

C.

Calvin's Einfluß auf die Pädagogik ist weder so direct noch so tiefgreifend gewesen als der der deutschen Reformatoren Luther und Melancthon; an persönlichem Interesse für Erziehung und Jugendbildung steht auch Zwingli entschieden höher. Allein von den Unmündigen kein Aufhebens zu machen ist auch ein pädagogisches Princip. Dies Princip schließt sich am consequentesten an die Glaubensrichtung der streng reformirten Confession an. Das Schweigen ist hier bedeutungsvoll und Calvin's persönlicher Charakter ist auf diesem wie auf andern Puncten zur Leitung und Ausprägung einer bestimmten allgemeineren Richtung geschaffen.

Calvin, französ. Chauvin, wurde geboren zu Noyon in der Picardie den 10. Juli 1509. Wie es kam, daß er eine sorgfältigere Erziehung erhielt, wie er in Paris verschiedene Schulen besuchte, in Orleans die juristische Doctorwürde erwarb, durch seinen Verwandten Robert Olivetan vom Katholicismus zum Evangelium geführt wurde, wegen seines Eifers für die Reformation wiederholt fliehen und 1534 Frankreich verlassen mußte, wie er in Basel Hebräisch studirte und sein Hauptwerk, die institutio christ. religionis herausgab, dann aber nach Italien reiste, um die dem Evangelium geneigte Herzogin von Ferrara im Glauben zu stärken, dieses und Aehnliches ausführlicher zu besprechen, überlassen wir theologischen Blättern. An diesem Orte ist hauptsächlich C.'s Auftreten in Genf für uns von Interesse, wo er, von Farel darum beschworen, die Reformation ins Leben zu führen unternahm. Er wurde zwar schon 1538 nebst Farel aus Genf vertrieben, aber als er 1541 zurückberufen wurde, hatte er in der Zwischenzeit in Straßburg als Prediger an der französ. Gemeinde seine Ansichten von der Kirchenzucht dermaßen ausgebildet und bereits im Kleinen erprobt, daß seine Zurückberufung der Ergebung in die Disciplin und dem Geständnisse, daß die von Parteien zerrissene Stadt ohne ihn nicht fertig werden könne, gleichkam. Das Werk, welches er nun nach festem Plane durchzuführen begann, bestand in nichts geringerem als in einer Unterwerfung der gesammten Einwohnerschaft unter eine theokratische Pädagogik. Um so staunenswerther ist die Durchführung dieses Unternehmens, da seine Operationen zwar im Namen des göttlichen Willens Feuer und Schwert nicht sparten, seine directen Hebel aber nur moralischer Art waren. Dem bürgerlichen Rath, in dem alle Macht concentrirt wurde, war Calvin wie alle andern Prediger untergeordnet, und formell war jener weit entfernt, sich in seiner Stellung je etwas zu vergeben. Das Hauptmittel bestand daher in der Eingabe von Gutachten und Legislaturvorschlägen, bei denen Calvin seine trefflichen juristischen Kenntnisse zu benutzen verstand. Auf diesem Wege griff er mit durchaus praktischem Sinn in die kleinsten Einzelheiten der Verwaltung ein, ohne je seinen großen Zweck aus dem Auge zu lassen, und eine Hauptstütze seiner Macht bestand darin, daß das Volk die Ueberzeugung gewann, daß vornehme Strafslosigkeit mit Calvin's Einfluß unvereinbar sei.

Der Reformator begann seine neue Wirksamkeit mit der Anordnung eines allgemeinen Bußtages und schritt sofort zur Einsetzung des Sittengerichtes, an die sich eine vollständige Umarbeitung der politischen Gesetzgebung anknüpfte. Je mehr C.'s Einfluß zunahm, desto mehr schärfte er seine Sittengesetze, und so sehr schlug diese Tendenz Wurzel, daß sie noch nach seinem Tode fortschritt. Der mosaische Charakter dieser Gesetze zeigt sich namentlich auch an den Bestrafungen der Verletzung elterlicher Auctorität. Henry (II, S. 72 u. f.) führt folgende Beispiele an: „Im J. 1563 wurde ein Mädchen, welches seine Mutter geschimpft hatte, auf drei Tage bei Wasser und Brod eingesperrt, und mußte öffentlich nach der Predigt seine Reue ausdrücken. Ein anderes Kind wurde im J. 1568 (also 4 Jahre nach Calvin's Tode) geköpft, weil es Vater und Mutter geschlagen, u. dgl. Der ernste Gesetzgeber, fährt Henry fort, „wollte, daß die Kinder mit äußerster Strenge erzogen würden, doch wurde den Lehrern auch das zu arge Wüthen untersagt, und einer von ihnen 1563, zu Lebzeiten Calvin's, kassirt und verurtheilt, öffentlich Reue zu zeigen, weil er einst einem seiner Schüler einen Zahn ausgebrochen hatte.“

Die Censur über die Sitten hatte das Consistorium, welches aus den Ältesten

und Geistlichen bestand; allein wenn Bestrafung eintreten sollte, so mußte dieses die Schulbigen dem bürgerlichen Rathe anzeigen. Versäumnis des Gottesdienstes zog Geldstrafe, Unterlassung des Abendmahls öffentliche Buße nach sich, Spieler wurden mit den Karten am Halse an den Pranger gestellt zc. Dem Geist jener Zeiten entsprechend waren natürlich die Strafen wirklicher Verbrecher hart und oft grausam, obwohl Calvin selbst auf Anwendung der noch zu Recht bestehenden Tortur nie gedrungen haben soll. Der innere Zustand des Genfer Volks, als einer leidenschaftlich aufgeregten, von Parteien aller Art entzündeten, in Gährung gesetzten Masse mag einem Manne wie C., dem „altrömischen Censor,“ wie ihn Joh. v. Müller nennt, die Nothwendigkeit römischer Strenge oft genug nahe gelegt haben.

Merkwürdig freilich ist, daß unter den Einrichtungen C.'s, durch welche eine Seelsorge im weitesten Umfange hergestellt wurde, grade eine unmittelbare kirchliche Fürsorge für die Erziehung der Kinder fehlt. „Es ist auch hier wieder klar (wie nämlich bei der Erziehungspflege im alten Bunde), wo das gesammte Volk noch unter pädagogischer Zucht steht, wie C. offenbar seine Genfer sammt und sonders als Zöglinge behandelt, da ist die besondere Aufmerksamkeit auf die Kinder eine schwächere, als wo das Volk selber sich für mündig ansieht oder dafür erklärt ist“ (Palmer). Weit entfernt jedoch, daß etwa die allgemeine erziehende Herrschaft des Gesetzes den Unterschied zwischen Mündigen und Unmündigen aufhebe, schiebt sie denselben vielmehr nur aus dem Bereich der öffentlichen Beachtung zurück, um ihn innerhalb der Familien um so schroffer hervortreten zu lassen. Die nachdrückliche Forderung religiöser Unterweisung der Kinder durch die Eltern, wie sie das Gesetz des alten Bundes mehrfach hervorhebt, hält auch C. aufrecht; bei der Erklärung des 5. Gebotes legt er stets besondern Nachdruck darauf, daß das Ehren der Eltern die Unterwürfigkeit in sich schließe. Maßlose Strenge, mürrisches Wesen, selbst Wüthen der Eltern hebt dieses Gebot nicht auf, sondern einzig die Verletzung der Gebote Gottes. Aus dem 5. Gebote erklärt C. die Verpflichtung des Gehorsams der Unterthanen gegen ihre Behörden und der Knechte gegen ihre Herren. Jede Auctorität dieser Art ist ihm eine directe Stellvertretung der Auctorität Gottes; ihre Verletzung ein todeswürdiges Verbrechen. Vergeblich sucht man in C.'s exegetischen Schriften zu Stellen wie Marc. 10, 14 (Lasset die Kindlein zu mir kommen zc.) einen gemüthvollen Ausdruck der Empfänglichkeit für das unschuldvolle, liebevolle und in seiner stillen Einfalt so bedeutsame Wesen des Kindes. Er redet hier nur von der Allgemeinheit der Gnade für Hohe und Niedrige und polemisiert wider die Anabaptisten. Einige Erklärung hiefür liegt freilich auch in der Kinderlosigkeit C.'s. Zwar hatte er von seiner Gattin Idelette von Büres, einer Wittwe, mit der er sich während seines Aufenthaltes in Straßburg vermählte, einige Stieföhne, das einzige eigne Kind aber starb halb nach der Geburt und 8 Jahre darauf verlor C. auch die Gattin (1549); C. erscheint so durch schwächere Bande, als die übrigen Reformatoren, an das häusliche Leben geknüpft.

Wenn der Baseler Bischof Christoph von Utenheim äußerte, daß die Reformation der Kirche bei den Kindern anzufangen habe, (das Erasmus'sche Princip, dem in Deutschland Melancthon entschieden geneigt war, und das sich später am bestimmtesten die Jesuiten zu eigen machten), so ist dem gegenüber das ächt reformirte Princip dies, daß die Reformation, wie alles geistige Leben, von den Auserwählten zu beginnen habe, durch deren Einfluß zunächst die ganze Masse der Erwachsenen in Zucht gehalten wird und indirect die Welt der Unmündigen.

C.'s Eifer für das Schulwesen war demgemäß minder principiell und geschäftsmäßiger als der der deutschen Reformatoren; doch folgte immerhin auch aus seinen Grundsätzen wegen der Bibelerklärung die Nothwendigkeit des Unterrichts in den alten Sprachen. Von entscheidendem Einflusse auf C.'s Thätigkeit für das Schulwesen war der Aufenthalt in Straßburg, der gerade in die erste Zeit nach der Eröffnung des Sturm'schen Gymnasiums fiel. C. trat zu der Schule und ihrem Rector in mehrfache Beziehung (vergl. Raumer I, 263), und Sturm übte einen ebenso entschiedenen Einfluß auf C.'s nachmalige Schuleinrichtungen, als C. seinerseits Sturm's religiöse Ansichten bestimmte und befestigte. Ein Beweis hiefür ist der 1559 entworfene Lehrplan für das neue Gymnasium in Genf, der freilich hier nicht weiter besprochen werden kann. Uebrigens wirkte an der alten, vor dem Gymnasium längst bestehenden

Schule ein Mann, der, während C. die kirchlich politische Oberleitung hatte und der berühmte Beza der Anstalt gelehrten Glanz verlieh, in demüthiger Treue bis an sein Lebensende die eigentliche Seele des Genfer Schulwesens blieb. Es war der greise Maturin Cordier: ein Schulmeister wie Gott ihn gewollt hat. Geboren schon um 1479 war er bereits vor dem Anfang der Reformation als Jugendlehrer thätig. In Paris war C. selbst sein Schüler. Durch den berühmten Buchdrucker Robert Etienne (Stephanus), seinen intimsten Freund, zum Evangelium bekehrt, wanderte er als Lehrer durch die verschiedensten Städte Frankreichs und der Schweiz. In Genf war er schon einmal Lehrer, bevor die Reformation dort begann, dann 7 Jahre in Neuenburg, 12 Jahre Rector in Lausanne. Kaum war C. zurückgekehrt, als er bereits an der Berufung seines alten Lehrers nach Genf arbeitete. Schon im Jahre 1541 beschloß der Rath, ihm eine Besoldung von 400 fl. außer dem Schulgelde, und eine Wohnung für seine Leitung der Schulen zukommen zu lassen, und Cordier wirkte seitdem unermüdblich bis an sein Lebensende für das Beste der Genfer Jugend. Wie wenig eifersüchtig er war, zeigt die Thatsache, daß er, weil er die Schüler in der obersten Classe zu schlecht vorbereitet fand, freiwillig die vierte übernahm und hier die Elemente der lateinischen Sprache lehrte. Cordier starb 85 Jahre alt, mitten in seiner Thätigkeit, in ein und demselben Jahre (1564), in dem auch sein großer Schüler Calvin am 27. Mai sein Leben schloß. Cordier überlebte ihn noch um mehrere Monate.

Hauptwerk über Calvin: Paul Henry, das Leben Calvin's des großen Reformators (3 starke Octav-Bde.) Hamburg 1835, 38 u. 44. Auszug davon ebendas. 1846. — Guizot, Joh. Calvin, ein Lebensbild. N. d. Fr. von Kunkel. Spz. 1847.

Campe. Joachim Heinrich Campe war 1746 zu Deensen bei Stadtoldendorf in Braunschweig geboren. Auf der Schule zu Holzwinden vorbereitet, studirte er zu Halle Theologie und wurde 1773 Feldprediger in Potsdam. Vom Fürsten Franz von Dessau als Educationsrath an das Philanthropin berufen, übernahm er die Leitung desselben 1777 an der Stelle des im December 1776 abgetretenen Basedow. Durch seine Umsicht, Besonnenheit und solide Wirthschaft brachte C. die Anstalt bald in Flor, sah sich aber gleichwohl schon im September 1777 veranlaßt, vor der Arroganz, Unverträglichkeit und Ungezogenheit Basedow's aus der Anstalt auszuscheiden. Er gründete nun selbst eine Erziehungsanstalt zu Trittow in der Nähe Hamburgs, welche er jedoch 1787 verließ, um dem Rufe des Herzogs Karl nach Braunschweig zu folgen, wo er im Verein mit andern gleichstrebenden Männern das Schulwesen reformiren sollte. Der Reformplan scheiterte jedoch an dem Widerstand des Consistoriums und der Landstände. Ganz andern Erfolg hatte C. als Schriftsteller und als Leiter der braunschweigischen Schulbuchhandlung, welche er später seinem Schwiegersohn Bieweg übergab. In vorgerückteren Jahren verfiel er mehr und mehr in einen traurigen Zustand geistiger Schwäche und Apathie, von welchem ihn den 22. Oct. 1818 der Tod befreite. C. ist vorzugsweise der Schriftsteller des Philanthropismus. Zur Verbreitung seiner Principien, wobei er nur die Excentricitäten Basedow's auf ein gewisses nüchternes Maß zurückführte, diente hauptsächlich das von C. in Gemeinschaft mit C. E. Trapp, J. Stuve, C. Heusinger herausgegebene „Braunschweigische Journal“ (4 Jahrgänge 1788—91) und die „Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens; von einer Gesellschaft praktischer Erzieher herausgegeben von J. H. Campe,“ (16 Bde. 1785—1791), worin allerdings nur wenige Aufsätze von C. selbst, alle aber in seinem Sinn gearbeitet sind. Ihn selbst charakterisirt der Ausspruch, daß das Verdienst dessen, der den Kartoffelbau bei uns einheimisch gemacht, oder das Spinnrad erfunden hatte, höher als das Verdienst des Dichters einer Ilias und Odyssee anzuschlagen sei. Uebrigens enthält der 9. Band des Revisionswerks Locke's Gedanken über Erziehung, der 12.—15. Rousseau's Emil, beide in deutscher Uebersetzung mit zahlreichen Anmerkungen der Herausgeber. — Weit bedeutender und wirksamer, als diese Schriftstellerei für die Pädagogen, waren aber C.'s Schriften für die Kinderwelt selbst. Er ist der eigentliche Repräsentant der Kinderliteratur, und in ihrem Gebiete hauptsächlich entwickelte er seine staunenswerthe Fruchtbarkeit, welche sich am breitesten in der „Neuen Kinderbibliothek“ und in den

verschiedenen Sammlungen merkwürdiger Reisebeschreibungen entfaltete. Nach Dahmanns Regel (Politik S. 290) „ein gutes Kinderbuch müße, statt den Kindern nachzutriecken, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen enthalten“ waren sie nicht gearbeitet, überall waren moralische und sonstige Reflexionen eingemischt, wie sie zum Nachtheil der frischen Unbefangtheit und des poetischen Sinnes der Jugend altkluge Naseweisheit befördern. Wir unterschreiben in dieser Beziehung das Urtheil Schlosser's: „Sobald C.'s Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück. Es ward dadurch in den Familien neben der praktischen Prosa unserer kleinen Verhältnisse auch noch eine theoretische herrschend. Es erwuchs ein neues Geschlecht, nur aufs Handgreifliche, Häusliche, unmittelbar im äußeren Leben Nützliche bedacht, voll kindischer Naseweisheit. Luthers Bibelübersetzung, verstandene oder nicht verstandene, doch die Phantasie anregende Geschichten und Poesien des Orients gaben wenigstens religiösen Schwung, die langweilige Moralpredigt des neuen Lesebuchs drückte die Seele nieder.“ Den Gedanken, Daniel Defoe's Robinson Crusoe (zuerst 1719), welchem Roman bekanntlich die Geschichte Alexander Selkirk's zu Grunde lag, pädagogisch zu appetiren, hatte C. aus Rousseau's Emil entlehnt, der jenen Roman, als die glücklichste Abhandlung über natürliche Erziehung enthaltend, anpreist. Wenn aber sein „Robinson der Jüngere“ (zuerst 1779, die 42. Aufl. 1850) von seinen sämmtlichen Jugendschriften ohne Frage die bei weitem beliebteste und wirksamste gewesen ist, so war sie es doch keineswegs in dem von dem Verfasser beabsichtigten Sinne: vielmehr wissen wir recht wohl, daß wir die langweiligen, zum Theil wirklich albernen Zwischenreden überschlagen oder vergessen haben, um wieder an den wunderbaren Schicksalen des Helden unsere Phantasie zu ergehen und ihm einen dauernden Platz in unserem Herzen zu bereiten. Wie sie (Bildung des Willens, S. 37) hebt mit Recht hervor: „Was bei dem englischen Autor schließlich als das Wesentlichste erscheint, daß der auf die einsame Insel Verschlagene durch die Noth beten lernt und durch Lesen der heiligen Schrift zur Erkenntnis derjenigen Kräfte gelangt, welche der heilige Geist in dem Menschenherzen zu erwecken vermag, das alles hat C. ganz weggelassen.“ — Schließlich ist der Bemühungen C.'s um Erhaltung und Reinigung der deutschen Sprache noch zu gedenken. Sein „Wörterbuch der deutschen Sprache“ (5 Bde. gr. 4. 1807—1812) ist eigentlich nur unter Campe's Leitung von Theodor Bernd ausgearbeitet worden. Das Hauptverdienst des Werkes ist nicht das wissenschaftliche, sondern die politische Gesinnung, in welcher es Campe in schlimmer Zeit unternahm, obgleich er sich bewußt war, diesmal nichts verdienen zu können, sondern bedeutende pecuniäre Opfer bringen zu müssen. Und ebenso wird man um des warmen Eifers für die Reinheit unserer Muttersprache willen die Auswüchse des C.'schen Purismus zu übersehen geneigt sein, die ihm mancherlei Anfechtungen zuzogen. Das Verzeichniß der C.'schen Werke umfaßt in dem Verlagskatalog der Schulbuchhandlung in Braunschweig 4 Seiten.

Candidatenprüfung, s. Prüfung.

Cantor, s. Lehrer.

Carcer, s. Schulstrafen.

Censoren sind Schüler, welche den Auftrag haben, über das Betragen ihrer Mitschüler zu wachen und Fehler zu rügen oder zur Anzeige zu bringen. Eine gewisse Unterstützung des Lehrers in der Disciplin, ein Zwischenglied zwischen ihm und den Schülern wird sich, wo größere Massen zu beherrschen sind, stets als nothwendig herausstellen und kann, weit entfernt ein nothwendiges Uebel zu sein, zur Förderung der sittlichen Entwicklung verwandt werden. Es kommt aber alles auf das Princip an, von dem man ausgeht. Das verderblichste ist das der geheimen Polizei, das aus unsern Schulen im ganzen und als anerkanntes Mittel verschwunden ist, um so mehr aber in früheren Jahrhunderten blühte. Solche Späher hießen corycaei und waren im 15. Jahrh. in allgemeinem Gebrauch. Die eigentlichen Censoren dagegen sind nicht Späher, sondern Unteraufsesser, Sittenrichter. Sie sind stets öffentlich und sollen dem Grundgedanken nach Vertreter des sittlichen Bewußtseins der Classe sein. Ihr classischer Boden ist in Trogendorf's Schule, wo sie auch loben konnten. Auch die Jesuiten hielten solche Censoren, hatten aber noch

ihre heimlichen Späher daneben. Da alle diese Aemter der Natur der Sache nach besondere Bedeutung in Alumnaten gewinnen, so konnten hier auch gereifere Schüler mit einer solchen Aufsicht beauftragt werden; sie waren öffentliche Vertrauensmänner schon gereifterer Art, die den Lehrer in der Ueberwachung der großen Schülerzahl unterstützten. Man kann annehmen, daß sich Einrichtungen obiger Art bis auf die Rousseau-Baschowsche Zeit vielfach unverändert erhielten. Durch die Einwirkung des Philanthropinismus wurden auch diese Institute modificirt, vorübergehend auch wohl caricirt. In Bahrdts Nachricht von dem Philanthr. zu Marischlins wird S. 246 gefordert, daß jeder Schüler nach jeder Stunde jeden Schüler, mit dessen Fleiß oder Sitten er zufrieden sein konnte, auf ein Billet schreibe. Nach diesen Billets soll im Senat das Betragen beurtheilt werden. — Man hat immer kleine Dienste, wie Sorge für Kreide, Tafel zc. nöthig, für die sich ein Schüler eignet und willig findet. Wichtiger ist es, in größeren Classen für solche Functionen, wie Einsammeln und Austheilen der Hefte zc. bestimmte Gehülfen und bestimmte Methoden zu haben. Als Monitoren werden solche Schüler bezeichnet, wenn zugleich ein Theil der Functionen des alten Censors oder Observators hinzutritt: besonders etwa Aufsicht während des Lehrerwechsels, bei dem es kaum zu vermeiden ist, daß nicht die Classe wenigstens 1—2 Minuten sich selbst überlassen bleibt. Gut erzogene Monitoren wirken, wenn sie den geeigneten Rückhalt an Director und Lehrern haben, schon durch ihr bloßes Heraustrreten als sichtbare Stellvertreter der Ordnung; die zuweilen erforderlichen Anzeigen verlieren das Gehässige durch die Pflichtmäßigkeit. Die Monitoren der Lancasterischen Schule sind nicht Aufseher, sondern Einübende, Lehrgehülfen (vgl. Helfersystem, Wechselseitige Schuleinrichtung).

Censuren, s. Schulzeugnisse.

Centralschule, s. Schulbezirk.

Charaden, s. Räthsel.

Charakter — ein griechisches Wort (von ursprünglich äußerlicherer Bedeutung, als in der wir es gebrauchen), das uns unentbehrlich geworden ist und gleichwohl unmöglich übersetzt werden kann. Der Charakter ist die zu persönlichem Leben gewordene Sittlichkeit. Er ist die Sittlichkeit mit ganz individuellem Gepräge, das mit keinem andern vertauscht werden kann, und doch zugleich eine so selbstlose, eine so wenig sich zum Mittelpunkt machende Individualität, daß sie sich vielmehr ganz an das Gute hingiebt, ja sich dafür zu opfern vermag. So ist der Charakter die Einheit von Gegensätzen — des Ichs und des allgemeinen Gesetzes; aber gerade das ist's, was ihn zu etwas so interessantem, zu einem Gegenstande stets neuen Studiums macht. Allerdings haftet an dem Charakter in Vergleich mit der in allen Stücken vollkommenen Gesetzeserfüllung eine gewisse Beschränkung; wo Charaktere sind, da besitzt der eine Tugenden, die dem andern fehlen und umgekehrt; dem einen wird etwas sehr leicht, was den andern große Ueberwindung kostet oder ihm unmöglich erscheint. Aber fürs erste darf überhaupt das plus und minus von Sittlichkeit bei verschiedenen Individuen niemals in einer äußerlichen, quantitativen, numerischen Weise taxirt werden: die christliche Tugend ist keine Zahl, auch nicht etwa die durch Addition zu Stande kommende Summe einzelner Gesinnungen und Eigenschaften; sie ist vielmehr ein Leben, das wohl in viele einzelne Organe sich explicirt, aber so daß in jedem das Ganze wirkt, das nur Eines ist. Dieses sich-Individualisiren der christlichen Tugend ist aber fürs zweite etwas schlechtthin nothwendiges. So wenig es einen Menschen in abstracto giebt, sondern nur einen in einer besonderen Form, als Mann, als Weib, mit dieser Gestalt, dieser Stimme u. s. f.: so wenig wird auch die Sittlichkeit in abstracto, als Katalog aller Tugenden, sondern nur in concreto, als persönlich bestimmte Tugend wirklich. Alles Concretwerden ist der Idee gegenüber eine Beschränkung, aber gerade in dieser Beschränkung, in dieser Verdichtung des Idealen zum Realen liegt jene Energie, jene Thatkräftigkeit, wodurch das bloß gedachte und in seiner Verbindlichkeit anerkannte Gute, d. h. die Pflicht, zur Tugend wird. Im Charakter also ist diese zu ihrer vollen Wirklichkeit gelangt; im Charakter erst erreicht man diejenige Einheit von Freiheit und Nothwendigkeit, da man, was man will und thut, deswegen will und thut, weil man es nicht lassen kann, und man dennoch in diesem Wollen und Thun sich völlig unabhängig und selbständig weiß. Von einem

Charakter kann, wer ihn einmal kennt, im Voraus schon sagen, wie er in einem gewissen Falle handeln wird, es ist sein Handeln somit gewissermaßen prädestinirt; und doch handelt er so nur, weil er so handeln will, weil er sich selbst dazu prädestinirt hat und frei dieser innern Nothwendigkeit folgt. Grenzen wir hiernach den sittlichen Charakter bestimmter ab, so steht er zuerst derjenigen Art von Sittlichkeit gegenüber, die durchaus kein solch persönliches, eigenthümliches Gepräge an sich trägt — das wäre die philisterhafte Tugendhaftigkeit, die keinen innerlich starken Zug, keine innerlich mächtige sittliche Neigung in sich hat und bloß, weil das Gute einmal geboten ist, es auch erfüllen will. Solcher Rechtschaffenheit wird der frische Lebenshauch fehlen, eine kühne That, ein kräftiges Wort wird man nicht von ihr hören; — eine immer ehrenwerthe Menschenklasse, zumal im Vergleich mit aller unsittlichen Genialität. Da der Charakter ferner in sich selbst eine Einheit darstellt, so bildet er auch einen Gegensatz zu demjenigen sittlichen habitus, da man wohl einzelnes Gute nebeneinander besitzt oder nacheinander ausübt, aber es fehlt an einem zusammenhaltenden Bande: das ist die Unzuverlässigkeit, deren Steigerung die Charakterlosigkeit ist. — Nach einer ganz andern Seite aber muß der sittliche Charakter bei aller ihm wesentlichen Selbständigkeit zugleich die Fähigkeit besitzen, andere Charaktere, sobald sie nur die innerste Basis der Gesinnung mit ihm gemein haben, nicht nur nicht abzustossen, sondern in ihnen eine Ergänzung seiner selbst anzuerkennen. Ein Charakter, der bei vielleicht sehr prononcirtirter Christlichkeit jenen sauren, abstoßenden Beigeschmack hat, ist schlechthin kein christlicher Charakter mehr; Christenthum und Frömmigkeit sind in ihm vom Eigenswillen, vom Egoismus in Beschlag genommen (vergl. 1 Kor. 12, 14—27. Röm. 14, 4. Col. 3, 14). Damit löst sich auch der scheinbare Conflict zwischen Charakter und Gewissen. So weit das Gewissen *de jure* und *de facto* seine Stellung über dem Charakter, gleichsam als sittliches Obertribunal einnimmt, thut dieser ihm eben durch jene Willigkeit Genüge, womit er fremde Tugend ehrt und von ihr zu lernen bemüht ist; aber er kann dies doch nur so thun, daß er nicht sein Eigenes, den freien Besitz sittlicher Kraft und Fertigkeit daran giebt, um der Nachtreter eines andern zu sein, sondern immer so, daß auch das Fremde sich dem Seinigen assimilirt, daß er, was er von jenem gelernt, weil sein Gewissen es ihn geheißt, doch nur auf seine Weise thut.

Für die sittliche Taxation des Charakters mag das Gesagte genügen; zur pädagogischen Lehre von der Bildung des Charakters müssen wir uns jetzt den Weg dadurch bahnen, daß wir die Elemente untersuchen, aus denen er überhaupt wird. Die christliche Lehre unterscheidet im Menschen, um es kurz zu sagen, Natur und Gnade; der Charakter aber hat seine letzte Wurzel nicht in der Gnade, sondern in der Natur, — dies Wort in dem vollen Sinn verstanden, in welchem es auch die leibliche Organisation involvirt. Darin gleicht der Charakter dem Temperament, was eigentlich nur ein mehr die Oberfläche treffender psychologischer Ausdruck für dasselbe Object ist, das wir ethisch und tiefer gefaßt Charakter nennen. Sofort muß wohl die Gnade Sieger werden über die Natur (s. d. A. Erbsünde), weil letztere der Sitz des Widergöttlichen geworden ist. Aber sie geht nicht darauf aus, die Natur zu vernichten (das anzunehmen, ist der Irrthum des Manichäismus), sondern sie will diese, die von Gott geschaffen und gut ist, nur regeneriren und verklären; das, was sie wegschafft, ist nur die Sünde und diese ist in Wahrheit das dem Menschen von Haus aus Unnatürliche, Fremde. Jenes Natürliche aber ist in jedem Menschen anders bestimmt, als in allen andern; es ist die unerschöpfliche Gestaltungskraft der Natur, die jedem Individuum, wie seine eigene Physiognomie, so auch seine geistige Constitution in die Welt mitgiebt. Noch ehe es sich dessen bewußt wird, liegen Neigungen und Abneigungen in ihm, die in analogen Fällen immer als dieselben ans Licht treten und damit schon eine bestimmte Richtung andeuten, die die Willensregungen nehmen werden. Dies ist das Elementarische im Charakter; aber Charakter selbst ist dies noch nicht. Erstlich muß dazu noch kommen, daß, was so unwillkürlich als vorhandene Disposition sich kund giebt, nicht etwas unwillkürliches, unbewußtes bleibt, sondern daß der seiner selbst bewußte Wille es in seine Hand nimmt, es zu etwas klar gewolltem, auf bewußte Motive sich stützendem erhebt. Zweitens aber ist es auch nicht gleichgültig, welcher Art das Object des natürlichen Begehrens ist. Es

muß etwas bedeutendes, eine Sache von wirklichem Werth sein, worauf dasselbe geht. Daß jemand allerlei Eigenheiten an sich hat, macht ihn noch nicht zum Charakter, wenn ihnen keine tiefere Bedeutung innewohnt; wessen Dichten und Trachten im Gemeinen, Alltäglichen, in Essen und Trinken, in sader Conversation sich befriedigt, dem kann trotz der Consequenz, die er befolgt, ein Charakter nicht füglich zugeschrieben werden. Darum hat Nothe ganz Recht, wenn er Charakter und „Gebildetheit“ in engste Beziehung setzt; das Individuum muß aus dem Naturzustand irgendwie schon herausgehoben, muß cultivirt sein, wenn es Charakter haben soll; wie umgekehrt auch, wer gebildet sein will, Charakter haben muß.

Als die Macht nun, die diese Cultivirung mit der Natur vornimmt, erkennen wir die Gnade, die auf Grund der Erlösung ihr Werk im Menschen vollbringt. Weil aber die Gnade die Natur nicht zerstört, sondern rein und frei macht, so können wir sagen: es muß zu einer Einheit der beiden, einander zuerst entgegengesetzten Principien, Natur und Gnade, kommen, und diese Einheit ist auf dem Gebiete des sittlichen Lebens der Charakter; er ist Natur in höherer Potenz; die Gnade erscheint im Charakter als Charisma mitgesetzt. Was aber zur Erreichung dieser höheren Potenz nun die Erziehung zu thun habe und vermöge, das ist im weiteren zu erörtern.

Wäre der Charakter etwas, das der Erzieher für seinen Zögling auswählen könnte, um es ihm dann anzueignen, so wären die Mittel sehr einfach: constante Gewöhnung und dazu das Einprägen der entsprechenden Grundsätze. Solch ein gefügiges Material für den pädagogischen Künstler ist aber die Kindesseele nicht — nur ein Schalk hat einst für die Schullehrer den Titel „Menschenbildhauer“ beantragt —; und wäre je eine Seele von solchem Stoffe, so würde gerade aus ihr kein Charakter. Es wird vor allem darauf geachtet werden müssen, was sich als erste Ansätze eines freien, festen, constanten Wollens, überhaupt einer bestimmten ethischen Richtung im Kinde selbst offenbart. Schon dies ist aber eine Sache, die große Umsicht fordert. Eitle, bornirte Eltern sehen solches als Charakterzüge an und finden es interessant, verlangen auch von Hofmeister und Gouvernante eine ganz specielle Pflege für das, was jeder Vernünftige einfach als ordinäre Kinder-Unarten erkennt. Wäre aber, was an dem Kinde als eigener Zug zu beobachten ist, auch wirklich etwas löbliches und lebenswürdiges, so ist es meist noch so ohne festen Kern, noch so fließend, daß auf dieses Wellenspiel noch nichts zu bauen ist; man kann sich wenigstens noch gar nicht darauf verlassen, daß sich daraus von selbst ein Charakter bilde. Folgende Regeln werden daher die pädagogisch richtigen sein.

1. Findet sich im Kinde noch gar nichts festes und stetes in Neigung und Abneigung, so ist darauf hinzuwirken, daß nicht gerade diese Flüchtigkeit sich festsetze; es muß angehalten werden, bei etwas zu bleiben, das einmal Begehrte und Gewährte auch festzuhalten, in Freundschaft und Umgang, im Urtheil über Menschen und Sachen constant zu sein. Man muß sein Gedächtnis für das, was es gestern gewollt und geredet, und das Gefühl der Unwürdigkeit jenes zerfahrenen, ungleichen Wesens in ihm wecken. Ist aber jene Ungleichheit nur die Folge davon, daß das Kind durchaus abhängig ist von fremder Einwirkung, so daß, wenn diese sich stets gleich bliebe, auch des Kindes Wollen und Meinen ein gleichmäßiges würde, so wird sich daraus zwar schwerlich je ein Charakter bilden lassen; solch ein Individuum wird immer unselbstständig bleiben; aber am Ende kann doch die lange Gewöhnung den Charakter ersetzen; solch ein lentamer Mensch ist dann zuletzt, ob er gleich kein Charakter genannt werden kann, doch auch nicht charakterlos; und sittlich betrachtet ist die Tugend als Angewöhnung immer besser als die Selbständigkeit des Bösewichts.

2. Findet sich im Kinde bereits Constantes, das aber verwerflich ist, so hat einfach die Zucht solche Consequenz zu brechen; dieselbe wird es darauf absehen, daß der junge Mensch das Böse, wozu er wohl stark versucht ist, verabscheuen lernt und so gerade diese Scheu vor einer Sünde, zu der er sich versucht weiß, zum Charakterzug bei ihm wird.

3. Leicht zeigen sich aber auch solche Züge, die, sorgfältig in Acht genommen, zu Tugenden, bei falscher Behandlung zu Fehlern werden. So kann ein zurückhaltendes Wesen, wenn dem Kinde stets mit Zutrauen erweckender Liebe begegnet wird, dahin geführt werden, daß es sich im Jüngling, im Manne nur noch als Besonnenheit,

Gesetztheit, Vorsicht kund giebt. Wird das Kind aber über jener Art, die ihm einmal natürlich ist, ausgezankt, wird es unnöthiger Weise zum sich-Produciren gezwungen, so ist das Resultat eine traurige Mischung von Mißtrauen und Lügenhaftigkeit. Ebenso macht man oft durch unnöthigen Widerspruch, durch unmotivirte, willkürliche Versagung oder Erschwerung eines Wunsches aus dem, was sich allmählich zum Charakter ausbilden könnte, nur das widerliche Zerrbild desselben, den Eigensinn (s. d. Art.).

4. Was sich aber positiv Gutes als Basis des künftigen Charakters im Kinde ankündigt, darüber müßen wir, da wir nicht alle erdenklichen Fälle aufzählen können, folgende Sätze aufzustellen uns begnügen.

a. Als bestimmtes Merkmal eines werdenden Charakters ist es anzusehen, wenn sich im Sinnen und Treiben des Kindes schon etwas unternehmendes zeigt, weil darin sowohl ein klares Bewußtsein dessen, was es will, als die Entschlossenheit zu Tage kommt, sofort Hand anzulegen. Das nun muß man dem Kinde nicht nur nicht erschweren, sondern, wofern nicht irgend ein Schaden vorauszu sehen ist, mit freundlicher Theilnahme begleiten; es wird die Lust zum Wollen und Thun dadurch frisch erhalten. Jedes Gelingen dessen, was das Kind unternommen, weckt neue Kraft und neuen Muth; ein Mislingen aber darf nicht entmuthigen; der Erzieher hat diese Erfahrung für den Zögling dazu nutzbar zu machen, daß dieser seine Mittel ein andermal richtiger taxirt.

b. Aber nicht bloß das Handeln, auch das passive Standhalten, sei es fremder Meinung, fremdem Ansinnen und Andringen gegenüber, oder sei es unter Unge- mach und Schmerz, ist Sache des Charakters. Wo sich dies bei einem Kinde schon verräth, da kann es unter Umständen aussehen wie Troß (wenn z. B. der Knabe unter scharfer Züchtigung keinen Laut hören läßt); aber wenn sich dieselbe Stand- haftigkeit auch unter Leiden anderer Art zeigt, so hat sie nicht das Schlimme des Troßes an sich, sondern ist ein Zug, den man anerkennen muß, weil sich aus ihm Tüchtiges entwickeln kann. Das Beharren auf der eignen Meinung ist dann keine Rechthaberei, sondern ein Zeichen von Charakter, wenn der Zögling von der Wahrheit derselben ein festes, klares Bewußtsein hat. Ist dies der Grund jener Unnachgiebigkeit, so wird der Zögling, falls der Gegner Recht hat, ebenso bereit sein, auch die De- müthigung des Geirrhabens auf sich zu nehmen.

c. Der Charakter kommt nur dadurch wahrhaftig zu Stande, daß man nach Grundsätzen handelt. Ich werde nun zwar von einem Kinde nicht verlangen wie von einem Mann, daß es stets nach Grundsätzen handle; die Unmittelbarkeit auch seines sittlichen Lebens soll nicht zu früh aufgehoben und in Reflexion verwandelt werden. Aber ich werde dennoch oft ihm sagen: „Du mußt dir das zum Grundsatz machen“ und werde ihm denselben gelegentlich in Erinnerung bringen.

d. Wie sehr das Vorhalten tüchtiger Charaktere aus Geschichte und Leben auf Charakterbildung wirkt, bedarf als anerkannte Wahrheit keiner Erörterung.

e. Doch nicht bloß das Anschauen ausgeprägter Charaktere, sondern das Leben in seiner ganzen Bewegtheit und Mannigfaltigkeit ist dazu angethan, den erst werdenden Charakter zu entwickeln und so consolidiren. Deshalb ist das Heraustrreten aus dem Elternhause in dem für die Charakterbildung entscheidenden Lebensalter ein unent- behrliches Erfordernis zur Charakterbildung. Die Friction mit der Welt nöthigt den jungen Menschen, sich auf sich selbst zu stellen, sich auf das Recht oder Unrecht seiner individuellen Neigungen und Gewohnheiten zu besinnen, sie wirkt reinigend und stählend, indem das Falsche, Nüchtige daran fallen muß, das Tüchtige, Lebenskräftige aber sich seines Rechtes bewußt wird und den Muth gewinnt, sich der Welt gegen- über geltend zu machen. Eine Mittelstellung in dieser Beziehung nimmt die Schule ein; sie kann ebenfalls dem Einzelnen nicht die individuelle Rücksicht schenken, wie das Haus, schon weil die Menge der Schüler und der Charakter einer öffentlichen Anstalt eine gesetzliche Gleichmäßigkeit erfordert. Aber sie kann und soll doch auch wieder etwas von einer Familie haben; und bei aller Gleichheit vor dem Gesetz, bei aller Gemeinsamkeit der Arbeit hat der Lehrer noch genug Gelegenheit, den Einzelnen zu beobachten, seine Eigenthümlichkeit zu erkennen, zu bilden, zu entwickeln, und so auf positivem und negativem Wege sein gutes Theil zur Charakterbildung beizutragen

— ja oft mehr, als die Eltern selbst, eben weil die Schule beiderlei Eigenschaften, die der Heimat und die der Fremde, in sich vereinigt.

f. Aber die Welt, die Fremde wird nur dann diese heilsame Wirkung vollständig ausüben, wenn aus dem Elternhause etwas mitgebracht worden ist, was jener Selbstständigkeit erst ihren höchsten sittlichen Werth verleiht. Das ist der Glaube, durch welchen das Selbstvertrauen zum Gottvertrauen, die Festigkeit zur Treue wird. Man hat gesagt, das Christenthum mache wohl fromme, dienstfertige, demüthige Leute, aber keine kraftvolle Menschen, keine Charaktere — wer das behaupten kann, muß nie etwas von Augustin, von Bernhard, von Luther, von A. H. Francke, von Oberlin gehört haben.

Christliche Bildung, s. Bildung.

Christliche Pädagogik, s. Pädagogik.

Classenlehrsystem und Fachlehrsystem (kürzer: Classen- und Fachsystem) und Classenlehrersystem und Fachlehrersystem. Hiemit pflegt man zwei verschiedene Weisen zu bezeichnen, nach denen das Zusammensein von Schülern sich geordnet hat, um gehörigen Unterricht erhalten zu können.

Das Eigenthümliche des Classenlehrsystems besteht darin, daß die Schüler einer bestimmten Schulabtheilung in allen Gegenständen, welche auf der betreffenden Schulstufe zu behandeln sind, den Unterricht in dauerndem Beisammenbleiben empfangen; das Eigenthümliche des Fachlehrsystems aber darin, daß die Schüler nach dem jedesmaligen Stande ihrer Kenntnisse in den einzelnen Lehrgegenständen zu Gruppen von gleichstehenden Schülern versammelt werden, um den für ihren Bildungsgrad eben berechneten Unterricht in den einzelnen Gegenständen zu empfangen.

Nach dem Fachsystem muß jede Schule sich in so viele Schulen mit eben so vielen Lehrern facultätsmäßig auflösen, als sie Lehrgegenstände hat und jeder dieser Gegenstände hat sich in so viele gesonderte Schülerabtheilungen zu scheiden, als es Hauptlehrstufen in demselben giebt. Wie complicirt bei genauer Ausführung! — Im Classensysteme sind höchstens so viel Classen nöthig, als die der bestimmten Schulart anheimfallende Lebensperiode des Schülers Jahre zählt. Es ist das einfachere. Eine Volksschule größerer Städte z. B. wird also höchstens 6—8 Classenstufen haben, wenn die Schüler vom 6. bis 14. Jahre schulpflichtig sind. Es ist aber zwischen beiden Systemen ein tieferer, innerlicher Unterschied vorhanden, welcher an der Bildung selbst, die in beiden erzielt wird, zu finden sein wird.

In dem Wesen der Bildung nämlich, zu welcher die Jugend durch die Schulen geführt werden kann, läßt sich ein fundamentaler Bestandtheil unterscheiden, dessen Sicherstellung der Gegenstand eines allgemeinen Interesses für eine nationale politische oder kirchliche Gemeinschaft sein muß, wenn sie selbst fortbestehen will: so Gleichheit der Sitte, Reinheit der Sprache, Uebereinstimmung der Gemüthsrichtung, Vertrautheit mit den Glaubensanschauungen. Diese Gegenstände sind Objecte der öffentlichen Wahrnehmung und Betreibung und zwar so, daß über und neben denselben andere Bildungsinteressen, welche den Einzelnen angehen, unterdessen nicht weiter Gegenstände der allgemeinen und öffentlichen Pflege werden. Um nun zu wirklich bildender Kraft in dem Schüler zu gelangen, wird die erziehliche Einwirkung der Schulthätigkeit nicht bloß die Gestalt der die Sonderinteressen des Einzelnen abschwächenden und herabstimmenden Gemeinsamkeit, sondern auch die der aneignenden und gewöhnenden Gleichförmigkeit erhalten müssen.

Jene für Erhaltung der Gemeinschaft erforderlichen, allen Einzelnen zukommenden, allgemeinen Bildungsgrundlagen aber zu pflegen, haben bestimmte Schulen zu ihrer ausdrücklichen Aufgabe. Es wird in der Aufgabe dieser Schulen liegen, ihrem Einrichtungssystem eine Gestalt zu geben, durch welche die Bildung nicht sowohl im Wege methodischer Abstufung buchmäßig eindocirt, als bei dauerndem Zusammenbleiben successive durch Vorleben und Weiterlebenlassen zugeführt wird. Dies ist die Gestalt eines familienartigen Zusammenseins. Schulen dieser Art sind die Volksschulen im weitesten Sinne des Wortes und sollen es sein.

Als Luther rieth, die Schüler der durch die Reformation ins Leben gerufenen Schulen der Städte in Haufen oder in Classen zu bringen, wurde die Gleichmäßigkeit des Schulalters dafür maßgebend und das Princip des dauernden Ver-

weilens unter der leitenden persönlichen Einwirkung ein und derselben Lehrerpersönlichkeit damit eben so deutlich bezeichnet, als wirksam gesichert. Hiemit war nun eine durch Einfachheit sich charakterisirende und empfehlende Organisation für die Schule begründet, welche in ihren Formen und Zielen von Trospendorf, Neander, Sturm u. anderen immer strenger und weiter ausgebildet und festgestellt worden ist und die sich in der Gestalt des Classensystems bis an unser Jahrhundert heran als Grundform des deutschen, und vorzugsweise des evangelischen Schultypus erhalten hat, wie mannigfach auch seitdem die Modificationen gewesen sind, die, nach Ort und Zeit verschieden, nach und nach hineingebracht worden sind und von denen weiter unten die Rede sein wird.

Ist das Classensystem die ursprüngliche und natürliche Form, welche die Schule als öffentliche Veranstaltung zur Darbietung einer gemeinsamen Bildung für alle annimmt: so wird das Fachsystem sich an einer Schulanstalt auszubilden versuchen, wo entweder der Neigung und Begehrlichkeit der Einzelnen überlassen bleibt, sich nach Auswahl ihre Bildung zu suchen, oder wo man in ausdrücklicher Vorsorge derselben entgegenkommt. In solche Schulen nur konnte das Fachsystem mit Erfolg eintreten, welche zu ihrem Besuch keine Verpflichtung für jeden aufzuweisen hatten, sondern deren Besuch vielmehr nur aus freier Selbstbestimmung erfolgen kann; die also zur Vermittlung einer besonderen gelehrten oder technischen Bildung vorhanden sind, deren Erwerb aber immer Sache des Einzelnen bleiben muß. Nach den Lehrgegenständen, nämlich nach den Sprachen, den Realien, der Mathematik muß in diesen Schulen jeder einzelne Schüler gemäß seinem Bildungsstandpunkte seine Stelle erhalten, z. B. etwa so, daß einer in beiden alten Sprachen oder nur in einer in Prima, in den neueren in Tertia, in der Mathematik in Secunda sich zugleich befinden konnte. Eine Einrichtung, die dem Bedürfnisse des Einzelnen solchergestalt Rechnung zu tragen beflissen ist, ist das Fachsystem der Schule.

Es wird von der geschichtlichen Wahrheit wenig abweichen, wenn bis auf weiteres angenommen wird, daß das Fachsystem in Uebertragung des romanisirenden, akademischen Collegienwesens in die Schulen durch die pädagogisirenden Jesuiten, welche auf das Bildungswesen in den ihrer Einwirkung offenen Ländern ehemals einen wichtigen Einfluß zu gewinnen verstanden, gekommen sei. Gewiß ist, daß die künstliche Organisationsweise, welche das Fachsystem nöthig macht, zuerst in geschlossenen Erziehungshäusern, die im Unterschiede zu den öffentlich veranstalteten Schulen errichtet wurden und in welchen die Unterrichtsertheilung angeblich eine zweckmäßigere, d. h. dem Einzelbedürfnis anpaßlichere Gestalt erhalten sollte, in Anwendung gekommen ist. Hier war man wirklich in der Lage, dem Einzelbedürfnis Genüge zu thun, was bei den öffentlichen Erziehungsanstalten nur im aller seltensten Falle vollständig angeht. Die öffentliche Schule wird das complicirte Fachsystem niemals vollständig in Vollzug setzen und in ungestörtem Gange auf die Dauer erhalten können.

Francke, der bei seinen Erziehungsbestrebungen den Ruf, welchen die Jesuiten in der Erziehungs- und Schuleinrichtungskunst zu seiner Zeit in gewissen Kreisen bereits zu erlangen gewußt hatten, nicht unbeachtet lassen durfte, mußte im Gegensatz zu dem die damaligen öffentlichen Schulen beherrschenden Classensysteme günstig für das den Schulkörper bei größerer Bewegung erhaltenden Fachsystem in den von ihm ins Leben gerufenen Anstalten gestimmt sein. — Die Philanthropen, denen es darauf ankam, ihre Erziehungs- und Unterrichtsweisen der Neigung und oft dem Scheinbedürfnis des Einzelnen zuvorkommend mit angeblicher Naturmäßigkeit anzupassen, bezeugten sich in ihren Anstalten als ganz besonders ausgesprochene Pfleger des Fachsystems. — Von den Privatunterrichtsanstalten solcher ganz eigenen Formationen her wußte sich das Fachsystem auch den größeren öffentlichen Schulorganismen zu empfehlen, je mehr leider der Gedanke auch bei diesen Eingang fand, daß in denselben ein jeglicher Einzelne nur das Seine suchen dürfe, nicht aber in solidarischer Weise eine Bildung für das Ganze im Auge zu behalten habe. Gegenwärtig jedoch ist das Fachsystem in öffentlichen Schulanstalten, außer in einigen Lehrgegenständen, wie Singen und Zeichnen, nicht weiter im Gebrauch, und wohl selbst durch öffentliche Verordnungen in Abgang gebracht.

Da indes nicht zu verkennen war, daß in dem Fachsystem sich Gedanken zur Geltung zu bringen suchten, welche Berücksichtigung verdienen, so fanden sie dieselbe auch bei den Anhängern des Classensystems. Man suchte die Vortheile auf, welche jedes System darzubieten schien, und hoffte damit in die Einförmigkeit und leicht erschlafende Einseitigkeit des Classensystems alle die belebenden Reize hineinzulegen, welche das Fachsystem in der That dadurch besitzt, daß es den Schüler allemal seinem Standpunkte gemäß unterrichtlich bethätigen läßt, indem man sich zugleich auf Wege besann, wie der Schüler der Unstetigkeit entzogen werden könnte, zu welcher er sich durch das Fachsystem verurtheilt findet. Dies war zu ermöglichen durch die Classenzusammensetzung aus wirklich zusammengehörigen Schülern und geeigneten Lehrerpersönlichkeiten. So konnte man hoffen, Classen zu erhalten, deren Mitglieder sich im Gleichschritt unterrichtlich behandeln und erziehlich vorwärts bringen lassen, wie dies hier nicht weiter zu verfolgen ist. Es mußte aber gleichfalls die geeignete Bestellung der Classe mit Lehrern ins Auge genommen werden. (Vgl. d. Art. Classentheilung.)

Begegnet nämlich konnte dem Misverhältnisse in der fortschreitenden Entwicklung des Schülers, das man bei dem Classensystem zu fürchten hat, dadurch werden, daß derselbe entweder nach allen Seiten und wie Grass wollte auf allen Stufen seiner Bildung einer und derselben Persönlichkeit unterstellt blieb; oder dadurch, daß die Pflege der einzelnen Seiten der Entwicklung am Schüler verschiedenen Personen anvertraut wurde, welche zur Bewahrung der Continuität auf den einzelnen aufsteigenden Stufen dieselben blieben.

So kam man zu derjenigen Gestaltung, welche das Classensystem seinen beiden Hauptzügen nach in den Schulen gegenwärtig an sich trägt.

Entweder nämlich wird, wie auch vordem geschehen, amoch die ständige Schülergemeinschaft einer Classe durch einen bestimmten einzigen Lehrer in allen Fächern unterrichtet — das Classensystem ist dann ein Classenlehrsystem; oder es wird dieselbe Classengenossenschaft von mehreren Lehrern unterrichtet, deren jeder ein bestimmtes Fach bei ihr vertritt: Fachlehrersystem. — Hiernach ist ein Classenlehrer an einer mehrclassigen Schule derjenige, welcher die Unterweisung einer bestimmten Classe entweder ausschließlich, oder doch in den meisten und hauptsächlichsten Gegenständen oder wohl gar mehrere Schulstufen hindurch zu betreiben hat. Die Ertheilung des Unterrichts durch Classenlehrer ist in allen denjenigen Schulen als die naturgemäße und erspriechlichste erkannt worden, in welchen noch die Wahrnehmung der pädagogischen Seite einen hervortretenden Hauptbestandtheil in der Lehrthätigkeit bilden muß, und wo vorauszusetzen ist, daß die durch den Unterricht zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in so sicherem Besitz bei ein und derselben Person sind, daß die Betreibung der einzelnen Gegenstände ihr unbedenklich überlassen werden kann. Dies wird vollständig der Fall sein können in den Elementar- und Volksschulen jeder Art, namentlich in allen Mädchenschulen, sofern in denselben, wie in manchen der größeren Städte, nicht fremdsprachlicher Unterricht zu treiben ist; dagegen aber wird wenigstens auf den oberen Stufen der gelehrten Schulen, sowie auf allen Stufen der Berufsschulen von der stricten Anwendung des Classenlehrersystems Abstand genommen werden müssen.

Das Classenlehrersystem prägt seine Eigenthümlichkeit an dem Schüler, Lehrer und Schulorganismus sehr deutlich aus. Der Schüler hat nicht bloß einen einheitlichen persönlichen Anhalt für sein Gemüthsleben innerhalb des Schulbereichs, sondern er hat auch in demselben ein Organ, das im Stande ist, durch seinen Unterricht fortwährend auf Ausgleichung der Verschiedenheit, welche die Ausbildung in den einzelnen Fächern am einzelnen Schüler misverhältnismäßig nehmen will, mit Leichtigkeit hinzuwirken. Es ist leicht, zu einem bestimmten und sicheren Urtheil über den Schüler zu gelangen. — Der Lehrer andererseits, der alle Fächer seiner Classe zu vertreten hat, muß für seine Fächer eben dadurch vor einem Einseitigwerden in seiner Lehrerausbildung und Bethätigung geschützt sein; und der ganze Schulorganismus läßt beim Classenlehrersystem innigere und herzlichere Beziehungen zu, Lehrer und Schüler kommen einander näher und die einzelnen Classen sammt den Lehrern treten, ohne die Gemüther der einzelnen Schüler für unterschied-

liche Lehrer oder Fächer Partei nehmen zu lassen, in einen erwünschten Wettstreit. Die Ordnung des Ganzen wird, da ihre Aufrechterhaltung in jeder Classe nur in der Hand eines Einzigen ruht, sich leichter und erfolgreicher erhalten.

Ein Fachlehrer im engen und eigentlichen Sinne ist an einer Schule ein solcher, der zur Ertheilung des Unterrichtes in einem besonderen Fache in außerordentlicher Stelle angenommen ist, das von den ordentlichen Lehrern der Schulanstalt nicht betrieben wird, z. B. im Singen, Schreiben, Zeichnen, in Mädchenschulen auch wohl im Französischen, Englischen, in Seminarien für Gartenbau u.; im allgemeineren Sinne ist es aber jeder Lehrer, der gemäß einem bestimmten Principe in der Vertheilung der Lectionen des Schulunterrichts den Unterricht in einem bestimmten Fache zu ertheilen hat. Das System des durch Fachlehrer zu ertheilenden Unterrichtes wird in Anwendung kommen können in mehr oder minder zusammengesetzten Volksschulen der Städte; nicht ganz zu umgehen wird es sein auf der mittlern und obern Stufe der Gelehrtenschulen; nothwendig wird es in den Berufs-, Kunst- und Gewerbeschulen. Je mehr nämlich das Bedürfnis am Schüler hervortritt, von besonderen Seiten in eigenthümlicher und möglichst ausgezeichnete Weise seiner Ausbildung wegen angefaßt zu werden, um so mehr wird es sich empfehlen, daß diese Anfassung allemal derjenigen Person übergeben werde, welche in einem Lehrercollegium gerade den betreffenden Lehrzweig mit Erfolg cultivirt hat.

Der Einfluß, welchen diese Form, den Unterricht zuzuführen, ausübt, ist natürlich auch ein nicht ausbleibender, wenn für die Fächer die geeigneten Personen vorhanden sind, vornehmlich wenn die Pflege des einzelnen Fachs einem Lehrer auf mehreren an einander grenzenden Schulstufen übergeben werden kann. Der Schüler sieht sich von den verschiedensten Seiten mit der aus jedem Fache sich ergebenden, ausgezeichneten Geschicklichkeit unterrichtlich angefaßt, er wird vielseitig bethätigt, geschult, gebildet, gewöhnt; der Lehrer, welcher genöthigt ist, seine Geschicklichkeit auf ein einziges oder auf nur wenige Fächer zu concentriren, wird zum Vortheil seines Schülers Gelegenheit haben, in diesem Gegenstande zum Unterrichtsvirtuosen zu werden. Nur ist dabei Vorsorge zu treffen, daß nicht durch Uebertreibung des Fachlehrerthums die Ansprüche an die Jugend übertrieben werden, um so mehr, als die Geltung der Persönlichkeit im gegenseitigen Unterrichtsverkehr zwischen Lehrer und Schüler in den Hintergrund tritt. Die Schule wird beim Fachlehrersystem in dem Auge der Lehrer, der Schüler und des Publicums immer gewisser zu einer Anstalt, in welcher nicht sowohl eine in der Sittlichkeit und Tüchtigkeit des Charakters ruhende Geistesbildung zu suchen ist, als vielmehr Kenntnisse und Fertigkeiten in möglichst kurzer Zeit und leichter Art erworben werden, welche zur Hinterlegung dieser oder jener Examenstation oder zur Erreichung außerordentlicher Ziele erforderlich erachtet sind. Man befriedigt in ihr seine Unterrichtsbedürfnisse. Sie hat aufgehört, ein Organismus zu sein, durch welchen allgemeine Bildung, wie sie in einem Volke zu Recht und zum Segen besteht, erreicht wird. Sie ist vorwiegend Lehr-, sie ist Unterrichtsinstitut zu Gunsten des individuellen Interesses. Aber dennoch sprechen für die Anwendung des Fachlehrersystems bei geeigneten Schularten so gewichtige Gründe, daß man nie umhin können wird, diejenigen Nachtheile mit in Kauf zu nehmen, welche gegenwärtig zwar wohl deutlich erkannt, aber auch von der weisesten Schulverwaltung noch nicht ganz überwunden sind. Es bleibt nämlich immerdar sehr schätzenswerth, wenn diejenigen Seiten der Fähigkeiten, in welchen ein Lehrer am ausgezeichnetsten ist, wenn er als Fachlehrer verwendet wird, für eine größere Zahl Schüler Nutzen bringend werden, als wenn er auf eine einzelne Classenstufe als Classenlehrer beschränkt und verurtheilt wird, manches zu lehren, worin er nicht sicher ist.

Classenbuch, s. Schulacten.

Classenprüfungen, s. Schulprüfungen.

Classenschulen, Abtheilungsunterricht, s. Halbtagschulen.

Classentheilung. Von Classentheilung kann in doppeltem Sinne die Rede sein, sofern darunter entweder die Trennung der Schüler in selbständige Classen oder die Abtheilung der gleichzeitig zu unterrichtenden Schüler verstanden wird. Für beide Fälle sind gewisse Grundsätze aufzustellen, nach denen die Eintheilung zu machen ist.

I. Von den Gesichtspuncten, die bei der Eintheilung in selbständige Classen zur Sprache kommen, sind als äußere die Zahl, das Geschlecht und das Alter der Kinder zu nennen, als innere die Stufe der geistigen Ausbildung und das Verhältnis der Kinder zum Lehrer. 1. Da die Zahl der Schüler, die ein Lehrer mit Erfolg zu unterrichten vermag, an eine bestimmte Grenze gebunden ist, so muß vor allem festgestellt werden, wie viele Schüler in einer Classe vereinigt sein dürfen. Nun liegt es zwar im Interesse der Schule, die von einem Lehrer zu unterrichtende Schülerzahl möglichst niedrig zu bestimmen, auf der andern Seite gebietet aber die Rücksicht auf die Gemeinden, die Forderungen in dieser Beziehung nicht allzu hoch zu halten. Es dürfte wohl die richtige Mitte sein, wenn als Maximum im allgemeinen 90, für Schulen, die alle Jahresabtheilungen in sich schließen, 60—70 Kinder bestimmt werden, so daß, wenn bei einer bleibenden Zunahme der Schülerzahl ein weiterer Lehrer nicht angestellt werden könnte, wenigstens eine Trennung in Classen stattfinden müßte. 2. Besteht eine Schule aus mehreren Classen, so handelt es sich, da je gleicher die Schüler sind, desto leichter das Lehrgeschäft ist, desto sicherer das Lehrziel erreicht wird, wesentlich darum, die gleichen Schüler zusammenzuordnen. Der nächstliegende Eintheilungsgrund ist das Alter der Schüler; weil aber der Erfahrung gemäß in der Regel von jedem Jahrgang einzelne Schüler hinter ihren Altersgenossen so zurückbleiben, daß sie nicht mehr mit denselben unterrichtet werden können, andere auch so voranschreiten, daß sie besser einem älteren Jahrgang eingereiht werden, darf das Alter nicht zum einzigen Gesichtspunct für die Classification gemacht werden. 3. Ein weiteres Moment ist der Unterschied der Geschlechter; hierüber s. d. Art. Geschlechtertrennung. 4. Da aber die äußern Momente noch keine Garantie für diejenige Gleichmäßigkeit der Schüler, auf die es bei der Classification ankommt, bieten, so ist als das wichtigste das innere Moment der gleichmäßigen Geistesbildung zur Geltung zu bringen. Es kann sich aber dabei nur um ein gewisses Maß positiver Kenntnisse handeln, und zwar muß sich gemäß dem Character der Volksschule die Eintheilung nach der Totalbildung, nicht nach den Kenntnissen in einzelnen Fächern richten. In dieser Beziehung werden von den neueren Pädagogen mit Recht 3 Entwicklungsstufen unterschieden, die das Kind während seiner Schulzeit zu durchlaufen habe und die einen wesentlichen Unterschied in der Geistesbildung begründen, die Stufe der Anschauung (Erlernen), Uebung, Anwendung (Begreifen), oder Stufe der niedern Seelenkräfte (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Einbildungskraft), Hervortreten der Denkkraft, verstandesmäßiges Wollen und selbstthätige Anwendung des Gelernten. Zwar wirken auf jeder Stufe alle 3 Thätigkeiten zusammen, aber die Unterscheidung hat doch ihren sichern Grund in der vorherrschenden Thätigkeit der einzelnen Stufen. Und so gehören im allgemeinen die Kinder von 6—8 Jahren der ersten, die von 8—12 der zweiten, die von 12—14 der dritten Stufe an; die moralische Beschaffenheit der Kinder kann, da es sich um die Gleichheit für den Unterricht handelt, nicht in Betracht kommen. Dagegen ist 5. darauf Rücksicht zu nehmen, daß jeder Schüler so lange demselben Lehrer überlassen bleibe, als nöthig ist, damit sich Erziehung und Unterricht individuell gestalten und der Lehrer einen nachhaltigen Einfluß ausüben kann; in der Volksschule sind 2 Jahre das Minimum.

Diejenigen Kinder, welche die Entwicklungsstufe, der ihre Altersklasse angehört, noch nicht erreicht haben, sind einer jüngern Classe zuzutheilen, beziehungsweise in der bisherigen zurückzulassen, während dagegen andere, die ihrer Stufe vorausgeschritten sind, einer höheren Classe eingeordnet werden können. Von dieser Bestimmung ist nur in sofern eine Ausnahme zu machen, als von den Kindern der 2 ältesten Jahrgänge, die ihrer Entlassung aus der Schule und der Confirmation entgegengehen, auch diejenigen, die unter dem Niveau der Totalbildung ihrer Jahrgänge stehen, wo möglich in die oberen Classen versetzt werden sollten, damit sie noch in dieser letzten Zeit des Schulbesuchs von der Lebenslust, die in einer oberen Classe weht, umgeben werden und die religiöse Anregung erhalten, die nur in einer solchen Classe geboten und gewonnen wird.

II. Bei der Feststellung der gleichzeitig zu unterrichtenden Abtheilungen einer Schule, die zum Bedürfnis wird, so oft mehrere Jahrgänge vereinigt sind, ist darauf

zu achten, 1. daß nicht mehr als höchstens 3 Abtheilungen gebildet werden, weil bei einer größeren Anzahl das Verhältnis des unmittelbaren Unterrichts, den die Schüler genießen, zu der Selbstbeschäftigung ein für sie gar zu ungünstiges wäre und die Uebersicht über das Ganze zu sehr erschwert würde; 2. daß die einzelnen Abtheilungen eine so viel thunlich gleiche Schülerzahl erhalten, damit der einzelne Schüler seinen der Gesamtzahl entsprechenden Antheil an dem unmittelbaren Unterricht empfängt, auch die Vereinigung der Abtheilung in einzelnen Fächern erleichtert wird. 3. Die Auswahl der einzelnen Schüler für die Abtheilungen geschieht, da das Alter der bereits einer Classe angehörigen Schüler nicht maßgebend sein kann, nach der geistigen Tüchtigkeit. Und zwar ist es den Zwecken der Volksschule angemessen, daß die Schüler auch hier nicht nach einzelnen Fächern, sondern nach ihrem Totalwerth in Abtheilungen geschieden werden; nur in Fächern wie das Rechnen ist eine Abweichung von der allgemeinen Eintheilung zu gestatten.

Classenversetzung, s. Versetzung.

Classenziel, s. Lehrziel.

Clavierpiel. Das Clavier ist dasjenige Instrument, das unstreitig das populärste, in den Familien am meisten einheimische ist, an dem darum auch die meisten Kinder, die Musik treiben sollen oder wollen, einen Theil ihrer Jugendzeit abzusitzen haben. Wir beschränken uns aber darauf, die Bedeutung des Clavierspiels für die Familie, also für die Hausmusik hervorzuheben, und lassen die zur Profession gemachte Virtuosität bei Seite. Denn die geflüsterte Ausbildung zum Virtuosen ist in der Regel etwas geradezu unpädagogisches, ein langamer Mord an Leib und Seele, dessen Ziel — Gold und Ehre — meist wie gewonnen so zerronnen ist; was dagegen die musikalische Erziehung solcher Geister betrifft, die providentiell zu schöpferischer Kunstthätigkeit berufen sind, so gehört dies in den allgemeineren Artikel über Musik.

I. W. H. Kiehl hat in einer trefflichen Abhandlung über musikalische Erziehung den Satz aufgestellt, man müsse den Musikunterricht nicht mit dem Clavier, sondern mit der Geige und dem Gesang beginnen. In Bezug auf den Gesang sind wir in so weit einverstanden, wenn man damit nur Liedchen und etwa eine Scala meint, welche nach dem Gehör gesungen werden; im übrigen geben wir auch bereitwillig zu, daß, wer Clavier gelernt hat, immer noch irgend ein anderes Instrument, das Mädchen wenigstens den Gesang daneben lernen soll; denn die „bloßen“ Clavierspieler bleiben, wenn sie über die Mittelmäßigkeit nicht hinauskommen, in der Regel an der allerschlechtesten Sorte von Musik, an Walzern, Polka's und Potpourri's hängen; bringen sie es aber zu einiger Fertigkeit, so greifen sie stets nach dem Modernsten; ihr Horizont bleibt viel zu enge, als daß sie Verständnis für große, ernste Musikwerke hätten; sollen sie einen Chor accompagniren, so verstehen sie nicht, das Ganze geistig zu durchdringen, verstehen nicht einmal die Singstimmen zu überschauen; sollen sie ein Trio oder Quartett mitspielen, so spielen sie für sich fort, ohne das Ganze mitzuerleben. Wir kennen auch den weiteren Grund gegen die übliche Bevorzugung des Claviers, daß der Ton desselben unter allen Instrumenten der unmusikalischste, der unbildungsamste ist; er liegt fertig schon im Instrument, während der Geiger und Bläser seinen Ton erst erzeugt und ihm darum eine Seele einhauchen kann, wie sie die Tasten in ihrer hölzernen Sprödigkeit nicht annehmen. Aber wenn wir eben deshalb außer dem Clavier von jedem, der einige musikalische Bildung haben soll, noch ein Weiteres verlangt haben, so soll damit jenem dennoch der Ehrenplatz, den es einnimmt, nicht streitig gemacht, ihm auch für den musikalischen Unterricht seine Bedeutung nicht verringert werden. Diese beruht auf Folgendem. 1) Das Clavier ist ein musikalischer Mikrokosmos; denn ohne Ausnahme läßt sich mittelst seiner alle Musik, die größten Chor- und Orchesterwerke nicht ausgenommen, mit Melodie und Harmonie vollständig darstellen. Umfassender zwar an Tonmenge und Tonfülle ist die Orgel, aber zugleich so schwerfällig, daß sich darauf keine lebhaftere Violinpassage und so eine Menge der wichtigsten Instrumentaleffecte schlechterdings nicht wiedergeben läßt. Diese Effecte kann zwar das Clavier auch nur mehr oder weniger unvollkommen wiedergeben; im ganzen aber giebt es dennoch nichts, was sich nicht so darstellen ließe, daß der Hörer den Sinn des Musikstücks oder Gedankens sich vergegenwärtigen kann (Clavierauszüge). So ist dem Clavierspieler, wie keinem andern Instrumentalisten, das ganze, uner-

meßlich weite Gebiet der Tonkunst eröffnet. 2) Das Clavier ist für die allgemeine musikalische Bildung ferner wichtig als Begleiter des Gesanges. Soll diesem nur eine einfache harmonische Unterlage gegeben werden, so bietet das Clavier die Accorde viel richtiger und correcter, als die armselige, undeutsche Guitarre, die, wie ein schlechter Tabak, höchstens im Freien zu ertragen ist; soll aber die Begleitung eine selbständigere, mehr oder weniger concertirende sein, so ist auch darin das Clavier jeder Aufgabe gewachsen. 3) Das Clavier besitzt auch sein eigenes, ihm selbständig zugehöriges Gebiet; alle großen Meister haben nächst ihren Chor- und Orchesterwerken das Größte und Bedeutendste, auch das numerisch Meiste ihrer Schöpfungen dem Clavier gewidmet. Eine Mozart'sche, eine Beethoven'sche Sonate ist eine ganze Welt von Musik; wer ihrer mächtig ist, braucht nicht erst zu Hofe zu reiten oder Musikfeste zu beziehen, wenn er sich musikalisch erbauen will, er hat jene ganze Tonwelt in der Gewalt seiner zehn Finger; während ich Beethovens pathétique (op. 13) oder die appassionata (op. 57) mir spiele, bin ich ein Jupiter tonans für mich und tausche mit keinem Potentaten. 4) Endlich aber bietet das Clavier, trotz den Mängeln seiner Tonerzeugung, schon für den musikalischen Elementarunterricht, wie für die höhere Kunstbildung die größten methodischen Vortheile dar. Was nämlich einerseits ein Mangel ist, daß der Spieler den Ton nicht selbst erzeugt, daß auch die Scala schon fertig vor ihm liegt, das ist andererseits ein großer Gewinn, weil dem Anfänger damit alle Tonverhältnisse zur klarsten Anschauung auch mittelst des Auges vorgeführt werden können; was z. B. ein halber und ganzer Ton, was irgend ein Intervall ist, das sieht er hier zugleich, indem er es hört; Tonleiter und Tonarten, der Unterschied von Moll und Dur lassen sich durch kein Hülfsmittel so deutlich machen, wie durch die Tastatur des Clavieres; daher es durchaus kein methodischer Mißgriff, kein Zeitverlust ist, wenn einem Knaben, der ein anderes Instrument, namentlich Violine oder Violoncell lernen soll, zuerst am Clavier die allgemeinsten Begriffe durch Anschauung beigebracht werden. Ebenso ist es mit dem Unterricht in der Harmonielehre; wie diese geschichtlich erst an der Orgel entstanden ist, so kann sie heute noch bloß mittelst eines Tasteninstrumentes erlernt werden.

Lassen wir also dem Clavier seinen Werth für die musikalische Erziehung, um so mehr, da der Klangreichtum, der den neueren Flügeln und Pianoforte's inwohnt, der singende Ton des Ganzen, die glockenhellen obern Octaven, die Orgelbässe, was alles die neueren Meister ihren Instrumenten zu geben wissen, die oben zugestandenen Mängel immer weniger fühlbar machen. Es ist aber weiter

II. Die Frage: was soll nun gelernt — oder bestimmter, was soll durch den Clavierunterricht geleistet und erreicht werden? Wir müssen das Ziel kennen, ehe wir vom Wege dazu reden. Die positive Antwort darauf muß der Artikel über Musik geben; hier beschränken wir uns auf Folgendes: Die allgemeine Musikbildung, sofern sie sich von der des Virtuosen, des Componisten und Dirigenten, überhaupt des Musikers von Profession unterscheidet, hat zunächst nicht den Zweck, Leistungsfähigkeit, sondern Genußfähigkeit zu erzeugen. Jeder Gebildete soll fähig sein, das, was die Propheten im Reiche der Kunst in Folge der ihnen vor andern zu Theil gewordenen musikalischen Inspiration verkündigt haben, aufzunehmen, zu verstehen und als eine empfangene Kunststoffsbarung seinem eigenen Bewußtsein zu assimiliren. Gott hat reiche Schätze des Herrlichsten durch jene Berufenen vor uns ausgebreitet; sie werden, wie alle geistigen Güter, durch den Gebrauch nicht verringert noch abgenutzt, sie wollen vielmehr ins Leben eintreten, um es zu veredeln und praktisch zu verklären. Allein Leistung und Genuß lassen sich auf diesem Gebiet nicht trennen. Erstlich ist der Ausübende und der Zuhörende in vielen Fällen eine und dieselbe Person, nicht aus Noth nur, sondern weil das Selbstspielen oder Selbstsingen den Genuß erhöht; zweitens aber ist der Weg zum vollen Verständnis eines Kunstwerkes nur der, daß man die Kunst selbst übt; wie das Auge durch eigene Uebung im Zeichnen, so wird das Ohr nur durch's Selbstmusiciren geschärft, um statt massenhafter und verworrenereindrücke die wirkliche Kunstanschauung zu gewinnen. Und für diesen Zweck ist gerade das Clavier durch seine univervelle Natur sehr geeignet. Die Genußfähigkeit soll und kann aber nicht darin bestehen, daß ich alles, was überhaupt sich Musik nennt, mit gleichem Genuß hinnehme; die Rehrseite jener Fähigkeit ist der ge-

rechte kritische Zorn über alles Schlechte, Eitle, Unclassische, was sich hervorthut; also z. B. für die sogenannte Zukunftsmusik — dieses Gebräu aus jämmerlicher Gedankenarmut und wahnwitziger Belleität — genußfähig zu machen, das ist ebensowenig des Unterrichts Aufgabe, als der Erzieher seinen Zögling auf gastronomischem Weg etwa dahin zu bringen hat, daß derselbe einen Kessel voll spanischen Pfeffers oder eine Portion Spülwasser mit Behagen verzehren lerne. — Daher müssen wir an den Clavierunterricht unsere Forderung so stellen: Der Zögling soll durch eigne Kunstübung befähigt werden, alle diejenige Musik, die zum geistigen Schatz der gebildeten Menschheit, speciell der eigenen Nation gehört, also alles, was classischen Werth hat, genießen, mit wirklichem Verständnis in sich aufnehmen zu können. Ebendeshalb muß der Clavierschüler nach und nach durch eigene Uebung in alle jene Gebiete eingeführt werden, die wir oben unter 1, 2 und 3 namhaft gemacht haben. Zuerst und zumeist aber muß es unter diesen das sub 3 genannte sein, nämlich die selbständige Claviermusik; ehe man in ihr einigermaßen fest und zu Hause ist, sind Arrangements von Opern u. s. w. zu meiden. Aber was ist aus dem reichen Vorrath der classischen Claviermusik für den Zögling zu wählen? Nach den ersten Elementarübungen empfehlen sich vor allem Clementi's 6 Sonatinen, dazu etwa einiges von Bertini und Diabelli als passender Uebergang von den Anfangsgründen zu wirklicher Musik. Sofort verabschiede man die -i's und -ini's — mit dem einzigen Vorbehalt, später zwischenein Clementi's Werke vollständiger durchzunehmen, — um in die große Trias, das eigentliche Heiligthum unserer classischen Musik einzutreten. Vater Haydn zuerst; wie fügen sich seine Sonaten, seine Variationen so freundlich unter zarte Kinderhände, wie ist seine Musik selbst ein wahres poetisches Abbild des fröhlichen Kinderlebens, und wie versteht er es dennoch, auch schon solche Aufgaben zu stellen, woran Hand und Geist sich stärken! Von ihm schreiten wir zu Mozart; von dessen einfachsten, vorwiegend zweistimmigen Sonaten bis zur Fantaisie et Sonate in C moll op. 11, und von den vierhändigen op. 3 in D und B bis zur großen in F op. 12 ist eine prächtige Stufenleiter zu ersteigen. Zwischen die Sonaten fügt sich am besten von Zeit zu Zeit eine Partie seiner Variationen ein, die besonders für die Fingerübung, für Eleganz im Passagenvortrag treffliche Dienste leisten. Ist aber von Mozart der Schüler zu Beethoven vorgeschritten, so daß er von dessen Sonaten vorerst etwa ein halbes Duzend derjenigen, die bei verhältnismäßig weniger Schwierigkeit doch schon des Mannes Großartigkeit vollkommen zur Anschauung bringen (wie As dur op. 26 und etliche andere) sicher inne hat: dann ist, so zu sagen, die Hauptstadt des gelobten Landes der Musik erobert; der junge Musiker hat einen festen Hort gewonnen, von wo aus ihm das ganze Reich offen steht. Er bedarf jetzt nur noch der immer größern Vervollständigung und Arrondirung seines Besizes, und deshalb ist es jetzt die rechte Zeit, ihn mit dem Heros Sebastian Bach (Inventionen, leichtere Suiten, bis zum wohltemperirten Clavier) bekannt und möglichst vertraut zu machen, bis man endlich, nachdem man in allen inzwischen aufgetretenen Formen, auch die elegante Salonsmusik nicht ausgeschlossen, an den besten Repräsentanten Uebungen gemacht, zu dem schließlichen Resultate gelangt, daß zum täglichen musikalischen Abendsegen entweder Beethoven oder Mozart oder Bach oder alle drei zusammen unentbehrlich sind. Ein Repertorium für instructive Claviermusik hier beizufügen, müssen wir uns des Raumes wegen versagen.

Da aber die zweite Bedeutung des Claviers, wie wir sahen, darin liegt, daß es auch die großen Tonwerke vergegenwärtigt, so darf auch diese Seite vom Unterricht nicht versäumt werden. Zunächst werden es Orchestersachen sein, die der Schüler im Arrangement für's Clavier kennen lernt, wobei wieder der Stufengang der Symphonie von Haydn bis Beethoven einzuhalten ist; von Mozart und Beethoven wären neben den Symphonien auch die Ouverturen vorzunehmen; wie überhaupt die Ouverturen der deutschen und einiger wenigen französischen Meister (die italienischen sind fast ohne Ausnahme schlecht) eine auch für's Clavier sehr dankbare Musikgattung sind. Wir müssen aber in dieser Beziehung verschiedene Bedingungen anfügen, ohne deren Erfüllung gerade dieser Zweig des Clavierspiels sogar nachtheilig wirkt. Erstlich, daß das Arrangement gut ist, was man einer Menge Bearbeitungen eben nicht nachsagen kann, denn diese Arrangirer sind oft jammervolle Fabrikarbeiter, Hand- und Geschmacks-

verberber. Um sodann Orchesterwerke auf dem Clavier gut darzustellen, ist es unumgänglich nöthig, daß man hie und da ein gutes Orchester hört; einem Schüler, dem dieses Bildungsmittel fremd geblieben, wird man den Mangel deutlich abfühlen, auch wenn er sonst begabt und fleißig ist. Noch weiter wird freilich kommen, wer außerdem in den Stand gesetzt wird, eine Partitur zu studiren. — Was aber vollständige Clavierauszüge von Opern und Dratorien betrifft, so muß der Clavierspieler, auch ohne selbst Sänger zu sein, durchaus lernen, die sämtlichen Singstimmen — selbst wenn sie nicht alle durch's Clavier darzustellen wären — wenigstens mit zu hören, somit sie während des Spiels immer alle zugleich zu überschauen. Dies hat mehr Werth, als jene Clavierauszüge ohne Text, da irgend ein Schmierer alle Singstimmen in die Clavierstimme hineinlegt und brevi manu wegläßt, was man nicht bequem greifen kann. — Endlich gehört aber unter diejenige großartigere Musik, die das Clavier in seinem kleineren Format wiederzugeben berufen ist, auch die Orgelmusik. Einem tüchtigen Clavierspieler dürfen auch die Orgelfugen unsrer großen Meister nicht unbekannt bleiben.

Was endlich die Aufgabe des Claviers als Begleitungsinstrument betrifft, so will auch dieser Theil der Kunst besonders gelernt sein. Die Singstimme ebenso sehr zu tragen und zu halten, als sich ihr bescheiden unterzuordnen, namentlich aber einen Chor zugleich zu beherrschen und doch ihn frei sich bewegen zu lassen; jeder Nuance nachzugeben und doch wo es nöthig ist, den oder die Sänger mit sich fortzureißen, auch am rechten Orte die Selbstständigkeit der begleitenden Stimme (wie z. B. in Mozarts, in Webers Opernarien) geltend zu machen und doch den Gesang nirgends zuzudecken, bei etwa unsichern Stellen dem Sänger den gefährdeten Ton durch geeigneten Anschlag so zu suggeriren, daß die Hörer von der Gefahr nichts merken: das alles sind Tugenden, die man haben und, um sie zu haben, sich erwerben muß. Ein ganz anderes Stück Arbeit war freilich das Accompagnement dazumal, als man dem Clavierspieler von einer Arie, einem Concert &c. immer bloß den bezifferten Bass vorlegte, und er nun harmonistische Kenntniß genug haben mußte, um die vollständigen Accorde und zwar in natürlicher, fließender Verbindung selbst beizufügen. — Anders ist die Stellung des Clavierpielers in dem Falle, wenn sein Instrument nicht begleitend, sondern als Hauptmitglied eines Ensembles von Instrumenten, also bald dominirend, bald accompagnirend, bald selbständig wie die andern mitwirkend auftritt. Wo man die Leute dazu hat, muß man diese Uebung nicht versäumen; in den Sonaten Mozarts und Beethovens für Clavier und Violine, sowie in den wunderbaren, aber bei jeder Execution wieder mehr fesselnden Sonaten Sebastian Bachs für diese beiden Instrumente; ferner in den Trio's von Haydn und Mozart, noch mehr in den überschwänglich schönen von Beethoven, sofort von Hummel, von Mendelssohn, von Schubert, von Feska, dann in Quartetten, Quintetten, Septetten von diesen und andern Meistern besitzen wir einen kostbaren Schatz von Hausmusik, der noch dadurch vermehrt wird, daß auch größere Orchesterwerke, wie die Beethoven'schen Symphonien, sich gehörig arrangirt von solch einem Zusammenspiel ungemein wirksam darstellen lassen.

III. Es ist jedoch Zeit, daß wir noch die Grundzüge der Methodik des Clavierunterrichts selbst in Kürze beifügen.

1. Das Alter, in welchem der Clavierunterricht füglich anzufangen ist, setzen wir im Durchschnitt aufs 8.—9. Lebensjahr fest. Höher begabte Kinder beginnen freilich weit früher und die soll man auch so lange nicht hinhalten, sondern dem Trieb entgegenkommen, sobald er entschieden da ist; später aber, als um das angegebene Alter, erst anzufangen, bringt den Nachtheil mit sich, daß die Finger leicht schon zu steif sind, auch dem Schüler, der in andern Fächern immer stärker beschäftigt wird, dann die Mühe des ersten Anfangs schwerer fällt. Friedrich Wieck sagt überdies: „Das rein Mechanische soll zum größten Theil abgemacht werden im Murmelthierzustande des Menschen, nicht aber in den Jahren des Bewußtseins, wo man von Poesie und Begeisterung im Spiel schon zu sprechen weiß und sprechen muß.“

2. Die Elementarkenntnisse — Unterschiede und Namen der Töne, Notirungsweise, Tonarten, Taktarten, Fingersatz, später der Unterschied der Tempi, die dynamischen Gegensätze und Uebergänge — diese Dinge sind im Grund immer dieselben, und es kommt dabei nicht etwa auf Erfindung eines neuen Lehrganges, desto mehr

auf die Lehrgabe des Lehrers an, diese Gegenstände dem Kinde vollkommen klar zu machen und dabei weder das Kind durch unaufhörliche Exercitien zur Ungebuld zu reizen, noch selbst die Geduld zu verlieren. Die Exercitien müssen durch melodiose Clavierstücke unterbrochen und gleichsam belohnt werden, aber diese müssen immer so gewählt sein, daß sie zum Exercitium genau passen, d. h. die dort geübten Kräfte und gelernten Fertigkeiten zur Anwendung bringen lassen. Beides muß nebeneinander hergehen, so lange der Schüler noch Schüler ist; insbesondere das Scalaspielen darf eigentlich niemals ausgefetzt werden, sowie auch bei Gelegenheit schwierigerer Passagen auf die entsprechenden Uebungen zurückgegriffen, und in jeder Beziehung der Schüler gewöhnt werden muß, jede Stelle, die ihm Schwierigkeit macht, mit zäher Beharrlichkeit so lange zu wiederholen, bis er Meister über dieselbe wird. Wie sehr auch hierin das sittliche Moment der Bildung in das ästhetische hereinspielt, sei nur erinnert.

3. Wichtig ist von Anfang schon die Haltung der Hand; sie soll, wie die Clavierlehrer sagen, locker, d. h. vom Arm unabhängig und ruhig sein; die zweckmäßigste Haltung ist zugleich auch die graziosste; es muß ein Genuß sein, dem Spieler auch nur zuzusehen. Man hat dazu mechanische Hilfsmittel erfunden, die aber zweifelhaften Nutzens sind. Der Anschlag muß ebenso von Anfang an sorgfältig gebildet werden, so daß nicht nur nichts verwischt, jeder Ton rund und deutlich wird, sondern daß sich der Finger auch früh diejenige Mannigfaltigkeit aneignet, durch welche allein ein ausdrucksvolles Spiel zu Stande kommt. Dieses selbst kann nur durch's Hören, nicht bloß von Clavier-, sondern auch anderer Vocal- und Instrumentalmusik, gelernt werden; von selbst kommt es nie, aber man muß auch ausdrücklich den Schüler darauf aufmerksam machen, ihn eine Stelle so und anders, mit und ohne den rechten Ausdruck hören und beides genau unterscheiden lassen. In dieser Beziehung ist großer Werth auf alle verzierenden Figuren (Doppelschlag, Triller etc.) zu legen. — Gleichmäßige Uebung auch der linken Hand muß von Anfang Regel sein, zugleich aber auch darauf geachtet werden, daß die linke Hand den eigenthümlichen Anschlag, den ein kräftiger Baß verlangt, sich erringe. — Zu alle dem kommt viel auf die Beschaffenheit des Instruments an; ein zu schwerer Anschlag ist für den Anfänger so schädlich als ein zu leichter, daher derselbe lieber gleich an ein tüchtiges Pianoforte gesetzt werden sollte. Ebenso, — was sich eigentlich von selbst verstehen sollte, aber für viele sich nicht versteht, soll das Instrument immer rein gestimmt sein, um nicht das Ohr an Falsches zu gewöhnen. Man thut am besten, regelmäßig den Clavierstimmer kommen zu lassen, damit auch kleinere Weichungen früh beseitigt werden.

4. Vierhändiges Spiel ist überaus förderlich, aber nicht Kinder sollen zusammenspielen, sondern der Zögling und der Meister; am Meister muß das Kind ebenso sich halten, als von ihm fortgenommen werden; sein fester Baß beherrscht es und lehrt es Takt halten. Ebenso viel werth ist das Zusammenspiel in Duo's, Trio's, Quartetten. Anfangs ist der Schüler verblüfft von der ihn mächtig umwogenden Fluth der Töne, aber er wird bald lernen oben schwimmen; wird jenen musikalischen Gemeingeist gewinnen, von dem ein wohleingeübtes Trio oder Quartett, da die musikalischen Pulse aller gleich gehen, ein so schönes Bild gewährt.

5. Von Sebastian Bach ist bekannt, daß er seinen Schülern jedes Stück, wenn sie es einzulüben begannen, zuerst selber und zwar ganz, von Anfang bis zu Ende vorspielte, um ihnen vom Charakter und Gedankengang eine Totalanschauung zu geben. Jeder Lehrer, auch wenn er nicht Sebastian Bach ist, wird das praktisch finden.

6. Manche Lehrer wollen nichts auswendig spielen lassen; so können die Schüler, wo sie nicht ihren Notenpaß bei sich haben, auch nichts produciren. Das ist immer das Zeichen eines mittelmäßigen Musikers; das wirkliche und gebildete Talent wird meist, wenn es ein Stück fertig spielen gelernt hat, dasselbe auch frei im Gedächtnisse haben; es ist viel werth, als Musiker sagen zu können: *Omnia mea mecum porto*. Dagegen ist der häufigen Neigung begabter Schüler mit aller Strenge zu steuern, daß sie, bevor sie nur recht gelesen haben, schon auswendig spielen wollen. Das giebt leicht jene Halbmusiker, die alles nachspielen und doch nichts spielen können; die jede Opermelodie im Gehör behalten, aber sich dann einen schlechten Baß dazu machen und für jede ernstere Uebung verborgen sind.

7. Das Fortschreiten muß immer so geschehen, daß ein Stück befriedigend fertig und sicher geht, ehe an ein anderes gegangen wird. Eben deshalb aber darf die Wahl immer nur auf solche Stücke fallen, die der Schüler nach seinem jetzigen Standpunct bewältigen kann, die ihm zu thun geben, aber mit denen er durch Beharrlichkeit fertig wird.

8. Es giebt Clavierpieler, die schlechterdings nur Gedrucktes, nichts Geschriebenes spielen wollen. Das ist so verkehrt, daß wir sogar sagen: wer nicht selbst sich einige Musik schreibt, der wird nie sehr tief in ihre Geheimnisse eindringen. Das Notenschreiben ist dem rechten Musiker ein Genuß, denn er hört die Musik, indem er sie schreibt, und gewinnt einen Blick in die Structur eines Stücks, indem sich daselbe vor ihm auf dem Papier aufbaut.

9. Das Pedal bleibt anfangs ganz ungebraucht; erst bei einiger Fertigkeit in ausdrucksvollem Spiel ist auch Anleitung zum Gebrauche desselben zu geben.

10. Phantasiren soll der Schüler nicht; es ist wenigstens zu ignoriren, außer wenn die Begabung eine eminente ist: dann aber soll er die Composition lernen, um seine Ideen nicht im Momente verdampfen zu lassen, sondern sie in Regel und Form zu fassen.

11. Eigene Uebungen zum Behufe des Pomblattespielens speciell vorzunehmen, ist überflüssig; hat der Schüler den Grad der Fertigkeit erlangt, daß seine Kräfte bereits über Musikstücke von mäßiger Schwierigkeit hinausreichen, dann wird er ohne besondern Befehl alle Sachen dieser Art vom Blatte spielen: die beste Uebung hierin ist das Zusammenspiel entweder zu 4 Händen oder mit andern Instrumenten. Es giebt zu jener Kunst keinen andern Weg als den der allgemeinen musikalischen Bildung, die nicht bloß die Finger fertig gebrauchen, auch nicht bloß die Notensysteme blitzschnell überschauen, sondern durch eine Art Divination den Gang der Gedanken des Componisten einigermaßen voraus ahnen lehrt.

Collaborator, s. Lehrer.

Collegialität, s. Lehrercollegium.

Comenius (Johann Amos) wurde am 28. März 1592 zu Comnia (daher Comenius) im südböhmischen Mähren geboren. Neuere Biographen, wie Fr. J. Zaubek, nennen als Geburtsort Ungarisch Brod. Sein eigentlicher Name ist völlig verschollen. C.'s Vater war ein Müller, starb aber wie die Mutter früh; erst im 16. Lebensjahre kam C. in eine lateinische Schule. 1612 bezog er, um zum Priesterstande sich vorzubereiten, die Gelehrtenschule Herborn in Nassau, später die Universität Heidelberg und kehrte 1614 in sein Vaterland zurück. 1616 wurde er ordinirt und kam 1618 als Prediger nach Julneß in Mähren (südl. von Troppau), wo er zugleich die Direction der Schule übernahm. Bald brach die Zeit schwerer Prüfungen für ihn herein. Nach der unglücklichen Schlacht auf dem weißen Berge (8. Nov. 1620) wurde Julneß 1621 von den Spaniern geplündert und C. fast seiner ganzen Habe, namentlich seiner Bibliothek und seiner Manuscripte, beraubt. Als im Jahre 1624 alle protestantischen Prediger aus den österreichischen Landen verwiesen wurden, verlor C. natürlich sein Amt, und lebte bald da bald dort im Verborgenen, bis er 1628 mit Tausenden von Glaubensgenossen völlig auswandern mußte und in Lissa in Polen einen neuen Wirkungskreis fand. Als er auf das Grenzgebirge kam, sah er sich noch einmal nach Mähren und Böhmen um, fiel mit seinen Brüdern auf die Kniee und betete zu Gott unter vielen Thränen, daß er doch mit seinem Wort nicht gar aus Mähren und Böhmen weichen, sondern sich noch einen Samen behalten wolle.

Der Austritt des C. aus seinem engeren Vaterlande wurde für ihn bald zum Eintritt in eine mehr als europäische Berühmtheit. Er verdankte diese seinen pädagogischen Bemühungen, welche theils auf Erfindung einer besseren Methode des Schulunterrichtes, theils in höherem Stil auf Begründung wahrer Bildung der Menschheit überhaupt durch eine neue Construction der gesammten Wissenschaftslehre gerichtet waren.

In Lissa gab sich C. ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin. Er leitete das dortige Gymnasium, trat mit mehreren Gelehrten über die von ihm beabsichtigte Reform des Unterrichts in Correspondenz und veröffentlichte bereits 1631 sein erstes epochemachendes Werk, die *Janua linguarum reserata*, welches in zwölf

europäische und selbst mehrere morgenländische Sprachen übersezt wurde. Die zahlreichen Verbindungen, welche ihm sein ausgebreiteter Ruf, und den Einfluß, welchen ihm sein Ansehen verschaffte, benutzte C. zugleich, um seinen bedrängten Glaubensgenossen reiche Unterstützungen zu verschaffen, wofür er aus Dankbarkeit auf einer Synode zu Lissa (1632) an die Stelle seines verstorbenen Schwiegervaters Cyrillus zum Bischof der zerstreuten Brüder aus Böhmen und Mähren consecrirt wurde. Im Jahre 1638 bereits erging von Schweden ein ehrenvoller Ruf an ihn, die Reform des dortigen Schulwesens zu übernehmen. Aber C. war von weiter aussehenden Plänen bewegt. Schon im Anfange seines Aufenthaltes zu Lissa hatte er sein „tiefsinnigstes pädagogisches Werk“ (Kaumer) entworfen, die *Didactica magna* s. *Omnes omnia docendi artificium*. Davon schickte er, nachdem er jenen Ruf abgelehnt, eine Uebersetzung nach Schweden, und zugleich einen Auszug nach England. Das Werk trug ihm solchen Ruhm ein, daß ihn 1641 das englische Parlament nach England, 1642 der französische König nach Frankreich und Drenstierna nach Schweden berief, um eine zweckmäßige Reform des Unterrichts einzuleiten. Von Schweden nahm er den Antrag an, und verlegte deshalb zum Behuf seiner pädagogischen Arbeiten 1642 seinen Wohnsitz in die preussische Stadt Elbing. Als Frucht derselben erschien 1648 die *Novissima linguarum methodus*. Hiermit waren seine Ansichten über die Reform der Unterrichtsmethode im wesentlichen zum Abschluß gekommen.

Auch in seinem äußeren Leben nämlich war mit dem Jahre 1648 eine Epoche eingetreten. In Lissa war der erste Bischof der Brüdergemeinden gestorben und C. wurde an seiner Stelle zum „ältesten Bischof oder Praeses in Synodo“ ernannt, was er denn auch bis zu seinem Tode blieb. Im Frühjahr 1650 folgte er noch einmal einem auswärtigen Rufe, dem des Fürsten Rakoczi nach Saros-Patak in Ungarn, um bei der Verbesserung des Schulwesens mit seinem Rathe behülflich zu sein, und hielt sich dort fast vier Jahre lang auf. Das bedeutendste Product seiner dortigen schriftstellerischen Thätigkeit ist der so berühmt gewordene *Orbis pictus*, welcher im Jahre 1657 zu Nürnberg erschien. Im Juni 1654 kehrte C. nach Lissa zurück und blieb daselbst, bis 1656 die Polen das kurz vorher von den Schweden eroberte Lissa zerstörten und er sich zum zweitenmal all seiner Habe beraubt sah. So zu sagen nackt, wie er selbst sich ausdrückt, kam er nach Schlesien, dann nach Brandenburg, Stettin, Hamburg, wo er zwei Monate lang krank lag, und fand endlich im August 1656 mit den Seinen einen ruhigen Aufenthalt in Amsterdam, wo er bis an sein Ende blieb, angesehen und selbst wegen des pecuniären Gewinns beneidet, welcher ihm durch Unterricht von Kindern aus reichen Familien zufließt. Er starb am 15. November 1681. Die bischöfliche Weihe hatte er auf seinen Schwiegersohn Peter Jablonsky übertragen; ihm folgte sein Sohn Daniel Ernst Jablonsky, später Hofprediger in Berlin, und dieser ist es, der „das Depositum der bischöflichen Ordination“ im Jahre 1737 an den Grafen Pinzendorf übergeben hat, in dessen Brüdergemeinde ein Theil des Samens aufging, für dessen Erhaltung C. bei seiner Flucht aus Böhmen gebetet hatte.

C. war ein ungemein fruchtbarer Schriftsteller; Adelong zählt über 90 Schriften auf. Die Stellung, welche C. in der Geschichte der Pädagogik einnimmt, ist durchaus die eines Reformers, eines „Neuerers“, wie Kaumer ihn nennt. Die herrschende Pädagogik, welche er vorfand, kannte im ganzen kein Bildungsmittel, als die lateinische Sprache, kein Bildungsziel, als fertiges Sprechen und Schreiben dieser Sprache, kein Bildungsmaterial, als was die Lectüre der lateinischen Schriftsteller darbot, keine Unterrichtsmethode, als die mechanischen Auswendiglernen des Vorgesagten oder des Vorgelesenen. Zunächst hob C., wie es seit Luther nicht geschehen war, die Pflege, Kräftigung und Uebung des Leibes als ein sehr wesentliches Stück der Erziehung hervor, rief demgemäß bereits das „gesunde Seele in gesundem Leib,“ welches nachher Locke zu seinem pädagogischen Symbolum machte, den Erziehern zu und drang auf lustige Schulräume und lustige Spielplätze. In Bezug auf den Unterricht forderte er vor allem neben und vor dem Lateinischen Berücksichtigung der Muttersprache, stellte als Bildungsziel die möglichst vollständige Bekanntschaft mit allem der menschlichen Erkenntnis sich Darbietenden dar, namentlich auch mit den Realien, und drang auf

eine naturgemäße, wahrhaft bildende Methode. Die Wichtigkeit der Realien hatte C. besonders durch Bacon von Verulam erkannt, und ganz in dem Sinne dieses seines Meisters fordert er auf, wie das Buch der Offenbarung, so auch das Buch der Natur von dem verhüllenden Wuste traditioneller Vorurtheile zu befreien, und ruft aus: „Wohnen wir nicht eben so gut als die Früheren im Garten der Natur? Warum sollen wir nun nicht eben so wohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen; warum durch andere Lehrer als durch unsere Sinne, die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollen wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen?“ Das alles sind uns jetzt sehr geläufige Gedanken, aber sie waren das Ei des Columbus in einer Zeit, da man Mathematik nur aus Euklid, Geographie nur aus Mela, Naturgeschichte nur aus Plinius lernen zu können glaubte. Was die Methode des Sprachunterrichts anlangt, so bezeichnet er als die drei Hauptstücke seiner Methode den Parallelismus der Dinge und Worte, die lückenlose Stufenfolge des Unterrichts und das leichte, angenehme, schnell fördernde Verfahren bei seinem Unterrichten, da der Schüler in steter Thätigkeit sei. Schon die Schuleinrichtung soll diesen Grundsätzen dienlich sein. Für die Kinder bis zum 6. Jahre ist die Mutterschule. Eine Mutterschule muß in jedem Hause sein. Mit dem 6. Jahre nimmt die deutsche Schule den Zögling auf. Eine solche Schule sollte in jeder Gemeinde sich befinden, damit alle Kinder ohne Unterschied unterrichtet werden könnten. (Mit dem 12. Jahre folgt die lateinische Schule, für das 18. bis 24. Jahr die Academia). Hauptgrundsatz der Methode ist: Nicht ein unverstandenes Wort ohne die Sache, überhaupt kein unverstandenes Gedächtniswerk, sondern die Selbstthätigkeit des Schülers stets nach erhaltender Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren. In allen Lehrbüchern sah C. darauf, daß das Wort allezeit dem klaren Begriff der Sache erst folge. Aber C.'s Realismus forderte, daß die Sache auch dem Schüler in unmittelbarer Anschaubarkeit vor Augen trete. Aus dieser Forderung ist der *Orbis pictus* hervorgegangen. Was Himmel und Erde, Mensch und Thier, das gesammte menschliche Leben und Treiben, Glauben und Hoffen der kindlichen Anschauung und Vorstellung darbietet, das ist bildlich dargestellt und durch beigefügte Beschreibung und Betrachtungen erläutert. In wie hohem Grade das Buch einem Zeitbedürfnis entgegenkam, beweist am besten die außerordentlich große Anzahl von Auflagen, welche es bis in die neueste Zeit, zuletzt freilich in stark modificirter Gestalt, erlebte. Niemeyer hat Basedow's Elementarwerk, dessen Gedanke allerdings an den des *Orbis pictus* sich angeschlossen, einen veredelten *Orbis pictus* genannt. Mit Unrecht, wenn dies mehr sagen will, als daß die Kupfer besser sind. Der *Orbis pictus* beschränkt sich eben darauf, bildlich darzustellen, was sich für Kinder bildlich darstellen läßt, das einzelne, concrete, anschauliche Ding. Die ausgeführten Compositionen des Elementarwerks dagegen verwirren meist mehr, als sie aufklären, und wenn sie moralische Grundsätze und Reflexionen abbilden wollen, so versuchen sie vollends das Unmögliche und gerathen zuweilen geradezu in das Absurde. Vergl. auch d. Artikel *Bilderbogen*. *Bilderbuch*.

Was so sachgemäße und fruchtbare, wirklich pädagogische Gedanken, so scharfsinnige Beobachtungen und seine Winke und meist so taktvolle und zweckmäßige Ausführungen für jene Zeit bedeuten wollen, wird von selbst einleuchten. Einen ganz besonderen Werth aber erhalten des C.'s pädagogische Vorschläge dadurch, daß sie niemals als vereinzelte Einfälle auftreten, sondern Bestandtheile eines wohlbedachten Systems bilden, und daß dieses System wiederum das Product einer umfassenden und im wesentlichen durchaus gesunden Gesamtanschauung der menschlichen Verhältnisse und pädagogischen Aufgaben ist, wie dieselbe unter dem Einflusse der realen pädagogischen Mächte sich bildete, welche im Evangelium, in der ernstesten christlichen Zucht und Ordnung des Lebens in der Gemeinde und im eignen Hause wirksam sind. Dadurch unterscheidet sich C. sehr zu seinem Vortheile von seinem Zeitgenossen Ratick, und eben darauf mochte die Neußerung des großen schwedischen Reichstanzlers sich beziehen, daß das, was C. aufstelle, besser gegründet zu sein scheine. Wenn Ratick mit seiner alleinseligmachenden Methode und seinen didaktischen Geheimmitteln, die er nur um schweres Geld bekannt machen wollte, an neuere pädagogische Adepten, wie

Jacotot, erinnert, so mahnt C. mehr an Pestalozzi, dessen innerstes Wesen ebenfalls von tiefer Religiosität und hingebender Liebe getragen war, und dessen Gedanken von der Mutterschule, von dem hohen Werthe der häuslichen, namentlich mütterlichen Erziehung, von dem Anschauungsunterrichte, von dem in stufenweisem stetigem Fortschritte neben dem Wissen auszubildenden Können, sämmtlich bei C. sich wiederfinden. Freilich konnte auch er dem Einflusse seiner Zeit sich nicht völlig entziehen; aber die drei didaktischen Grundforderungen des C.: Muttersprache, Realien und eine bildende Methode! blieben unvergessen, und, während sein ernster und tiefer Sinn an der späteren Abgötterei des pädagogischen Realismus unschuldig ist, dienten jene Forderungen dazu, ein allgemeineres Nachdenken über die pädagogischen Aufgaben anzuregen, wie es die seitherige gewohnheitsmäßige Praxis nicht gekannt hatte und dessen Bewegung seitdem nicht wieder zum Stillstand gekommen ist.

Communal Schulen, s. Confectionsschulen.

Complottiren, d. h. heimliches Sichverbinden zu einem verbotenen Zweck, insbesondere zum offenen oder hinterlistigen Widerstand gegen das Eingreifen der Disciplin, kommt sowohl in Schulen, als auch besonders unter den Zöglingen von Alumnaten der verschiedensten Art nicht selten vor. Durchbrechung drückender Schranken, Verschaffung unterjagter Genüsse, Unterschleif bei Arbeiten sind die gewöhnlichsten Motive und Ableugnung der Mitwissenschaft nebst Versprechen der Geheimhaltung das gewöhnlichste Band eines Complotts von Schülern. Die Gemeinsamkeit eines gewagten Unternehmens und die Uebung praktischer Talente, denen die Schule nur allzuwenig erlaubten Spielraum bieten kann, geben der Sache oft einen romantischen Reiz, dem auch edlere Naturen nicht widerstehen. Heimliche Trinkgelage bilden wohl die häufigsten Veranlassungen.

Die gefährlichsten Complotte, welche feindselige Demonstrationen gegen die Erzieher oder gar offenen Bruch des Gehorsams bezwecken, sind Gott Lob! in Deutschland fast unerhört, um so gewöhnlicher aber in den militärisch organisirten Alumnaten Frankreichs. Herzloser Mechanismus der Disciplin, enge Einseitigkeit und Debe des Schullebens, Massenbehandlung und Ignorirung der natürlichen Ansprüche verschiedener Altersstufen und Charaktere befördern das Entstehen von Complotten; liebevolles Eingehen auf die Persönlichkeit, Verstattung und Anregung ästhetisch und moralisch fördernder Privatbeschäftigungen, überhaupt individualisirende Behandlung wird am sichersten vorbeugen. Bei der Entdeckung eines Complottes ist große Strenge unvermeidlich. Sie treffe wo möglich die Anstifter, oder überhaupt einzelne, die sich durch Roheit, Trotz, Verletzung der Pietät kenntlich machen. Es ist nicht nur politisch, sondern auch moralisch richtig, dem Complott gegenüber vor allen Dingen den Gedanken der Solidarität, nach welchem die Schuld gleichsam dividirt wird, zu negiren und jeden einzelnen für die ganze Größe seines Vergehens so bestimmt verantwortlich zu machen, daß er sich nicht einmal darum zu kümmern hat, wenn gegen Mitschuldige aus anderweitigen Rücksichten Gnade geübt wird. Die Untersuchung sei daher auch nicht zu inquisitorisch; man ergänze lieber die Grundlage des Urtheils durch die Kenntnis des anderweitigen Betragens der Beteiligten und lasse den Gedanken nicht aufkommen, als könne die vorwiegende Bestrafung einzelner nur dann stattfinden, wenn diesen die Urheberschaft juristisch nachgewiesen werde. Solidarische Behandlung muß zwar ausnahmsweise, z. B. für neue Lehrer, denen die Individualitäten noch unbekannt sind, trotz aller Uebelstände, selbst in Fällen, wo ein eigentliches Complott nicht vorliegt, gestattet werden; darf als Regel aber nur für so bössartige Fälle gelten, daß außer der Auflösung einer Classe oder Schule, oder massenhafter Verweisung kein Heil mehr zu finden ist. Auch hiefür ist Frankreich der classische Boden.

Concentration des Unterrichts. Concentrisch nennt der Mathematiker Kreise von verschiedener Größe, welche einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt haben, von denen also der kleinere gleichsam den Kern bildet, um welchen sich die größeren rings in gleicher Breite herum erstrecken. Concentration ist somit eine solche Beziehung verschiedener Gegenstände zu einander, daß sie einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt haben. Spricht man daher von Concentration des Unterrichts, so kann darunter nur eine solche Unterrichtsweise verstanden werden, nach welcher die Schule einen Kern hat, um den sich der Unterrichtsstoff extensiv so anlagere, daß er nie seine Beziehungen zu

diesem Kerne verliere. Soweit ist auch in der That das Bild und seine Anwendung vollkommen berechtigt. Jede Schule muß nach Einheit im Zwecke sowohl, als soviel möglich in den Mitteln zu Erreichung dieses Zweckes streben, und die Verschiedenheit der Schulen beruht bloß auf der Verschiedenheit ihrer Zwecke, ihr Organismus aber ist — diesen Zweck vorausgesetzt — wesentlich auf dasselbe Princip gegründet, auf das genannte Streben nach Einheit. Aber jedes Gleichnis hinkt. Das Verkennen dieser Wahrheit, und die Meinung, in dem Ausdrucke: Concentration des Unterrichts, habe man nicht ein Bild, sondern einen Begriff, hat nicht selten zu den größten Verirrungen geführt. Man hat Lesebücher geschaffen, durch welche im deutschen Sprachunterrichte, oder im Unterrichte in einer fremden Sprache, zugleich Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Physik, selbst Landwirthschaft gelehrt werden sollte, so daß der Schüler am Schlusse einer Lection kaum wußte, ob er in derselben Deutsch, Französisch, Geographie oder den Bau der Zuckerrübe gelernt habe, in der That der beste Weg zur Zersplitterung des Unterrichts statt zu seiner Concentration. Man hat, um den Religionsunterricht als Kern alles Unterrichts consequent erscheinen zu lassen, verlangt, der Rechenunterricht solle seinen Stoff aus der Bibel wählen, und dadurch den Zweck dem Mittel zum Opfer gebracht. Beispiele dieser Art ließen sich noch manche aufzählen.

Bei der Wichtigkeit der Sache für den ganzen Organismus ist es daher von Werth, daß wir genau ins Auge fassen, wie weit das Bild der Concentration zur Anwendung auf die Schule im allgemeinen berechtigt ist.

Concentration findet zunächst bei der Schule statt in Beziehung auf ihren Zweck. Wir haben verschiedene Schulen, humanistische, realistische und Volksschulen. Diese organische Trennung ist für sämtliche Schulen ein Vortheil, da sie ihren Zweck um so schärfer ins Auge fassen, und um so consequenter die richtige Wahl der Mittel erstreben können. Es ist daher eine Versündigung an der Jugend, wenn man selbst auf der Stufe noch, wo die Vorbereitung auf die künftige Berufsart in ihre Rechte eintreten soll, den Plan einer Schule so einrichtet, daß alle Schüler, welches auch ihr künftiger Beruf sein möge, in ihr die erforderliche Vorbildung finden sollen, und es entstehen dadurch Lectionspläne, die so bunt aussehen, wie die Speisefarte von einem Gasthof ersten Rangs. Was vermag eine Schule zu leisten, welche statt einen einzigen Zweck zu verfolgen, allen gerecht werden will? Es muß daher entschieden ausgesprochen werden, daß das Streben nach allseitiger Schulausbildung nur soweit berechtigt ist, als dies nicht auf Kosten des besondern Zweckes geschieht, durch welchen jede Gattung von Schulen zu einer von andern specifisch verschiedenen wird.

Die Concentration bezieht sich aber nicht bloß auf den Zweck der Schule, sondern auch auf die Mittel zu demselben. Diese sind zunächst die Unterrichtsstoffe. Da die Aufgabe jeder Schule zunächst Vorbereitung ist — nicht auf einen besondern Beruf, aber auf eine besondere Berufsgattung, dann aber Ausstattung des Schülers mit den nöthigen Mitteln, um sich soweit möglich allgemeine Bildung erwerben zu können, so müssen die Unterrichtsstoffe so für diesen Zweck gewählt werden, daß diejenigen den Kern des Unterrichts bilden, welche für den Zweck der Schule am nöthigsten und unentbehrlichsten erscheinen, während die andern nur Ergänzungsfächer sind; diejenigen aber gänzlich ausgeschlossen bleiben, welche dem Zwecke der besondern Schule ferne bleiben, wenn sie auch an sich nützlich sind, und vielleicht in einer andern Schule in den Vordergrund treten. Denn nur Vereinfachung der Lectionspläne führt zur wahren Concentration des Unterrichts; wer alles schon in der Schule lehren will, was dem Menschen zu wissen nützlich ist, zersplittert die Kräfte und möge als Motto über seinen Lectionsplan nur das bekannte Sprüchlein schreiben: in allem etwas, im ganzen nichts. Natürlich was seiner Natur nach nur durch Zwang zusammengebracht werden kann, wird besser auseinander gehalten. So z. B. Sprachen und Mathematik. Aber Fächer, welche in natürlichen Beziehungen zu einander stehen, wie z. B. Geschichte und Geographie, müssen auch ausdrücklich auf einander bezogen werden, um im Geiste des Schülers sich zu assimiliren.

Die Concentration zeigt sich aber außerdem bei jedem einzelnen Stoffe an und für sich. Jeder Stoff selbst hat wieder einen Kern, um welchen sich in immer weitem Kreisen seine einzelnen Theile anlagern, und der Unterricht jedes Lehrfaches hat dar-

nach zu streben, nicht daß er möglichst extensiv, vielmehr daß er intensiv werde. Wenn ein Unterrichtsstoff nur dadurch wahrhaftes geistiges Eigenthum wird, daß er nicht bloß Wissen, sondern vorzugsweise Können ist, so kann der Ruhm und die Aufgabe der Schule nicht darin liegen, daß dem Schüler möglichst viel Stoff gegeben werde, sondern daß der gegebene Stoff ihm zu eigen und gleichsam zu einem Werkzeuge werde, mit dem er etwas verrichten kann; nicht darin z. B., daß er in der Mathematik zu den höchsten Höhen geführt werde, sondern daß er den Kreis, in welchem er sich für seine künftige Berufsbildung bewegen muß, nicht überschreite, innerhalb desselben aber so heimlich sich fühlen lerne, daß ihm bei keinem Lehrsatze die praktische Anwendbarkeit fremd bleibe. Eine richtige Anwendung der Concentration fordert allerdings gerade hier von manchem Lehrer eine nicht geringe Selbstverleugnung, da mancher so gar geneigt ist, seinen Ruhm darin zu finden, daß er seine Schüler möglichst weit gebracht habe, und da zuweilen selbst Behörden, wie ohnehin das Publicum den Stand einer Schule mehr nach der Extensität als der Intensität des Unterrichts beurtheilen.

Concentration oder Zersplitterung ist aber auch noch möglich in der Anordnung und Aufeinanderfolge der Stoffe. Welches Resultat würde wohl der Industrielle zu Tage fördern, wenn er von Stunde zu Stunde das begonnene Geschäft verlassen und zu einem neuen oft ganz heterogenen überspringen wollte? Solchen desultorischen Unterricht aber muthet man dem Knaben in der Schule gar häufig zu, wenn man ein ganzes Durcheinander von Fächern auf einander folgen läßt, die lediglich in keinem inneren Zusammenhang mit einander stehen. Wenn es gleich nicht zu verkennen ist, daß die Thätigkeit des Geistes einer Abwechslung bedarf, und daß ein allzulanges Verweilen bei dem nämlichen Stoffe endlich eine Abstumpfung bewirken muß, während die wahre Erholung und das wahre Ausruhen von einer anstrengenden Thätigkeit nicht im Nichtsthun, sondern in dem Wechsel der Arbeit beruht, so darf dieser Wechsel doch nicht soweit gehen, daß keine Vertiefung in einen Unterrichtsstoff mehr möglich ist. Vor allem sollten die Hauptfächer, die den oben bezeichneten Kern des Unterrichts bilden, so gelehrt werden, daß der Schüler sich in den Stoff vertiefen kann.

Endlich aber muß noch auf einen Hauptpunct für die Concentration des Unterrichts hingewiesen werden, nämlich die Concentration in der Person des Lehrers, worüber hier wenigstens die aus unserem Gesichtspuncte sich ergebenden Folgerungen zur Sprache kommen müssen. Die oben geforderten innigen Beziehungen der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander können unmöglich, wenigstens nicht in ihrem vollen Maße verwirklicht werden, wenn sie in den Händen verschiedener Lehrer sind, selbst wenn diese, wie dies nicht immer der Fall ist, mit einander in ein genaueres Vernehmen treten. Die principielle Durchführung der Concentration des Unterrichts fordert zunächst vorherrschend Classen- nicht Fachlehrersystem, soweit die Fächer wirklich zusammenhängen, also möglichste Vereinigung der sogenannten ethischen Fächer in einer einzigen Person, und ebenso wieder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Sie fordert aber ebenso Vermeidung des öftern Wechsels der Person des Lehrers für das gleiche Fach, also möglichste Vermeidung des Uebelstandes, daß der Schüler mit dem Vorrücken in einen höheren Jahreskurs für das bisher getriebene Lehrfach einen neuen Lehrer bekomme, was manchmal ziemlich gleichwirkend ist mit der Uebersiedlung in eine ganz neue Schule. Weiteres siehe in dem Artikel über das Classen- und Fachlehrersystem.

Concentration des Unterrichts in der Volksschule. Ueber diesen Gegenstand ist in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Aufsätzen und Büchern erschienen. Alle sind darüber einverstanden, daß das Centrum nur das Subject, der Schüler, sein könne und erst durch die Beziehung der Unterrichtsgegenstände auf ihn und durch die Wirkung, welche ihr wechselseitiges Ineinandergreifen auf die geistige Entwicklung und Gestaltung entfalten soll, eine Concentration zu Stande komme. Der Unterricht muß demnach so gestaltet werden, daß alle Lehrfächer auf den einen Punct, die centrale Fassung der Persönlichkeit, hinarbeiten und alle so in einander greifen, daß sie von den verschiedensten Seiten auf das Individuum nach dem einen Ziele hin einwirken. Um nun eine solche Centralisation der Unterrichtsgegenstände zu ermöglichen, müssen zunächst die Gesichtspuncte, welche für die Auswahl des Stoffes

maßgebend sind, festgestellt werden. Die Volksschule hat als Bildungselemente festzuhalten 1) das Religiöse, 2) das Nationale, 3) das Naturkundliche und 4) das Technische. Diese sind aber nicht von gleicher Berechtigung; es kann nur eins von ihnen das specifisch menschenbildende sein. Was ist nun das Ursprüngliche, Wurzelhafte, über das man nicht hinausgehen kann, innerhalb dessen man sich in jeder Art und auf jeder Stufe des menschlichen Bildungsprocesses bewegen muß? Das ist die Gemeinschaft mit Gott. Das religiöse Element muß in der Gesamtlehrthätigkeit der Volksschule das beherrschende sein. Daraus jedoch, daß der ganze Unterricht ein christliches Gepräge tragen oder erhalten soll, folgt durchaus nicht, daß der weltkundliche Unterricht, um ihm einen religiösen Charakter zu geben, ausschließlich an die Schrift anzuschließen sei. Es versteht sich von selbst, daß man, um die heilige Geschichte anschaulich zu machen, eine Menge von geographischen, naturkundlichen, geschichtlichen Kenntnissen bedarf. Aber die Natur ist auch selbst unmittelbar als Offenbarung Gottes zu betrachten, und es liegt gar kein Grund vor, der Naturkunde ihre Selbstständigkeit zu nehmen und sie entweder in aphoristischen Belehrungen an die Bibel anzuschließen oder auf dem Schulplane bestimmte Stunden für einen Coursus biblischer Naturkunde anzusetzen. Lehrt man die Naturkunde nur als eine biblische, so hebt man sie aus dem heimatischen Boden heraus und überträgt sie auf einen Boden, auf dem sie die Kinder nicht schauen; es ist aber gerade um des christlichen Gesichtspunctes willen unerläßlich, die Natur um uns her in der Weise anschauen zu lernen, daß alle Dinge Fingerzeige auf den Herrn werden. Daher soll man nicht die Naturkunde in die Schrift, sondern die Schrift vielmehr in die Naturkunde hineinragen, so daß einzelne Schriftworte die höheren Beziehungen der Dinge andeuten und die ganze Auffassung eine durch den Geist der Schrift verklärte sei. Dabei ist freilich wohl zu beachten, daß die naturkundlichen Gegenstände nicht isolirt, so zu sagen bodenlos auftreten dürfen, sondern daß sie in denselben Umgebungen vorgeführt werden, in denen sie dem Kinde im Leben erscheinen. Sie haben ja zum Hintergrunde das Leben in Kirche, Haus und Natur; das sind die Lebenskreise, in denen sich das Leben des Kindes bewegt; und der Jahreslauf mit den christlichen Festen und Jahreszeiten ist der Rahmen, in welchem die Vorkommnisse und Beziehungen des Lebens in Haus, Natur und Kirche den Kindern nahe gebracht werden müssen.

Es bildet hiernach der naturkundliche Stoff 1) für die Heimat ein Stück des nationalen Elementes, welches, indem es die Geschichte und Geographie des engeren und weiteren Vaterlandes umfaßt, an den naturgeschichtlichen Beschreibungen eine lebensvolle Grundlage, namentlich für die Landeskunde, zugleich aber auch für die geschichtlichen Erzählungen erhält; es muß aber dasselbe in Geist und Auffassung überall vom religiösen Elemente durchdrungen sein und so der christlichen Anschauung auch im Gebiete der Vaterlandskunde Bahn brechen. 2) Soweit Naturkundliches über die Grenzen des Vaterlandes hinaus noch eine Berechtigung in der Volksschule findet, liefert es auf geographischer Grundlage einen wesentlichen Bestandtheil der Landschaftsbilder, welche in Auswahl und Gestaltung u. a. besonders auch den Zweck haben, das Verständnis der Geschichte der evangelischen Mission vorzubereiten.

Sonach können Naturkunde, Geographie und Geschichte, wo die Zeit zu gesonderter Behandlung mangelt, auf der obern Stufe der Volksschule ein geordnetes Ganze und durch Combination und Concentration nur einen Gegenstand bilden, dem die für die Realien oder Weltkunde wöchentlich bestimmte Stundenzahl zugewendet wird. Auch der Sprachunterricht gehört zum nationalen Elemente; daher sind die literarischen Stoffe, die geeignet sind, im Verhältnisse des Menschen zum Vaterlande, wie zu Gott und zur Natur eine wirksame Saite anzuschlagen, mit den weltkundlichen Stoffen zu verweben; dagegen ist der systematische Sprachunterricht, in welcher Form er auch ertheilt wird, von der Volksschule ausgeschlossen; Verständnis und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke bilden die Aufgabe, welche an dem gesammten sachlichen Unterrichte zu erzielen ist. Aller Unterricht ist Sprachunterricht.

Sonach gestaltet sich der Volksschulunterricht so, daß man 1) zwei Hauptunterrichtsgegenstände zu unterscheiden hat: a. den Religionsunterricht, der auf der Unter- und Mittelstufe sein Centrum in der bibl. Geschichte, auf der Oberstufe darin

hat, daß der im Bibelunterrichte gewonnene Stoff und das erlangte Verständniß auf Katechismus und Lied und umgekehrt von diesen auf jenen übertragen und verwandt wird; b. den vereinigten Sach- und Sprachunterricht, welcher auf der Unter- und Mittelstufe den Stoff für Anschauungsunterricht und Heimatskunde, auf der Oberstufe die weltkundlichen Stoffe in sich vereinigt und zwar so, daß die literarischen Sachen überall an passender Stelle einzulegen sind.

Mit diesen beiden sachlichen Gegenständen, von denen der zweite in Stoff und Gestaltung durch den ersten, den religiösen, beherrscht wird, werden die Gegenstände der Uebung: Lesen, Schreiben, Singen, Zeichnen verbunden. Auf der untern und mittlern Stufe wird im Religionsunterrichte in der bibl. Geschichte und im Gesangbuche, auf der oberen in letzterem und in der Bibel gelesen; das Schreiben wird so betrieben, daß mit dem Schönschreiben das orthographische und später auch das stilistische gefördert wird; zu Aufsätzen werden daher mit Ausschluß der geschäftlichen nur Stoffe verwandt, wie sie der sachliche Unterricht zuführt. Der Gesang schließt sich an den Religionsunterricht dadurch an, daß die Melodien zu den gelernten Versen und Liedern in der Gesangstunde eingeübt werden; durch das Volkslied ist er mit dem vereinigten Sach- und Sprachunterrichte verbunden, welcher die Texte zu den zu übenden Volksmelodien liefert. Derselbe kann auch den Stoff für die Zeichenübungen auf allen Stufen abgeben.

Das Rechnen kann in den Dienst des weltkundlichen Unterrichts genommen werden; dabei sind die sachlichen Kenntnisse über Maße, Münzen, Gewichte, Arbeitslohn, Zeit, Zins u. dergl., welche der Rechenunterricht zuführen soll, nicht zu übersehen.

Die Unterrichtsgegenstände, welche in Beziehung zu einander stehen, sind der Zeit nach so zu legen, daß die ihnen gewidmeten Stunden auf einander folgen, oder sich doch nahe liegen.

Wenn man den Unterricht nach christlichem Princip ordnet, so wird dadurch allerdings viel „Unberechtigtes, Ueberflüssiges und Irreführendes ausgeschieden;“ aber dennoch ist auch dabei immer noch nöthig, das Augenmerk darauf zu richten, daß der Stoff so vereinfacht und beschränkt wird, daß dadurch eine vollständige Aneignung und sicheres Können ermöglicht wird.

In Betreff des Specielleren muß auf die Artikel, welche den Schulplan, die einzelnen Unterrichtsgegenstände und das Lesebuch betreffen, verwiesen werden.

Conduitenlisten, s. Zeugnisse.

Conferenzprotokoll, s. Schulacten.

Confessions- und Communal Schulen. Dem unmittelbaren Wortsinne nach sind Communal Schulen die von den Gemeinden kraft gesetzlicher Verpflichtung errichteten und unterhaltenen Volksschulen im Unterschied von den örtlichen Privatunterrichtsanstalten. Es wird jedoch dieses Wort vielfach angewendet, um den Confessionschulen gegenübergestellt zu werden, und nimmt dann eine andere und specielle Bedeutung an, indem es solche Schulen bezeichnet, die in ihrer Einrichtung von dem Confessionellen absehen und entweder das religiöse Element überhaupt ausschließen, oder der Religion, so wie sie in geschichtlicher Gestalt und Besonderung hervortritt, eine Stelle im Organismus des Unterrichts und der Erziehung versagen, sei es in der Weise, daß den Eltern überlassen bleibt, für den confessionellen Unterricht ihrer Kinder sonstwie zu sorgen, oder daß den Seelsorgern gewisse Stunden eingeräumt werden, worin sie ihre Angehörigen confessionell unterweisen können. In letzterem Falle ist das Religiöse obzwar in beschränkter Weise neben die organische Schuleinrichtung gestellt, im anderen Fall außerhalb derselben. — Von Communal Schulen in diesem Sinne unterscheidet man bisweilen die sogen. Simultanschulen in der Art, daß diese zwar von Kindern verschiedener Confessionen besucht werden, dabei aber das confessionelle Moment durch gewisse Rechte schützen, wie z. B. Wechsel oder Mischung der den verschiedenen Bekenntnissen zugehörigen Lehrer. — Unter Confessionschule dagegen versteht man eine solche, in welcher das Bekenntniß der Schulgemeinde nicht nur dasjenige des Lehrers bedingt, sondern auch bestimmend auf den Gehalt und die Art des Unterrichts und der Erziehung einwirkt. „Vorhof der Kirche“ nennen alte Schulordnungen den Ort, wo die Kinder des Volks in den Elementen unter-

richtet werden, eine Bezeichnung, welche bei den erweiterten Ansprüchen des Lebens an die Schule allerdings den Begriff dieser nicht mehr deckt, aber auch der jetzigen Volksschule einen wichtigen Theil ihrer Bestimmung vor Augen zu halten dienen kann.

Was nun die Bedeutung und den Werth der beiderlei in der Aufschrift dieses Artikels bezeichneten Arten von Schulen betrifft, so sprechen wir uns im Princip entschieden für die Confessionschule aus, unter der Bedingung jedoch, daß die nothwendigen Voraussetzungen für dieselbe thätlich vorhanden seien und das wirkliche Bedürfnis nicht einen in der Gerechtigkeit begründeten Widerspruch entgegensetze.

Die Schule, dieses Mittelglied zwischen Familie und Gesellschaft in Staat und Kirche, das erste und einflussreiche Stadium auf dem Wege von jener in diese, soll der Familie unterrichtend und erziehend zur Seite stehen und für das Leben in der Gesellschaft vorbereitend wirken; folglich gebührt ihr auch, diejenige Religion zu pflegen, welche in der Familie und in der Gesellschaft ihr concretes Dasein hat, und ihr verwehren confessionell zu sein, hieße ihr einen wesentlichen Theil ihres natürlichen Berufes und zwar zugleich auf Kosten eben jener Lebenskreise schmälern, entziehen. Es handelt sich freilich bei diesem Streit in unsern Tagen eigentlich nur um die Volksschule, da die höheren Lehranstalten in ihrer überwiegenden Anzahl ihres früheren confessionellen Charakters entkleidet sind; die Volksschule aber ist für die meisten ihrer Schüler die einzige Anstalt, worin sie wirklich lernen, mit deren Abschluß sich bei ihnen der Regel nach das eigentliche Schullernen abschließt; was sie hier gelernt, begleitet sie durch das Leben, ist hauptsächlich ihre geistige Aussteuer, gewährt ihnen die Anknüpfung an diejenigen Bildungsmittel, welche Erfahrung und Beruf ihnen später darbieten. Werden sie im Laufe ihrer Schulzeit in der religiösen Unterweisung verkürzt, so stehen ihnen überdies auch nicht diejenigen Mittel zu Gebot, durch welche ein sonst Gebildeter hernach Ersatz für das an ihm Versäumte zu finden vermag; und woher überhaupt dem Volksschüler eine tiefer gründende ideale Richtung des Gemüthes kommen soll, wenn sie nicht aus der Religion ihm zukommt, ist nicht zu finden.

Ganz speciell aber ist der religiöse Schulunterricht ein Bedürfnis des evangelischen Kindes. Die Kirche des Wortes erbaut und baut sich in Verständnis und Erkenntnis des Wortes; so müssen ihre Kinder mit religiösen Kenntnissen ausgestattet, es müssen ihnen die biblischen Geschichten, die Hauptprüche aus der Bibel, die grundlegenden Lehren des Evangeliums für Glauben und Leben eingeprägt, der Viederschatz der Kirche muß vor ihnen aufgethan werden zur Erbauung, sie müssen lernen einstimmen in den Lobgesang der Gemeinde. Die katholische Kirche mit ihrem zugleich die Sinne ansprechenden Cultus, mit ihren Uebungen, in welche bereits die Kleinen eingeführt, womit ihre Angehörigen fortgesetzt in Anspruch genommen werden, erzeugt ganz naturgemäß eine gewisse religiöse Angewöhnung, die sich mit den Vorstellungen und Gemüthsrichtungen verslicht und so schon das katholische Volk kirchlich zusammenhält. Man lehrt in dieser Kirche allerdings auch fleißig Religion, aber die Religion hat zugleich am Cultus eine Stütze, welche auch die weniger Geschulten trägt. Bei uns ist das Gemüth mit seinen Bedürfnissen vorwiegend auf das in die religiöse Erkenntnis Aufgenommene gestellt, und dem Religionsunterricht, so wie wir ihn nöthig haben, den Eingang in unsere Schulen versperren, müßte zu einer wesentlichen Beschädigung der Kirche, d. h. der Gemeinden, ihres religiösen, sittlichen, ihres idealen Lebens führen. Der religiös ununterrichtete Protestant steht religiös ärmer und unsicherer in der Welt, als der Angehörige irgend einer andern in Cultus und Verfassung schon den natürlichen Menschen mehr tragenden und leitenden Kirche. Für unsere evangelische Kirche, das muß man sich mit aller Klarheit vergegenwärtigen, ist der evangelische Religionsunterricht in der Volksschule in besonderem Maße Bedürfnis; dieses Bedürfnis zu bestreiten mag wohl denen leicht werden, welche etwa meinen, nur die Pfarrer haben ein Interesse für ihre Confession, und nicht einsehen, wie es schon im allgemeinen Interesse der Gesellschaft liegt, daß jeder einzelne einen festen religiösen Halt habe.

Von diesem Gesichtspuncte aus beurtheilt muß das Verlangen nach allgemeiner Verwandlung der Confessions- in Communal Schulen als ein unpsychologisches, dem Wesen der Religion wie der menschlichen Natur widersprechendes bezeichnet werden, davon vor der Hand ganz abgesehen, ob hiedurch nicht positive Rechte bedroht werden. Und wie merkwürdig: katholischerseits tritt das Verlangen nach eigenen katholischen Universitäten und zwar in Frankreich bereits mit vielem Erfolg auf, da soll die Wissenschaft der Philosophie, der Geschichte, des Rechts, sogar der Medicin confessionell, es sollen Jünglinge, angehende Männer in ihrem Studium kirchlich gegängelt werden, während man in protestantischen Kreisen nach Beseitigung der Religion aus denjenigen Unterrichtsanstalten, welche sich den im Denken erst aufwachenden Schülern widmen, mit Emphase rufen hört. Solche Erscheinungen, wie die weitgreifende der ultramontanen Richtung in der katholischen Kirche, sollten doch auf anderer Seite nicht bloß Verwundern oder Beklagen hervorrufen, sondern zu tieferer Einsicht in die sociale Bedeutung der Religion, selbst der nach unserer Ueberzeugung auf irrigen Wegen gehenden Religion führen, und wenn wir als Kirche eine politische Macht nicht anstreben, so müssen wir um so entschiedener für denjenigen legitimen Einfluß der Religion auf die Bildung unserer Jugend eintreten, welcher jene im Leben als eine Gewissensmacht zur Geltung bringt.

Principiell also wird man für die Volksschule den confessionellen Charakter in Anspruch nehmen müssen, und zwar unter allen Umständen da, wo die Gemeinde in einem kirchlich ungemischtem Stande sich befindet. Auch wenn in der Gemeinde einzelne Dissidenten vorhanden sind, kann dies die große Mehrheit nicht veranlassen, um einer verschwindend kleinen Minderheit willen ihr Schulwesen in seinem Centrum zu alteriren. Indessen haben schon die großen politischen Veränderungen infolge der napoleonischen Kriege seit dem Anfang des Jahrhunderts das confessionelle Zahlenverhältnis in manchen Gemeinden erheblich verändert, und noch mehr tritt diese Veränderung als Folge der allgemeinen Freizügigkeit im deutschen Reiche ein. Nicht bloß den großen Städten, selbst einfacheren Orten, vornehmlich wo sich Fabriken etablirten, strömen Fremde zu, und der gewachsene Boden der Gemeinden, wenn dies Bild erlaubt ist, wird durch Angeschwemmtes erweitert oder überdeckt. Solche Umstellungen der ursprünglichen Verhältnisse fordern nicht nur um der Gerechtigkeit willen, sondern zugleich aus pädagogischen und religiösen Gründen Berücksichtigung der Dissidenten bei der Einrichtung der Lectionspläne, bei Ertheilung des Unterrichts und zwar nicht bloß des religiösen, sondern auch eines jeden solchen, der mit der Religion in näherer Beziehung steht. Die Confessionsschule muß den Kindern der Dissidenten eine bequeme Zeit für den Besuch des Unterrichts durch ihren Seelsorger oder letzterem zur Ertheilung desselben in der Schule selbst Zeit und Raum gewähren. Die Lehrer aber sind schon moralisch verpflichtet, die Religion des Hauses bei ihren Schülern zu respectiren, können sogar derselben in einer Hinsicht Vorschub leisten, indem sie z. B. deren religiöse Memorirübungen, soweit dies überhaupt thunlich erscheint und gewünscht wird, leiten helfen, wie solches ohne Zweifel nicht bloß in unsern württembergischen Schulen geschieht. Man hat hiebei von der Natur der Volksschule auszugehen so wie sie in Deutschland aller Orten besteht — als einer Anstalt, welche jedes Kind, das nicht sonst genügenden Unterricht erhält, besuchen muß. Muthet die Schule dem Hause zu, seine Kinder zu schicken, dann verlangt das Haus mit Recht, daß man seine Religion in der Schule achte. Der wirklich religiöse und humane Lehrer wird dies selbst ohne gesetzliche Vorschrift thun, aber man wird ihn auch dahin instruiren, wird in einem Lande von gemischter Bevölkerung schon bei der Heranbildung der Lehrer diesen Gesichtspunct der Gerechtigkeit und Humanität im Auge behalten, dagegen solche Lehrkräfte, welche Neigung zur Proselytenmacherei zeigen, desto schärfer überwachen, nöthigenfalls ihnen gewiß die Volksschule ganz verschließen.

Manche glauben freilich den Raum für die Humanität in der Schule dadurch zu sichern, daß sie dem Confessionellen den Raum darin überhaupt versagen; allein ehe zu einem so radicalen Mittel geschritten wird, ist es gerathener, die Humanität innerhalb der Confession selbst zu pflegen; eine besondere Pflicht der Schul- und Staatsregierungen aber ist es, mit aller Entschiedenheit dem intoleranten, bornirten Confessionalismus jeder Art entgegenzutreten, namentlich auch in den Lehrerbildungs-

anstellen dafür Sorge zu tragen, daß die Pflege der Religion von den Auswüchsen geist- und herzloser Unbulsamkeit frei gehalten werde.*)

Hiermit allein ist es jedoch nicht gethan. Recht und Gewissen der Dissentirenden haben auch Anspruch auf weitergehende positive Normirungen zu Gunsten ihrer Sonderreligion. Daher denn auch in den Schulgesetzgebungen den Angehörigen der Minderheit freigestellt wird, entweder ihre Kinder in eine benachbarte Confessionsschule zu schicken, oder am Orte selbst eine Confessionsschule zu errichten. So berücksichtigt z. B. das Württembergische Volksschulgesetz von 1836 die Confessionsverhältnisse, indem es der Minderzahl die Wahl läßt, ihre Kinder in eine bis zu einer Stunde und, falls Gesundheit und Schulzweck es erlauben, auch noch weiter entfernte Confessionsschule zu schicken, indem es ferner jenen nicht nur erlaubt, entweder für sich oder in Verbindung mit benachbarten Confessionsverwandten aus eigenen Mitteln eine Schule für sich zu errichten, sondern die bürgerliche Gemeinde auch verpflichtet, da wo die Minderzahl wenigstens sechzig steuerpflichtige Familien begreift, auf den Wunsch der Mehrheit der Betheiligten eine eigene Volksschule ihrer Confession aus örtlichen Mitteln zu errichten und zu unterhalten. Thatsächlich geschieht übrigens auch mehr als das Gesetz verlangt, und es werden aus Gemeindemitteln einzelne Confessionsschulen unterstützt, welche einen Anspruch hierauf an sich nicht haben. Ähnliches in andern Territorien.

Man wird die württembergische Norm als ein Paradigma von rücksichtsvoller Schulgesetzgebung aus der Periode zwischen dem Anfang und der Mitte des Jahrhunderts betrachten dürfen. Ihre Principien sind Aufrechthaltung des Bestehenden hinsichtlich des Bekenntnisses, Wahrung der Gewissensfreiheit bei den Minderheiten, Begünstigung der Errichtung von Confessionsschulen unter billiger Berücksichtigung der Steuerkräfte der bürgerlichen Gemeinde, Initiative der Väter bei Kostrennung von der Orts- behufs Errichtung einer eigenen Confessionsschule.

Vergleichen wir hiermit aus neuester Zeit die Vorgänge in Bayern (Verordn. v. 29. Aug. 1873), so wird anzuerkennen sein, daß auch dort bei den Bestimmungen über die Umwandlung der confessionell getrennten Volksschulen in confessionell gemischte mit großer Vorsicht vorgegangen worden ist, d. h. so, daß der Familie ein großer Einfluß auf einen solchen Beschluß gewahrt bleibt; kein Rathhaus in Bayern kam das Bestehende in dieser Richtung umwälzen, wenn ihm nicht die Häuser selbst, aus denen die Volksschule sich füllt, die Hand dazu bieten; je nachdem freilich eine Zeitströmung sich der Hausväter bemächtigt, wird der Boden der Confessionsschule ins Schwanken gerathen.**)

*) Die Württemb. kathol. Schulordnung v. 1808 z. B. untersagt allen Schullehrern und Pfarrern strenge, „bei dem öffentlichen Unterricht oder bei Uebungen . . . wo Kinder anderer Confession zugegen oder auch nicht zugegen sind, etwas anzügliches, beleidigendes oder wie immer gegen die christliche Duldsamkeit anstößiges, in Beziehung auf jene Confessionen . . . einfließen zu lassen, vielmehr sollen sie sich es angelegen sein lassen, ihren untergebenen Schülern Achtung und Liebe gegen alle Menschen ohne Unterschied der Confession oder der Religion einzusößen, und in diesen Stücken ihnen durch ein musterhaftes Betragen selbst zum Beispiel zu werden.“

**) Im preussischen Staate sind Gemeindeschulen und paritätische oder Simultanschulen so gar nicht gleichbedeutende Begriffe, daß vielmehr größere Gemeinden regelmäßig zugleich katholische und evangelische u. Schulen errichten und unterhalten und also von Gemeindewegen möglichst dafür sorgen, daß die Kinder der verschiedenen Confessionen guten Schulunterricht erhalten; bei den entgegengesetzten Grundätzen könnte es sich fügen, daß die eine Confession, deren Angehörige unbemittelt wären, für ihre Schulkinder nur dürftig sorgen könnte, während die andere besser bemittelte für ihre Kinder die besser organisirte, reicher ausgestattete Schule hätte. Die preussische Schulordnung vom 11. December 1845 schreibt vor: „Die Ortsgemeinden haben die Mittel zur Unterhaltung der Schulen in derselben Weise wie die übrigen Communalbedürfnisse aufzubringen. Ist dazu eine besondere Communalumlage erforderlich, so erfolgt die Vertheilung nach Verhältnis der von den Einzelnen zu entrichtenden Staatssteuerbeträge.“ Indem man dort die strenge Durchführung des Confessionalismus in der Schule vermeidet, sucht man einerseits der Ungleichmäßigkeit und Ungleichartigkeit der Bildung im Volke, andererseits der Gefahr einer Erregung der einen Confession gegen die andere zu steuern. Schmid.

In Oesterreich (Ges. v. 25. Mai 1868) ist die Staats- und Communalsschule zur Regel erhoben, aber den Kirchen oder Religionsgesellschaften freigestellt, aus ihren Mitteln Schulen für den Unterricht der Jugend von bestimmten Glaubensbekenntnissen zu erhalten. Der Grundsatz lautet freilich liberal, kann aber den Minderheiten zum Nachtheil ausschlagen, wenn sie die Kosten der Communalsschule mittragen müssen, aber durch den Druck einer überwiegenden Mehrheit genöthigt werden, zur Sicherung der religiösen Erziehung ihrer Kinder ihre eigene Schule beizubehalten oder zu errichten.

Im allgemeinen ist umsichtige Schonung des Bestehenden anzurathen, weil man leichter die verfehlten Paragraphen eines Strafgesetzbuchs corrigirt, als man der Verwirrung Meister wird, welche aus verfehlten Organisationen eines so schwerbeweglichen und doch so sensibeln Lebenskreises, wie es die Volksschule ist, hervorgeht.

Indessen sind nicht alle diejenigen Organisationen, durch welche die Schule ihrem confessionellen Boden entrückt wurde, als durch die politischen Umstände hauptsächlich veranlaßt zu betrachten. Es gab und giebt Motive dazu, welche in einer ganz andern Region entspringen. Man wünscht, die Kinder von frühe an zur religiösen Vertuglichkeit zu gewöhnen, sie sollen wie ein gemeinsames Vaterland so auch die gleiche Lernheimat so frühe wie möglich haben; die theoretische Unterschätzung, des Confessionellen verleitet zugleich zum Uebersehen seines Einflusses auf das Gesamtgefühl einer Bevölkerung, auf die Lebensanschauungen, Gewöhnungen, auf die concrete Gestaltung des Sittlichen im Volke, und so denkt man dem Bedürfnis mit einem das Allgemeinreligiöse enthaltenden Extract aus den Bekenntnissen zu genügen. Als Beispiel möge hier Nassau dienen mit seinem Edict von 1817, welches den „allgemeinen Religionsunterricht“ anordnete. Es ist bekannt, wie man von diesem in guter Meinung eingeschlagenen Weg im Lauf der Zeit den Rückweg antreten und jenen allgemeinen Religionsunterricht im J. 1846 wieder aufheben mußte. Und dieselbe katholische Kirche, welche sich in Nassau für die Rückkehr zur Confessionsschule verwendete, arbeitete in Holland auf Zerstörung der Confessionsschule und Umwandlung derselben in die Communalsschule hin. Ganz consequent: hier galt es dem vorherrschenden calvinischen Geiste entgegenzutreten, die alte Staatsreligion in ihren Wurzeln zu entkräften und die das Volk in seiner Mehrheit zusammenhaltenden Bande des Bekenntnisses aufzulockern. Gar viele halfen in ganz anderer Absicht mit, sie hofften, das Volk aufzuklären, dem confessionellen Frieden zu dienen etc. und so geschah es, daß in dem Staate, welcher durch den Protestantismus groß geworden war, dieser nicht allein, sondern mit ihm das Christenthum selbst aus den öffentlichen Schulen auszuwandern genöthigt wurde. Lehrer, welche in der Schule von Jesus als dem Christus reden, werden daher gemäßigelt, weil sie damit den Juden ein Aergernis geben, und im Unterricht von der vaterländischen Geschichte müssen sie von den religiösen Motiven des Abfalls der Niederlande schweigen. Also, wo man mit der Communalsschule völlig Ernst macht, da müssen nicht nur Bibel, Gesangbuch und Katechismus weichen, sondern auch die Geschichte des eigenen Volkes muß mit einem die großartigsten, geistigsten Züge ihres Angesichts verhüllenden Schleier durch die Räume der lernenden Jugend wandern. Hier lerne, wer uns die Pflege des Vaterlandsgefühls zum Ersatz für den Verlust an Idealen in der religionsfreien Schule bietet, wie es da mit dem Patriotismus geht, wo man einer seiner nährendsten Wurzeln verwehrt, ihm Lebensäfte zuzuführen. Der Lehrer darf ja nichts „lehren, thun oder erlauben, was gegen die den religiösen Ueberzeugungen der Dissidenten schuldige Achtung ist.“ So haben denn das Christenthum und die Confession der großen Mehrheit des Volkes ihren Boden in der öffentlichen Volksschule verloren und sind allein noch auf die Opferwilligkeit der Privaten angewiesen, welche nunmehr ihre Confessionsschulen aus eigenen Mitteln zu erhalten haben. Es ist ein merkwürdiger Bericht, den die Nationalzeitung 1875 Nr. 121 über eine Rede Miquels in der Sitzung des preussischen Abgeordnetenhauses vom 12. März d. J. giebt: „Das holländische System der confessionslosen Schule, welches den Religionsunterricht durch Staatslehrer verbietet, also vorschreibt, daß den Schülern Zeit und Freiheit gelassen wird, den Religionsunterricht nur von dem Geistlichen der betreffenden Confession zu erhalten, ist unter dem Ministerium Thorbecke eingeführt. Dieser große Staatsmann hat selbst nachher erkannt und mir mitgetheilt,

daß hiedurch statt des confessionellen Friedens, den man erwartete, umgekehrt die confessionellen Gegensätze erheblich gesteigert worden seien. Die Schüler, welche in der Schule von Religion nichts mehr hörten, wurden entweder gegen dieselbe völlig gleichgültig oder, sofern sie eifrig die Unterrichtsstunden bei den betreffenden Geistlichen ihrer Confession besuchten, insolge des besonderen Eifers derselben, sie vor confessioneller Verblässung zu schützen, confessionell um so schroffer. Heute wird dies in Holland sehr vielfach erkannt und das System hat wenig Freunde mehr. Diese Erfahrung sollen wir uns zur Warnung dienen lassen.“ Will man also confessioneller Schroffheit entgegenarbeiten, so giebt es nicht leicht ein trügerischeres und gefährlicheres Mittel, als das Confessionelle von seinem natürlichen Boden zu vertreiben und es in den Stand einer desto energischeren Nothwehr zu versetzen, wobei sich dann die Gegensätze desto schärfer ausprägen und überdem gerade dasjenige Alter, welches ganz vornehmlich davon frei gehalten werden sollte, vor der Zeit in die religiöse Polemik hineingezogen wird.

Nicht also bloß aus allgemeinen Principien, sondern zugleich durch Thatsachen belehrt, werden wir zu erkennen haben, daß es in jeder, auch in politischer Hinsicht ein verantwortungschweres Unternehmen ist, in Ländern und an Orten, wo keinerlei Nothwendigkeit dazu vorhanden, seitens der Gesetzgebung und Verwaltung auf die Umwandlung der Confessions- in die Communal Schule hinzuwirken, geschweige zu solchem zu nöthigen. Fürwahr, es haben abstract-theoretische Sätze in den staatlichen und kirchlichen Verhältnissen des Schadens genug schon angerichtet, daß man gerechtes Bedenken haben muß, ihnen auch noch die Schule, die Volksschule, welche das Experimentiren am wenigsten erträgt, auszuliefern. Wir verkennen nicht, daß es Umstände geben kann, wo jene Umwandlung von der Gerechtigkeit gefordert wird. Gemeinden, zumal von geringerem Umfang und mit geringeren Mitteln, mag die Noth dazu treiben; Gemeinden, durch das Sectenwesen zerbrockelt, mögen nicht länger im Stande sein, den alten Charakter ihres Schulwesens aufrecht zu erhalten; möglich auch, die neuen, das Individuum und die Familie in wichtigen Lebensmomenten von der Kirche emancipirenden Gesetze erzeuge uns in größeren Städten eine Bevölkerung, die sich gegen eine christliche Unterweisung ihrer Jugend verwahrt; hier muß die Volksschule schon darum, weil jedes Kind, für dessen Bildung nicht sonstwie gesorgt ist, sie zu besuchen gezwungen wird, der Gewissensfreiheit Raum lassen, und können also besondere Schulen für solche Verhältnisse zur Nothwendigkeit werden. Aber an und für sich spricht die Natur der Dinge dafür, daß das religiöse Moment mit dem gesammten Gang des Unterrichts und der Erziehung verbunden, kurz daß die Schule ebenso wie die Kirche — mit dem Sprüchwort zu reden — beim Dorf bleibe, und täuschen wir uns nicht, so ist dies eine Sache von Bedeutung wie für den Schulmann so nicht minder für den Staatsmann.

A. Hauber.

Confirmation, s. Anstellung.

Consequenz, s. Erzieher.

Convict bedeutet eine Anstalt, in welcher Zöglinge zusammenleben, die außerhalb derselben Unterricht empfangen, aber für dieselbe Bestimmung erzogen werden sollen, gewöhnlich speciell von Anstalten für junge katholische Theologen gebraucht, also = Alumnat für katholische Theologen.

Cordier, s. Calvin.

Correctionverfahren, s. Disciplinarverfahren.

Correctur, s. Aufgaben.

Cötus heißt die zu gemeinsamem Unterricht während eines Cursus vereinigte Menge von Schülern. Die Ausdrücke Cursus und Promotion sind synonym damit, indem sie nämlich die in eine Classe vereinigte und in der Regel zusammen aufsteigende Generation von Schülern bezeichnen. Hat man übrigens nicht das Moment der Vereinigung einer Schülerzahl speciell im Auge, so pflegt der Ausdruck Cötus nur da gebraucht zu werden, wo er nicht thatsächlich mit dem geläufigeren „Classe“ zusammenfällt. Die Classe, deren Mitglieder den gleichen Rang als Lernende einnehmen, kann z. B. so groß sein, daß gemeinsamer Unterricht aller Schüler unmöglich wird; die alsdann gebildeten parallelen Abtheilungen heißen Cötus. Umgekehrt können bei geringerer Schülerzahl auch mehrere Classen zusammen nur einen

Cötus bilden; doch ist alsdann entweder der Unterricht nicht gemeinsam, wenn auch von ein und demselben Lehrer besorgt, oder die Classentheilung ist nur nominell.

Die Wichtigkeit des durch den Cötus bedingten Zusammenlebens ist zum Theil in die Augen springend. Nicht nur entspinnen sich hier zwischen einzelnen Individuen Sympathieen oder Antipathieen, die oft für das ganze Leben von entscheidender Bedeutung sind, sondern der Einzelne muß auch mehr oder weniger das Gepräge der Gesamtheit annehmen, mit der er so enge verbunden ist. Jeder Cötus nimmt nach einiger Zeit seinen bestimmten Charakter an, von dem der Charakter eines Einzelnen gehemmt oder gefördert, gezügelt oder fortgerissen werden kann. Der eine Cötus ist sanft und ruhig, der andre rebellisch; der eine offen, der andre versteckt und zu Verheimlichungen hinneigend, der eine solid, der andre genialisch. Daß dies nicht nur Abstractionen im Geiste der Lehrer, sondern wirkende Eigenschaften sind, zeigen die großen Veränderungen, welche oft mit einzelnen Schülern vorgehen, wenn sie in einen andern Cötus versetzt werden. Minder beachtet bleibt gewöhnlich die Erscheinung, daß selbst der Rang der einzelnen Schüler nach ihren Leistungen in den Unterrichtsgegenständen keineswegs bloß durch Anlegung eines abstracten Maßstabes an fertige Individuen gebildet wird, sondern daß er zum Theil ein Product lebendiger Wechselwirkung ist. Dies zeigt sich z. B., wenn aus einem großen Cötus einer der besten Schüler entfernt wird. Sein Platz wird alsbald durch einen andern ausgefüllt, der bisher noch unter dem Druck des stärkeren Nebenbuhlers litt, nun aber sich so entfaltet, daß seine Leistungen denen des entfernten Mitschülers bald gleichkommen. Umgekehrt wird der Primus einer Classe alsbald etwas nachlassen, wenn man den zweiten und dritten Schüler nach ihm entfernt. Noch deutlicher werden leider diese Thatsachen bei den schwachen und trägen Schülern. Entfernt man den schwächsten, so sinkt der Folgende nach und kommt bald auf einen Nullpunkt der Leistungen, über den er früher um einige Grade erhaben war. S. Wetteifer.

Cretinismus. s. Schwachsinigenunterricht.

Curfus. s. Cötus.

D.

Danbarkeit. Dank nennen wir die im Gefühl wurzelnde, in den Willen übergehende, unmittelbare sittliche Wirkung, die ein von einem andern empfangenes Gut — sei es eine Gabe von materiellem Werth, eine Befreiung von irgend einem Uebel, oder sei es bloß die Bezeugung seines Wohlwollens durch Wort und Miene — in uns hervorbringt; Danbarkeit also die Stimmung und Bereitwilligkeit dazu, jeder solchen Ursache jene Wirkung folgen zu lassen; in der Danbarkeit wird jenes Momentane und vom zufälligen Anlaß Abhängige zu einem innern Habitus, zu einer Tugend. (Ein schwächerer Ausdruck dafür ist Erkenntlichkeit). Genauer nun besteht jene Wirkung darin, daß ich mich nicht begnügen kann mit der egoistischen Freude über den Empfang des fraglichen Gutes, sondern daß diese Freude gleichsam rückwärts strömt in der Richtung auf den Geber desselben; hiedurch erst beweist sich die Danbarkeit als wesentlich eins mit der Liebe, daß sie sich der Gabe nur freut, indem sie den Geber hinzudenkt, und sich ihm für immer verpflichtet weiß. So weiß sich der dankbare Empfänger in der Schuld des Gebers; aber diese Schuld hat für den, der selbst Liebe in sich trägt, nichts drückendes, außer wenn die Persönlichkeit des Gebers, seine Zudringlichkeit oder egoistische Absicht die Danbarkeit gegen ihn zu etwas lästigem, die Gabe selbst zu etwas unerwünschtem macht; in diesem Fall sucht man sich baldmöglichst durch einen Gegendienst quitt zu machen. — Die Danbarkeit ist wesentlich die empfangende Liebe, wie sie der gebenden die Hand reicht. Gerade hierdurch aber erscheint sie nicht bloß als eine Tugend unter vielen, sondern als eine der tiefsten Wurzeln des Höchsten, was der Mensch hat, seiner Religion. Das Bedürfnis, einen Gott zu haben, wurzelt keineswegs bloß in dem Bewußtsein unserer Schwäche, so daß wir einen Gott nur brauchten, um von ihm zu verlangen, was wir nicht selber erobern —, es liegt vielmehr darin, daß das Menschenherz ein Wesen sucht,