, versteht sich, hier mehr, dort weniger zu erkennen, und man glaube nur nicht, unter den eben strafbaren Schülern allein, sondern als eine Maxime, die von allen mehr oder minder befolgt wird. Es giebt Fälle und Verfahrungsweisen, wogegen sie alle für Einen Mann stehen; wo die Straffälligkeit des Einzelnen die Gutmüthigkeit der besseren Mitschüler, wie sehr sie übrigens dieselbe auch mißbilligen mögen, ja sogar das Mitleid der Eltern zu Bundesgenossen sich erwirbt, zu Gehälfen, die ihn der Bestrafung um jeden Preis zu entziehen suchen; als ob die Strafe nichts anderes sei, als, ich will nicht sagen, ein Fest, — wiewohl auch dieses oft so scheinen mag; — aber doch nichts weiter, als eine Genugthuung, die sich der Lehrer selbst giebt, oder der Schule zu geben leider gezwungen ist, wenn ihm die Entdeckung des Vergehens nicht erspart wird *). Es liegt diesem Bündniß dieselbe Aufsicht zu Grunde,

*) Ein Beispiel unter vielen, das am wenigsten geleugnet werden wird, — das Vorfagen! Giebt es eine größere pädagogische Demüthigung, als diese, für den Lehrer? — Er fragt; es ist dies die Form der Entwicklung, der Wiederholung; er will sich überzeugen, ob der Gegenstand von Allen hinlänglich gefaßt sei oder nicht; auch der Schüler soll sich davon für sich selbst überzeugen; es werden sich daran Erinnerungen, Berichtigungen knüpfen. — Und in der Regel, was wird daraus? Ein Verhör, wo Alle für Einen stehen, um zu täuschen und irre zu leiten; eine Schule wohl gar von Kniffen und Handgriffen, an denen der Richter künftig noch seinen Scharfsinn üben wird.

aus welcher man bürgerlicher Weise wohl Anstand nimmt, in Fällen, wo es sich bloß um gerichtliche Strafe handelt, oder die Gesetze noch barbarisch sind, den Schuldigen den Händen der Gerechtigkeit zu überliefern, um, wie sie sagen, ihn nicht unglücklich zu machen ohne Noth und ohne Nutzen.

Aber das Resultat ist nicht einmal dasselbe. In dem Kampfe gegen ein solches Bündniß wird die Kunst des Lehrers ungleich öfter erliegen müssen, da ihm bei weitem nicht die Mittel zu Gebote stehen, und die Zeit dafür seinem eigentlichen Zwecke, dem Unterricht, entwendet werden muß. — Mag er jedoch hin und wieder den Schuldigen mit der wohlverdienten Rache treffen! Je glücklicher er sich darin dünkt, je eifriger und strenger er ist, und je furchtbarer er sich zu machen weiß, um so sicherer wird er auch betrogen, und über den wahren Zustand seiner Classe, über die Sittlichkeit, den Fleiß, die Kenntnisse und Fortschritte seiner Schüler in Unkenntniß gehalten werden. Selbst die Besseren unter ihnen vermeiden es, mit ihm in zu nahe Berührung zu kommen; denn auch der Beste weiß sich in solchen Fällen nicht immer vor Strafe sicher. Sie nehmen sich in Acht vor ihm; sie achten, sie benutzen ihn um seiner Kenntnisse willen, so weit sie's nöthig zu haben glauben; im Uebrigen verschließen sie sich gegen ihn, und gehen ihren eigenen Weg.

So steht es! doch will ich damit nicht gesagt haben, daß diese Stellung überall und allein von dem Lehrer ausgehe. Die verkehrte Weise, nach der man in den Familien nicht anders zu strafen pflegt, hat in der Regel schon vorgearbeitet, und ihre Ansicht von der Disciplin, welche sie auch auf die Schule übertragen, indem sie diese bald als eine Strafanstalt betrachten, in der man das Kind büßen lassen könne, was es zu Hause gesündigt, bald als eine Zwangsanstalt, vor der man es in Schutz nehmen müsse; diese Ansicht thut fortwährend das Ihrige dazu, um den Lehrer in den Augen seiner Schüler in dieser falschen Stellung zu erhalten. Aber um so schlimmer ist es, wenn er selbst nun wirklich da steht, wenn er glaubt, da stehen zu müssen, wo ihn diese Ansicht hingestellt hat, wenn er diese Stellung für etwas Ehrenvolles hält, wenn er eitel darauf ist u. s. w. — Ich glaube nicht zu irren, wenn ich annehme, daß unter diesen Umständen nicht selten zwischen Strafen und Nichtstrafen der vorsichtiger Lehrer für seine Person lieber mit dem letzteren das kleinere Uebel wählen wird. Das kleinere für den Augenblick! denn der Umsichtige wird sich dabei auch nicht verhehlen können, daß auf diesem Wege die ganze Schulzucht nur mit doppelter Geschwindigkeit ihrer Auflösung entgegen geführt werde.

Stellen wir uns darum zwischen beiden Uebeln in die Mitte, dadurch, daß wir, die Lehrer, zunächst — denn die Familien werden uns darin nicht vorangehen, und

von den Schülern läßt sich billiger Weise nichts mehr erwarten, als daß sie von selbst alsdann dem Zuge folgen werden; — daß wir, sage ich, den Versuch machen, in unserer Ansicht von der Schulstrafe auf die Analogie mit der richterlichen ganz und gar zu verzichten; daß wir vielmehr voraussetzen, der Lehrer müsse die Fehler der Jugend nach einem ganz andern Grundsatz behandeln, als nach welchem der Richter die Vergehungen der Erwachsenen zu bestrafen hat, — in einem ganz andern Sinne, — zu einem ganz andern Zwecke!

Die Vordersätze sind gegeben! Wir brauchen sie nur umzukehren, Schritt vor Schritt, und gerade das Gegentheil davon zu behaupten. — Wir thun dieses so scharf und so schroff, als möglich, um alle Analogie in der Voraussetzung fürs erste gänzlich auszurotten. Das Uebrige wird die Folge lehren.

I. Der Richter straft den Einzelnen nur, die Schule niemals um der Andern willen. Die Gerechtigkeit des Richters kann in der Schule leicht zu einer pädagogischen Ungerechtigkeit werden. Wenn z. B. die Bestrafung eines Schülers, die aus andern triftigen Gründen über ihn verhängt wird, nebenbei auch seinen Mitschülern, als ein warnendes Beispiel, nützlich werden kann, so ist dies ein Vortheil, den man mitnehmen, den man allenfalls auch wünschen mag, warum nicht? — der jedoch bei der Bestrafung nicht berücksichtigt werden darf; er darf weder Grund, noch Richtschnur für dieselbe sein. Ich fürchte sehr, daß mit dieser Rücksicht viele — viele Strafen gänzlich wegfallen, oder doch ohne sie ganz anders würden vollzogen werden. Aber man will sich nicht gern die Gelegenheit nehmen lassen! Und doch ist es mit dem warnenden Beispiel, wie mit der juridischen Besserung der Sträflinge, immer ein sehr bedenkliches Ding, beides zumal, wenn es beabsichtigt, wenn es gewaltsam herbeigeführt, und eine Ungerechtigkeit damit verbunden wird. Der Lehrer hat kein Recht, den Einen zu strafen, um die Andern zu warnen, und er hüte sich davor um so mehr, als er es in Gegenwart von Zeugen thut, die in solchen Dingen ein sehr feines Gefühl haben; ich meine, vor den Schülern selbst, denen das Beispiel zur Warnung dienen soll. — Ich weiß, man wird mich fragen: Auch dann nicht, wenn das Nichtstrafen ein böses Beispiel giebt? — Auch dann nicht! So wenig im ersten Falle die Ungerechtigkeit ein gutes giebt, so wird auch in dem zweiten, wenn nur sonst der gerechte Grund dazu vorhanden ist, kein böses Beispiel gegeben werden. Man vergesse nur nicht, daß wir uns

hier auf einem ganz andern Boden befinden! — Oder vielmehr, das Beispiel war zu voreilig, und es ist meine Schuld, wenn wir uns noch nicht darauf befinden. Ich ver-
bessere meinen Fehler.

2. Der Richter straft den Einzelnen — nicht um seiner selbst willen, sondern nur, in wiefern Andere durch ihn verletzt sind; die Schule dagegen — nur um seiner selbst willen, auch dann, wenn Andere durch ihn verletzt sein sollten. Auch dann! — Aber die meisten Fehler, die hier zur Strafe kommen, fallen von selbst aus der Analogie heraus; die meisten sind solche, durch die der Fehlende nur sich selber schadet, die demnach ohne alle Rücksicht auf Andere, nur aus dem Interesse des Fehlenden, mit alleiniger Berücksichtigung seines Standpunctes, und gleichsam nur aus seinem eigenen Gewissen heraus zu bestrafen sind. Wenn wir auch in andern Fällen, ausnahmsweise, die Analogie wenigstens, als scheinbar rechtfertigend, gelten lassen wollten; in diesem Falle würde sie uns offenbar gerade da, wo wir ein Beispiel der strengsten Gerechtigkeit zu statuiren meinten, zu großen Ungerechtigkeiten verleiten, zu unzähligen Mißgriffen! Denn dieser Fall ist die Regel, und wir würden aus dem Strafen gar nicht herauskommen, wenn wir uns nicht ab und zu die Wohlthat der Inconsequenz dabei zu Statten kommen ließen. Nein! wir stehen hier auf einem ganz andern Boden, als der Richter; wir haben es mit Fehlern zu thun, von denen dieser gar keine Kenntniß nimmt, mit Fehlern der Jugend, der das Fehlen Natur ist, und die dasselbe mit Gottes Hülfe durch uns erst überwinden lernen soll. Unsere Schüler sind keine Verbrecher! Aber sie bestrafen, als solche, als wenn sie schon überwunden haben sollten, macht sie zu Verbrechern; wir selbst durch unser Imputiren, wir machen sie dazu in ihrem Bewußtsein, indem wir ihnen das unsrige unterschieben, und rauben ihnen dadurch, wie soll ich sagen? — die Unschuld des Fehlens, noch ehe wir sie stark gemacht haben, den Fehler aus eigener Kraft in sich zu unterdrücken.

Und wer mit dieser Ansicht so recht in das eigentliche und eigenthümliche Leben der Schule eingedrungen ist, der wird sich hoffentlich auch ohne weitere Auseinandersetzung von dem oberflächlichen Schein der Analogie nicht irre machen lassen in den seltneren Fällen, wo zufällig durch den zu bestrafenden Fehler auch Andere mitverletzt sein sollten. Dieser Umstand ändert für ihn in der Sache nichts. Er wird die Strafe auch dann nicht, als eine bloße Genugthuung, nach einer bloß äußerlich gerechten Berücksichtigung Anderer, sondern aus dem eigenen Interesse des Fehlenden herzuleiten, und ihr durch diese Beziehung den Nachdruck der wahren, inneren pädagogischen Gerechtigkeit zu geben wissen. Wie? — Davon, wenn wir uns nicht wieder übereilen sollen, wird

erst in der Folge die Rede sein können. Fürs erste haben wir noch den letzten Schritt zu thun, um unsern Gegensatz vollständig zu erschöpfen *).

3. Der Richter bestraft die That gleichsam rückwärts, vergeltend nach dem Maaße des angerichteten Schadens, mit alleiniger Berücksichtigung der äußeren Ordnung, und damit gut. — Die Schule straft, um zu bessern, und indem sie dabei nur den Vortheil des Bestraften selbst im Auge hat. Sie bestraft den Fehler, nicht weil dieses

*) Was wir oben nicht dürfen, das erlauben wir uns in einer Anmerkung. — Wir haben mit diesem Gegensatz im Grunde das Princip angegeben, in welchem sich überhaupt die väterliche Gewalt von der richterlichen unterscheidet. Es ist dies ein specifischer Unterschied: Entweder — oder! — Dies wollen wir bei dieser Gelegenheit denjenigen besonders zu bedenken geben, die jene herkömmlichen Zwitterinstitute einer väterlich-richterlichen Gewalt, die beides, und darum keins von beiden ist, erhalten oder wieder zurückwünschen möchten. Denn wozu? — Etwas des allmäligen Ueberganges wegen? — Jeder Uebergang zwischen so durchaus heterogenen Verhältnissen ist ein Schritt. — Ein Schritt, den man, eben weil er ein Uebergang ist, um des Himmels Willen nicht nur nicht vertuschen, sondern gesiffentlich auf jede Weise möglichst bemerklich machen sollte; — schon damit Jedermann wisse, woran er ist, damit ihm nicht der Richter über den Hals komme, ehe er sich's versteht, und als Verbrechen bestrafe nach dem einen Gesetze, was er noch unter dem andern gefehlt zu haben meint. Was bedarfs der Beispiele? — — Unsere Erziehung hat überhaupt noch keinen Charakter, so wie sie kein bestimmtes Ziel, kein Ende, mit Einem Wort, keine Emancipation hat, wodurch der Sohn der Familie, der Zögling, der Schüler ausdrücklich als Bürger des Staates, und unter das Gesetz desselben aufgenommen wird. — Und doch! der Kirche verdanken wir in sittlich-religiöser Hinsicht einen solchen öffentlichen Act der feierlichen und förmlichen Aufnahme in die christliche Gemeinschaft, auf den wir uns berufen können. Welchen Eindruck auf den Einzelnen diese Feier, ja der bloße Moment derselben machen könne, ist bekannt; aber weniger vielleicht der tiefere Einfluß, den ein solcher Act auf den ganzen Gang der Jugendbildung haben müsse, wenn die dadurch entschieden sich aussprechende Anmuthung der sittlichen Mündigkeit von Anfang an Lehrern und Schülern als das Ziel der Erziehung und des Unterrichtes vorschwebt. — Aber er kann und soll, aus andern Gründen, die Stelle der bürgerlichen Emancipation nicht vertreten; und es fehlt uns eine solche, als ein allgemeiner, alle Stände umfassender, öffentlicher, feierlicher und förmlicher Act, der zugleich ein Act der Ehr- und Wehrhaftmachung sein müßte. Selbst das rohere, durch Willkür verwilderte Gemüth des Jünglings würde in diesem Alter sich noch der Ehrfurcht nicht erwehren können vor einem Gesetze, das sich ihm in dieser Form verkündet; seine Ansichten von ihm und seiner Stellung zu ihm würden durch die allgemeine Ansicht berichtigt, und mit dem Abschnitte, der dadurch in seinem Leben entsteht, auch viele Vergehungen abgeschnitten werden, die er jetzt aus dem elterlichen Hause und der Schule ungewarnt mit hinüberschleppt, bis er zufällig und in der Regel zu spät erst durch die richterliche Strafe inne wird, daß sich das Blatt für ihn gewendet habe. — Die Folgen und Folgerungen, die wir daraus ziehen könnten, würden die Anmerkung zu einem Buche machen. Genug; es ist eben so sehr das Interesse des Richters, wie des Pädagogen, daß die Gesetzgebung den Gegensatz, der zwischen ihnen Statt findet, anerkenne, und ihr Verhältniß zu einander für Jedermann kenntlich bezeichne: des Richters, damit ihm ferner nicht angemuthet werde, zu bessern, wo er nur zu strafen hat, — und des Pädagogen, damit er selbst und Andere von ihm wissen, wo und wie er stehe; damit die Schulzucht endlich in der öffentlichen Ansicht mit ihrem wahren Charakter auch die ihr gebührende Gewalt und Wirksamkeit erlange.

oder jenes dadurch verfehlt worden ist, sondern damit künftig eben so nicht wieder ge-
fehlt werde. Jede Genugthuung, jede Buße für das Vergangene ist nur in so weit
pädagogisch gerechtfertigt, als ihre Wirkung auf die Zukunft berechnet, und nicht sowohl
nach der That, als nach den Motiven derselben abgemessen ist.

Es ist klar, daß es auf diese Weise in der Pädagogik kein formales, nach dem
äußeren Thatbestande buchstäblich anzuwendendes Strafgesetz geben dürfe. Ein solches
würde, wie das blinde Fatum, Alles zusammenwürfeln, und bei äußerer Gleichheit die
ungleichartigsten Wirkungen hervorbringen. Es würde z. B. ganz gegen unsere Absicht
den Besseren herabwürdigen vor sich und Andern, indem die gleiche Strafe ihn den
Schlechteren zugesellt; — wenn das überhaupt eine gleiche Strafe genannt werden kann,
die durch diese Beziehung jenen so viel härter trifft, als sie bei diesen an Kraft verliert;
die für jenen eine erniedrigende, für diese unter diesen Umständen sogar eine erhebende,
und nach beiden Seiten hin eine nicht einmal gleich schädliche ist. Selbst ausgebildete
Charaktere werden in ähnlicher Lage sich nur mit Mühe der Einwirkung erwehren kön-
nen, die eine solche Gleichsetzung hervorbringen muß; wie sollte da das jugendliche Ge-
müth widerstehen können? Vollends, wenn nun gar die gleiche Strafe gleiche Genossen
macht, und jenen der Gefahr der Verführung Preis giebt in einem so kritischen Mo-
mente! — Der Richter kann das leider nicht immer vermeiden, und der Schulmann
sollte es nicht vermeiden wollen? — sollte es hartnäckig durchsetzen wollen, wohl gar
um des guten Beispiels willen? — um in seinem Verfahren gleichmäßig Allen gerecht
zu seyn?

Diese Gleichmäßigkeit, die pädagogische Gerechtigkeit liegt nicht in einer äußeren
Form; sie muß innerlich begründet sein in der gleichmäßigen Absicht zu bessern, und die-
ser Absicht die Strafe untergeordnet werden, als ein Mittel, von dem nach Umständen
so ober anders Gebrauch gemacht werden mag. Man fürchte nicht, daß dadurch in der
Pädagogik aller Willkür Thür und Thor geöffnet werde! — Zunächst, und worauf es
hier besonders ankommt, nicht in der Ansicht der Schüler selbst, wenigstens derjenigen
nicht, die durch verkehrte Behandlung an der Strafe selbst noch nicht gänzlich irre
geworden sind. Dies beweist unter andern ihre Versicherung, wodurch sie gewöhnlich
dieselbe zu entwaffnen suchen: Daß sie es nicht mehr thun werden! — Freilich muß
ihnen diese Ausflucht einmal abgeschnitten werden; aber es ist der äußerste Mißgriff,
ihnen damit auch die Beziehung auf die Zukunft abzuschneiden, und die Buße rückichts-
los, als etwas unabänderliches und schlechthin verwirktes, eintreten zu lassen.

Sodann auch nicht in dem Verhältniß des Lehrers zu seinen Schülern. — Die
Rache, von Person zu Person geübt, führt immer, wenn auch nur den Anschein mit

sich der Rohheit und der Lieblosigkeit. Da hilft es nicht, die Streiche hinterher durch Streicheln und Liebkosungen wieder gut zu machen! — Die wahre Liebe besteht in der Absicht zu bessern, und spricht sich durch diese Absicht in und mit der Strafe eben so, wie im Verzeihen, aus. Von ihr geleitet, wie sollte der Lehrer gar durch die Fehler und Unarten seiner Schüler beleidigt werden können? Aber sie erhebt ihn auch, wenn er straft, über den Verdacht einer so kleinlichen, höchst unpädagogischen Schwäche. Ja selbst die unwillkürlichen Ausbrüche des Unwillens und der Leidenschaftlichkeit, vor denen doch nicht jeder in jedem Augenblicke sicher ist, erhalten durch diese Absicht eine Richtung, in der sie, ohne zu schaden, sogar die Wirksamkeit der Strafe noch verstärken können.

Und woher kommt es endlich, daß im Bezirk der Schule, an den immer frischen Quellen des Lebens, gerade der Pedant so häufig angetroffen wird? daß selbst die lebendige Frische des Anfängers sich so bald verhärtet in eine stehende und fertige Form, über die der Strom der Jugend munter hinwegbraust, und nach Belieben in seine eigenen Bahnen sich ergießt? — Gleichviel, wie und woher? — Die lebendige Absicht, die wir an der Stelle des todtten formalen Gesetzes, als Grundsatz der pädagogischen Strafe eingesetzt haben, führt den Lehrer nicht bloß in die Bedingungen ein, unter welchen allein in der Schule Erfahrungen gemacht werden können, insbesondere aber Urtheil und Uebung in der Disciplin gewonnen wird; sie erhält ihn auch immer neu und immer wachsam auf die Wirkung der von ihm angewandten Mittel; sie giebt ihm den pädagogischen Blick, der in den Fehlern der Jugend noch etwas anderes, als die bloße Strafbarkeit sieht; der sie betrachtet, nicht bloß als solche, die eben nur zu unterdrücken sind, sondern als Verirrungen des Triebes, als Aeußerungen einer sich entwickelnden Lebenskraft, die vielmehr der Anleitung, der Zurechtweisung bedarf, und in dem Gefühl dieses Bedürfnisses, wo es unbefangen und nicht künstlich eingeschüchtert ist, mit seinen Fehlern sogar der Strafe selbst entgegen kommt.

Verweilen wir noch einen Augenblick bei dieser Ansicht, in der die Stellung des Pädagogen und die Bedingung seiner Wirksamkeit sich so ganz und gar von der des Richters unterscheidet, und die, wenn wir sie hier erschöpfen könnten, sich noch in einem höheren Sinne als pädagogisch erweisen würde! — Das Kind, und jeder, in so weit er Kind ist, hat und kennt nur Ein Bedürfniß, das in dem Gefühl seiner eigenen Hilflosigkeit gegründet ist. Daran muß alle Lehre, Zucht und Unterweisung angeknüpft werden, wenn sie Leben fassen soll. Dagegen ein aus dem Bedürfniß der Gesellschaft erst künstlich abgeleitetes Strafgesetz kennt das Kind noch nicht aus sich selbst; es soll und wird es erst durch uns kennen und verstehen, und sich ihm unterwerfen lernen in der

Folge; — dann aber gewiß am wenigsten, wenn man es mit richterlicher Strenge von vorn herein voraussetzt gegen alle Logik, wenn man es ihm vor allem Bedürfniß blindlings aufzwingen und gleichsam einstrafen will! *) — Der Lehrer wird mit diesem Verfahren immer ein guter Zuchtmeister sein, wenn er es nur über Hand und Herz bringen kann, den Strafen, die er verhängt, durch Strafen Nachdruck zu geben; warum nicht? Er wird, wenn er das Zeug dazu hat, sich furchtbar machen den Trogigen, und wenn er gewandt genug ist, die List aus allen ihren Schlupfwinkeln herausfinden; allein er wird mit jedem neuen Siege immer nur gesiegt haben über seinen eigenen Schatten. Ordnung ohne Gehorsam, Pünctlichkeit ohne Fleiß, Kenntnisse ohne Bildung, das werden etwa besten Falls die besten Früchte seiner Zucht sein. Man schliesse daraus auf die übrigen, von denen wir oben ungefähr die Symptome angegeben haben!

* * *

Indem wir aber den Grundsatz, daß die pädagogische Strafe, mit Vermeidung jedes Anscheins von Vergeltung, einzig und allein auf Besserung zu richten, und dieser Zweck um so sicherer zu erreichen sei, je klarer und offenbarer sich die Absicht zu bessern in und mit der Strafe selbst ausspreche; — indem wir, sage ich, diesen Grundsatz nun in vollem Ernste geltend machen wollen, ja ich fürchte, schon während der Entwicklung desselben, wird sich dem Leser die Frage aufgedrungen haben, die wir oben nur beseitigt hatten: „In wiefern denn überhaupt die Strafe bessern könne?“ — Es wird sich ihm eben so daraus erhoben haben der noch schwerer zu beseitigende Zweifel: „Ob nicht vielmehr die Strafe, statt zu bessern, das gerade Gegentheil davon bewirken müsse?“ — Ein Zweifel, mit dem unser Grundsatz, sammt der Strafe, die wir darauf gebaut, nothwendig zusammenfallen müßte. Wollen wir die Augen zumachen?

Ich habe Leser vor mir, die allenfalls auch auf die Gefahr eines solchen Verlustes, und ohne Furcht, damit auch ihre ganze Pädagogik zu verlieren, auf eine unbefangene Untersuchung einzugehen gefaßt sind. Denn gestehen wir uns nur! mit diesem Zweifel scheint es allerdings seine völlige Richtigkeit zu haben. — Wenn wir bisher gestraft haben, um zu bessern, so haben wir durch das Mittel geradezu dem Zweck ent-

*) Die Zweifel und Fragen, die dem Leser an dieser und anderen Stellen dieses Abschnitts entstehen möchten, bitten wir ihn vorläufig auf Rechnung zu behalten, ob wir vielleicht am Ende noch im Stande sind, darauf zu zahlen.

gegen gehandelt, den wir dadurch erreichen wollten. Und wenn wir Dennoch nicht damit geschadet, wenn sich hinterher sogar gute Folgen gezeigt haben — zufällig! denn es wird niemand behaupten wollen, daß dieses immer und nothwendig der Fall gewesen; — so muß das andern mitwirkenden Ursachen, nicht aber der bloßen Strafe, als solcher, zugeschrieben werden. Was bürgt uns denn dafür, daß diese Ursachen nicht für sich allein weit sicherer und heilsamer gewirkt hätten? — Um Gewißheit zu erlangen, ist der kürzeste Weg der, daß wir umkehren und nachholen, was zu Anfang nicht hätte unterlassen werden sollen. Wir müssen über das eigentliche Wesen der Strafe und die Art ihrer Wirksamkeit Aufschluß zu gewinnen suchen. Fangen wir am leichtesten Ende mit der sinnlichen, der sogenannten körperlichen Strafe an.

Sie bezieht sich, als Strafe überhaupt, auf ein thatsächliches Vergehen; sie setzt als Beweggrund desselben, gleichviel, ob es ein Vergehen oder Unterlassen sei, die Begierde voraus, das Gefühl der Lust und Unlust, dem entgegen gewirkt, das überwogen und überboten werden soll durch den Schmerz der Züchtigung, der Entbehrung, Einschränkung u. s. w. — So die juridische Strafe, wenn sie Maas mit Maas vergilt. Ob damit Erkenntniß des Unrechts erfolgen, ob das Gefühl der Buße Wiederholung verhindern, oder die Begierde nur noch lüfterner machen werde, das ist ihre Sorge nicht; sie hat für den Wiederholungsfall neue Bußen, geschärfte, in Bereitschaft — und damit gut. Aber der pädagogischen Strafe soll das nicht zu Gute kommen; sie soll nicht bloß büßen lassen, und Buße auf Buße setzen; ihre Buße soll auch bessern! Sie soll die Wiederholung verhindern, und sich selbst dadurch vernichten. Kann sie das? — Nichts weniger, als das!

Sie kann allerdings, wenn sie richtig abgemessen ist, das Gleichgewicht zwischen Lust und Unlust herstellen; sie kann bei gehörigem Nachdruck auch wohl das Uebergewicht erlangen, und bestimmend wirken; aber sie wird es in der Regel nur für den Moment, für den bestimmten Fall. Niemand tröste sich doch mit der Annahme, es werde die bloße Erinnerung auch für die Folge mächtig genug sein, die Gewalt der Begierde zu zügeln, unmittelbar ihrem Gegenstande gegenüber! — Die Begierde weiß nur von der Gegenwart; mit ihr kennt selbst die Feigheit keine Furcht; ihr Wahlspruch ist: Genießen, was man mag, und leiden, was man muß! Ja wir wissen sogar, daß warnende Beispiele zur Nachahmung reizen, daß Strafverbote den Genuß noch raffinierter machen u. s. w. Denn das sind alles allgemein bekannte Dinge, die nur in jedem einzelnen Falle wieder vergessen werden.

Aber im besten Fall: es gehe alles dir nach Wunsch! So laß uns zusehen, ob auch der Ausgang eben so nach deinem Wunsche ist. — Was will die pädagogische Strafe? — „Sie will das Kind bestimmen.“ — Wozu bestimmen? — „Daß es sich durch das Gefühl der Lust und Unlust nicht bestimmen lasse.“ — Und wodurch dazu bestimmen? — „Durch den Schmerz.“ — Also durch eben dasselbe Gefühl, durch das es sich nicht bestimmen lassen soll. — — Wenn das kein Widerspruch ist, so giebt es keinen! Damit willst du erziehen? — Ich dünkte, du müßtest Gott danken, wenn daraus nur weiter nichts, als eben Nichts erfolgte! Das Sprüchwort sagt: Du treibst zehn Teufel ein, um Einen auszutreiben — Und welche? Die armseligsten und verächtlichsten! Kleinmuth, Furcht und Feigheit an die Stelle des unmittelbaren selbstständigen Triebes, der sogar in seiner Verirrung doch ein ursprüngliches thatkräftiges Leben, ein Vermögen hat, dem nur das rechte Ziel zu seiner Entwicklung fehlt. — Noch mehr! Deine Strafe autorisirt diese Feigheit, um ihr nothdürftig Ordnung, Fleiß und Gehorsam abzugewinnen; aber hinterher, wenn Du selbst, wenn das Leben, der Beruf, die Pflicht Opfer fordern, wenn es Schmerzen und Entbehrungen zu überwinden gilt, wie dann? — Bis auf den heutigen Tag sind die tüchtigsten Männer nur im Widerstand gegen Strafen dieser Art, gleichsam der Zucht zum Trost, groß geworden; die ihr unterlagen, sind geblieben, was sie waren, ihr Lebelang. So sind auch die besten Schüler nicht immer die, welche für den Lehrer die bequemsten, die fügsamsten sind; sie sind es nicht für den, der tiefer sieht; auch nicht in dem Urtheil ihrer Mitschüler, die das sehr wohl zu unterscheiden wissen.

Also — — Bevor wir jedoch zum Schlusse kommen, noch ein Wort mit denen, die diesen Schluß schon längst gemacht, und daraus auch schon längst das Mittel der Auskunft gefunden haben wollen. Sie raisonniren so: „Ihr Schulmeister!“ — denn diese Erfindung ist hauptsächlich in den Familien gemacht worden — „Ihr wollt durch Unlust zwingen, indem Ihr sie der Lust entgegensezet, oder die Unlust damit überbietet. Wir kehren's um; wir operiren mit der Lust. Ihr bestrafst, und laßt entbehren; wir belohnen, wir lassen genießen, und kommen dadurch auf sanfterem Wege zu demselben Ziele.“ — Zu demselben? — Ja, es hat wirklich Zeiten gegeben, wo die Schule auf diese Verkehrtheit eingehen zu müssen glaubte; aber sie ist, Gott Lob! jedesmal zeitig genug von ihrem Glauben wieder zurück gekommen. Keinesweges, daß auch wir der Jugend den ihr gemäßen Genuß nach der Arbeit versagen wollen; wir gehen sogar darauf aus, daß ihr die Arbeit selbst zu einem Genuße werde; aber als ein pädagogisches Bewegungsmittel, abgesehen davon, daß es jede Anstrengung zu einem Jedermann käuflichen Lohndienste macht, entbehrt es sogar des Vortheils, den die Schule denn

doch, wenn auch gegen ihre Absicht, oft genug erreicht hat. Durch ihre Strafen ist wenigstens noch Opposition geweckt worden, jener Heldenmuth, den man in Sparta sogar damit beabsichtigt hat, und nur die schwächeren Charaktere haben sich dadurch zu Boden drücken lassen. Jenes Mittel aber macht die Genussucht zum Motiv, ein Gift, dem, zumal bei dieser Autorität, auch die bessere, kräftigere Anlage nicht so leicht widerstehen wird. Die Symptome der Einschleppung desselben zeigen sich denn auch überall in unsern Schulen; man erkennt sie besonders an der Schlassheit, der Träumerei, die jede Mühe scheut, nach jedem erzwungenen oder erkaufteu Ansatz ermattet wieder zurücksinkt, und frühzeitig abgestumpft, selbst für den Genuß, wo er die geringste Anstrengung erfordert, verdorben ist. Ein neues Uebel! Und bedenkt man, daß oft dasselbe Individuum zu Hause nach der einen, in der Schule nach der anderen Methode behandelt, hier Feigheit, dort Genussucht eingimpft wird, — und vergleicht man damit die Resultate; wer könnte wohl so blind sein, und die Unverwüßlichkeit der menschlichen Natur da noch leugnen wollen?

Und nun, nachdem wir uns auch diesen Ausweg abgeschnitten, zum Schlusse: keine körperliche Strafe, um zu bessern; also — keine pädagogische Strafe! Dabei bleibt es, wörtlich, was wir auch sonst noch sagen mögen.

Damit ich aber die Geduld des Lesers nicht vergeblich ermüde, nehme ich ihm das Wort von den Lippen. „Wenn also nicht, was dann?“ — Vielleicht Ermahnungen, Erinnerungen, Vorstellungen? — „Worte — und wenn es goldene wären, nichts als Worte, in den Wind der Leidenschaft gesprochen, der Begehrlichkeit, dem Eigensinn, dem Trotz, der nicht hören kann, oder gar der Trägheit, der Bosheit gegenüber, die nicht hören will, und unsrer Ohnmacht spottet! Wenn wir der guten Sache da nichts vergeben sollen, was bleibt uns übrig, als Gewalt mit Gewalt anzugreifen? der Unart gleichsam auf ihrem eigenen Grund und Boden den Meister zu zeigen? — Besserung oder nicht! — Und sollten wir dadurch in den Urstand zurücktreten; hier gilt es Natur gegen Natur! Ja, wir machen das Recht des Stärkeren geltend!“ — Ganz richtig! Denn wer mit dieser Resignation an das Strafen geht, gewiß, der kann und wird vor allen Dingen nicht siegreich wieder so davon gehen mit der Genugthuung, er habe nun als Pädagog gethan; es muß ihm vielmehr zu Muthe sein, als gehe jetzt erst seine Arbeit an, als habe er sich, außer der allgemeinen Pflicht seines Berufes, dadurch erst noch die besondere auferlegt, die Pflicht, den leicht erfochtenen Sieg der

Uebermacht nun auch zum Besten des Besiegten, des Unterdrückten zu benutzen, ihn gleichsam aus seiner Niederlage wieder zu erheben, ohne doch den Feind zu Athem kommen, und über das, was vorgefallen, sich bestimmen zu lassen. — Darum kein überiges unzeitiges Wort darüber! Was es wirken soll und kann, hat es gewirkt. Du hast ihn dein Uebergewicht fühlen lassen, das Gleichgewicht ist hergestellt. Auch muß es dir ja selbst viel zu unheimlich sein, als daß du nicht lieber für's erste schwiegest darüber, und jede Aufklärung vermiedest. Sie würde zuletzt doch nur auf eine Entschuldigung deiner selbst herauskommen. Das ersparst du dir auf spätere Zeiten, wo du mit dem Bestraften selbst einmal, so Gott will, wirst darüber lächeln können. — Dagegen hast du keine Zeit zu verlieren, um nun das Deinige zu thun mit allem Eifer, um die Stimmung, so frisch sie ist, zu benutzen, um deine Forderungen durchzusetzen, neue daran zu knüpfen, die Aufgaben, die eben an der Reihe sind, vollziehen zu lassen, und dadurch den leidenden Gehorsam zu einem thätigen zu machen.

Aber auch im Strafen selbst, so wenig es selbst auch pädagogisch ist, darf der Pädagog sich nicht vergessen. In der zweckmäßigen Wahl der Strafen, in der Art sie zu vollziehen, und in der Benutzung der Umstände, unter welchen sie vollzogen werden, zeigt sich erst die Reife des Urtheils, die pädagogische Kunst des Lehrers, von welcher wir oben schon beantwortet haben, daß sie nur durch Aufmerksamkeit, durch eigene Übung erworben, und mit jedem Tage wieder neu gelernt werden muß. Hüten wir uns daher, hier im Einzelnen Vorschriften zu geben! Nur die allgemeinen Gesichtspuncte lassen sich andeuten. Wir heben von diesen diejenigen heraus, die am besten zur Erläuterung unsers Grundsatzes dienen können.

Bei der Wahl der Strafen z. B. unterscheide man zwischen schnell vorübergehenden und solchen, die durch die längere Dauer ihrer Vollstreckung, als Einsperrung, Entbehrung, Zwangarbeit u. s. w. die Krisis verlängern, und wenn sie nicht schädlicher werden sollen, als der bestrafte Fehler, die pädagogische Behandlung um so nothwendiger, aber auch um so schwieriger machen. — Man unterscheide Strafen, die auf dem Fleck gegeben werden — plöglich, und oft durch Ueberraschung und augenblickliche Erregung besonders wirksam sind, von denen, die erst in Folge einer Ankündigung vollzogen werden; man übersehe nicht, daß in letzterem Falle die Erwartung in der Regel weit empfindlicher, als die Strafe selbst, zu wirken pflegt u. s. w.

Ferner; bei der Vollziehung der Strafe ist es nicht genug, daß der Lehrer selbst erhaben sei über jede persönliche Kränkung; er muß auch den Anschein der Rache zu vermeiden suchen, weil diese, wie gesagt, nicht nur nicht pädagogisch, sondern sogar höchst unpädagogisch ist. Daher ist ihm in der Regel, besonders der leidenschaftlichen

Unart gegenüber, Ruhe und Gelassenheit, sogar eine gewisse Kälte zu empfehlen, weil er dadurch am nachdrücklichsten seine Ueberlegenheit zeigen, und seiner Strafe allein ein entscheidendes Uebergewicht verschaffen wird. Doch hängt das von Umständen ab; denn in anderen Fällen kann auch der Affect des Lehrers, des besonnenen! — der sich dabei in seiner Gewalt zu behalten weiß, — können die Aeußerungen des Unwillens, der Mißbilligung, des Widerwillens, womit er zu strafen sich entschließt, von großer Wirkung sein. — Alles dies sind jedoch nicht, wie wir oben vermutheten, bloß mitwirkende, sondern die in der Strafe allein pädagogisch wirkenden Ursachen; aber weil sie von dieser allerdings nicht zu trennen sind, so geschieht es, daß man die Wirkung ihr allein zuschreibt, daß die Nachahmung blind zugreift, und hinterher sich wundert, und die Unwirksamkeit ihrer Besserungsmittel nicht anders, als aus der Unverbesserlichkeit ihrer Schüler sich erklären kann. Daher denn jene Seufzer, jene Klagen!

Endlich und hauptsächlich müssen die Umstände, unter welchen gestraft wird, pädagogisch beachtet und benutzt werden. Die Umgebung des Kindes, die Gegenwart von Personen, die es zu lieben und zu achten sich nicht entbrechen kann, ist der Spiegel gleichsam, worin es seine Strafe, außer der unmittelbaren Empfindung des Schmerzes, noch besonders reflectirt. Diese Reflexion kann, je nachdem sie geleitet wird, nützlich, aber auch eben so schädlich wirken; das Letztere z. B., wenn die Strafe schonungslos, Andern etwa zur Warnung vollzogen, und ihrer Schadenfreude gar zum Besten gegeben wird. — Dagegen, in einem anderen Falle, wird das Mitgefühl der Mutter, die ihr Kind unter der Strafe leiden sieht, wenn sie nur nicht die Thörin ist, es zu trösten hinterher, und damit alles wieder zu verderben, von der größten Wirkung sein; denn alsdann wird dasselbe künftig, weniger um des eigenen Schmerzes willen, als um ihn der Mutter zu ersparen, sich vor Rückfällen hüten, die eine wiederholte Strafe herbeiführen würden. In dieser Weise stehen besonders der Familie die wirksamsten Mittel zu Gebote.

Fassen wir jedoch zu unserem Zwecke den Gesichtspunct allgemein auf! — Kinder, im Gefühl ihrer Unmündigkeit, wenn sie nicht schon mit Gewalt eines anderen belehrt worden, sehen die Personen des Vaters, Lehrers, ja aller Erwachsenen umher nicht bloß als mächtigere an, deren Willkür und Gewalt sie unterworfen sind; sie erblicken in ihnen auch ihr Gesetz, und nehmen sich an ihnen das Maaß und die Richtschnur des Erlaubten und Verbotenen, des Achtungswerthen und Verächtlichen. — Eine Ansicht, im Vorbeigehen! wodurch sie die schärfsten Beobachter und Beurtheiler ihrer eigenen Pädagogen sind, und auf diese ihrerseits wieder pädagogisch zurückwirken. — Aber für sie selbst wird in dieser Ansicht die Strafe, falls sie nur in der angedeuteten Weise voll-

zogen wird, außer der Wirkung des Schmerzes, auch die der Verachtung bekommen. Sie werden sich von selbst — es braucht ihnen nicht erst gesagt und eingeredet zu werden! — sie werden sich der Strafe schämen lernen, und diese Scham auch auf den Fehler übertragen, der ihnen dieselbe zugezogen hat. Der Schmerz ist nur der erste Moment, der zur Besinnung bringt; an diesen knüpft sich, als ein zweiter der Reflexion, die Scham — unmittelbar und mit solcher Nothwendigkeit, daß es bisher selbst der verkehrtesten Behandlung nur selten, sie ganz zu unterdrücken, gelungen ist.

Nicht so sicher darf man jedoch auf diese Wirkung rechnen in dem Verhältniß der Kinder zu ihres Gleichen, die etwa als Zeugen der Bestrafung zugezogen werden sollten. Natürlich; denn diese sind vielleicht schon in demselben Falle gewesen, oder können noch dazwischen kommen. Aber, wenn das Schamgefühl in dieser Beziehung auch nicht so leicht entsteht, so wird doch das entstandene, bei gehöriger Vorsicht, dadurch befestigt werden, und darin den Charakter des Ehrgefühls annehmen. Derselbe Fehler, dessen sie sich dort, als eines verächtlichen, schämen müssen, wird von ihnen hier, als schimpflich und entehrend, vermieden werden.

Scham- und Ehrgefühl! — Wo stehen wir denn? Wir sind unvermerkt aus dem Gebiet der sinnlichen Strafe in das der sittlichen übergegangen. — Und so muß es auch wirklich sein! so hatte sich uns oben schon die Forderung gestellt. Die körperliche Strafe muß sich durch sich selbst vernichten, sonst schadet sie nur. Sie verschlechtert, wo sie nicht bessert, d. i. die Bestimmbarkeit durch den sinnlichen Schmerz — antiquirt, und den Charakter der sittlichen Strafe annimmt. Die Strafe, sage ich, oder richtiger gesagt, im Strafen die pädagogische Kunst, der wir hier in diesem Uebergange nun erst den eigentlichen Ort ihrer Wirksamkeit auf das bestimmteste anzuweisen im Stande sind. Sie soll das Scham- und Ehrgefühl durch die Strafe nicht nur nicht verletzen, sondern auch entwickeln, und Pflegerin desselben sein. — Wer darin Meister ist, wohl! der darf sich seiner Pädagogik rühmen!

Versuchen wir, statt einzelner Vorschriften, sogleich den allgemeinen Gesichtspunct aufzufassen, so zeigt sich uns nun erst in Absicht auf die sinnliche Strafe, je nach dem Alter oder richtiger, nach den verschiedenen Bildungsstufen, die nicht immer so genau mit dem Alter Schritt zu halten pflegen, ein bestimmter Gegensatz, zwischen welchem jedoch, als Momente des Ueberganges, unendlich viele Mittelstufen möglich, und

in der Praxis wohl zu beachten sind. Wir fassen ihn an beiden Enden, um ihn zur Darstellung zu bringen.

Die sinnliche Strafe soll bestimmend, entweder unmittelbar in der Empfindung durch den bloßen Schmerz, oder mittelbar durch die Reflexion, als beschämend und beschimpfend, wirken.

Im ersten Falle muß die Strafe hinreichend — denn sie soll ja! — wehe thun, wo möglich ein für allemal. Schmerzen, die nicht wirklich gefühlt werden, halbe Maasregeln sind hier, wie überall, verderblich; sie stumpfen ab; die unzeitige Schonung macht Wiederholungen nöthig, die zu spät kommen, und führt zu Steigerungen, die zuletzt grausam werden können. Dasselbe, und noch mehr als dasselbe, gilt von Drohungen, die alle Nachtheile der Strafe, und keinen ihrer Vortheile haben. Dieser sollte man darum sich ganz und gar enthalten!

Im entgegengesetzten Falle, wo die sinnliche Strafe nur auf und durch die Reflexion wirken soll, darf Erregung des Schmerzes eigentlich damit nicht mehr beabsichtigt werden. Dies würde entweder die Reflexion hemmen, und Furcht und Feigheit in die Seele pflanzen, oder der Reflexion eine schiefe Richtung geben, erbittern, boshaft und brutal machen, ja im besten Falle sogar der Absicht entgegenwirken, und statt des Schimpfes, statt der Beschämung, das rühmliche Bewußtsein der Standhaftigkeit in Ertragung und Verachtung des Schmerzes hervorbringen, — einer Standhaftigkeit, der auch wir unter andern Umständen unsere Billigung nicht versagen würden. Fragen wir uns nur selbst, warum sich gegen gewisse Züchtigungen unser eigenes Gefühl empört? Was ist es anders, als daß wir bei einem gewissen Alter auch die Reflexion voraussetzen, die durch den Schmerz der Strafe sich nicht nur nicht bestimmen lassen, sondern im Gegentheil die Bestimmung durch den Schmerz, als schimpflich, betrachten soll? — Dieser Widerspruch, die Zweckwidrigkeit der Strafe ist es, die uns empört, und der davon nicht zu trennende Verdacht der Rohheit, entweder, als habe der Lehrer selbst Gefallen an solcher unnützen Grausamkeit, oder er lasse sich durch andre unedle Motive der Nachsucht und Gereiztheit zu einem so widersinnigen Verfahren hinreißen. Bei ruhiger Erwägung, meinen wir, würde er die Strafe höchstens durch die That nur angedeutet haben; denn wo dies unter gewissen Umständen nicht mehr helfen will, da fruchtet auch das Aeußerste nicht. Will er uns denn die Schule zum Zuchthaus machen? — Und doch ist es in den meisten Fällen dieser Art nur die falsche Consequenz, die aus ihrem Geleise nicht heraus kann, unermüdlich, die nutzlos schon verbrauchten Mittel immer von neuem wieder zu gebrauchen. Wie wäre dem abzuhelpen? — Nur nicht durch Vorschriften! denn dies ist gerade hier im Uebergange eine der wichtigsten Stellen

in der Pädagogik, wo jeder für sich selbst zusehen muß, bei jedem neuen Fall von neuem, wie und wann es sich am besten fügen will. Das muthet man also an, man fordert es geradezu, — es bleibt nichts anderes übrig; — und wer darauf hin nicht kann oder mag, der bleibt davon, und versucht sich bei Zeiten lieber in andern Künsten, die weniger auf fremde Rechnung gehen. — Die Forderung aber ist diese: Daß man, ohne sich der Macht zu begeben *), allmählig, nicht bloß der Vollziehung körperlicher Strafen, sondern auch ihrer bloßen Andeutung durch die That zu entzathen suche, beides zwar nach Umständen, aber sobald als möglich. Schmach dem Schüler, und Schande genug für ihn, sie nur verdient zu haben! Die sinnliche Strafe soll und muß in der Hand des Lehrers auch da, wo sie wirklich noch vollzogen wird, unvermerkt durch alle Grade der Warnung, Demüthigung, Mißbilligung, den Charakter des Tadelns annehmen, um in diesen endlich ganz und gar sich aufzulösen.

Das Resultat unseres Gegensatzes ist nun erst eine rein pädagogische Strafe. Der Tadel ist es, als moralische Strafe, und die Empfindlichkeit und Empfänglichkeit dafür — das Scham- und Ehrgefühl.

Der Vollständigen wir zuerst das Resultat, und sehen dann, was wir damit gewonnen haben! Gleichwie der körperlichen Strafe die Belohnung, so steht hier, gleichsam als ein moralisches Reizmittel, dem Tadel das Lob, die Billigung gegenüber, ein Mittel, das von jeher zu demselben Zwecke mit großem, und unter gewissen Bedingungen, eins mit dem andern auch nicht ohne guten Erfolg gebraucht wird. Nicht bloß, daß es Abwechslung gewährt; es giebt dem Schüchternen Muth und Zuversicht, es schärft das Ehrgefühl, und macht es um so empfindlicher und empfänglicher für den Tadel, der ihm beigemischt wird, so wie dieser wiederum der Erschlaffung entgegenwirkt, die durch den Reiz des Lobes für sich allein entstehen würde. Der Pädagogik aber, nachdem sie ihre erste Aufgabe gelöst, und das Kind gleichsam aus der Knechtschaft, von der Zucht durch körperliche Strafen und der Abhängigkeit von sinnlicher Bestimmung

*) Ohne sich der Macht zu begeben! — Wie aber, wenn diese gar nicht gegeben, oder die gegebene an gewissen Stellen willkürlich wieder zurückgenommen wird? Eine Vorsicht, die der häufige Mißbrauch leider nur zu sehr entschuldigen mag. Man will den pedantischen Lehrer aus seinem Geleise herausbringen mit Gewalt, man will ihn von Anfang lieber gar nicht da hinein lassen. Sollte er darüber auch außer allem Geleise bleiben, wie sich erwarten läßt; so oder so, der Schade wird darum nicht größer sein. — Durch ihn nicht größer! Aber feinetwegen als eine allgemeine Maaßregel, bringt sie die Schule um ihren pädagogischen Grund und Boden; sie zerreißt den inneren Zusammenhang der Disciplin, daß Lehrer und Schüler an einander irre werden müssen. Muth- und Machtlosigkeit auf der einen, Trotz und Dünkel auf der anderen Seite, dazu das Nichten und Rechten hin und her — keine Zucht, keine Erziehung!

Überhaupt befreit hat, erwächst aus dieser Lösung nun sogleich die zweite Aufgabe, ihren Zögling zu zwingen durch den Schmerz der moralischen Strafe, ihn zu leiten und zu bestimmen durch den Tadel, und die Wirksamkeit desselben durch ein Lob an der rechten Stelle zu verschärfen.

Es wird sich Niemand verhehlen, daß mit der Steigerung der Aufgabe sich auch die Schwierigkeit ihrer Lösung gesteigert habe. Allein, wie dem auch sei, wir haben hier, woran wir anfangs zweifeln mußten, eine Strafe, die da bessert . . . Bessert? — Ja! doch wollen wir uns nicht zu früh auf diese Besserung verlassen. Sie ist es nur auf eine sehr bedingte Weise, nur wenn man rückwärts sieht. Allein der Pädagog soll vorwärts sehen, und er wird alsdann inne werden, daß er sich durch die Anwendung derselben wiederum nur eine neue Pflicht auferlegt habe; daß er wiederum von vorn anfangen müsse, als ob noch nichts geschehen sei. Die Krankheit ist geändert, aber nicht geheilt; sie kann sogar gefährlicher werden, als die erste, wenn die dadurch angeregte Stimmung des Gemüthes verwahrlost, und fremdartigen Einflüssen geöffnet wird. Denn zuvörderst: es giebt auch eine falsche Scham, die, wer kennt sie nicht? — durch den Ton ihrer Umgebung bestimmt werden kann, selbst ihre edelsten und heiligsten Empfindungen zu verleugnen; — eine falsche Ehre, die im Tadelhaften ihr Lob, im Schimpflichen ihren Ruhm sucht, ja die ihrer innersten Natur nach das Streben ist, sich als Gemeingeist geltend zu machen, mit Anwendung aller Künste des Despotismus und mit Benutzung aller Vortheile der Gelegenheit den Einfluß des Lehrers untergrabend, und jedes seiner Mittel im Voraus entkräftend. Was hilft es dir da z. B., die Lüge öffentlich zu rügen, wo die Keckheit und Gewandtheit des Lügners, und die Standhaftigkeit, mit der er der Entdeckung zu begegnen weiß, bewundert, und das ehrliche Geständniß als Dummheit oder Schwachheit verspottet, wo nicht gar geächtet wird? Bildest du dir ein, der Schuldige werde in der Wahl zwischen dir und seinen Mitschülern noch lange zweifeln? — Wir müssen uns auch hier nur nicht täuschen wollen. Auch dieses Gift ist vorhanden, und an den meisten Stellen gegen uns nicht bloß im Stillen wirksam. Es entspringt aus dem verkehrten Zustande der Gesellschaft, aus der Verbildung der Familien, und wird verstärkt durch die Schule selbst, die in diese Verwirrung mit ihrem Lob und Tadel aufs Gerathewohl hineinfährt. — Allein was beweist dies gegen das Mittel selbst, wenn wir es mit Vorsicht gebrauchen? Wo wir des Gemeingeistes im Ganzen nicht sicher sind, da gebrauchen wir es lieber unter vier Augen, oder nur in Gegenwart zuverlässiger Zeugen, der Besseren unserer Schüler; denn an dem Vortheile, Andere, die es freilich am nöthigsten hätten, vor ähnlichen Wegen mitzuwar-

nen, ist ohnehin nicht viel verloren. — Gewiß, eine Vorsicht, die unter den gegenwärtigen Umständen nicht dringend genug zu empfehlen ist. Ob sie jedoch ausreicht?

Die Scham kann auch in Schüchternheit, das Ehrgefühl in Eitelkeit und Ehrgeiz, ich sage — ausarten, ohne jedoch damit die großen Vortheile verkleinern oder verkümmern zu wollen, welche die menschliche Gesellschaft auch dieser Ausartung zu verdanken hat. Wer ihn dagegen aufheben darf, den Stein, der werfe ihn! der werfe ihn in Gottes Namen auch auf die Schulen, die in Ermanglung eines Besseren ihre Schüler einstreuen wenigstens doch eitel und ehrgeizig gemacht haben! — Bis dahin, bis sich ein solcher Richter gefunden haben wird, betrachten wir die Sache ohne diesen Vorwurf, rein pädagogisch, und da müssen wir uns allerdings bescheiden, daß die Wirksamkeit der moralischen Strafe, wiewohl wir in den meisten Fällen zufrieden sein müssen, auch diese nur erreicht zu haben, zwar eine nothwendige, unumgängliche Bedingung des Ueberganges, aber eben darum nicht das letzte Ziel der Pädagogik ist; daß vielmehr, wie früher die sinnliche Strafe, so auch jetzt die moralische sich in ihrer eigenen Wirkung zuletzt vernichten müsse, wenn sie ihr Ziel vollständig erreicht haben soll. Wir wollen uns auch hier, wie dort, das Mittel nicht nehmen lassen, ehe, aber darauf gefaßt sein, es aufzugeben, nachdem es geholfen hat.

Wann hat es geholfen, dieses Mittel? Wie kann es aufgegeben werden? — Wir haben bisher nur von einzelnen Bedenken gesprochen, nur darauf hin vermuthet. Läßt sich die Frage nicht allgemein fassen? Auf welchem Boden beruht denn überhaupt die moralische Strafe? — Das Scham- und Ehrgefühl, auf dem sie beruht, ist ein Product der Reflexion auf die äußere Umgebung. Es hat und kennt sich selbst nur aus dem Spiegelbilde, das ihm von außen her zugeworfen wird; es hat in sich kein eigenes Selbst und keinen eigenen Willen. Abhängig von der Meinung Anderer außer ihm in dem, was löblich oder tadelhaft, folgt es den Bestimmungen der Gesellschaft, und theilt mit dieser nach Umständen auch alle die Verirrungen, mit denen sie selbst zu kämpfen hat. Fordern von der Pädagogik, daß sie diesen Einfluß verhüten solle, wäre dasselbe, als von der Mechanik fordern, sie solle verhindern, daß die Körper z. B. ausgedehnt werden durch die Wärme, deren Wirkung sie an ihren eigenen Maschinen nicht verhüten kann. Aber sie kann den Einfluß berechnen, und mittelbar die Wirkung so gut als unwirksam machen. So auch die höhere Pädagogik. — Sie soll das Gefühl nicht isoliren und abstumpfen für die gesellschaftlichen Beziehungen, sondern vielmehr beleben auf jede

Weise, und durch Lob und Tadel anzuregen suchen. Allein sie soll damit zugleich die höhere Absicht verbinden, den dadurch angeregten Trieb in eine Thätigkeit einzuführen, die an sich selbst Wohlgefallen, und mit diesem nach und nach einen neuen Antrieb und eigenen Willen in sich selbst gewinne; einen Willen, aus dem sich jeder Erfolg zu einem höheren Zwecke, und jedes Gelingen zu einer neuen Kraft des Muthes und der Zuversicht entfalte. Sie soll diese Thätigkeit, wie man sagt, zur zweiten Natur zu machen suchen, d. i. zu einem selbstständigen und sich selbst fühlbaren Princip, das unmittelbar, wie das der ersten, nur um seiner eigenen Befriedigung willen wirksam ist, und darum nicht anders, als wirksam sein kann.

Ein solches in der reinen Willenskraft begründete Selbstgefühl wird zwar, in müßigen Stunden wenigstens, wo es sich der gemeinen Reflexion hingiebt, nicht frei sein von Anwandlungen der Eitelkeit und des Ehrgeizes, und wir werden ihm von dieser Seite mit unserm Lob und Tadel noch immer beikommen können; aber es steht zu befürchten, indem wir selbst darauf hinarbeiten, daß jenes Selbstgefühl in demselben Maasse auch unserer Pädagogik über den Kopf wachsen, daß der Muth in der Reflexion den Charakter des Hochmuths annehmen, und das Wohlgefallen sich verwandeln werde in Selbstgenügsamkeit, die kein anderes Gesetz, als das eigene, und keinen anderen Zweck, als sich selbst, anerkennt. Welche Strafe haben wir dagegen in der Pädagogik? — Keine! Diese überlassen wir, falls es nöthig sein sollte, dem bürgerlichen Richter. — Aber wir haben ein anderes Mittel dagegen, ein im höchsten Sinne pädagogisches, insofern die Pädagogik selbst mit allen ihren Strafen sich darin vollenden und vernichten soll, ein Mittel, das hier mit seinem Bedürfniß auch den Boden vorbereitet zu seiner Aufnahme findet: — die Lehre der Religion, die den Willen des Menschen in Gott demüthigt, und die Summe aller menschlichen Thätigkeit hienieden zu einem Werkzeug seines ewigen Willens macht.

Die Pädagogik der Schule hat ihr Ziel erreicht, nachdem sie ihren Zögling befreit hat von den Antrieben der Sinnlichkeit durch Erweckung und Belebung des Gefühls für Scham und Ehre, — und wiederum ihn aus dieser Abhängigkeit und Entäußerung, die damit verbunden war, zu sich selbst gebracht hat, — um ihm, dem also mündig gewordenen, mit diesem seinem ganzen Selbst Theil zu geben an der Erlösung, die das ganze Menschengeschlecht, nachdem es die gleichen Stufen durchwandelt, zu einem göttlichen Reiche des Lichtes und der Wahrheit erziehen soll; um ihn zum Mitarbeiter dieses Reiches, zum Bürger eines thätigen Christenthums zu machen.

Es ist dem Leser ohne Zweifel nicht entgangen, daß wir im Verlauf unserer Abhandlung eine Lücke übersprungen haben — aus Vergesslichkeit, würde ich zur Entschuldigung sagen, wenn es nicht sehr bald an den Tag kommen müßte, daß es aus Furcht geschehen sei; aus der Furcht nämlich, durch Ausfüllung derselben die Grenze wieder zu verschütten mit derselben Hand, mit der wir sie eben noch zu ziehen im Begriff waren. Allein, auch wenn wir uns nicht dazu verpflichtet hätten, sie ist zu wesentlich, als daß wir nicht zuletzt wieder darauf zurückkommen müßten.

Wir haben bisher die pädagogische Aufgabe angesehen auf ihren Zweck; aber die Bedingungen, unter denen die Schule, als eine öffentliche Anstalt, diesen Zweck erreichen soll, haben wir dabei übersehen! Wir hätten statt ihrer die Familie, statt des Lehrers den Vater sehen können, und es wäre im Wesentlichen dasselbe gewesen. — Wir haben dem Lehrer seine Stellung angewiesen dem einzelnen Individuum gegenüber, wir haben ihn stillschweigend die Schule im Ganzen als ein solches Individuum betrachten und behandeln lassen; aber die Schule besteht aus einer Mannigfaltigkeit von Individuen, die nur in dem Einen gemeinschaftlichen Zwecke ihres Zusammenseins ein Ganzes sind, oder vielmehr sein sollen! Ist denn das nicht ein Staat? Was ist der Staat denn anderes? — Und ist der Lehrer alsdann nicht der Richter in diesem Staate? — Er ist es! er muß es sein, um aus den Einzelnen ein einziges Individuum zu machen, und sie, als ein solches, im Ganzen behandeln zu können. — Wir nehmen hier: kein Wort davon! Was wir hier zugesehen werden, das haben wir oben gar nicht leugnen wollen. Wir haben es nur so lange vermeiden wollen, das Wort, dieses Ist, an welchem schon mehr als Eine Abhandlung, und selbst die wichtigsten Verhandlungen lahm geworden sind. — Denn Er ist es nur vergleichungsweise, und wo das Gleichniß an zu hinken fängt, da ist er's nicht; er ist es nicht im Sinne der Identität.

Er ist es, inwiefern die Schule, wie gesagt, die Einheit ihres Zweckes, als ein, die Existenz der Gesellschaft bedingendes, für Alle gleich verbindliches Gesetz ausspricht, als ein organisches, das, wie das Staatsgesetz, überall dem Bestehen der Gesellschaft vorausgesetzt werden muß, und das somit, gleichsam als ein zweites Naturgesetz, unbedingt und schlechthin mechanisch wirken soll. Insofern der Lehrer Vollstrecker dieses Gesetzes ist, ist er es, wie der bürgerliche Richter, gerade so und nicht anders!

Aber er ist es nicht, der Lehrer, ohne durch denselben Mechanismus des Gesetzes mit sich selbst, mit der Gesellschaft, die er repräsentirt, und mit dem Zwecke dieser Gesellschaft in offenen Widerspruch zu treten. — Der Richter hat es mit der Willkür zu thun, die sich durch ihre Existenz in der Gesellschaft ein- für allemal freiwillig dem

Gesetz und seinen Strafen unterworfen hat. Der Lehrer dagegen mit derselben Willkür, aber — die erst von ihm dazu erzogen werden, die erst von ihm lernen soll sich dem Gesetze unterwerfen, und zwar als einem dennoch mechanischen Gesetze, welches seiner Natur nach ohne alle Rücksicht jedes Glied der Gesellschaft von vorn herein, als ihm schon unterworfen, behandelt. Er muß, als Richter, Vergehungen bestrafen, denen er, als Lehrer, hätte zuvorkommen sollen; er handelt gleichsam in zwei Personen, und läßt in der einen den Schüler büßen, was er in der anderen selbst verschuldet hat; er geht im Circle nur immer um sich selbst herum. So scheint es! — Und was Wunder, wenn im Schein dieses Widerspruches befangen, die Disciplin zwischen Strafen und Nichtstrafen hin und her schwankt, und durch Inconsequenzen die Ungerechtigkeit ihrer Consequenz wieder gut zu machen sucht? — Was Wunder, wenn das Kind durch diesen Widerspruch das Gesetz von Anfang an als einen Feind betrachten lernt, dem es gegenüber nur die Wahl hat, entweder zu siegen, sei's durch Gewalt, durch List, oder sich von ihm tödten zu lassen? Eins so schlimm, als das andere! — Was Wunder endlich, daß gegen diesen Widerspruch die Eltern mit ihren Kindern gemeinschaftliche Sache machen, oder sie bis zu reiferen Jahren lieber einsam zu Hause halten, und ihnen dadurch die Hälfte ihrer Bildung entziehen, die beste Hälfte, welche die Doffentlichkeit der Schule ihnen allein gewähren — könnte, sollte?

Indessen ist der Widerspruch nur erst recht nahe gelegt, so pflegt die Lösung auch nicht weit davon zu liegen. Darum, ehe wir daran gehen, noch die Frage: Welches ist denn der Inhalt eines solchen mechanischen Gesetzes? Wie weit erstreckt es sich? — Offenbar nicht weiter, als es die bloße Existenz der Gesellschaft erfordert. Es enthält nicht mehr und nicht minder, als die Bedingungen, ohne die zwar der Einzelne für sich allein, aber nicht die Gesellschaft mit ihm, als ein Ganzes, bestehen, und den Zweck ihres Bestehens erfüllen kann. Es nimmt dem Einzelnen so viel von seiner individuellen Willkür, als mit dem gemeinschaftlichen Zwecke nicht vereinbar ist. Nach diesem Gesetz z. B. muß jedes Glied der Gesellschaft an der Stelle sein, wo im Zusammenhang des Ganzen auf dasselbe gerechnet ist. So auch das Schulgesetz: Niemand darf beliebig ausbleiben, und aus besonderen Rücksichten den Fortgang des allgemeinen Zweckes unterbrechen. Ferner: jedes Glied der Gesellschaft muß sich aller Handlungen enthalten, sie mögen an und für sich noch so unschuldig und unschädlich sein, wenn dadurch die Ordnung des Ganzen gestört wird. So auch das Schulgesetz mit seinen Strafen gegen willkürliche und unwillkürliche Störungen, aus Mangel an äußerer Haltung u. s. w. Denn man sieht an diesen Beispielen genugsam, daß das mechanische Gesetz eben den ganzen äußeren Mechanismus der Disciplin umfassen müsse; aber auch nur diesen zu

umfassen brauche. Wer es weiter ausdehnen will, der sehe sich vor, daß er nicht den Schlüssel wegwerfe, um mit der Axt die Thür zu öffnen! Denn wenn geschickte Lehrer dasselbe direct auch auf die innere Disciplin angewendet, z. B. den Fleiß und die Fort- oder Rückschritte einzelner Schüler, als eine Angelegenheit ihrer ganzen Classe behandelt haben, mit dem besten Erfolg; so verdanken sie diesen eben dem Geschick, womit sie den rechten Ton zu treffen, und zwischen den Klippen unsers Widerspruches hindurch zu kommen wissen. Wer das sich und seiner Classe noch nicht zutrauen darf, der fange lieber nur mit dem Nothwendigsten an, damit er nicht auf halbem Wege wieder zurückgehen müsse. Denn dabei bleibt es! Was einmal, als Schulgesetz, gelten soll, das muß, wie das bürgerliche, mechanisch wirken von vorn herein, und den Gehorsam vorweg nehmen, damit die Schule sich nicht in sich selbst auflöse, noch ehe sie zu Stande kommt; es muß! weil, wie widersprechend es auch klingen mag, der Schüler ihm, als einem mechanischen, unbedingt gehorchen — lernen soll.

Aber es klingt auch nur so widersprechend. Die Lösung liegt uns diesmal näher, als wir glauben sollten. Sehen wir uns nur bei den Kindern selbst darnach um! — Das Schulgesetz soll mechanisch wirken, offenbar durch Anticipation. Sind denn dergleichen Anticipationen unter den Kindern so ungewöhnlich? Ihr ganzes Thun und Treiben ist ja ein beständiges Anticipiren; sie leben und weben darin recht eigent- lich, indem sie — spielen . . .

Warum nicht gar? Die Schuldisciplin ein Spiel, ein Kinderspiel! Wo bliebe der Ernst . . . Ich verstehe: die Gravität, die Würde, womit wir bisher allein den Richter über sie gespielt haben? Diese müßten wir denn freilich aufopfern, und an unsrer Stelle — die Kinder spielen lassen. Aber ich dünkte, der Tausch wäre billig; auch das Letztere geziemender auf jeden Fall. — Und was den Ernst betrifft, auch dafür lassen wir getrost die Kinder sorgen. Wer sie jemals bei ihren Spielen geleitet, oder ihnen auch nur zugehört hat dabei, weiß, wie ernsthaft sie es mit den Gesetzen desselben zu nehmen pflegen; mit welcher Geduld sie sich ihnen unterwerfen, Schmerzen überwinden und Anstrengungen machen, die wir anders ihnen vergeblich gebieten würden; mit welcher Strenge sie jede Uebertretung zur Strafe ziehen, so daß man in der Regel nur zu mildern genöthigt ist. Niemand ist ihnen so verächtlich, so verhaßt, als der Spielverderber, der dem Befehle nicht gehorcht, oder der Strafe desselben sich entziehen, und weil es für ihn etwas dabei abgegeben hat, vom Spiele sich ausschließen will.

Nur indem wir auf diese Weise mit ihnen auf ihre Ansicht eingehen, können wir die unfrige an ihnen mit Consequenz verfolgen. Wir können nur dadurch Einfluß

auf die Leitung ihres Lebens zu gewinnen hoffen, daß wir sie fürs erste nach ihrer Weise leben lassen im Ernst des Spieles, steigend dasselbe nach und nach zu immer höherem Ernste, bis wir sie, durch die Uebung und Gymnastik desselben vorbereitet zum Ernst des Lebens, entlassen werden. Was wir unserer Seite dabei an Gravität einbüßen sollten, das werden wir von ihrer Seite an Eifer und Gehorsam für die Strenge unserer Disciplin doppelt und dreifach wieder gewinnen *). Sie wird ihnen ihr eigenes Bedürfnis, ihre eigene Angelegenheit sein; sie werden uns selbst zu ihrer Handhabung behülflich sein, und indem wir Richter sind in ihrem Sinne, werden wir, ohne vorzugreifen, dem bürgerlichen Richter vorgearbeitet haben. Dies sei denn unser Ernst im Spiele! denn für uns, die wir darüber hinaus sind, muß ja ein Einsatz auf Gewinn und Verlust dabei sein, wenn wir mit dem Spiel nicht bloß zu spielen glauben sollen. Nun wohl! Wir werden gewonnen oder verloren haben, je nachdem wir dem Staate Bürger übergeben, die von Kindesbeinen an, entweder dem Gesetz mit Eifer gehorchen, oder sich ihm entziehen und widersetzen gelernt haben.

Bei dem Versuche endlich, durch diese Ergänzung nun die Lücke in unserer Abhandlung auszufüllen; — aber ich setze voraus, der Leser werde, um unnützen Wiederholungen zu entgehen, gern geneigt sein, den Versuch selbst zu übernehmen; — wird sich auch ihm vielleicht die Bemerkung aufdringen, daß eine solche Lücke nicht bloß in unserer Abhandlung, sondern auch wirklich und in der That mehr oder weniger in un-

*) Wir verwahren uns hier noch einmal gegen die Neuheit dieser Ansicht. Sie ist es ja unter anderen, die zur Belebung des Unterrichts schon von jeher z. B. den Wettseiler, den Krieg, die Kampflust mit ins Spiel gezogen hat. Man läßt certiren! — Andere Mittel, die man versuchen möchte, den Kindern Interesse für den Unterricht abzugewinnen, bis der Gegenstand sie durch sich selbst interessiren werde, können das nicht, was dieses, indem es Alle zugleich mit einander beschäftigt, die Aufmerksamkeit beständig gespannt erhält, und nicht bloß den Geist, sondern auch die Geistesgegenwart der Kinder ühend in Anspruch nimmt. Selbst der Zufall, der hier in der Schule, wie im Leben, oft nach Laune erhöht und erniedrigt, steigert das Interesse des Spiels, für den Einen, um nach kurzer Demüthigung sich wieder zu erheben, wie für den Andern, der in der unverdienten Beförderung einen Sporn, sie zu verdienen, findet. — Aber die Eitelkeit, der Ehrgeiz, und was sonst für Leidenschaften!... Sie werden dabei zum Vorschein kommen? Desto besser! So werden wir, nachdem wir ihnen an den Puls gefühlt, sie um so sicherer behandeln können. — Freilich gehört von Seiten des Lehrers eben so viel Urtheil, als Eifer und Regsamkeit dazu, um das Spiel zweckmäßig zu leiten, und beständig im Feuer zu erhalten. Aber was kann er denn Besseres thun? Er lege sich nur darauf, und er wird uns in beiderlei Sinn der wahre *ludi magister* sein!

fern Schulen anzutreffen sei; daß diese ihr Augenmerk im Ganzen, wie im Einzelnen, hauptsächlich nur auf die intellectuelle und moralisch-religiöse Bildung gerichtet, mit der disciplinarischen aber, d. i. der legalen, oder wenn man will, politischen Bildung ihrer Schüler, nothdürftig und aufs Gerathewohl sich abgefunden haben; — als ob ohne die letztere, in der Ungewißheit und Verwirrung eines recht- oder zuchtlosen Zustandes, Lehre und Unterricht überall gehdrig Boden fassen, und im Ganzen zu einer sicheren und wahrhaft segensreichen Entwicklung gelangen könne!

Soll ich noch mehr sagen? Unsere Pädagogik, fürchte ich, ist auch hierin noch viel zu voreilig. Anstatt mit dem Anfang anzufangen, anstatt vor allen Dingen, mit dem Gesetze durchgreifend, auf Ordnung und Zucht zu halten, und die Wirkung ruhig abzuwarten, die diese ohne ihr weiteres Zutun auch auf die innere Sitte haben werde; versucht sie es lieber sogleich, belehrend und ermahnend, auf diese letztere einzuwirken aus freier Hand und unter Bedingungen, die in der Regel den Erfolg eines so problematischen Versuches noch problematischer machen. Sie legt und stopft hinein, noch ehe sie aufgeräumt und ausgefegt hat. Vergebliche Arbeit! Der junge Most wird auf die alten Hefen geschüttet, und siehe! der Wein ist sauer geworden.

Ober sie verwechselt wohl gar die Grenzen, und fängt damit an, die intellectuelle und moralisch-religiöse Bildung auf disciplinarischem Wege zu erzwingen, mit Gewalt zu belehren, und wider Willen zu bessern. Wenn das so ginge! Aber sie entwickelt sich dadurch in Maasregeln, von denen immer die eine die andere aufhebt, und endigt zuletzt mit Gewaltstreichern, die das Rechtsgefühl verletzen, und die Autorität des Gesetzes völlig untergraben; da es doch nur auf eine richtige Unterscheidung und auf den rechten Ton ankommt, um dasselbe gleichmäßig und überall, wo es hingehört, in seiner ganzen Strenge geltend zu machen, dem Schüler die gehdrige Haltung, und der Schule auch zur Erreichung ihrer besonderen Zwecke die eigenthümlichen Vortheile zu verschaffen, die sie durch ihre Deffentlichkeit vor dem elterlichen Hause bei weitem voraus hat. Achtung dem Gesetze! dies ist die erste Grundlage des Staates; sie ist es auch der Schule, die nicht bloß Schule sein will für dies und das, sondern als Vorbild, als Prototypus des ersteren, die einzig wahre und allgemeine Bürgerschule ist.

Es würde dem Verfasser zu seiner besonderen Genugthuung gereichen, wenn er es sich erlauben dürfte, die Ausführbarkeit dieser Forderung nun auch durch das Beispiel der Ausführung zu belegen. Aber es würde zu voreilig sein. Vor kurzem aus dem engeren Kreise einer, mehr dem Familienleben sich anschließenden Erziehungs- und Unterrichtsanstalt berufen an eine der frequentesten Schulanstalten dieser Hauptstadt, die seit einem Jahrzehend allein durch die Umsicht ihrer Leitung, wie durch den Eifer der

dazu mitwirkenden Kräfte, den Forderungen der Zeit gemäß, sich aus sich selbst gleichsam neu geschaffen hat, war es für ihn besonders lehrreich, von Anfang an Zeuge zu sein der Versuche, die eben hier mit sorgfältiger Unterscheidung des Dahingehöri- gen, zum Behuf einer durchgreifenden, das kindliche Alter im Allgemeinen, so wie die verschiedenen Stufen desselben berücksichtigenden Schuldisciplin an- gestellt wurden. Selbst dem oberflächlichen Beobachter, wenn er Gelegenheit hatte, die verschiedenen Zustände zu vergleichen, kann die Wirkung nicht entgangen sein, die diese ersten Versuche schon gemacht haben, das bloße Experiment, ohne daß unter den gegenwärtigen Umständen eine völlige Ausführung möglich gewesen wäre.

Denn diese hängt überhaupt nicht allein von einer einzelnen Anstalt ab, insofern sie sich nach außen hin nicht abschließen, und mit allen ihren Schülern gleichmäßig von Anfang an verfahren kann. Dazu bedarf es einer allgemeineren Ausführung, und für diese der Uebereinstimmung nicht bloß der Lehrer unter einander, sondern auch der Familien mit ihnen in der Ansicht, die sie von der Schule fassen, und ihren Kindern mit in die Schule geben wollen. Möchten diese fürs erste, wenigstens um der Disciplin willen, sich entschließen, ihren eigenen Kindern nur nicht selbst das Spiel zu verderben! Sie würden dasselbe alsdann auch bald aus Erfahrung, als ein in seinem Zwecke höchst ernsthaftes betrachten lernen. — Nach diesem Wunsche bleibt zum Schluß unserer Abhandlung allein noch zu wiederholen übrig, was zu Anfang derselben nur im Vorbeigehen angedeutet werden durfte: daß endlich eine völlige allgemeine Ausführung von den Einrichtungen abhänge, die von Seiten der Gesetzgebung getroffen werden können, um der Schule und den Schulgesetzen in der öffentlichen Ansicht mit ihrem wahren Charakter, den bürgerlichen gegenüber, auch die ihnen gebührende Gewalt und Wirksamkeit zu geben.

E. W. Kalisch.

Lehrverfassung.

Prima.

Ordinarius Oberlehrer Kalisch.

Religion. Kirchengeschichte von Karl dem Großen bis zum dreißigjährigen Kriege. 1 St. Uebersicht über den Inhalt der Bibel und Wiederholung der Hauptstücke des kleinen Lutherischen Katechismus. 1 St. Zusammen 2 St. Prediger Oberheim,

Mathematik. Geometrie: Geometrisch-analytische Aufgaben; Construction algebraischer Formeln; analytische und ebene Trigonometrie. — Algebra: Gleichungen des ersten und zweiten Grades; binomischer Lehrsatz; Logarithmen; unendliche Reihen; Kettenbrüche. Zusammen 4 St. Oberlehrer Gerber. Im letzten Vierteljahr: Lehrer Heussi.

Physik. Im Winter: Mechanik; Hydraulik; Pneumatik. Im Sommer: die Lehre vom Lichte. 2 St. Lehrer Heussi.

Chemie. Chemie der organischen Körper. 2 St. Professor Lindes.

Naturgeschichte. Im Winter: Allgemeine Uebersicht des Thierreiches und Anthropologie. Im Sommer: Botanik; Erläuterung des natürlichen Systems von Jussieu nebst Demonstrationen lebender Pflanzen. 2 St. Alle 14 Tage eine mehrstündige Excursion. Oberlehrer Schulz.

Mineralogie Dryktognosie nach dem chemischen System. 1 St. Professor Lindes.

Geschichte. Neuere Geschichte, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte — im Winter, und der englisch-französischen — im Sommer. 2 St. — Uebersicht der Geographie von Europa zur Wiederholung. 1 St. Oberlehrer Kalisch.

Deutsch. Beurtheilung der Aufsätze nach freien Thematn, Lectüre zur Uebung des Vortrages. 3 St. Oberlehrer Kalisch.

Latein. Caesar d. B. G. Buch 1 u. 2, und die erste Hälfte des 3ten Buches. 2 St. — Ovid. Metamorph. Phaëthon II. v. 1—380; Niobe und die Frösche. VI. v. 146—381; Philemon und Baucis. VIII. v. 618—724. 1 St. — Exercitien. 1 St. Zusammen 4 St. Oberlehrer Kalisch.

Französisch. Wiederholung der schwierigsten Punkte des syntactischen Theils der Grammatik und Exercitien. 1 St. Censur der schriftlichen Ausarbeitungen. 1 St. Lectüre des Handbuchs von Büchner und Herrmann. 1 St. Conversation und Redeübungen. 1 St. Zusammen 4 St. Lehrer Herrmann.

Englisch. Uebersetzen aus dem Englischen ins Deutsche. Exercitien und Aufsätze. 2 St. Lehrer Heussi.

Zeichnen. Fortgesetztes Naturzeichnen mit dem freien Auge und nach den Hauptregeln der Perspective; Zeichnen nach Gypsbüsten; Schattiren. 2 St. Professor Schmid.

S e c u n d a.

Ordinarius Oberlehrer Gerber. Im letzten Vierteljahr:
Lehrer Heussi.

Religion. Mit Prima vereinigt.

Mathematik. Geometrie: Beendigung der ebenen Geometrie, besonders die Lehre von der Proportionalität der Linien, von der Aehnlichkeit der Dreiecke, von den Vielecken und von dem Kreise. Constructionen einfacher Aufgaben. — Algebra: Fortsetzung der allgemeinen Arithmetik und Algebra bis zu den Gleichungen des zweiten Grades incl.; Aufgaben aus W. Hirsch. Zusammen 4 St. Oberlehrer Gerber. Im letzten Vierteljahr: Lehrer Dr. Hubert.

Physik. Im Winter: Gleichgewicht und Bewegung fester Körper. Im Sommer: Magnetismus und Electricität. 2 St. Lehrer Heussi.

Chemie. Die Metalle und ihre wichtigsten Verbindungen. 2 St. Professor Lindes.

Naturgeschichte. Im Winter: Zoologie: Naturgeschichte der Säugethiere und Vögel. Im Sommer: Botanik: Erläuterung des Linnéischen Sexualsystems und Demonstrationen an lebenden Pflanzen, wobei vorzüglich auf Gattungs- und Familiencharaktere Rücksicht genommen wurde. 2 St. Alle 14 Tage eine mehrstündige Excursion. Oberlehrer Schulz.

Geschichte. Im Winter: Uebersicht der alten Geschichte. Im Sommer: Geschichte des Mittelalters, mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Geschichte. 2 St. Uebersicht der Geographie von Europa zur Wiederholung. 1 St. Oberlehrer Kalisch.

Deutsch. Beurtheilung der Aufsätze, welche theils frei entworfen, theils gegebenen Stoffen nachgebildet wurden. Lectüre und Uebungen im mündlichen Vortrage. 3 St. Oberlehrer Kalisch.

Latein. Grammatik: Repetition der Formenlehre; Lehre von dem Gebrauch der Casus. Exercitien. 2 St. Corn. Nepos: Themistokles; Aristides; Pausanias; Lyfander. 2 St. Zusammen 4 St. Dr. Papencordt.

Französisch. Grammatik, besonders über die Anwendung der Zeiten. 2 St. Exercitien, Extemporalien. 1 St. Lectüre des Handbuchs von Büchner und Herrmann. 1 St. Cursorisch: Télémaque. 1 St. Zusammen 4 St. Lehrer Herrmann.

Englisch. Uebersetzen ins Deutsche aus dem von dem Lehrer herausgegebenen Englischen Lehrbuche. Exercitien und mündliche Uebungen. 2 St. Lehrer Heussi.

Zeichnen. Naturzeichnen mit dem freien Auge und nach den Hauptregeln der Perspective; Kenntniß des Grund- und Aufrisses. 2 St. Professor Schmid.

O b e r t e r t i a .

Ordinarius Oberlehrer Kemp.

Religion. Erklärung der Apostelgeschichte; Lernen von Bibelstellen und Liedern aus dem Gesangbuche. 2 St. Oberlehrer Kemp.

Mathematik. Geometrie: Fortsetzung der Planimetrie, besonders die Lehre von den Parallelogrammen und von ihrer Vergleichung mit den Dreiecken. — Zahlenlehre: Die allgemeine Arithmetik bis zu den Wurzeln. Praktische Aufgaben. Zusammen 4 St. Oberlehrer Gerber. Im letzten Vierteljahr: Lehrer Dr. Huberdt.

Physik. Im Winter: Magnetismus und Electricität. Im Sommer: Das Fasslichste aus der Lehre vom Lichte. 2 St. Lehrer Heussi.

Chemie. Die chemisch-einfachen, nicht metallischen Stoffe und ihre wichtigsten Verbindungen. 2 St. Professor Lindes.

Naturgeschichte. Im Winter: Zoologie. Es wurde die Naturgeschichte der Säugethiere repetirt, und die der Vögel und Amphibien vorgetragen. Im Sommer: Botanik. Erläuterung der wesentlichsten terminologischen Ausdrücke bei Gelegenheit der Demonstrationen an lebenden Pflanzen. 2 St. Alle 14 Tage eine mehrstündige Excursion. Oberlehrer Schulz.

Geschichte. Im Winter: Geschichte des Mittelalters. Im Sommer: Neuere Geschichte. 2 St. Dr. Papencordt.

Geographie. Die außereuropäischen Erdtheile. Im Winter: Amerika und Afrika. Im Sommer: Australien und Asien, nach dem 3ten und 4ten Cursus des Voigtschen Leitfadens. Uebungen im Chartenzeichnen. 2 St. Lehrer Dielig.

Deutsch. Anleitung zur Abfassung der Aufsätze und Beurtheilung derselben. Lectüre und Uebungen im Vortrage. Zusammen 4 St. Oberlehrer Kalisch.

Latein. Corn. Nepos: Datames; Epaminondas; Pelopidas; Agesilaus. 3 St. Exercitien und Extemporalien. 2 St. Zusammen 5 St. Oberlehrer Kemp.

Französisch. Charles douze, cursorisch gelesen. 1 St. Die größeren Stücke aus Herrmann's Lesebuche schriftlich übersetzt, und mündlich wieder ins Französische übertragen. 1 St. Grammatik, besonders über den Gebrauch der Fürwörter und Zeitwörter. 1 St. Extemporalien und Sprechübungen. 1 St. Zusammen 4 St. Lehrer Herrmann.

Englisch. Uebungen im Lesen; Grammatik; Uebersetzen aus dem Englischen ins Deutsche. 2 St. Lehrer Heussi.

Zeichnen. Zeichnen nach krummlinigen Körpern. 2 St. Lehrer Schönan.

Untertertia.

Ordinarius Lehrer Dielig.

Religion. Das Leben Jesu nach dem Evangelium des Johannes. Lernen von Lieberverfen aus dem Gesangbuche und Erklärung des Lutherischen Katechismus, 4tes und 5tes Hauptstück. 2 St. Lehrer Dielig.

Mathematik. Geometrie: Longimetrie; Congruenz der Dreiecke; Parallelogramme; Verwandlung der Figuren, nebst Auflösung geometrischer Aufgaben. 3 St. — Rechnen: Regelbetri; Kettenfaß; Uebungen im Kopfrechnen. 3 St. Zusammen 6 St. Oberlehrer Gerber. Im letzten Vierteljahr: Lehrer Stolzenburg.

Physik. Es wurden solche Erscheinungen aus dem Gebiete der Naturlehre erklärt, und durch Versuche erläutert, welche dem Fassungsvermögen der Schüler am verständlichsten, und am meisten dazu geeignet sind, das Beobachtungs- und Beurtheilungsvermögen zu üben und zu stärken. 2 St. Lehrer Heussi.

Naturgeschichte. Im Winter: Naturgeschichte des Menschen und der Säugethiere. Im Sommer: Kurze Wiederholung des Vorigen und Naturgeschichte der Vögel. Lehrer Stolzenburg.

Geschichte. Im Winter: Geschichte des Mittelalters. Im Sommer: Neuere Geschichte. Schriftliche Ausarbeitung des Vorgetragenen und Entwerfen synchronistischer Tabellen. 2 St. Lehrer Dielig.

Geographie. Europa nach dem 3ten und 4ten Cursus des geogr. Leitfadens von Voigt. Im Winter: das südwestliche; im Sommer: das nordöstliche Europa. Uebungen im Chartenzeichnen. 2 St. Lehrer Dielig.

Deutsch. Grammatik: Die Satzlehre nach Diesterweg. 1 St. Beurtheilung der Aufsätze. 1 St. Declamations- und Leseübungen. 2 St. Zusammen 4 St. Lehrer Dielig.

Latein. Uebersetzen aus Jacobs lateinischem Elementarbuch. 2 St. Grammatik: die Anfangsgründe der Syntax. 2 St. Extemporalien. 1 St. Zusammen 5 St. Lehrer Dielig.

Französisch. Grammatik (etymologischer Theil) nach Herrmann's Lehrbuch. 1 St. Charles douze, statarisch gelesen. 1 St. Exercitien und Extemporalien. 1 St. Uebersetzen aus Herrmann's Lesebuch. 1 St. Zusammen 4 St. Von dieser Classe an wird der Unterricht in französischer Sprache ertheilt. Lehrer Herrmann.

Schreiben. Uebungen im Schnellschreiben und nach Vorschriften. 2 St. Lehrer Meyer.

Zeichnen. Zeichnen nach geradlinigen Körpern. 2 St. Lehrer Schönau.

Oberquarta.

Ordinarius Lehrer Dr. Huberdt.

Religion. Erklärung des Evangelii Matthäi; Lernen von Bibelsprüchen und Liedern aus dem Gesangbuche. 2 St. Oberlehrer Kemp.

Arithmetik. Wiederholung und Befestigung der Operationen mit ganzen Zahlen; die vier einfachen Operationen mit Brüchen. 4 St. Lehrer Heussi.

Geographie. Physische und politische Geographie von Deutschland nach dem 3ten und 4ten Cursus; Wiederholung des 1sten und 2ten Cursus des geographischen Leitfadens von Voigt. 2 St. Lehrer Voigt.

Deutsch. Lesen und Declamationsübungen. 2 St. Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen und Beurtheilung derselben. 2 St. Grammatik: der einfache und erweiterte Satz. 1 St. Zusammen 5 St. Lehrer Dr. Huberdt.

Latein. Halbjähriger Cursus: Fortsetzung der Formenlehre bis zu den unregelmäßigen Verben; Extemporalien und Exercitien. 4 St. Uebersetzen aus Blume's Elementarbuch Theil I, Abschn. I — III. 3 St. Zusammen 7 St. Lehrer Dr. Huberdt.

Französisch. Halbjähriger Cursus: Lesen und Uebersetzen aus Herrmann's Lehrbuch mündlich und schriftlich; das Wichtigste aus der Formenlehre bis zu den unregelmäßigen Verben incl. 4 St. Lehrer Dr. Huberdt.

Schreiben. Vorübungen im Schnellschreiben; Dictirübungen nach dem Tacte; Schreiben nach Vorlegeblättern. 3 St. Lehrer Meyer.

Zeichnen. Perspectivisches Zeichnen nach geradlinigen Körpern; mehrfache Anwendung desselben in häuslichen Übungen nach Naturgegenständen. 2 St. Lehrer Veselin.

Unterquarta Abth. I.

Ordinarius Lehrer Voigt.

Religion. Bibellesen; Lernen von Liedern aus dem Gesangbuche. 2 St. Lehrer Voigt.

Rechnen. Die Operationen mit ganzen benannten Zahlen repetirt, und die Elemente der Bruchrechnungen begonnen. 4 St. Lehrer Jacoby.

Geographie. Kenntniß der Erdtheile nach ihrer verticalen Dimension, nach dem 2ten Cursus des geogr. Leitfadens von Voigt. 2 St. Lehrer Voigt.

Deutsch. Lesen. 3 St. Grammatik. 1 St. Uebung im Dictatschreiben. 1 St. Aufsätze. 1 St. Zusammen 6 St. Lehrer Voigt.

Latein. Die regelmäßige Declination und Conjugation. 4 St. Uebersetzen aus Blume's Lehrbuche. 2 St. Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. 2 St. Zusammen 8 St. Oberlehrer Kemp.

Französisch. Uebungen im Lesen und Uebersetzen; Einübung der Elemente der Formenlehre bis zu den regelmäßigen Verben incl. 4 St. Lehrer Dr. Huberdt. Schreiben. Die Current- und Curstvoschrift; Schreiben nach Vorschriften. 3 St. Lehrer Meyer.

Zeichnen. Elemente des perspectivischen Zeichnens; Uebungen in häuslichen Aufgaben. 2 St. Lehrer Besselin.

Unterquarta Abth. II.

Ordinarius Lehrer Voigt.

Religion. Die Schüler sind für diesen Gegenstand mit der ersten Abtheilung vereinigt.

Rechnen. Die vier Grundoperationen mit ganzen benannten Zahlen; Vorübungen zur Bruchrechnung. 4 St. Lehrer Fischer.

Geographie. Für diesen Gegenstand ist die zweite Abtheilung mit der ersten vereinigt.

Deutsch. Lesen und Declamationsübungen; Aufsätze. 4 St. Grammatik 2 St. Zusammen 6 St. Lehrer Hensel.

Latein. Die regelmäßige Declination und Conjugation. 4 St. Uebersetzen aus Blume's Lesebuche. 2 St. Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. 2 St. Zusammen 8 St. Lehrer Schmidt.

Französisch. Uebungen im Lesen und Uebersetzen; Einübung der Elemente der Formenlehre bis zu den regelmäßigen Verben incl. 4 St. Lehrer Hensel.

Schreiben. Wie in der ersten Abtheilung. 3 St. Lehrer Meyer.

Zeichnen. Die Schüler sind für diesen Gegenstand mit der ersten Abtheilung vereinigt.

Quinta.

Ordinarius Lehrer Vogen.

Religion. Vom Buche der Richter bis zu den Büchern der Könige — gelesen; die zehn Gebote und Lieder aus dem Gesangbuche — gelernt. 2 St. Lehrer Vogen.

Rechnen. Befestigung in den vier Grundoperationen unbenannter Zahlen, und Rechnungen mit benannten Zahlen bis zu den Brüchen. 4 St. Lehrer Jacoby.

Formlehre. Betrachtung der einfachen Körper und der Formen an denselben.

1 St. Lehrer Jacoby.

Geographie. Kenntniß der Erdtheile nach ihrer horizontalen Dimension, nach dem 1sten Cursus des Leitfadens von Voigt. 3 St. Lehrer Voigt.

Deutsch. Lesen. 3 St. Grammatik. 2 St. Orthographische Uebungen. 2 St. Zusammen 7 St. Lehrer Vogen.

Französisch. Lesen; Vocabeln; Declination des Substantiv's; avoir u. être; Uebersetzen. 4 St. Lehrer Hensel.

Schreiben. Die Elemente der Current- und Cursivschrift, nach Meyer's Elementar-Uebungsheften. 5 St. Lehrer Meyer.

Sexta.

Ordinarius Lehrer Jacoby.

Religion. Biblische Erzählungen aus dem alten Testamente; Lernen des 1sten Hauptstücks und einiger Lieder aus dem Gesangbuche. 2 St. Lehrer Jacoby.

Rechnen. Die vier Grundoperationen in größeren Zahlenkreisen; Anwendung derselben im Kopfrechnen. 6 St. Lehrer Jacoby.

Deutsch. Grammatik: Kenntniß der Redetheile nach allgemeinen Merkmalen. 3 St. Orthographische Uebungen. 2 St. Formlehre, als Sprech- und Denkübungen. 2 St. Zusammen 7 St. Lehrer Jacoby.

Lesen. Lesen und Wiedererzählen des Gelesenen; Lernen kleiner Gedichte aus der Musterammlung. 4 St. Lehrer Hensel.

Geographie. Vorbereitender Unterricht; allgemeinste Kenntniß der Erdtheile und Oceane. 3 St. Lehrer Voigt.

Schreiben. Uebungen in der deutschen und englischen Schrift, nach Meyer's ersten Elementar-Uebungsheften. 6 St. Lehrer Meyer.

Septima.

Ordinarius Lehrer Fischer.

Religion. Kleine moralische Erzählungen; Lernen kurzer Verse aus der Musterammlung. 2 St. Im Winter: Lehrer Vogen. Im Sommer: Lehrer Fischer.

Rechnen. Die ersten Elemente und die vier Grundoperationen im Zahlenraume von 1—100. 6 St. Lehrer Fischer.

Deutsch. Lautiren und Lesen; Uebungen im Schreiben nach leichten Dictaten, und im Abschreiben kurzer Lesestücke. 10 St. Lehrer Fischer.

Schreiben. Elementarübungen, nach den ersten Meyerschen Uebungsheften. 8 St. Lehrer Matthes.

Gesangunterricht.

1ste Classe. Vierstimmige leichte Chöre und Choräle. In diesem Unterricht nahmen Schüler aus den vier oberen Classen Theil. 2 St. Lehrer Liedtke.

2te Classe (Oberquarta). Uebungen im Treppen; zweistimmige Lieder und Choräle. 2 St. Lehrer Liedtke.

3te Classe (Unterquarta). Einstimmige Lieder und Choräle. 2 St. Lehrer Liedtke.

4te Classe. Elementarübungen; leichte Lieder und Choräle. 2 St. Lehrer Fischer.

Chronik der Realschule.

Am 10ten Januar d. J. starb Herr Johann Christian Teichert im 72sten Jahre seines Alters, nachdem er 50 Jahre im Schulamte, und von diesen 37 Jahre an der Realschule mit treuem und redlichem Eifer gearbeitet hatte. In den letzten Jahren nahm seine Kraft merklich ab, so daß er Ostern v. J. von seinen Lehrstunden dispensirt werden mußte; jedoch nahm er immer noch bis zu seinem Tode ein lebhaftes Interesse an der Anstalt.

Herr Dielitz, der schon seit drei Jahren seine Thätigkeit mit sehr glücklichem Erfolge der Anstalt gewidmet hat, wurde in diesem Jahre definitiv angestellt. — Eine vorläufige Anstellung erhielten die Herren Dogen und Jacoby, zwei junge Männer, welche eben so lebendigen Eifer für das Schulwesen, als pädagogisches Talent besitzen, und von deren Bemühungen sich die Anstalt daher die erfreulichsten Resultate versprechen darf. — Herr Schulamts Candidat Schmidt hat Ostern d. J. sein pädagogisches Probejahr an der Schule angetreten. — Als Mitglieder des pädagogischen Seminars für gelehrte Schulen waren bis Ostern d. J. Herr Dr. Vater, bis jetzt Herr Dr. Wapencordt bei uns beschäftigt. — Sehr bedauern müssen wir es, daß Herr Oberlehrer Gerber durch ein hartnäckiges Unterleibsübel, an welchem er schon früher litt, fast das ganze letzte Semester hindurch von Neuem in seiner sonst so segensreichen Thätigkeit gehemmt worden ist. Seine Lehrstunden wurden im ersten Vierteljahr durch Herrn Schulamts Candidaten Niemann, im zweiten durch die Herren Lehrer Heussi und Dr. Huberdt, so wie durch Herrn Schulamts Candidaten Stolzenburg versehen.

Statistische Nachrichten.

Die Anstalt wurde im zweiten Vierteljahr des Sommersemesters von 459 Schülern besucht, welche in zehn Classen unterrichtet, und auf folgende Weise vertheilt waren: In Prima befanden sich 9, in Secunda 30, in Obertertia 37, in Untertertia 51, in Oberquarta 64, in Unterquarta Abth. I. 43, in Unterquarta Abth. II. 40, in Quinta 68, in Sexta 67, in Septima 50.

Aufgenommen sind 148 Schüler; abgegangen 95. — Unter diesen nennen wir besonders folgende Primaner, welche nach bestandenen vorschriftsmäßigen Abiturienten-Examen mit dem Zeugniß der Reife entlassen wurden.

Z u O f t e r n :

Johann Wilhelm Ferdinand Hühne aus Berlin, 16 Jahr alt, 5½ Jahr in der Realschule, 2½ Jahr in Prima.

Z u M i c h a e l i s :

Gustav Adolph Theodor Schwerin aus Berlin, 16½ Jahr alt, 3½ Jahr in der Realschule, 2 Jahr in Prima.

Carl Gustav Gottlob Anders aus Berlin, 15½ Jahr alt, 8 Jahr in der Realschule, 2 Jahr in Prima.

Sie erhielten sämmtlich das Prädicat: Sehr gut bestanden.

L e h r m i t t e l .

Für die Bibliothek wurden angeschafft die Fortsetzungen der Flora regni Borussici von Dietrich, der Naturgeschichte der drei Reiche von Vischoff, Blum etc., der technologischen Encyclopädie von Prechtl, der Naturgeschichte von Oken; die Fortsetzungen und Ergänzungen zu Klügel's mathematischem Wörterbuche etc. — Geschenkt wurden von Herrn Oberlehrer Schulz: Sein Grundriß der Zoologie und Botanik, und von Herrn Herrmann: Sein und Büchner's Handbuch der neueren französischen Sprache und Litteratur. Poetischer Theil.

Öeffentliche Prüfung

Dienstag den 6^{ten} October,

Vormittags von 8, und Nachmittags von 2 Uhr an.

a. Vormittags.

Untertertia: Latein und Geschichte, Lehrer Dielitz.

Der Primaner Schwerin trägt den von ihm verfaßten Versuch vor: Des exemples que l'histoire nous offre d'un véritable désintéressement.

Obertertia: Französisch, Lehrer Herrmann; Chemie, Professor Lindes.

Der Primaner Anders spricht eine Stelle aus Pope's Homer: Description of the Gods engaging in the battle.

Secunda: Botanik, Oberlehrer Schulz; Physik, Lehrer Heussi.

Der Primaner von Varner trägt vor: Les Catacombes de Rome, par Delille.

Prima: Geschichte, Oberlehrer Kalisch; Mathematik, Lehrer Heussi; Französisch, Lehrer Herrmann.

b. Nachmittags.

Septima: Deutschlesen und Rechnen, Lehrer Fischer.

Sexta: Biblische Geschichte und Rechnen, Lehrer Jacoby.

Quinta: Deutsch, Lehrer Vogen; geometrische Formlehre, Lehrer Jacoby.

Unterquarta: Geographie, Lehrer Voigt; Rechnen, Lehrer Fischer.

Oberquarta: Französisch, Dr. Huberdt; Geographie, Lehrer Voigt.

Vertheilung der Prämien.

Zu dieser Schulfeierlichkeit laden wir mit ehrfurchtsvoller Ergebenheit ein: Se. Excellenz den Königlichen wirklichen Geheimen Staatsminister, Chef des Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten u. s. w., Herrn Freiherrn Stein zum Altenstein, den Königlichen wirklichen Ober-Regierungsrath und Director Herrn Nicolovius, und die übrigen Herren Räte des gedachten hohen Ministeriums; Se. Excellenz den Königlichen wirklichen Geheimen Rath, Oberpräsidenten u. s. w., Herrn von Bassewitz, den Herrn Vice-Präsidenten Weil, die Herren Räte des Königlichen Consistoriums und Schul-Collegiums der Provinz Brandenburg, insbesondere den Königlichen Regierungs- und Schulrath Herrn Lange als Königlichen Commissarius; die Eltern und Pfleger unserer Zöglinge, so wie alle Gönner und Freunde des Schulwesens.

Der neue Cursus beginnt am 22sten October. Zur Prüfung und Inscription neuer Zöglinge werde ich während der Ferien Vormittags von 8 — 12 Uhr in meiner Wohnung anzutreffen sein.

Spilleke.

Zu dieser Sch
Se. Excellenz den Rdn
riums der Geistlichen,
herrn Stein zum Al
Director Herrn Nico Lo
riums; Se. Excellenz de
Herrn von Bassewig
niglichen Consistoriums
den Rdniglichen Regieru
die Eltern und Pfleger u

Der neue Cur
neuer Bdglinge werde
Wohnung anzutreffen s

voller Ergebenheit ein:
ter, Chef des Ministe
en u. s. w., Herrn Frei
ber-Regierungsrath und
gedachten hohen Ministe
Oberpräsidenten u. s. w.,
e Herren Rdtche des Rdn
andenburg, insbesondere
dniglichen Commissarius;
Freunde des Schulwesens.

Prüfung und Inscription
8 — 12 Uhr in meiner

Spilleke.



