

des regsten geistigen Lebens in Lesung und Erklärung theils der h. Schrift, theils römischer Classiker, namentlich des Virgil. Er schrieb ein freilich auf ein kleines Gebiet beschränktes lateinisch-deutsches Wörterbuch unter dem Titel glossae latino-barbaricae, aber auch eine Schrift de computo (Zeitrechnung mit astronomischer Begründung), und de universo (eine Art Encyclopädie der Weltkunde), desgleichen über Musik in seinem Buche de clericorum institutione, woneben er die Kloster-räume durch schöne Neubauten, durch Sculptur- und Schnitzarbeiten u. s. f. zu verschönern und den Kunstsinn unter seinen Schülern zu pflegen, überhaupt jedes Talent, das sich in irgend einer Richtung kund gab, auszubilden suchte. Von seiner außerordentlichen Lehrgabe, seiner gewinnenden Persönlichkeit und seinem Talent, jeden nach seiner Individualität zu behandeln, entwirft sein Biograph Tritheim († 1519) ein höchst anziehendes Bild. Das Lehren war ihm so lieb, so zur andern Natur geworden, daß er auch in seinen Predigten das Volk über allerlei Dinge aufzuklären suchte, und selbst als er Abt geworden war und also keinerlei Verpflichtung zum Unterrichten in der Klosterschule mehr hatte, dennoch dies aufzugeben sich nicht entschließen konnte.

Eine Hemmung seiner Thätigkeit trat ums Jahr 805 ein, da auf einmal der Abt Ratgar die Lehranstalten eigenmächtig aufhob, den Mönchen ihre Bücher wegnahm und sie zu beständiger Handarbeit zwang. Erst vom J. 817 an, als Ratgar endlich abgesetzt war, konnte Grabanus die frühere Thätigkeit wieder aufnehmen und jetzt sogar insofern erweitern, als eine schola exterior für diejenigen Schüler, die nicht Mönche werden wollten, von der interior ausgeschieden wurde.

Infolge einer Verwicklung in die politischen Händel, die dem Vertrag von Verdun vorangiengen, legte er den Abtstab nieder und kehrte erst, als sein Freund Hatto zum Abt gewählt worden war, nach Fulda zurück, wo er auf dem Petersberg als Klausner seinen wissenschaftlichen Arbeiten lebte. Ludwig der Deutsche, ungeachtet er die Anhänglichkeit des Grabanus an Lothar sehr wohl kannte, hatte dennoch hohe Verehrung für ihn und rief ihn an seinen Hof; als sofort der erzbischöfliche Stuhl in Mainz ledig wurde, ward ihm 847 auf gesetzlichem Wege dieser übertragen. Die letzten Jahre seines Lebens brachte er auf seinem Landgut am Fuße des Johannesberges zu; er ward so allgemein verehrt, daß er nach seinem Tode von dem Landvolk als Heiliger angerufen wurde. Beigesetzt wurde er, seiner eigenen Verordnung gemäß, zu Mainz in der St. Albanskirche.

Die neueste Gesamtausgabe seiner Werke bildet den 107.—112. Theil des Patrologiae cursus completus von Migne in Paris. Eine seiner berühmtesten Arbeiten führt den Titel de laudibus S. Crucis; es ist ein lateinisches Gedicht, dessen Verse so geschrieben sind, daß sie zusammen die Figur des Kreuzes vorstellen.

Im Febr. 1856 hat das Gymnasium in Fulda die tausendjährige Secularfeier seines Todes begangen, wobei zwei Hymnen des Grabanus, Christe sanctorum decus angelorum und Festum nunc celebre magnaue gaudia, gesungen wurden. Auch die evangelisch-deutsche Schule ist bei jener Veranlassung an ihn erinnert worden, s. Palmer: Ein deutscher Schulmann vor tausend Jahren, im Süddeutschen Schulboten 1856. Nro. 2—4.

**Hülfeleistung,** s. Beihülfe.  
**Humor,** s. Lehrton.

### I.

**Idiotenanstalten,** s. Unterricht Schwachsinniger.

**Ignorantiner,** s. Schulbrüder.

**Impfstein,** s. Körperliche Erziehung, Pflichten der Schule.

**Incipienz.** Incipient ist ein dem württembergischen Volksschulwesen eigentümlicher Ausdruck, welcher überhaupt einen Lehrling des Schullehrerstandes, einen Anfänger theils im Lernen, theils im Lehren bezeichnet. Nachdem vor der 1811 er-



folgten Errichtung des ersten Schullehrerseminars in Württemberg weitaus die meisten Lehrlinge ihre Vorbildung durch die praktisch-theoretische Unterweisung einzelner Schulmeister erhalten hatten, so verblieb die Bezeichnung „Incipient“ im Unterschiede von Seminarist bis in die neuere Zeit solchen Lehrlingen, welche unter der speciellen Leitung eines Schulmeisters sich ausbilden, obwohl die neueste officiële Bezeichnung „Privat-Schulamtszöglinge“ lautet. Incipienz bezeichnet somit diejenige Einrichtung, wonach junge Leute, welche sich dem Schulstand widmen wollen, nicht in einem Seminar, sondern unter der Anweisung eines Schulmeisters und nach dessen Vorbild theils die erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sich sammeln, theils am Schulunterricht praktisch theilnehmen, um dadurch zur Ersthaltung des Examens befähigt zu werden.

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

Hat diese Art der Lehrerbildung aber auch eine wirkliche Berechtigung? Diese Frage kann verschieden beantwortet werden, je nachdem man das eine oder andere Moment der Lehrerbildung betont, oder je nachdem die Musterlehrer, bei welchen die Lehrlinge sich heranzubilden, beschaffen sind. Daß die wissenschaftliche Bildung der Zöglinge in einem wohleingerichteten Seminar weit mehr gefördert werde, als durch die Unterweisung eines Musterlehrers, unterliegt keinem Zweifel. Dagegen gewährt das Seminar dem einzelnen Zögling wegen der Masse derselben zu wenig Gelegenheit, sich praktisch im Schulhalten zu üben. Während es ferner im Seminar schwieriger ist, den einzelnen Zögling je nach seiner Individualität anzufassen und zu leiten, kann der Musterlehrer seinen Lehrling concreter und individueller behandeln. Dazu kommt der Vortheil der größeren Einfachheit der seinem späteren Berufsleben angemessenen Verhältnisse, der Vortheil einer Art von Familienerziehung, der Bewahrung vor manchen sittlichen Gefahren, welche das Zusammenleben einer größeren Zahl von jungen Leuten im Gefolge hat, der Gewöhnung an Anspruchslosigkeit, Bescheidenheit u. s. w.

Diese günstigen Momente werden aber nur dann eine heilsame Frucht tragen, wenn der Musterlehrer seinem Begriffe in sittlich-religiöser, wissenschaftlicher und praktischer Beziehung entspricht. Allein die Auffindung ganz tüchtiger Musterlehrer ist eben das Schwierige an der Sache. Manche, die sich qualificiren würden, haben entweder keine Lust, oder sind sie durch die Schularbeit nebst Privatstunden vollauf in Anspruch genommen. Andere er bieten sich zu solchem Geschäft mehr um des pecuniären Gewinns willen, als aus innerem Verufe. Da fehlt es denn häufig an der gewissenhaften Unterweisung oder Ueberwachung, und statt gründlicher Kenntnisse ist es oft nur ein oberflächliches, ganz fragmentarisches Wissen und eine mechanische Fertigkeit im Schulhalten, was die Zöglinge davon tragen. Fehlt es dabei noch an der Mitwirkung eines tüchtigen Geistlichen, so ist es mit der Kenntnis der Bibel und der Glaubens- und Pflichtenlehren schlimm bestellt. Selbst die Sittlichkeit leidet nicht selten Schiffbruch durch den Umgang mit der rohen und ausschweifenden bäuerlichen Jugend.

Nach Vorstehendem kann also die Bildung bei einzelnen Schulmeistern nur unter gewissen günstigen Bedingungen, insbesondere auch der Mitwirkung eines tüchtigen und pädagogisch gebildeten Geistlichen, ersprießliche Früchte tragen. Wo aber diese sich finden und mit ihnen das eigene tüchtige Streben der Zöglinge sich verbindet, da sind schon recht wackere Glieder des Schulstandes herangebildet worden. Daher erkennen die Berechtigung dieser Art von Lehrerbildung selbst Männer an, welche sich sonst entschieden für die Seminarbildung erklären, so Eisenlohr, Harnisch u. s. w.

In den Jahren, wo die Emancipationsgelüste stark im Schwange waren und die Zeitströmungen auch die Seminarzöglinge nicht unberührt ließen, erweckte die bei einem Theile derselben hervortretende Eitelkeit und Selbstüberhebung, das Cokettiren mit der Philosophie und der materialistischen Naturwissenschaft in ernstgesinnten Männern das Verlangen nach der alten Art der Lehrerbildung. Seitdem man sich aber überzeugt hat, daß Seminare auch Pflanzstätten für fromme, treue, verständige, dem Leben des Volkes nahestehende Lehrer sein können, die sich in Selbstverläugnung und



um Gotteswillen der heranwachsenden Jugend in Liebe anzunehmen Lust und Befähigung haben: hat sich jenes Verlangen verloren.

Factisch dagegen ist die Sachlage die, daß die Incipienz auf den Aussterbeetat gesetzt erscheint. In Württemberg z. B. nimmt sie mehr und mehr ab, weil sie den bei der Prüfung gestellten Anforderungen, welche für die Incipienten die gleichen wie für die Seminaristen sind, nur unvollkommen genügen kann. In Preußen sind die Anregungen der Regierung, welche noch vor zehn Jahren bemüht war, Geistliche und Lehrer darauf hinzuweisen, wie wichtig und verdienstlich es sei, in ihren Schulen und durch besondern Unterricht einzelne junge Leute für das Elementarschulamt heranzubilden, fast ohne allen Erfolg geblieben. In der öffentlichen Meinung steht vielmehr diese Art der Vorbildung so tief, daß man die außerhalb der Seminare vorbereiteten Schulamtsandidaten mit den Spottnamen Feldflüchter oder Wilde bezeichnet. Und während durch eine Ministerial-Verordnung vom Jahre 1857 bestimmt ist, daß auch die Nichtseminaristen unter denselben Anforderungen und in derselben Weise geprüft werden, wie die Seminarzöglinge, muß in Wirklichkeit eine bedeutende Ermäßigung der Ansprüche eintreten, wenn wenigstens ein Theil die Prüfung bestehen soll. Consequent hat das Unterrichtsministerium in Preußen angeordnet, daß den Zöglingen der Seminare vor andern Schulamtsbewerbern ein Vorzug zuzugestehen ist. Angesichts der Sachlage und der Zeitströmung gehört ein starker Glaube dazu, um an der gedoppelten Hoffnung festzuhalten, sowohl daß auch diese Art der Vorbildung in Zukunft gute Früchte tragen könne, als insbesondere daß sich bei den aus den Seminaren hervorgegangenen, im Amte gereiften Lehrern eine größere Freudigkeit zu diesem Zweige der Berufsthätigkeit dereinst finden wird, als sie augenblicklich sich beobachten läßt.

**Individualität.** Literatur: J. J. Wagner, Philosophie der Erziehungskunst, S. 87 ff. — J. Paul, Levana, S. 27. — Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Sämmtliche W. X, 1. S. 343 ff. — Schleiermacher, Monologen, S. 26; Grundriß der philos. Ethik, herausgeg. von Twisten, S. 130; Erziehungslehre, S. 692 u. a. a. O. — W. v. Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Ges. W. VII, S. 10 ff. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 9. — Waitz, Pädagogik, S. 156 ff. — Stoy, Encyclopädie der Pädagogik, bes. S. 107 ff., über die Individualität des Lehrers, S. 261. — G. Baur, „Grundzüge der Erziehungslehre“, S. 25—35. — Vergl. d. Art. Anlagen, Beobachtung, Charakter.

Das Individuum ist „ein Einzelbeing, welches von allen andern durch gewisse eigenthümliche Merkmale oder Bestimmungen sich unterscheidet.“ In dem strengeren Sinn, in welchem man nur einem organischen Wesen Individualität zuschreibt, gehört aber weiter zu diesem Begriffe, daß die eigenthümlichen Merkmale und Bestimmungen nicht bloß zufällig geworden sind, sondern aus der Natur des Dinges, aus einem eigenthümlichen Lebensprincip hervorgehen; und in dem strengsten Sinne, in welchem wir den Menschen namentlich auch durch das Prädicat der Individualität von den Wesen niederer Ordnungen unterscheiden, schließt der Begriff der Individualität dieses ein, daß „die einzelnen Menschen ursprünglich begriffsmäßig von einander verschieden“ sind. Die Individualität ist also eine in der Natur des Menschen ursprünglich angelegte, mithin gottgewollte und angeborene. Von der Persönlichkeit ist die Individualität so unterschieden, daß die Individualität der Inbegriff ist der in der Natur des einzelnen Menschen angelegten und aus ihr entwickelten Eigenthümlichkeiten, wodurch er von allen andern Einzelwesen sich unterscheidet; während er vermöge seiner Persönlichkeit Selbstzweck ist, in dieser seiner Bestimmung sich erkennt, von andern unterscheidet und ihnen gegenüber mit sittlicher Freiheit sich behauptet. Der Charakter (s. d. Art.) ist die sittlich vermittelte Individualität und steht insofern dem Naturell gegenüber, worunter wir die in natürlicher Unmittelbarkeit hervortretende Eigenthümlichkeit des Einzelnen verstehen. Als Subjectivität bezeichnen wir die Individualität, insofern sie in der Sphäre des Urtheils sich geltend macht; als Gemüth faßt sie in der Tiefe des Selbstbewußtseins und zugleich in ihrer Beziehung zu dem Unendlichen und Göttlichen sich zusammen.

In der vorchristlichen orientalischen Welt vermiffen wir mit der An-



erkenntnis des Rechtes der Persönlichkeit auch die des Rechtes der Individualität. Bei dem israelitischen Volk entfaltet sich zwar durch den Glauben an den persönlichen Gott auch die Individualität freier; doch kommt sie noch nicht zu ihrem vollen Rechte, und die Erziehung wird vorzugsweise zur Zucht im engern Sinn. Der orientalischen Welt gegenüber wurde durch die griechische und nach deren Vorbilde dann auch durch die römische Erziehung die Individualität vertreten; aber durch die ausschließliche Beziehung der Individualität auf den Staat, statt auf Gott und Menschheit, geschah es, daß auch in der antiken Welt Recht und Pflicht der Individualität nicht in der rechten Weise zur Geltung kamen. So konnte z. B. durch das Institut der Sklaverei die Individualität in ihrem heiligsten Rechte auf das tiefste verletzt werden. Das Christenthum erst begründete das richtige Verhältnis zwischen dem allgemeinen Gesetz und der Individualität und wahrte Recht und Pflicht der letzteren auf gleiche Weise. Röm. 12, 4—6. 1 Kor. 12, 4—33 begründet der Apostel Paulus Recht und Pflicht der Individualität in einer Weise, an welche nichts, was das Alterthum darüber gesagt hat, auch nur entfernt hinreicht. Diesen neuen Grundsätzen entsprach denn auch das neue Leben innerhalb der christlichen Gemeinde. Jetzt erst trat auch das Weib in die ihm gebührende Stellung ein: der Hauch heiliger Mutterliebe weihete die Familie zu der Stätte, auf welcher die Individualität die rechte Pflege und Entwicklung finden konnte. Wenn dann die römische Kirche, nicht ohne geschichtliche Berechtigung, den alttestamentlichen Standpunkt wiederherstellte, so lag dafür in dem germanischen Stamme die Tendenz, das Recht der Individualität zu wahren und dabei zugleich das gebührende Maß zu halten, und seine natürliche Anlage kam somit den Anforderungen des Christenthums entgegen.

In der Reformation wurde das Recht der freieren individuellen Bildung, dessen Anerkennung durch die Wiederbelebung der classischen Studien vorbereitet war, von dem ernstesten deutschen Geiste in Beziehung gesetzt zu dem lebendigen Glauben an das in Christo der Menschheit dargebotene Heil, in welchem Glauben das innerste Bedürfnis des deutschen Gemüthes sich befriedigte. Wie in der Forderung eines solchen Glaubens selbst die Anerkennung des Rechtes des Individuums auf eine freiere Entwicklung schon enthalten war, das hat vor allen Luther deutlich erkannt. Wenn dann auch die ältesten praktischen Pädagogen der evangelischen Kirche aus Gründen, welche mehr außer ihnen als in ihnen lagen, auf Kosten einer vielseitigeren Bildung in der Fertigkeit im Lateinsprechen und -schreiben das Hauptziel des Unterrichtes erkannten und in dieser Beziehung von den jesuitischen Lehranstalten sich nicht unterschieden, welche geradezu auf Unterdrückung freier individueller Regung ausgingen; so wehte doch in protestantischen Anstalten, wie in der zu Straßburg oder zu Goldberg, der Geist eines freieren Lebens. Das Dringen auf einen naturgemäßen, dem Zögling das Lernen angenehm machenden Unterricht, welches den pädagogischen Neuerern, wie Ratich, Comenius u. a., eigenthümlich ist, schloß eigentlich die Forderung einer Berücksichtigung der Individualität schon in sich, und von einigen wurde diese Forderung auch ausgesprochen; in der Praxis aber führte das Vertrauen auf die absolut richtige Methode, welche ein jeder entdeckt zu haben glaubte, meist vielmehr dazu, daß man gegen die Verschiedenheit der Individualitäten gleichmüthig sich verhielt. Aehnlich verhält es sich mit der philanthropischen Erziehung, in welcher überdies die Rücksicht auf den äußeren Zweck, „nützliche Weltbürger“ zu erziehen, die Individualität nicht zu ihrem vollen Rechte kommen ließ. Andererseits schlug bei Rousseau das Recht des Individuums in Undank und Unrecht des egoistisch isolirten Subjects gegen die Gattung und die Gesellschaft um. Pestalozzi, indem er die Liebe zum Princip der pädagogischen Thätigkeit erhob, eine allgemeine Volksbildung forderte und also den Einzelnen als organisches Glied der Gesamtheit auffaßte, und indem er endlich das Mutterhaus als die eigentliche Stätte der Erziehung ansah, hatte damit die wesentlichen Voraussetzungen gewahrt, unter welchen die rechte Berücksichtigung der Individualität in der Erziehung möglich ist. Doch auch bei ihm überwog die Werthlegung auf den fertigen methodischen Schematismus, und es blieb Philosophen, wie besonders J. J. Wagner (s. o.) und Krause (Urbild der Menschheit, S. 385), und Dichtern, wie Göthe, Schiller und J. Paul vorbehalten, auf die pädagogische Bedeutung der Individualität nachdrücklicher hinzuweisen.



Dies mag manchmal zu einer ungehörigen, die Trägheit des Erziehers begünstigenden „Freigebigkeit mit dem Angeborenen“ geführt haben, mit welcher auch der moderne „Cultus des Genius“ zusammenhängt, und insofern hatte es seine Berechtigung, wenn Beneke die erfahrungsmäßig und entgegenstehende individuelle Verschiedenheit mehr als eine durch äußere Einwirkungen gewordene, denn als eine ursprünglich angeborne würdigte. Bestimmter hat sie in letzterem Sinne Herbart anerkannt; vor allem aber sind W. v. Humboldt und Schleiermacher als Vertreter der Individualität auf pädagogischem Gebiete zu nennen.

Die Verschiedenheit der Individuen ist eine Thatsache, welche dem Erzieher so gebieterisch sich aufdrängt, daß er ihrer Berücksichtigung sich unmöglich entziehen kann. Das Recht aber der Individualität, als solche von der Erziehung anerkannt und gepflegt zu werden, kommt derselben nur dann zu, wenn sie eine in dem Wesen des Züglings ursprünglich begründete, weil von Gott in ihn gelegte und damit angeborne ist. Für die Ursprünglichkeit der Individualität in diesem Sinne spricht nun schon die Erwägung, daß je höher eine Gattung steht, um so mehr auch die zu ihr gehörenden Einzelwesen durch eine in ihrer Organisation ursprünglich angelegte Eigenthümlichkeit von einander sich unterscheiden. Ferner gehört hieher der innige Zusammenhang des menschlichen Geistes mit dem Leibe, dessen angeborne Eigenthümlichkeit unzweifelhaft ist. Dazu kommt, daß die verschiedenen Seiten des geistigen Lebens der Menschheit nur dann reich und kräftig sich entfalten können, wenn die concentrirte Geisteskraft ursprünglich dazu berufener Individuen sich auf sie richtet. Endlich lehrt auch die Erfahrung zu deutlich, daß unter äußeren Verhältnissen, welche, so weit menschliche Beurtheilung reicht, völlig gleich sind, eine verschiedene Begabung von den ersten selbständigen Regungen des Geistes an sich geltend macht, und zwar als spezifische Anlage für eine bestimmte Lebenssphäre.

Die richtige Ueberzeugung von dieser Ursprünglichkeit der Anlage kann nun dem Erzieher unmöglich eine Versuchung zur Bequemlichkeit und zur Trägheit werden. Vielmehr muß ihn gerade die Erwägung anspornen, daß er eine von Gott in den Züglings gelegte Anlage zu pflegen und zu entwickeln hat. Es kann den Erzieher nicht niederschlagen, daß die individuelle Bestimmtheit ihn hindert, alles, was er will, aus dem Züglings zu machen; ihm winkt ein höheres Ziel, er kann streben, „den Züglings vortrefflicher zu machen, als er selbst ist“ (Krause), und darf dabei des göttlichen Beistandes gewiß sein. Soll aber jene Ueberzeugung pädagogisch wirksam werden, so muß sie mit der Liebe sich verbinden; nicht nur mit der „allgemeinen Menschenliebe“, sondern mit der Liebe der bestimmten Persönlichkeit des Erziehers, welche wiederum der individuell bestimmten Persönlichkeit des Züglings sich zuwendet, nicht bloß das Ihre sucht. Diese durch die Beziehung auf Gottes Willen geheiligte Liebe schließt dann auch die Fähigkeit zu einer heilsamen Zucht der Individualität in sich, und nur sie ist im Stande, auch die Züglings zur Liebenswürdigkeit zu erziehen. Denn diese finden wir weder da, wo das Naturell in Willkür sich breit macht, noch da, wo die Eigenthümlichkeit unter der Herrschaft abstracter Grundsätze sich nicht entfalten und regen kann, sondern nur da, wo die individuelle Lebendigkeit die Weiße eines höheren Lebens erhalten hat. Und dem Erzieher, welcher den Züglings in seiner Eigenthümlichkeit und um dieser willen liebt, kommt auch nicht bloß dessen Achtung, sondern seine persönliche Liebe entgegen, und es entsteht so erst die rechte Lebenslust für das Gedeihen der Erziehung.

Das Verhältnis, in welchem sich diese wechselseitige individuelle Zuneigung am freisten und kräftigsten entfalten kann, ist nun allerdings die Familie. Die Schulerziehung ist mehr geeignet, die Pflicht des Individuums gegen die Gesamtheit hervortreten zu lassen. Abgesehen aber davon, daß die Berührung mit andern Individualitäten doch auch wieder der Hervorbildung der eigenen förderlich ist, bietet die Schule auch sonst noch Gelegenheit genug zur Berücksichtigung der individuellen Eigenthümlichkeit dar, und es ist die Pflicht des Lehrers, diese Gelegenheit wahrzunehmen. Die Schulordnung läßt doch der Freiheit des Einzelnen noch Spielraum, und die Nothwendigkeit einer allgemeinen Geistesbildung schließt die Möglichkeit nicht aus, daß der Einzelne einem besonderen Unterrichtsgegenstande ein über das allgemein Nothwendige hinausgehendes Interesse zuwende. Soll nun der Erzieher seinem Berufe,



Recht und Pflicht der Individualität in das richtige Verhältnis zu setzen, gehörig nachkommen, so ist vor allem nöthig, daß er die Individualität seiner Zöglinge erkenne. Freilich nur in den wenigsten Fällen wird ihm eine bestimmt ausgesprochene Anlage und Neigung deutlich entgegentreten, am deutlichsten in dem freilich auch seltensten Falle einer wirklich genialen Begabung. Tritt auch bei Köpfen von mittlerer Begabung eine bestimmtere Neigung hervor, so ist diese um so mehr zu unterstützen, als die Freude des Gelingens sie ermuntern wird, was das Talent ihnen versagt, durch um so größeren Eifer zu ersetzen. Meist aber wird der Erzieher sich darauf beschränken müssen, sie nicht dadurch ein für alle mal aus der auch ihnen vorgezeichneten, aber noch nicht bestimmt erkennbaren Bahn zu lenken, daß er ihnen gerade das vorzugsweise zumuthet, wozu sie von Natur weniger berufen sind. Auch bei geringer Begabung wird eine fortgesetzte aufmerksame Beobachtung doch im Stande sein, eine Richtung zu entdecken, welche die der Eigenthümlichkeit des Zöglings entsprechendste ist, und wenn dieser angeleitet wird, wenigstens nach dieser Seite hin etwas Brauchbares zu leisten, so ist damit seiner inneren Befriedigung, wie dem Vortheile des Ganzen am besten gedient.

Die individuellen Verschiedenheiten, welche mehr der Erziehung im engeren Sinne zufallen, wie die Eigenthümlichkeiten des Temperamentes, der vorherrschenden Selbstthätigkeit oder Empfänglichkeit u. s. w., sind bereits oben in dem Art. Beobachtung zur Sprache gebracht worden. Indem der Erzieher sich bemüht, die individuelle Eigenthümlichkeit auch in dieser Rücksicht davor zu bewahren, daß sie nicht in Einseitigkeit ausarte, muß er vor allem von dem Grundsatz sich leiten lassen, daß das rechte Maß nicht herzustellen ist durch Zurückdrängung der vorhandenen und bereits entwickelten Kraft, sondern durch Hervorbildung der entgegengesetzten. In Bezug auf die Individualität des Erziehers vgl. d. Art. Erzieher und Erziehungstalent.

**Industrieschulen** — sind Schulen zur Bildung für die Arbeit. Sie gehören in die Lebenskreise der Volksschule und erstrecken sich auch auf das Alter der Volksschüler. Die Volksschule ist Unterrichtsschule und hat zunächst die Aufgabe, den Geist für das geistige Leben auszubilden, die Industrieschule setzt sich den Zweck, die Hand zur Arbeit zu befähigen. Die Industrieschule ist eine Schöpfung der neueren Zeit, aber noch keine vollendete Schöpfung. Es steht noch nicht fest, was in ihr gelehrt und gelernt werden soll. Ebenso wenig hat sich eine allgemeine Ueberzeugung von der Zweckmäßigkeit oder Nothwendigkeit der Industrieschulen gebildet. Die Sache ist überall noch im Werden, wird aber bei der gewaltigen Strömung der Zeit nach der Seite der materiellen Interessen hin sicherlich sich noch weiter entwickeln.

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

Berfolgen wir den Entwicklungsgang, den das Industrieschulwesen von seinen Anfängen an genommen hat, in gedrängter Uebersicht. Für Oesterreich verweisen wir auf den Art. Kindermann. Sonst ist hier zuerst Pestalozzi zu nennen. In seiner Armenschule zu Neuhof im Aargau machte er 1775 den Versuch, seine Zöglinge in beidem, den Schul- und den landwirthschaftlichen Kenntnissen zu unterweisen und im Sommer mit Feldbau, im Winter aber mit Spinnen, Weben und andern Handarbeiten zu beschäftigen, und zwar so, daß sie während der häuslichen Arbeiten zugleich theoretischen Unterricht empfiengen. Die Arbeit sollte auch dazu dienen, daß



die Kinder sich ihren Unterhalt verdienten. Das Unternehmen mußte bald wieder aufgegeben werden; gleichwohl war dieser Versuch ein Samen Korn, das viele andere Hände ergriffen, und mit mehr oder minder Geschick und Erfolg austreuten. Gelingenere Ausführungen des Pestalozzi'schen Gedankens konnte man in den Anstalten Fellenberg's wahrnehmen. Hier kommt besonders die im Jahr 1804 gestiftete Armenschule unter Wehrli in Betracht, welche seitdem Muster für viele ähnliche Anstalten nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich, Belgien und England wurde. Die Zöglinge waren nicht die Kinder von Gemeinden, wie sie die arbeitenden Classen darboten, sondern eine Auswahl von armen, bettelnden, vagirenden, aus Strafanstalten entlassenen Kindern, die man aus dem Verderben zu retten und zu einem geeigneten Berufe tüchtig zu machen suchte.

In Deutschland ist vor allem der Anstalten des Rauhen Hauses zu gedenken, in welchen bedürftige Kinder neben der sittlichen Erziehung zugleich zu allen Feld- und Hausgeschäften und mehrfachen gewerblichen Arbeiten angeleitet werden, und zwar in der Form des Familienlebens. In einer Linie mit ihnen stehen die sogenannten Kinderrettungsanstalten, die sich in steigender Zahl über ganz Deutschland verbreiten; s. d. Art. Rettungsanstalten.

So fruchtbar sich die Pestalozzi'sche Idee in der Reihe der genannten Anstalten entwickelt hat, so sind das alles doch nur abgeschlossene Institute. Es lag aber in der Idee der Trieb, die engen Grenzen der Anstalten zu sprengen und sich eine nähere Verbindung mit der Volksschule zu verschaffen. Und in der That hat es an Versuchen nicht gefehlt, für die Besucher der Volksschule ebenfalls Arbeitsschulen zu errichten, in denen sie bestimmte Stunden des Tages unter besondern Lehrern oder Lehrerinnen zu mancherlei Handarbeiten angeleitet wurden. Dieser Zweck an und für sich, aber auch der weitere, die Schuljugend vor Müßiggang zu bewahren und ihr Gelegenheit zu einem kleinen Verdienst zu geben, empfahl die Sache sehr, wie denn auch das Hungerjahr 1817 allgemein zur Errichtung von Industrieschulen einen Anstoß gab.

Im Jahr 1793 wurde in Berlin eine Erwerbsschule für arme Mädchen gegründet, in welcher neben dem Schulunterricht genäht und gestrickt wurde. Die Schule gab 1853 800 bis 1000 Mädchen Beschäftigung mit einem jährlichen Verdienste je von etwa  $3\frac{1}{2}$  Thlr. — Mehrere ähnliche Anstalten wurden 1817 im Odendwald ins Leben gerufen durch die Fürstin von Erbach-Fürstenau. Für Michelstadt und die Umgegend wurde eine Arbeitsschule errichtet; sie nimmt ihre Schülerinnen mit dem Eintritt ins schulpflichtige Alter auf und beschäftigt sie fünfmal in der Woche täglich 3 Stunden. Man bezahlt ein Schulgeld, für das Stricken 4 kr., Nähen 6 kr., Häkeln 5 kr. in der Woche. Armere Kinder bezahlen nichts und werden anfangs von ihrem Arbeitsverdienst gekleidet. Die Fabrikate werden theils durch Verkauf, theils durch Lotterie verwerthet.

Diese und ähnliche Arbeitsschulen gehen neben der Volksschule her und haben mit ihr nur die Schüler gemein, die aber außer der Schulzeit unter eigenen Lehrern beschäftigt werden. Dieselbe Stellung nehmen die Industrieschulen in Strassburg und Lyon ein. Noch enger ist die Verbindung der Industrieschulen mit der Volksschule und noch häufiger ihre Einführung in den Gemeinden in Belgien. Hier werden in den Fabrikbezirken die Mädchen den ganzen Tag meist mit Spitzenklöppeln, daneben aber auch, um Einseitigkeit zu vermeiden, mit Stricken, Nähen, Spinnen beschäftigt, und zwischen den Arbeitsstunden und auch Abends in täglichen 2 Schulstunden in den gewöhnlichen Schulfächern unterrichtet.

Ähnliche Schulen wurden aus den gleichen Gründen im sächsischen Erzgebirge und Voigtlande für die aufsichtslosen Kinder der Arbeiterfamilien gegründet. In diesen Schulen herrschte die Rücksicht auf sittliche Bewahrung und ausgiebigen Verdienst vor, wie noch mehr in den Kinderbeschäftigungsanstalten, die an vielen Orten errichtet wurden, in welchen die Kinder Spinnen, Spulen, Schuh-, Strohz-, Korbflechten und dgl. treiben.

In Württemberg wurden im Theurungsjahr 1817 in allen Gemeinden Wohltätigkeitsvereine gestiftet und ihnen besonders auch die Gründung und Unterhaltung der Industrieschulen übertragen. Ihr ausgesprochener Zweck war: Uebung in den



Fertigkeiten, deren man zur Führung einer einfachen Haushaltung bedarf; Verdienst für die Armen; besonders Bewahrung vor Bettel und Müßiggang. Die Beschäftigung der Kinder bestand von Anfang an in Stricken, Nähen, Spinnen, Spitzenklöppeln, Stroharbeiten, Verfertigung hölzerner Löffel, Schachteln zc. In neuerer Zeit sind es gemeiniglich nur die 2 erstgenannten Arbeiten, auch Häckeln und Flickern. Die Schüler treten im Alter von 9—10 Jahren in die Industrieschulen ein. Diese dauern außerhalb der Schulzeit regelmäßig im Winterhalbjahr an den Nachmittagen des Mittwochs und Samstags je 2—3 Stunden, in vielen Gemeinden auch im Sommer. Das Arbeitsmaterial wird den ärmeren Kindern auf Kosten der Gemeinde gegeben, denen sodann ein kleiner Arbeitslohn, wenn nicht das ganze Fabrikat zu gut kommt. Die Kosten der Anstalten bestreiten die Gemeinden. Den unbemittelteren unter ihnen reicht der Staat annehmlische Beiträge. Es besteht kein Zwang zur Errichtung von Industrieschulen. Ebenso wenig wird zum Besuche derselben ein Zwang angewendet, mit Ausnahme derjenigen Kinder, die verwahrlost sind, oder deren Eltern im öffentlichen Almosen stehen. Sie stehen meist unter Lehrfrauen, nicht selten unter den Ortschulmeistern und deren Gattinnen. Das Arbeitslocal ist gewöhnlich ein Schulzimmer. Noch stehen sie in keiner organischen Verbindung mit der Volksschule, sind aber seit 1864 mit Ausnahme derjenigen, die ausschließlich zum Erwerb für arme Kinder bestimmt sind, den gesetzlichen Schulbehörden des Landes untergeben. Genauere Ordnung, strengere Aufsicht, gründlicher vorgebildete Lehrerinnen sind auch für die württembergischen Industrieschulen dringendes Bedürfnis. Was zur Befriedigung dieses Bedürfnisses durch Johannes Buhl, den Schöpfer des neuesten methodischen Arbeitsunterrichts in Württemberg, geschehen ist, darüber vgl. man: „Der Handarbeitsunterricht in den Mädchenschulen Württembergs und des Instituts zur Heranbildung von Arbeitslehrerinnen in Ludwigsburg. Im Auftrage des K. Württ. Cultusministeriums nach amtlichen Quellen dargestellt von E. Hory. Stuttgart 1872.“ — Ganz ähnlich wie in Württemberg, ist seit 1836 auch in Baden das Industrieschulwesen organisiert.

Was in Württemberg in einer einzigen Gemeinde, Schlattstall, seit 1854 versucht worden ist, die unmittelbare Verbindung der Lern- und Arbeitsschule, das hat schon am Ende des vorigen Jahrhunderts im Jahr 1796 Herzog Peter von Holstein in einem ganzen Bezirk durchgeführt. So edel die Absicht dieser Schuleinrichtung, so umsichtig ihre Organisation entworfen war, so ließ doch die Ausführung des ganzen Plans im Leben gar vieles zu wünschen übrig. Auch fehlte es an einheitlicher Aufsicht über beide Schulen.

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

1) Die Erziehung hat den ganzen Menschen zu bilden und nicht bloß seine geistigen, sondern auch seine körperlichen Kräfte zu entwickeln. Es ist das Verdienst der neueren Zeit, dieses Bedürfnis erkannt und mit dessen Befriedigung Ernst gemacht zu haben.

2) Es kann sich aber, was die Erziehung zur Arbeit betrifft, nicht darum handeln, die Kinder der Volksschule in den Fertigkeiten des speciellen Lebensberufes auszubilden, sondern man hat sich in der Arbeitsschule ans Allgemeine und Elementare zu halten.

3) Principiell kommt die Bildung der Kinder zur Arbeit nur der Familie zu. Da aber die Familie selten im Stande ist, die allseitige Bildung ihrer Sproßlinge richtig und ausreichend zu besorgen, so treten öffentliche Anstalten an ihre Stelle. Jedoch ist nicht zu übersehen, daß die Familien der arbeitenden Classen für die Erziehung zur Arbeit in weit größerem Maße Gelegenheit, Geschick und Bedürfnis haben, als für die geistige Ausbildung. Daraus folgt, daß ihnen in dieser Beziehung auch ein größeres Recht zusteht an ihre Kinder. Es darf daher die Arbeitsschule nicht dieselben Ansprüche an die Familie machen, wie die Unterrichtsschule.

4) Schon aus diesem Grunde, wie noch aus vielen andern, sind beide Bildungsanstalten getrennt von einander zu halten, wenn sie sich auch parallel neben einander bewegen und beiden die freundlichsten Beziehungen zu einander zu wünschen sind. Zu trennen sind sie, weil jede ihr eigenes Gebiet hat und besondere Kräfte und Thätigkeiten in Anspruch nimmt, die sich ohne Nachtheil nicht mit einander vermengen lassen.



Die Schüler sind nicht durchaus dieselben; auch das Eintrittsalter ist verschieden; ebenso ist die Beschäftigung der Knaben und Mädchen in der Regel ganz verschieden. Was die Lehrer betrifft, so sind für die Mädchen Lehrerinnen anzustellen, die nur in wenigen Fällen ihre Schülerinnen auch in der Lernschule unterrichten. Die Volksschullehrer aber, so sehr ihnen im allgemeinen Sachkenntnis und Interesse für die Uebungen in der Industrieschule zu wünschen ist, sollten doch mit dauernden und anstrengenden Arbeiten an ihnen nicht behelligt werden, da sie ihre Zeit und Kraft zu ihrem Schulunterricht und ihrer persönlichen Fortbildung gar wohl brauchen.

5) Der Lernschule, an die mit dem Fortschritt der Zeit immer größere Ansprüche gemacht werden, darf weder Zeit noch Kraft geschmälert werden, wenn sie ihrer hohen Aufgabe genügen soll, dem bürgerlichen und kirchlichen Gemeinwesen wohl vorbereitete Glieder zu erziehen. Am wenigsten darf die religiöse Bildung versäumt werden und dies eben auch im Interesse der Industrie. Denn wenn der Arbeiter aufwächst ohne Gottesfurcht und Gehorsam gegen göttliche und menschliche Ordnung, so wird das ganze materielle Gebäude auf einem Vulcan aufgerichtet, der beim nächsten Ausbruch alle seine Ansiedler zu verschlingen droht. Aber so wenig als die sittlich-religiöse Bildung darf die intellectuelle, namentlich nach der Naturseite hin, verkümmert werden, und zwar wiederum im Interesse der praktischen Berufsbildung.

6) Die Lernschule hat jedoch auch unmittelbar das Ihre zu thun, um in ihrer allgemeinen Vorbildung fürs Leben zugleich den Grund zu legen, auf welchem die Befähigung für die praktische Berufsbildung desto sicherer erreicht wird. Sie hat das Auge des Schülers für die praktischen Bedürfnisse des Lebens zu öffnen, bei den Uebungen des Rechnens und Schreibens sich soviel möglich auf diesem Gebiet zu bewegen, das Zeichnen in die Reihe ihrer Unterrichtsgegenstände aufzunehmen und die Naturkunde je nach dem vorherrschend landwirthschaftlichen oder gewerblichen Betrieb der Gemeinde zu fördern.

7) Die Frage von der allgemeinen Errichtung der Industrieschulen und ihrer inneren Einrichtung hängt wesentlich von der Vorfrage ab: Welche specielle Arbeitsübungen gehören in die Industrieschulen der Gemeinden? Hier kommt vor allem in Betracht, daß die Industrieschule es nicht mit Böglingen einer geschlossenen Erziehungsanstalt zu thun hat, sondern mit der gesammten Schuljugend der Gemeinde, sodann daß es sich bei der Beschäftigung in der Industrieschule zunächst nicht um Arbeitsverdienst oder Armenunterstützung, sondern einfach um Bildung zu zweckmäßiger Arbeit handelt. Die Arbeiten selbst nun, zu welchen die Gemeinde-Industrieschule zu bilden hat, müssen unter die allgemeinen Bedürfnisse des menschlichen Lebens gezählt werden und von der Art sein, daß sie allgemein gelehrt und gelernt werden können, in die Schule aber deshalb aufgenommen werden, weil die Familie ihre Kinder in denselben nicht oder nicht genügend unterweisen kann. Es ergibt sich sonach der Schluß: Jede Schulgemeinde, die für eine gute Erziehung ihrer Kinder sorgen will, hat die Pflicht, auch eine Industrieschule zu errichten, in welcher die Mädchen im Stricken, Nähen und Spinnen, soweit es Bedürfnis ist, unterrichtet werden, und für sie, noch mehr aber für die Knaben (wofern nicht, wie in vielen Landgemeinden, für die körperliche Ausbildung zum landwirthschaftlichen Beruf ohnehin schon hinreichend gesorgt ist) damit einen Schulgarten zu verbinden. Jener hat eine besondere Lehrfrau, diesem in der Regel der Volksschullehrer vorzustehen.

8) Ist die Gründung einer solchen elementaren Industrieschule Obliegenheit einer jeden Schulgemeinde, so liegt die Frage nahe: Soll sie das Recht haben, die Volksschüler zum Besuche derselben mit Zwang anzuhalten? In Deutschland ist wenigstens für die Mädchen-Industrieschule ohne Bedenken mit Ja zu antworten. Jedoch müssen einige Voraussetzungen zutreffen. Es ist vor allem der Familie Rechnung zu tragen und ihre Kinder sind, wenn sie den Unterricht selbst gehörig besorgt, oder nicht zu beseitigende Hindernisse im Wege stehen, zu dispensiren. Sodann ist dafür zu sorgen, daß technisch gut gebildete Lehrer und Lehrerinnen mit der Leitung der Arbeitsschule betraut werden; daß der Unterricht ein methodischer sei und die Unterrichtszeit auf die nothwendige Stundenzahl eingeschränkt werde; endlich daß die ordentliche Ortsschul-



behörde, womöglich durch Sachverständige verstärkt, die Aufsicht auch über die Industrieschule führe.

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

Literatur: J. G. Schmidlin, öffentliche Kinder-Industrieanstalten. Stuttgart 1821. Jacobi, Nachrichten über das Gewerbeschulwesen in Preußen und Sachsen. Leipzig 1842. Eisenlohr, die Volksschule und die Handarbeit. Stuttgart 1854. Brandenburger Schulblatt. Jahrg. 1856. 1857. Dürre, pädagog. Wanderbuch. 1857. Volksschule von K. F. Hartmann. Stuttgart 1857. 1858. 1859.

**Inspection.** Schulinspection im engern Sinn ist die Beobachtung und Ueberwachung der Schultätigkeit in ihrem regelmässigen Gange, bei kleinen Schulen durch den Localschulinspector und bei größern durch den Director (Rector, Inspector, Oberlehrer, Vorsteher).

Der Director soll auf den in der seiner Leitung unterstellten Schule herrschenden Geist bestimmend einwirken; er hat sie der Behörde und dem Publicum gegenüber zu vertreten; er ist der erstern für Erreichung des Zweckes der Anstalt, sowie für Ausführung der ergangenen Verfügungen verantwortlich; er hat den einzelnen Lehrern ihre Functionen zu überweisen; er hat ihre Thätigkeit zu einer einheitlichen, sich gegenseitig ergänzenden zu gestalten; er hat darüber zu wachen, daß jeder ihm zur Aufnahme in die Schule anvertraute Schüler in derselben diejenige Ausbildung empfängt, welche die Eltern dort für ihn suchen. Alle diese Verpflichtungen zu erfüllen, ist er nicht im Stande, wenn er nicht unablässig sich, so viel als möglich, aus eigener Anschauung seine Urtheile über die Lehrer und ihre Wirksamkeit sowie über die Schüler bildet. Das unentbehrliche Mittel hiezu ist eben die Inspection. Worauf es bei ihr ankommt, ergibt sich nach dem Gesagten von selbst. Wir fixiren die Hauptpunkte in Folgendem:

Die Inspection soll 1) zur Controle für die an der Schule wirkenden Lehrer dienen, die Pünctlichkeit, welche sie in der Ausübung der ihnen übertragenen Functionen an den Tag legen, überwachen und, wo es noth thut, zu solcher Pünctlichkeit anhalten. Es handelt sich hier mit einem Worte um die äußere Pflichterfüllung. Der Inspicient soll 2) die Art des Unterrichts beobachten, um sich zu überzeugen, ob Lehrgang und Methode den Anforderungen des Lehrplans und dem Standpunkte der Schüler entsprechen, der Lehrton der rechte ist, ob die häuslichen Aufgaben nach Inhalt und Umfang zweckmässig sind und von dem Lehrer bei der Correctur richtig behandelt werden, und ob und wie weit sich der Lehrplan in der Praxis bewährt. In gleicher Weise muß die Inspection 3) den Geist beobachten, in welchem Regierung und Zucht ausgeübt werden, ob die hinsichtlich der Schulzucht angenommenen Grundsätze befolgt, ob die Disciplinargesetze streng und im rechten Geiste zur Ausführung gebracht werden, ob und wie die Lehrer auch außer den Unterrichtsstunden auf ihre Schüler einzuwirken suchen.

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

Von den im Vorstehenden aufgezählten vier Aufgaben der Inspection ist es die erste, welche vielfach angefochten wird. Ein Director, sagt man, müsse seinen Lehrern stets Vertrauen beweisen, eine solche Controle aber gehe aus Mißtrauen hervor und durch dieses werde jedes collegialische Einvernehmen gestört. Allein man darf denn doch nicht vergessen, daß es leider auch Lehrer giebt, die der Ueberwachung nicht entsprechen können, die sich nie sicher fühlen dürfen vor dem unvermuthet eintretenden Inspector. Und für größere Schulkomplexe ergibt sich die Unerläßlichkeit der Inspection insbesondere aus der Betrachtung, daß, wo eine Mehrheit von Kräften zusammenwirken soll, ein Regulator nothwendig ist. Eine Schulanstalt ist freilich etwas anderes als



eine Maschine; so muß auch der Regulator seine Aufgabe anders als mechanisch auffassen, er muß wissen, daß der Entwicklung der persönlichen Einwirkung Raum zu lassen ist, soweit der Zweck und die Ordnung des Ganzen es verstatet. So gilt es denn für den Inspector, das Zuviel und das Zuwenig zu vermeiden, vor Larheit, aber auch vor Bedanterie sich zu hüten, wachsam zu sein, aber auch die erforderliche Höhe und Weite des Standpuncts sich zu bewahren und mehr auf den Geist, als auf die Form zu sehen.

Für den Localschulinspector gilt im ganzen das Gleiche wie für den Director, nur daß bei ihm als eine unerläßliche Bedingung seines Einflusses, die sich bei jenem doch noch mehr von selbst versteht, das hervorzuheben ist, daß er seine Berechtigung zur Inspection nicht bloß aus seiner amtlichen Stellung ableiten darf, sondern durch überlegene Einsicht und Tüchtigkeit erweisen muß, und daß er nur insoweit, als er das Bessere thut, in das Innere mit Erfolg eingreifen kann. Die Localschulinspection auf dem Lande muß auch noch anderes in ihren Bereich ziehen, als die einer größern Anstalt, insbesondere die Ueberwachung des Schulbesuchs, worüber auf den Artikel „Schulverhältnisse“ zu verweisen ist. Die Schulverwaltungen haben insgemein für die mit der Ausführung der Inspection betrauten Stellen Anweisungen erlassen. Vergl. die umfassende Abhandlung über die Schulaufsicht des Ortspfarrers in Kirsch, Volksschulrecht II. 460—479.

**Instrumentalmusik.** Unsere Aufgabe ist, unter obigem Titel die Frage zu beantworten, welchen Werth das Spielen eines Instrumentes für die musikalische Gesamtbildung habe, welches die allgemeinen didaktischen Gesichtspuncte für den Unterricht in diesem Fache seien und welche Instrumente für diesen Zweck verwendet werden sollen.

Obgleich es uns außer Zweifel ist, daß die Instrumentalmusik im Gange der Entwicklung der musikalischen Kunst meist früher aufgetreten sein muß, als der Gesang im eigentlichen Sinne: so ist doch, von anderer Seite betrachtet, der Gesang das Leichtere und in sofern Natürlichere; denn nachdem einmal Musik existirt und dem Kinde zur Anschauung kommt, so vermag dasselbe schon mit seinen natürlichen Mitteln, Gehör und Stimme, eine Melodie nachzubilden, ohne daß es noch eine Ahnung von Gesetzen hat, auf denen selbst die einfachste, kleinste Melodie ihrem Baue nach beruht. So singen Tausende ihre Kirchenlieder, ihre Volkslieder ab, ohne erst kunstmäßig etwas von Musik erlernt zu haben, und selbst unter unsern Gesangsvereinen wären starke Procente von solchen Mitgliedern zu finden, die zwar in ihre Notenhefte schauen, aber weder über Tonart noch Taktart Rechenschaft geben könnten, sondern lediglich dem Gehör nach singen. Wer dagegen ein Instrument spielen lernen will, muß ganz andere Mühe aufwenden. Es ist daher nichts weniger als ein Zeichen des wirklichen Fortschritts der allgemeinen musikalischen Bildung, wenn zwar allenthalben gesungen, und wäre es auch vierstimmiger Gesang, aber desto weniger gespielt wird; die Schullehrer namentlich haben früher, wo ihrer mehrere tüchtig Violin, Clavier und Orgel spielten, eine höhere musikalische Bildung besessen, als zu der Zeit, da sie in der Schule, in Conferenzen und bei Festen unendlich viel sangen, aber von Geigenquartetten, von Claviertrios wenig mehr wußten und wollten. Um es gerade heraus zu sagen: nur die Instrumentalmusik ist absolute Musik, rein aus musikalischer Quelle entsprungen. Der Laie, der offen gesteht, er höre Gesang lieber, weil, wie diese Bevorzugung meist erklärt wird, man beim Gesang doch auch verstehe, um was es sich handle, — gesteht eben damit, daß er noch gar nicht weiß, was Musik ist.

Für uns stellt sich die Sache einfach so. Soll die Tonkunst unter uns, als einer gebildeten Nation, nicht sinken, soll uns nicht das unvergleichlich Herrliche, was gerade die deutschen Meister für die Instrumentalmusik geschaffen haben, umsonst gegeben sein: so muß auch das nachwachsende Geschlecht befähigt werden, die Instrumentalwerke derselben auszuführen. Aber auch umgekehrt: die Jugend muß zu dieser Höhe emporgeführt werden um ihrer selbst willen, um alles des edlen und reinen Genusses, aller der geistigen Belebung und Kräftigung fähig und theilhaftig zu werden, welche dieser Hauptzweig der Tonkunst gewährt. Auch der Sänger wird immer einen ungemeinen Gewinn davon haben, wenn er zugleich ein Instrument spielt, und einen fühlbaren



Schaden, wenn er nichts dergleichen gelernt hat, also nicht einmal im Stande ist, sich ein Lied zu accompagniren.

Riehl hat mit Recht (in seinen „musikalischen Charakterköpfen,“ I. S. 207 f.) darauf aufmerksam gemacht, wie viel mehr unsere Großväter einst Quartette und selbst Symphonien (für kleines Orchester) als Hausmusik im Freundeskreise spielten als wir, was allerdings auch darin seinen Grund hat, daß ein Beethoven'sches Quartett und vollends eine Symphonie dieses Heros ganz andere quantitative und qualitative Forderungen stellt, als die Haussymphonien von Pleyel und selbst manche Quartette von Haydn. Allein unsere classisch-musikalische Literatur ist reich genug, um für alle Stufen der musikalischen Fertigkeit das Rechte in Hülle und Fülle darzubieten. Es liegt also alles nur daran, daß 1) in den Familien nicht alles bloß in Clavier und Gesang Unterricht erhält, sondern daß die Knaben auch Orchesterinstrumente lernen; und daß 2) an Lehranstalten jeder Art wo immer möglich für guten Unterricht zumeist auf den Streichinstrumenten gesorgt und frühzeitig aus den Schülern schon ein ensemble gebildet wird. Der Unterricht selbst, soweit er nicht aller Musik überhaupt gemeinsam ist, hat für jedes Instrument seinen eignen, durch die Natur und Bestimmung desselben bedingten Gang; ein Lehrbuch oder Leitfaden (eine Violinschule, Flötenschule etc.) ist eigentlich nur nöthig und ersprießlich, um die nöthigen, methodisch geordneten Übungsstücke darzubieten. Die Hauptsache, die Erzeugung des reinen schönen Tones, die vielfachen Schattirungen des Vortrags, die steigende Fertigkeit in der Handhabung aller Tonmittel, die das Instrument gewährt, — das alles erfordert schlechterdings einen tüchtigen Lehrer und kann durch bloße schriftliche Anweisung niemals erlangt werden. — Welche Instrumente gewählt werden sollen, können wir hier natürlich nur beziehungsweise sagen. Für das weibliche Geschlecht muß das Clavier als Hauptinstrument wohl beibehalten werden; Guitarre und Zither genügen nur auf einem höchst bescheidenen Standpunkte, weil dies sehr arme Instrumente sind; die Harfe aber, so schön sie sich in weiblichen Händen ausnimmt, und so herrlich, so hochpoetisch das Harfenspiel ist, bietet dem Dilettanten mehr Schwierigkeiten dar und hat im Vergleich mit dem Clavier doch eine beschränkte Sphäre. Die eigentlichen Orchesterinstrumente eignen sich aus verschiedenen Gründen für Frauen nicht; Blasinstrumente namentlich entstellen den weiblichen Mund allzu häßlich, als daß die Aesthetik diesen Frevel gestatten könnte. Dagegen ist auch für die weibliche Hand der Uebergang vom Clavier zum Harmonium und zur Orgel ein leichter und denjenigen anzurathen, die es mit musikalischen Studien ernstlicher meinen und physisch kräftig genug sind, um das großartigste aller Instrumente zu beherrschen. — Sehen wir uns sofort im weiteren Kreise um, so ist es meist zufällig, daß ein Junge an dieses oder jenes Instrument geräth, weil er gerade dieses zu hören oder zu sehen Gelegenheit gehabt hat. Oder stellt sich in einem Institut das Desiderium heraus, daß, um etwas Ganzes auszuführen, dieses oder jenes Instrument noch fehlt, somit der eine oder andere Jüngling veranlaßt wird, dasselbe zu erlernen. Die Wahl hängt zum Theil auch von physischen Bedingungen ab; wer schwach auf der Brust ist, den darf man nicht zum Bläser bestimmen. — Ist in der Wahl des Instruments keinerlei Rücksicht zu nehmen, also nicht etwa dasselbe Instrument in einem Geschwister- oder Freundeskreise schon genügend vertreten, ist auch durch entschiedene Vorliebe keine besondere Disposition für ein Instrument indicirt, so kann gar kein Zweifel sein, daß der Violine vor allen der Vorrang gebührt. Nächst Clavier und Orgel bedarf sie am wenigsten der Beihülfe anderer Instrumente; wo aber solche vorhanden sind, da ist es wieder die Violine, an die sie alle sich am leichtesten anschließen, durch die sie höhern Schwung bekommen; schon ein Claviertrio, noch mehr ein Streichquartett entwickelt ganz andere Tonmassen und Tonschönheiten, als der größte Bravourspieler dem Clavier allein entlocken kann. Die Flöte freilich ist leichter, aber auch viel ärmer und einförmiger; so schön sie im Orchester in einzelnen Solostellen wirkt, so gut sich auch ihr Zusammenspiel mit dem Clavier oder mit Streichinstrumenten macht: wenn sie längere Zeit allein dominirt, so ermüdet ihr Ton das Gehör. — Was von der Violine gesagt ist, gilt in secundärer Weise auch von der Viola und dem Violoncell; erstere lernt jeder leicht, der Violin spielt, und auch das letztere ist, wenn mit einem kleinen Exemplar begonnen wird, einem gesunden Knaben



durchaus nicht zu schwer. Contrabaß kann erst bei stärkerem Wuchse erlernt werden. \*)

Ob im Instrumentalunterricht mehrere zusammengenommen werden sollen oder nicht (d. h. so lange nicht, bis sie etwas gemeinschaftlich einstudiren und produciren können), diese Frage entscheidet sich in der Regel von selber durch Zeit und Umstände; wer viele Schüler hat, ist gezwungen, mehrere zusammenzunehmen, d. h. jeden eine Weile allein spielen und die andern inzwischen zuhören zu lassen, so daß also doch jeder allein vorgekommen wird. Sobald aber ein gewisses Maß von Notenkenntnis, Tactfestigkeit und Fertigkeit erreicht worden, hat das Zusammenüben seinen eigenen Vortheil, indem es den einzelnen theils unwillkürlich fortreißt, theils aber ihn zwingt, ganz anders aufzumerken, als wenn er für sich allein spielt, weil jeder Fehler augenblicklich auffällt und das Ganze stört. — Noch eine besondere Art des Zusammenspiels haben einzelne Musiklehrer aufgebracht, nämlich gleich am Anfang mehrere Schüler gemeinschaftlich zu beschäftigen, z. B. auf mehreren Clavieren dasselbe gleichzeitig spielen zu lassen, um durch die Gleichzeitigkeit des Anschlags schon bei den ersten Uebungen den Tact- und Tonraum energischer auszubilden. Allgemeiner ist aber diese Manier nicht geworden; mit gutem Grunde. Es ist nicht möglich, dabei dem einzelnen Schüler die erforderliche Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen; es bleibt mancher Defect, wenn er auch dem Ohre des Lehrers nie entgehen sollte, doch ungerügt, weil man nicht alle Augenblicke die ganze Maschine anhalten will.

**Intellectualismus in der Erziehung**, s. Erziehung, falsche Richtungen.

**Interstitium**, s. Pause.

**Introduction**, s. Amtseinweisung.

**Ironic**, s. Lehrton.

**Jähzorn**, s. Selbstbeherrschung.

**Jesuiten, Jesuitenschulen**. I. Entstehung, Wesen und geschichtliche Stellung des Ordens im allgemeinen. Wie die katholische Kirche seit der Zeit ihres Strebens nach der Weltherrschaft eine Menge von religiösen Gesellschaften und Ordensverbindungen aus ihrem Schoße hervorgebracht und in ihnen für die Zwecke der Völkerverziehung und Völkerbeherrschung sich ihre dienstwilligsten Organe geschaffen hat, so war es im Zeitalter der Reformation und der beginnenden Gegenreformation vorzugsweise wieder die Reform älterer und die Bildung neuer religiöser Gesellschaften, worin die päpstliche Kirche das Rettungsmittel sah, um nicht bloß ihre erschütterte und bedrohte Herrschaft aufrecht zu erhalten, sondern auch einen großen Theil ihrer bereits verlorenen Positionen auf den verschiedensten Lebensgebieten, ganz besonders auf dem Gebiet der Erziehung und des Jugendunterrichts, wieder zu gewinnen. Keine jener religiösen Verbindungen hat diese Zwecke in universellerer Weise ins Auge gefaßt und energischer verfolgt, keine hat insbesondere auf pädagogischem Gebiet eine so ausgedehnte und tief greifende Wirksamkeit entfaltet, als die Gesellschaft Jesu.

Die Reform der Erziehung und des Unterrichts im Geiste wahrer Humanität und evangelischer Christianität war eines der wirksamsten Vorbereitungsmittel und eines der wohlthätigsten Resultate der Reformation gewesen. Das Erziehungsideal, welches der evangelischen Pädagogik vorschwebte, ist einerseits Befreiung der geistig-

\*) Von bedeutenderen Anleitungen für die einzelnen Instrumente nennen wir hier die uns bekannten. Für Violine: die Violinschule des Pariser Conservatoriums, von Baillot, Rode und Kreutzer; ferner Schulen von Ries, von Mazas, von Bartenbeck. Für Violoncell: von Auber, von Baudiot, Catel und Levasseur, von Dotzauer, von Kastner. Für Contrabaß: von Slama. Für Flöte: von Hugot und Wunderlich, von Kummer, von Fürstenau, von Verbiquier. Für Clarinette: von v. d. Hagen, von Lösch, von Baal. Für Fagott: von Neukirchner, von Tamblini. Für die Pauke: von Pfundt. Für die Orgel: von Knecht, von Rind (mehrere Hauptwerke: „der Choralfreund; neue Studien für das Choralspiel; theoretisch praktische Anleitung zum Orgelspielen; die drei ersten Monate auf der Orgel“); von Kühnstedt (Gradus ad parnassum); von Körner (der wohlgeübte Organist); von Becker (Tonstücke für die Orgel); von Schüke (praktische Orgelschule); von Kocher, Silcher und Frech (Orgelspielbuch). Fürs Harmonium: von Zundel.



sittlichen Persönlichkeit von allen falschen menschlichen Auctoritäten, andererseits allseitige Ausbildung derselben für ihre gottgeordnete Bestimmung. — Wenn nun die alte Kirche dem neuen Princip gegenüber ihren Besitztand retten und wieder befestigen wollte, so mußte sie einerseits das Princip der Auctorität mit rücksichtsloser Consequenz zum Panier erheben; andererseits aber mußte sie sich doch auch Mühe oder doch wenigstens den Schein geben, als wollte und könnte sie dem menschlichen Geiste für seinen Wissens- und Wahrheitstrieb und dem christlichen Gewissen für sein Veröhnungs- und Seligkeitsbedürfnis eben so vollgültige, ja noch leichtere Befriedigung bieten, als das evangelische Christenthum.

Man sah bald, daß die päpstlichen Bannflüche und tridentinischen Anatheme wie die Scheiterhaufen der Inquisition nicht ausreichten. Man mußte dem Feind auf diejenigen Gebiete folgen, wo er seine Stärke besaß. Namentlich mußte man auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes dem Protestantismus eine erfolgreiche Concurrenz zu machen versuchen, um durch Beherrschung der jüngeren Generation die Willen und Geister allmählich wieder unter die alte Auctorität zu beugen. Die Reformation hatte ja keinen einflussreicheren Vorläufer und Mitarbeiter gehabt als den Humanismus. Umgekehrt hatte die evangelische Kirche von Anfang an auf die Neugestaltung und Besserung des Schulwesens nach seinen verschiedenen Seiten und Stufen ein Hauptaugenmerk gerichtet. Hier galt es also dem Bunde des Evangeliums mit der Wissenschaft und allgemeinen Bildung eine ähnliche und doch wieder gänzlich verschiedene heilige Liga des römischen Auctoritätsprincips mit der Wissenschaft, eine katholische Erziehung und katholische Wissenschaft entgegenzustellen.

Zu solcher Gegenwirkung gegen die reformatorischen Principien bedurfte es einer Neubelebung der alten Formen, einer neuen noch schärferen Zuspitzung der hierarchischen Organisation, einer praktischen Anpassung des Alten an die neuen Ideen und Bedürfnisse.

Da gieng — gerade in der Mitte des sechszehnten Jahrhunderts — aus dem alten Stamme des Mönchthums ein neuer Zweig hervor, ein kirchlicher Verein, der nicht eine beschauliche Zurückziehung von der Welt, sondern die praktische Wirksamkeit in Kirche und Welt, den allseitigen und energischen Kampf wider die neuen Ideen sich zum Zweck setzte, und diesen Zweck mit rücksichtslosester Consequenz und mit einer seltenen Mischung schwärmerischer Hingebung und bewußtester Verständigkeit, starrer Festigkeit und elastischer Schmiegsamkeit verfolgte. Vernichtung der Reformation und Unterwerfung der Welt unter die absolute Herrschaft des Papstthums ist das Ziel des Jesuitenordens; Mission, Predigt und Beichte, Jugendunterricht und Erziehung die vornehmsten Mittel zum Zweck.

Ein seltenes Zusammentreffen der scheinbar entgegengesetztesten psychologischen Factoren, geistiger Beschränktheit mit einem weit reichenden Blick, phantastischer Schwärmerie mit bewußter Verständigkeit, einer bis zur Willenlosigkeit gehenden Unterwerfung unter fremde Auctorität mit eiserner Willensfestigkeit in der Verfolgung des einmal erfaßten Zieles, ist es, wodurch schon der Stifter des Ordens, der Spanier Don Inigo, oder wie er sich später nannte, Ignatius von Loyola, sich auszeichnete (vgl. über ihn besonders Ranke, Geschichte der Päpste Bd. I. S. 180).

Zur pädagogischen Wirksamkeit schien freilich der spanische Ritter weder geboren noch erzogen zu sein. Erst spät, nachdem seine Verwundung zu Pampelona 1521 ihn vom weltlichen zum geistlichen Ritterthum geführt hatte, begann er, 33 Jahre alt, zu Barcelona das Studium der Grammatik. Bei all seinem Eifer ließ doch theils sein vorgewücktes Alter, theils seine schwärmerische Ueberschwänglichkeit ihn keine raschen Fortschritte machen. In Paris, wohin sich J. 1528 begeben hatte, gelang es ihm, seine grammatischen Studien so weit zu fördern, daß er zum Studium der Philosophie und Theologie übergehen konnte. Aber so beschränkt auch seine wissenschaftlichen Anlagen waren, so dürftig seine gelehrten Kenntnisse blieben, so besaß J. dennoch Eigenschaften, die ihn zum erziehenden Einfluß in ausgezeichnete Weise befähigten: eine fast instinctmäßige, durch aufmerksame Selbstbetrachtung gesteigerte Menschenkenntnis und ein angeborenes, in der Schule der Selbstbeherrschung ausgebildetes Herrschertalent. Dadurch gelang es ihm, einen kleinen Verein Gleichgesinnter um sich zu versammeln, die, an geistiger Begabung und Bildung ihm zum Theil weit überlegen, doch alle



unter seinen Einfluß sich beugten, einig mit ihm vor allem in dem den 15. Aug. 1534 in der Kirche von Montmartre neben den anderen Mönchsgelübden übernommenen Gelübde, dem Stuhl Petri sich unbedingt zur Verfügung zu stellen und jeder Mission des Papstes sich zu unterziehen. Den 27. Sept. 1540 erlangte die unterdessen nach Venedig und Rom übergesiedelte Gesellschaft die päpstliche Bestätigung durch Paul III. als Orden der Gesellschaft Jesu. Als Zweck der Gesellschaft bezeichnet die päpstliche Bulle (*Regimini militantis ecclesiae*): „die Förderung der Seelen in christlichem Leben und christlicher Lehre, die Verbreitung des Glaubens durch öffentliche Predigten, durch geistliche Uebungen und Werke der Liebe, insbesondere aber auch durch Unterweisung der Knaben und Unwissenden im Christenthum.“ Zu diesem Zweck wird der Gesellschaft gestattet, an Universitäten ein Collegium oder Collegien haben zu dürfen, welche Einkünfte, Zinse oder Besitzungen haben, die für den Gebrauch und die Bedürfnisse der Studenten zu verwenden sind, wobei jedoch jedwede Leitung oder Beaufsichtigung besagter Collegien, die Wahl der Oberen, Zulassung, Abweisung und Ausschließung der Studenten, die Anordnung der Statuten über Unterricht, Erbauung, Correction, Kost und Kleidung u. s. w. einzig den Oberen der Gesellschaft zusteht. Damit war der Gesellschaft Jesu bereits auch das pädagogische Hauptfeld ihrer Thätigkeit eröffnet.

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

Grundgedanke der Ordensverfassung ist die willenslose Unterwerfung aller Glieder unter den Willen des lebenslänglich gewählten, mit gottähnlicher Auctorität bekleideten Ordensgenerals, der aber selber wieder mit all seiner Macht nur dem einen Ordenszwecke dient, der Vertheidigung und Verherrlichung der römisch-katholischen Kirche. Es ist ein System absoluter Centralisation und unbedingter Subordination. Alles andere, das Heiligste wie das Unheiligtste, ist schlechthin Mittel zum Zweck, Waffe zum Kampf. Denn nicht eine friedliche Gesellschaft zur Pflege des inneren Lebens will der Orden sein, sondern eine Miliz Jesu, wie er sich selbst so gerne nennt. „Die Gesellschaft Jesu ist zum Kriege gestiftet, Krieg ist ihre Lösung, Frieden ihr Tod!“ Zu diesem Kampfe tüchtige und wohlgeübte, vor allem aber wohldisciplinirte Streiter sich heranzubilden, die theils als Glieder der Gesellschaft, theils außerhalb derselben in den verschiedensten Lebensstellungen den Ordenszweck zu fördern bereit wären, das ist auch das Ziel und darauf beruht das Wesen der jesuitischen Pädagogik. Nicht für die Schule allerdings wird hier der Mensch erzogen, aber auch nicht fürs Leben, nicht für das irdische Vaterland, aber auch nicht für das Reich Gottes, sondern für das Reich des Papstes, oder eigentlich in letzter Instanz für den Orden selbst, der ja nach Umständen seine Zwecke sogar noch über die des Papstthums zu stellen weiß. Der Jesuitismus will weder die Religion noch die Wissenschaft noch die Kunst um ihrer selbst, er will alles nur um der Kirche, oder vielmehr nur um seiner selbst willen. So ist ihm auch Erziehungszweck nicht der einzelne Mensch, sondern einzig der Orden selbst und die Zwecke und Dienste, wozu dieser seine Glieder und Zöglinge brauchen will. Das Subject mit allen seinen Anlagen, Bedürfnissen, Interessen ganz und gar in die Dienstbarkeit des Ordens zu ziehen und in dieser Umgrenzung festzuhalten: dies macht das Wesen und Streben des Jesuitismus aus, — das ist auch sein oberstes Erziehungsprincip.

II. Neuere Geschichte des Ordens und seines Schulwesens. Von einer inneren geschichtlichen Entwicklung des jesuitischen Erziehungs- und Unterrichtswesens kann kaum die Rede sein. Aus dem Princip der Auctorität und Obedienz folgt von selbst das der absoluten Stabilität. Das jesuitische Schulwesen ist heute noch in allen wesentlichen Beziehungen völlig dasselbe, wie es schon im vierten Theile der



Constitutionen nach seinen Grundzügen angedeutet, und wie es dann unter dem fünften Ordensgeneral Claudius Aquaviva in der 1599 erstmals publicirten *ratio et institutio studiorum* (Plan und Einrichtung der Studien) weiter ausgeführt wurde. So zähe aber der Orden an seiner ursprünglichen Verfassung und Praxis festhält, so groß ist doch auch nach Umständen die Elasticität und Gewandtheit, womit er den Orts- und Zeitverhältnissen sich anzuschmiegen weiß.

Die Geschichte des jesuitischen Schul- und Erziehungswesens ist daher wesentlich eine bloß äußere, und diese ist wieder ganz dieselbe mit der äußeren Geschichte des Ordens. Sie zerfällt in drei Hauptperioden: 1) die Zeit seiner Erhebung und Ausbreitung im 16. und 17. Jahrhundert, 2) die Zeit seines Verfalls und seiner Aufhebung im 18. und 3) seine Wiederherstellung im 19. Jahrhundert und sein gegenwärtiger Bestand.

Auf romanischem Boden und aus dem Geist der romanischen Völker war der Orden erwachsen, innerhalb der romanischen Staaten fand er auch seine erste Aufnahme und Verbreitung, wie er ja von Anfang an nichts anderes ist als die Reaction des romanischen Auctoritätsprinzips gegen das germanische Princip der sittlichen Persönlichkeit und sittlichen Gemeinschaft.

Italien, Spanien, Portugal waren die ersten Sitze der Gesellschaft: auch für ihre Lehrthätigkeit fand sie hier gleich ein weites Feld. Zunächst war es der katholische Religionsunterricht der Jugend, dem sich Ignatius und seine Freunde mit dem feurigsten Eifer widmeten. Wollte man aber besonders den vornehmeren Classen der Gesellschaft den Glauben an die Auctorität der Kirche wieder einimpfen: so durfte sich der Orden nicht auf den Religionsunterricht beschränken, sondern er mußte sich als förmlichen Lehrorden constituiren und darnach trachten, so viel möglich das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen der katholischen Völker in seine Hand zu bekommen. Papst Julius III. ertheilte der Gesellschaft 1552 die ausdrückliche Erlaubnis, überall Schulen oder Collegien anlegen zu dürfen, Pius IV. und V. bestätigten diese Erlaubnis, letzterer 1571 mit der Concession, daß die Lehrer der Gesellschaft auch an Universitäten öffentliche Vorlesungen sollen halten dürfen. Von nun an war die Gründung jesuitischer Lehranstalten der verschiedensten Art vorzugsweise in den Haupt- und Universitätsstädten das Hauptmittel der Verbreitung und Wirksamkeit des Ordens zunächst in den katholischen Ländern Europa's. — Rasch hatte sich der Orden über ganz Italien verbreitet, überall Schulen gegründet und besonders in Rom schon unter des Ignatius Generalat die Pflanzschule des ganzen Ordens, das Collegium Romanum 1550 und zum Behuf der Einwirkung auf Deutschland 1552 das Collegium Germanicum errichtet. — Fast noch größeren Fortgang als in Italien hatte die Gesellschaft auf der pyrenäischen Halbinsel. Am schnellsten fand sie Aufnahme in Portugal, wo sie den Hof für sich zu gewinnen mußte. In Spanien gelang es dem Orden erst nach manchen Anstrengungen und Kämpfen, das Mißtrauen der Könige und die Opposition dominicanischer Theologen zu besiegen, besonders seit der vornehme Spanier Franz Borgia, der nachmalige dritte Ordensgeneral, für die Verbreitung desselben in seinem Vaterlande thätig war. — In Belgien hatten sie sich seit 1542 in Löwen niedergelassen. Und nicht nur wußten sie in dem bereits zur Hälfte protestantischen Belgien die ausschließliche Herrschaft des Katholicismus wiederherzustellen, sondern auch in den vereinigten Niederlanden suchten sie seit 1592 von Cöln und Löwen aus nicht ohne Erfolg vorzudringen. — In die katholische Schweiz eröffnete ihnen ein Oberst der Schweizergarde in Rom den Weg. 1574 gründeten sie ein Collegium zu Luzern. Bald folgte ein Colleg zu Freiburg 1584, von Canisius begründet. — In Frankreich hatten sie zwar 1550 die königliche Erlaubnis für ihre Aufnahme erhalten, aber das Parlament wie die Universität, zum Theil auch der französische Episkopat, war ihnen abgeneigt. Es erhob sich hier jener merkwürdige, fast hundertjährige Kampf des Jesuitenordens mit der Pariser Universität und dem Parlament, welcher in der Geschichte des französischen Unterrichtswesens eine so bedeutende Stelle einnimmt. Das Concil zu Poissy 1561 gestattete ihnen zwar endlich die Zulassung, aber nicht als einem neuen Orden, sondern nur als einer gelehrten Gesellschaft, und als sie 1564 unter dem Namen des Collegiums von Clermont ihre Unterrichtsanstalten in Paris eröffneten: so bestritt ihnen die Universität, deren Rechte von dem Kanzler Stephan



Basquier vertreten wurden, den Genuß akademischer Privilegien. Günstigere Aufnahme als in der Hauptstadt hatte der Orden in der Provinz gefunden, besonders in Lyon. Von hier verbreiteten sie sich über ganz Frankreich. Neue Kämpfe von Seiten der Universität und des Parlaments folgten unter Heinrich IV.: Anton Arnauld verlangte mit feuriger Beredsamkeit ihre Ausrottung aus dem ganzen Reiche. Als Johann Châtel sein Attentat auf das Leben Heinrichs IV. machte, verbannte das Parlament 1595 die Priester und Schüler des collège de Clermont als Verführer der Jugend und Feinde des Staats. Aus Politik hob Heinrich IV. selbst, weil er die Jesuiten lieber zu Freunden als Feinden haben wollte, 1603 das Verbannungsdecret wieder auf und 1618 erhielten sie trotz der fortbauenden Reclamationen der Universität durch königlichen Befehl neue Concessionen, bis endlich die Gunst Ludwigs XIV. jede weitere Einrede verstummen machte und dem Orden zur Erreichung des längst angestrebten Ziels verhalf. Unter all diesen Anfechtungen hatte der Orden die Zahl seiner Anstalten in allen Theilen Frankreichs fortwährend vermehrt; durch die anziehende gefällige Weise ihres Unterrichts, durch ihre Accommodation an die Sitten und Gewohnheiten der Welt hatten sich die Jesuiten die Gunst aller Classen zu verschaffen gewußt und besonders widmeten sie sich in ihren Seminarien der Erziehung der Geistlichkeit.

Als eine ursprünglich bloß französische, später auch weiter sich ausbreitende Affiliation des Jesuitenordens ist zu betrachten die 1724 durch den Abbé de la Salle gestiftete Congregation der christlichen Schulbrüder (s. d. Art. Schulbrüder).

Aber nicht bloß in den von Anfang an überwiegend katholisch verbliebenen Völkerschaften suchten die Jesuiten ihre Herrschaft zu begründen. Fast größer noch und raffinierter waren ihre Anstrengungen, die Territorien, wo die Reformation ganz oder doch größtentheils durchgedrungen war, zur Unterwerfung unter die päpstliche Auctorität zurückzuführen.

Zuerst suchte man aus der Ferne auf diese Gebiete einzuwirken: das Hauptmittel dazu war die Errichtung von National-Collegien, Erziehungsanstalten, die sich zur Aufgabe machten, Jünglinge aus den betreffenden Nationen in jesuitischem Geist heranzubilden, und sie dann als Missionare in ihre Heimat zu senden. Die erste dergleichen Anstalt war das schon genannte Deutsche Collegium in Rom, ein klösterliches Erziehungsinstitut für junge Deutsche. (S. Mejer, die Propaganda, Th. I. S. 73 ff. und ders. in Herzogs Realenc. II. S. 780 ff.)

Bald aber begann der Orden seine Niederlassungen auf deutschem Boden selbst zu gründen: zuerst war es in Wien, wo König Ferdinand die Gründung eines Collegiums gestattete (1551); bald erlangten sie überwiegenden Einfluß auf die Universität und bekamen seit 1624 dieselbe völlig in ihre Hand. Staunenswerth war die Schnelligkeit, womit der Orden sich weiter in Deutschland verbreitete, d. h. zunächst in Süd- und Mitteldeutschland. Freilich waren es anfangs meist „welsche Väter“, welche ihn auf deutschem Boden vertraten. Bald aber gewann er auch deutsche Kräfte, so besonders den für die Ausbildung der jesuitischen Pädagogik unermüdet thätigen Peter Canisius (geb. 1524 zu Nimwegen, Verfasser des bekannten jesuitischen Katechismus, † 1597 in Freiburg). Rasch folgte die Gründung von Lehranstalten der Jesuiten in Köln 1556, in Ingolstadt 1556, in Prag 1556, in München 1559, in Dillingen 1563. Weitere Collegien erhielten Insbruck, Olmütz, Brünn, Trier, Mainz, Speier, Aschaffenburg, Braunsberg, Heiligenstadt, Paderborn, Münster, Würzburg, Fulda u. s. w. Unermeßlich war die Reaction, welche der Orden gerade in Deutschland bewirkte, anfangs durch die friedlichen Mittel der Ueberredung, durch Predigt und Jugendunterricht, durch seine mit Wittenberg zc. concurrirenden und polemisirenden Universitäten, wie durch seine den Gymnasien entsprechenden niederen Lehranstalten. Bald aber, nachdem die „welschen Väter“ durch das allmählich, aber um so sicherer wirkende Mittel der Erziehung und des Unterrichts die katholisch-kirchliche Gesinnung wieder in die Herzen der Jugend und durch diese in den Schoß der Familien eingepflanzt hatten, ergab sich auch Zeit und Gelegenheit, zu den rascher wirkenden Maßregeln gewaltfamer Gegenreformation überzugehen. Das ganze Werk der Gegenreformation im 16. und 17. Jahrhundert,



insbesondere aber der dreißigjährige Krieg ist wesentlich ein jesuitisches Erziehungsresultat.

Am wenigsten gelang es dem Orden und seinen Schulanstalten in England und den nordischen Reichen Eingang zu finden. Zwar blieb nichts unversucht, um besonders in England Boden zu gewinnen; aber die Strafgesetze der Königin Elisabeth verbannten alle Jesuiten und Jesuitenzöglinge aus England (1585). Auch die erneuten Versuche zur Festsetzung des Ordens in England unter den Stuarts führten nur zum Verderben der Herrscher, die den jesuitischen Verführungskünsten ihr Ohr geliehen. Ebenso hatten in Schweden die Versuche der Jesuiten, den König und das Volk durch Nationalmissionare, die in den Jesuitenschulen gebildet wurden, in ihre Netze zu ziehen, kein anderes Resultat, als die Verbannung aller Katholiken aus Schweden. In Polen dagegen gelang es dem Orden, besonders den jungen Adel für sich zu gewinnen und dessen Erziehung fast ganz in seine Hände zu bekommen (Ranke II. S. 392 ff.). Welcher Geist „katholischer Frömmigkeit“ von den „gottgeweihten“ Männern in ihren Anstalten gepflanzt wurde, davon geben Zeugnis jene oft wiederholten Gewaltthaten, welche von fanatisirten Jesuitenschülern gegen die polnischen Protestanten verübt wurden. Welche schwere Mitschuld aber an dem gesammten sittlich-geistigen und politischen Verfall des Polenvolkes der jesuitischen Pädagogik zur Last fällt, hat ein Pole selbst, Graf Krasiński, nachgewiesen in seiner englisch geschriebenen Reformationsgeschichte seines Vaterlands (deutsch, Leipzig, 1841). Auch in Ungarn waren die Jesuiten Hauptanstifter des blutigen Fanatismus, womit die Protestanten daselbst seit den Tagen Kaiser Ferdinands II. verfolgt wurden. In Rußland endlich fand die Gesellschaft Jesu, nach manchen vergeblichen Versuchen, nicht bloß Aufnahme, sondern auch eine Zufluchtsstätte in der Zeit ihrer Aufhebung und Vertreibung aus den römisch-katholischen Ländern.

Auf die Zeit der Erhebung und Ausbreitung, der Blüte und Herrschaft des Ordens und seiner Schulanstalten war, besonders seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts, eine Zeit des Nachlassens und Sinkens, der Erschlaffung und Verweltlichung gefolgt, die sich insbesondere auch in seinen pädagogischen Leistungen offenbarte (s. Ranke Bd. III. S. 122 ff. und bes. 129 ff.). Der Grundsatz der Unentgeltlichkeit des Unterrichts bestand zwar noch, aber man nahm Geschenke und suchte reiche Schüler. Die Disciplin verfiel; die wissenschaftlichen Leistungen blieben hinter den Anforderungen der Zeit zurück; der ganze Orden sank in der öffentlichen Achtung. In dem Jansenismus zuerst auf kirchlichem, zum Theil auch auf pädagogischem Gebiet, dann aber besonders in den Ideen des achtzehnten Jahrhunderts, in dem Geiste der Aufklärung und Auflehnung, den der Jesuitismus theils nicht mehr zu dämpfen vermochte, theils selbst mit großgezogen hatte, erstund seiner Herrschaft ein immer gefährlicherer Gegner. Es dienten besonders die Enthüllungen, welche Paskal in seinen Provincialbriefen über die moralischen Grundsätze der Gesellschaft machte, dazu, die Jesuiten mehr und mehr auch in den katholischen Ländern zu einem Gegenstand der allgemeinen Entrüstung und Verachtung zu machen. Und als endlich, nachdem der Orden selbst sich für unbesserlich erklärt hatte (sint ut sunt, aut non sint), Papst Clemens XIV. den 21. Juli 1773 das Aufhebungsbreve Dominus ac Redemptor noster erließ, so wurde diese Maßregel fast in ganz Europa mit ungetheiltem Jubel aufgenommen. Nur vereinzelte Stimmen prophezeiten den Verfall des katholischen Schulwesens; Friedrich II. aber war sogar bemüht, die Ordensglieder nach Schlessien zu ziehen, weil er durch sie einen wohlfeilen katholischen Schulunterricht zu erhalten hoffte. Auch sonst übrigens, namentlich in Oesterreich, wurden die Erjesuiten vielfach als Lehrer an den Staatsanstalten verwendet, auch die eingegangenen Jesuitengüter wenigstens theilweise für Schulzwecke bestimmt.

Die auf die französische Revolution und die Befreiungskriege gefolgten Jahre der Reaction und Restauration brachten dem Orden seine Wiederherstellung. Aufgehört hatte er und sein Einfluß auf das Erziehungswesen eigentlich nie. Denn auch in der Zwischenzeit hatte er in der Verborgenheit und unter verschiedenen Namen, namentlich unter dem des Ordens der Redemptoristen oder Liguorianer, als „Gesellschaft vom heil. Herzen Jesu“ u. fortgelebt und fortgelehrt. Kaum war Papst Pius VII. nach Rom zurückgekehrt, als er den 7. Aug. 1814 durch die Bulle Sollicitudo omnium



den Orden in seiner alten Verfassung mit all seinen Privilegien restituirte. Ausdrücklich erhielt er auch wieder die Erlaubnis, sich der Erziehung der katholischen Jugend zu widmen. Papst Leo XII. gab ihm 1824 das Römische Collegium zurück und legte damit die Erziehung eines streng katholischen Klerus wieder in seine Hand. Gregor XVI. übergab dem Orden die ausschließliche Leitung des Collegiums der Propaganda in Rom (1836). Ganz besonders aber war es der General Roothaan (1829—53), der die jesuitischen Erziehungsgrundsätze durch die 1829—32 veranstaltete Revision der *ratio studiorum* zu erneuter Herrschaft brachte. Die Gesellschaft selbst und ihre Freunde wurden seit der Zeit ihrer Wiederherstellung nicht müde, immer wieder die Trefflichkeit des jesuitischen Unterrichts, besonders die politische Brauchbarkeit ihrer Erziehungsweise anzupreisen. Die Sympathieen solcher, welche unter den Stürmen der letzten Vergangenheit nichts gelernt und vieles vergessen hatten, und besonders die Verblendung kurzsichtiger Staatsmänner, welche in jesuitischen Erziehungsgrundsätzen das sicherste Mittel sahen zur Aufrechthaltung des Bestehenden, kamen der Rehabilitation des Ordens in der ersten wie in der zweiten Reactionsperiode unseres Jahrhunderts trefflich zu Statten.

Doch war auch diese Periode nicht ohne schwere Kämpfe und wiederholte schmachvolle Niederlagen.

Zuerst saßte der wiederhergestellte Orden in Italien Fuß: nach wenigen Monaten besaß er 9 Collegien im Kirchenstaat, bald kamen weitere in andern Ländern hinzu. Aus Rußland wurden die Jesuiten den 25. März 1825 um ihrer propagandistischen und politischen Intriguen willen durch kaiserlichen Ukas auf ewige Zeiten verbannt. Auf der pyrenäischen Halbinsel wechselte ihr Einfluß rasch mit den politischen Parteien und Wirren. In Oesterreich herrschte gegen die Jesuiten an entscheidender Stelle lange Zeit hindurch eine Antipathie: Kaiser Franz I. wollte nichts von ihnen wissen, Metternich war ihnen abgeneigt. Nur unter dem Namen der Liguorianer fanden sie Anfangs (seit 1816) Eingang und keine pädagogische Wirksamkeit; erst seit 1838 erhielten sie besonders durch den Einfluß des weiblichen Theils der Kaiserfamilie wieder Aufnahme und immer unbeschränktere Zulassung auf dem Gebiete des Unterrichts. Die Trefflichkeit der jesuitischen Lehr- und Erziehungsmethode wurde in marktshreierischer Weise angepriesen. Auf das übrige Deutschland wie auch Großbritannien suchten sie theils wieder von den Nationalcollegien in Rom, theils von näher gelegenen Missionsstationen aus einzuwirken. In England besaßen sie schon 1841—44 eine Reihe von Collegien und Häusern. In Preußen sah sich König Friedrich Wilhelm III. veranlaßt, durch Cabinetsordre vom 13. Juli 1827 den Besuch auswärtiger Jesuitenanstalten allen seinen Unterthanen zu verbieten.

In Frankreich wußten sich die Jesuiten in den Tagen der Restauration, von Ludwig XVIII. und mehr noch von Carl X. zwar nicht gesetzlich restituirte, aber indirect zugelassen und vielfach begünstigt, allmählich und in der Stille einzuschleichen und der Leitung des Jugendunterrichts, besonders der Heranbildung des Klerus in den sog. kleinen bischöflichen Seminarien in immer weiterem Umfang zu bemächtigen. Mit den Bourbonen wurden 1830 auch die Jesuiten aus Frankreich vertrieben. — Aber zur Vorderthüre hinausgeworfen, wußten sie auch diesmal wieder durch die Hinterthüre zurückzukehren: die Juliusdynastie fand es gerathen, doch auch dem katholischen Episkopat sich günstig zu erweisen. Besonders seit 1842 begann die bekannte Agitation des Episkopats für Unterrichtsfreiheit, wobei die Bischöfe nur die Vorkämpfer der Jesuiten waren. Endlich führten die durch Thiers Interpellation veranlaßten Beschlüsse der Deputirtenkammer, und die infolge davon eingeleiteten Verhandlungen der französischen Staatsregierung mit der römischen Curie zur Abberufung des Ordens aus Frankreich und zur Auflösung seiner Collegien. Allein auch diesmal blieb der Rückschlag nicht aus: die Reaction des Napoleonismus hat aus politischen Gründen den Jesuiten die Thore Frankreichs aufs neue weit geöffnet und durch das Gesetz vom 15. März 1850 den religiösen Genossenschaften, d. h. insbesondere den Jesuiten, die ausgedehnteste Freiheit zu Errichtung und Leitung ihrer Schulanstalten zugestanden. Zu besonderer Blüte gelangte das Unterrichtswesen des Ordens seit 1830 in Belgien. Die dort verfassungsmäßig garantirte Cultus- und Unterrichtsfreiheit zu ausgedehntester Machtentfaltung benützend, errichtete er fast in allen großen Städten seine kleinen



Seminare, Collegien und Pensionate, die, frei von der bischöflichen wie von der staatlichen Aufsicht, den Staatslehranstalten sowohl als den von andern Orden geleiteten Schulen siegreiche Concurrnz machten. In ähnlicher Weise, aber zuletzt mit minder günstigem Erfolg wußten die Jesuiten in der Schweiz bald die politische und religiöse Freiheit, bald die Interessen des Conservatismus und der Reaction für ihre Zwecke auszubeuten. Namentlich fand der Orden 1818 Aufnahme in Freiburg, wo ihm die Lehranstalten des Cantons übergeben und ihm ein Collegium und Pensionat mit verschwenderischer Pracht erbaut wurde, das bald eine große Schülerzahl aus dem In- und Auslande herbeizog. Als aber 1844 auch in Luzern die reactionäre und ultramontane Partei die Berufung der Jesuiten und die Uebergabe des dortigen Lyceums und Priesterseminars an dieselben durchsetzte: so veranlaßte diese Maßregel eine solche Aufregung in der ganzen Schweiz, daß es in den Jahren 1845—47 zu dem Sonderbundskrieg und schließlich zur Vertreibung der Jesuiten aus der ganzen Schweiz kam.

Doch diese Ereignisse waren nur das Vorspiel zu der allgemeinen Jesuitenheße, welche sich 1848—49 im Zusammenhang mit den politischen Stürmen fast in ganz Europa, besonders aber in den alten Stammländern des Ordens, erhob. Katholische Fürsten, Parlamente und der Papst selbst wetteiferten in Vertreibung der Gesellschaft. Allein wie so oft schon in der früheren Geschichte des Ordens, so folgt auch jetzt wieder der leidenschaftlichen Austreibung eine nur um so schnellere Rückkehr: in dem Jahrzehnt der Reaction 1850—60 folgten wieder goldene Zeiten für die Jesuitenschulen und Missionen, denen Hohe und Niedere, Protestanten und Katholiken aus Neugierde oder Aberglauben zuliefen.

Auch in paritätischen Ländern Deutschlands war es dem Orden gelungen, neuerdings Niederlassungen zu gründen. In Preußen war zwar durch Erlaß des Ministeriums Rumer-Westphalen noch u. d. 16. Juli 1852 das von Friedrich Wilhelm III. erlassene Verbot des Besuchs auswärtiger, von Jesuiten geleiteter Lehranstalten erneuert, aber auf Beschwerde der katholischen Kammermitglieder dieser Erlaß zurückgenommen worden, und der Orden hatte unter dem Schutz der verfassungsmäßigen Religionsfreiheit ein Seminar zu Paderborn und Noviziate in Münster, Bonn und Gorheim (in Sigmaringen) begründet, und übte hier „in Ertheilung eines dem Gymnasialunterricht parallel laufenden Unterrichts, in der Leitung der sog. Marianischen Societäten, in der Abhaltung von Volksmissionen, Exercitien, Conferenzen, im Beichtstuhl u. s. w. eine tiefgreifende Thätigkeit.“ (Vgl. Richter in Dove's Zeitschrift f. R. Recht I. 1.) Der Rückschlag wurde veranlaßt durch die Bildung der Centrumspartei 1871 und geschah durch das Gesetz vom 4. Juli 1872, betr. den Orden der Gesellschaft Jesu, welches letztere freilich nicht bloß preußisches, sondern Reichsgesetz war.

III. Das jesuitische Unterrichts- und Erziehungsweisen im einzelnen.

So vielgestaltig und wechselvoll die äußere Geschichte des Ordens und seiner Schulanstalten, so mager ist die innere Entwicklungsgeschichte ihres Unterrichts- und Erziehungswesens: die neueste Studienordnung des Generals Roothaan vom J. 1832 stimmt mit wenigen Modificationen genau zusammen mit dem 1588—99 entworfenen ältesten Lehrplan, der *ratio et institutio studiorum societatis Jesu*. Diese ist daher auch neben demjenigen, was die allgemeinen Constitutionen der Gesellschaft hieher gehöriges enthalten, die Hauptquelle für die folgende Darstellung.

Claudius Aquaviva, der fünfte Ordensgeneral, eines der größten Herrschertalente, das die Gesellschaft besaßen (1581—1615), hatte von der Generalcongregation, die ihn erwählte, den Auftrag übernommen, auf Grundlage der in den Constitutionen enthaltenen Bestimmungen und der in den bisherigen Collegien gesammelten Erfahrungen, durch eine Commission von 6 Vätern einen ausführlichen Studienplan ausarbeiten zu lassen. Den 5. Dec. 1584 stellte er dem Papst die zu diesem Zweck gewählte Commission vor: sie war aus allen katholischen Reichen gewählt, um die Bedürfnisse aller zu vertreten. Ihre Arbeit wurde dem Papst zur Revision und Genehmigung vorgelegt und endlich 1599 in der Druckerei des Römischen Collegiums gedruckt; eine neue Auflage mit einigen von der 7. Generalcongregation genehmigten Zusätzen erschien 1616 in Rom.



Nach der Wiederherstellung des Ordens erklärte gleich die erste 1820 gehaltene Generalcongregation (die XX. im ganzen) durch ihr X. Decret, man solle zwar an der alten ratio studiorum nichts wesentliches ändern, wohl aber die durch die Zeitumstände nothwendig gewordenen Modificationen daran vornehmen. Die Revision blieb liegen bis zur XXI. Generalcongregation im J. 1829: diese wiederholte auf das Begehren fast aller Provinzen den Revisionsbeschluß und der neugewählte General Koothaan ernannte sofort eine Commission von 5 Vätern, je einen für die 5 Provinzen Italien, Sicilien, Frankreich, Deutschland, Spanien, die sich Ende 1830 ans Werk machten, worauf die Arbeit vom General geprüft und den 25. Juli 1832 an alle Mitglieder des Ordens mit einem besonderen Begleitschreiben ausgesandt wurde. Die Aenderungen betreffen vorzugsweise den Unterricht in den höheren Facultätswissenschaften. Für die Gymnasial-Classen wird alles beim alten gelassen; nur in Bezug auf den Unterricht in neueren Sprachen und Geschichte werden dem Zeitgeist einige Concessionen gemacht.

Eine deutsche Bearbeitung der ratio studiorum, mit verschiedenen weiteren Zusätzen ausgestattet, ist das 1833—1836 zu Landshut erschienene Werk: „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan, treu dargestellt und mit Bemerkungen begleitet 2c. 1. Th. die Gymnasialschulen; 2. Th. die Lycealschulen; 3. Th. die Klerikal- und Priesterseminarien.“

Eine Darstellung und Kritik der jesuit. Pädagogik vom Standpunct der evang. Kirche aus s. in Harlek, Zeitschr. f. Protest. und Kirche Jahrg. 1838. Nr. 7. 9—12. und ebend. Neue Folge, Bd. I. S. 16, und Kaumer, Gesch. der Päd. I. 289, vgl. auch Palmer, Pädagogik Bd. I. S. 137 ff.

A) Die Organisation der jesuitischen Unterrichtsanstalten ist dem hierarchischen Organismus des Ordens streng eingegliedert. Das gesammte Lehr- und Aufsichtspersonal gehört ausschließlich dem Orden an. Nur z. B. zum elementarsten Unterricht im Lesen, Schreiben, Zeichnen war es gestattet, andere Lehrer anzunehmen. Außerdem aber ist es die Gesellschaft allein, die ihre Lehrer ausbildet, prüft, anstellt und beaufsichtigt. Die Gesellschaft ist hinsichtlich ihres Unterrichts- und Erziehungswesens völlig autonom, nur dem Papst zu Gehorsam und Rechenschaft verpflichtet, sonst von jeder kirchlichen und weltlichen Aufsicht erimirt. Die höchste Gewalt ruht in dem General, dem von der Generalcongregation für Lebenszeit erwählten Leiter der Gesellschaft, dem alle Glieder zum unbedingtesten Gehorsam verpflichtet sind, der in den Orden aufnimmt und daraus entläßt, der die Beamten ernennt und durch ihre regelmäßig zu erstattenden Berichte, wie durch die Visitatoren, die er aussendet, fortwährend Kenntnis von allem erhält, was in dem Orden vorgeht. Die gesetzgebende Gewalt theilt der General mit der Generalcongregation, an deren Berathung er aber nur bei Veränderung der Constitution und bei Auflösung einmal eingerichteter Häuser und Collegien gebunden ist. Sonst ist seine Macht unbeschränkt, nur stehen ihm, um ihn selbst vor Abweichungen von den Principien der Gesellschaft zu bewahren, ein Admonitor und 4 Assistenten zur Seite. Der Ordensgeneral in Rom, und er allein, ist daher auch der oberste Leiter der Erziehungs- und Unterrichtsanstalten der Gesellschaft: ihm steht die Errichtung neuer Collegien, die Obergewalt über die bestehenden zu. Jede Staatsaufsicht, jede Unterwerfung unter eine Staatsgesetzgebung in Unterrichtssachen, jede Lehrfähigkeitsprüfung der anzustellenden Lehrer ist durch die souveräne Stellung des Generals ausgeschlossen. An der Spitze jeder Provinz des Ordens steht der Provincial, dem wieder die Vorsteher der einzelnen Häuser — der des Professhauses, der des Probations- oder Novizenhauses, die Rectoren der Collegien, alle zusammen Superioren genannt, untergeordnet sind. — Die Aufsicht über das einzelne Haus oder Collegium führt ein Rector, der nicht selbst am Unterricht theilnimmt, aber in der Regel aus der Zahl der älteren Lehrer genommen wird. Er wird je auf 3 Jahre durch den General oder dessen Bevollmächtigten gewählt, nach Ablauf dieser Zeit häufig an ein anderes Collegium versetzt, hat dem Provincial oder einem Bevollmächtigten des Generals Rechenschaft abzulegen und kann von letzterem abgesetzt werden. Zur Leitung der Studien ernennt er einen Studienpräfecten, in größeren Anstalten zwei, nach Umständen auch noch andere Beamte. Diese alle wer-



den in der Regel der 2. Classe des Ordens, den sog. geistlichen Coadjutoren entnommen.

Die Ordensgesellschaft besteht nämlich aus 4 Classen, — Professoren, Coadjutoren, Scholastiker, Novizen, — von denen für das Schulwesen besonders die beiden mittleren in Betracht kommen. Sie bilden den eigentlich arbeitenden Theil der Gesellschaft, während in der ersten, der Zahl nach kleinsten Classe, den sog. Professoren der 4 Gelübde, die regierende und gesetzgeberische Gewalt sich concentrirt. Sie wohnen, soweit sie nicht in Geschäften reisen, in den Professhäusern, welche keine Lehranstalt enthalten, aber auch kein Vermögen besitzen dürfen. Collegien dagegen heißen diejenigen Institute, in welchen eine kleinere oder größere Anzahl, gewöhnlich 20—100, von Coadjutoren und Scholastikern zusammenwohnen und mit welchen eine Lehranstalt verbunden ist. Als Studienanstalten dürfen die Collegien Vermögen besitzen; ja es soll kein Collegium von dem Orden übernommen werden, das nicht ein Haus, ein Schulgebäude, eine Kirche und eine zum Unterhalt des nöthigen Personals und zu den übrigen Bedürfnissen hinreichende Dotation besitzt. Dagegen soll der Unterricht in sämtlichen Schulen der Gesellschaft für alle Schüler unentgeltlich sein: — eine Anordnung, welche mehr als alles andere zur Empfehlung der Jesuitenschulen beitrug, dieselben aber oft auch mit concurrirenden Staatsanstalten in Conflict gebracht hat. Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts schließt jedoch die Annahme von Geschenken nicht aus; ja wenn man die Summen liest, welche durch Schenkungen oder Vermächtnisse den Collegien vielfach zugewendet wurden, so begreift sich, wie leicht es den Vätern wurde, ihren Unterricht „unentgeltlich“ zu ertheilen. In der Regel soll ein Collegium I. Classe 20, II. Classe 30, ein Collegium III. Classe oder eine Universität mindestens 70 Lehrer oder „Regenten“ besitzen. Anstalten, die nicht Lehrkräfte genug besitzen, sollen aufgelöst werden. Zur Vermögensverwaltung und zur Besorgung anderer weltlicher Geschäfte dienen Procuratoren, weltliche Coadjutoren u. a. Beamte und Diener; denn die Studien und geistlichen Beschäftigungen der geistlichen Coadjutoren und Scholastiker würde es stören, wenn sie zugleich die Sorge für die äußere Existenz übernehmen müßten.

Mit den Collegien sind in der Regel Pensionate oder sog. Internate, Alumnate, Convicte verbunden, — oder Seminare (theils höhere oder eigentliche Priesterseminare, theils kleine oder Knabenseminare), oder endlich Ritterakademien oder Adelpensionate.

Aber auch Externe, d. h. solche Schüler, die nicht in der Anstalt wohnen, werden zum Unterricht zugelassen: „sie sollen ihre Namen einschreiben lassen und dem Rector und den Satzungen Gehorsam versprechen.“ Ja es wird sogar zu Gunsten derer, welche im Schoß der Irrlehre geboren sind, eine Clause beigefügt: wenn einige nicht versprechen wollen, die Regeln zu beobachten, so soll man ihnen doch den Eintritt nicht verbieten, wenn sie sich verständig benehmen und keine Störung oder Aergerniß verursachen. — Zur Ueberwachung der Externen nimmt der Studienpräfect ein Verzeichniß ihrer Wohnungen auf, um von Zeit zu Zeit bei ihnen Visitation zu halten.

In Bezug auf das Lehrpersonal der jesuitischen Schulanstalten besteht das Eigenthümliche darin, daß nicht bloß sämtliche Lehrer Jesuiten, sondern auch sämtliche Ordensglieder eine Zeitlang Lehrer sind. Nach einem zweijährigen Noviziat tritt nämlich das angehende Ordensglied (in der Regel in einem Alter von 15—17 Jahren) in ein Collegium und wird Scholastiker. Als solcher hat er 2 Jahre dem Studium der Rhetorik und Literatur, dann 3 Jahre dem der Philosophie (nebst Mathematik und Physik) zu widmen. Dann macht er seine sog. Regenz, d. h. er hat 4—6 Jahre lang als sog. Magister oder Professor durch alle Classen hindurch Unterricht in den Gymnasialfächern zu geben. Jetzt folgt das 4—6 Jahre dauernde Studium der Theologie; dann nach einem nochmaligen Probationsjahr, dem sog. Tertiorat, empfängt der bisherige Scholasticus, nunmehr in einem Alter von mindestens 31 Jahren stehend, die Priesterweihe und legt seine Gelübde ab, je nach der Bestimmung der Oberen, entweder als Coadjutor oder als Professe der 4 Gelübde, wobei der geistliche Coadjutor speciell auch eifrige Hingabe an den Jugendunterricht gelobt. Von dem Willen der Oberen hängt es nun ab, ob der Priester wieder zum Lehramt zurückkehrt, oder wofür sonst



er bestimmt wird. Diejenigen, welche so als Priester zum Lehramt zurückkehren, übernehmen vorzugsweise nur die höheren Classen.

Diese Art der Lehrerbildung hat ihre großen Vortheile, aber auch ihre großen Nachtheile und Mängel. Es kann sich dabei eine Hingabe aller an den Lehrberuf, eine Sicherheit in der Methode, eine Festigkeit und Stetigkeit in der pädagogischen Tradition, ein harmonisches Zusammenwirken nicht bloß innerhalb des einzelnen Lehrercollegiums, sondern zwischen allen Lehrern aller Ordenschulen ausbilden, wie es nirgends sonst möglich ist. Bei der genauen Personalkennntnis, die sich die Oberen von ihren Gliedern und Schülern zu verschaffen wissen, ist es leicht, die tauglichsten Individualitäten für den Lehrerberuf auszuwählen, während minder taugliche entweder abgewiesen oder auf irgend einem andern Posten verwendet werden können. Die durchschnittlich 17 Vorbereitungsjahre für das angehende Ordensglied sind eine hinlänglich lange Zeit, um den Oberen die vollkommenste Kenntnis seiner Person und Lehrfähigkeit, ihm selbst alle für seinen Beruf nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu verschaffen. Dazu kommt noch, daß bei der für alle Anstalten aller Länder gleichen Lehrmethode und Unterrichtssprache die Auswahl der Lehrkräfte auch in dieser Beziehung eine unbeschränkte ist, so daß Lehrer der verschiedensten Nationalitäten an jedem Collegium der ganzen Welt verwendet und vermöge des Gelübdes der unbedingten Obedienz jeder in jedem Augenblick auf jeden Lehrposten gestellt werden kann. Dennoch war — wie Mitglieder des Ordens selbst bekennen — die Auswahl der Lehrer nicht immer die glücklichste, die Vorbildung zum Lehramt theilweise eine sehr ungenügende. Eben weil alle Jesuiten vor dem eigentlichen theologischen Studium für einige Jahre ihre sog. Regenz machen mußten, so befanden sich nicht selten gerade die unteren Classen in der Hand schlechter, unwissender und ungeübter Lehrer, was um so schlimmer war, da derselbe Lehrer dieselben Schüler während eines ganzen Curses durch mehrere auf einander folgende Classen hindurch beibehielt. Es besteht nämlich in den Jesuitenschulen keineswegs das Fachlehrersystem, vielmehr meist ein bis zum Extrem durchgeführtes Classenlehrersystem. Da die Vorbereitungszeit für das Lehramt durch das zweijährige Noviziat und das einjährige Tertiorat unterbrochen war, während dessen alle wissenschaftlichen Studien ruhten, — da auch die übrige Studienzeit durch allerlei ascetische Uebungen, kirchliche Leistungen, Erholung zc. zerplittert ist, so bleibt von jener langen Zeit der Vorbildung doch für die Wissenschaft verhältnismäßig wenig übrig. Dazu kommt, daß auch die Controle, welche der Studienpräfect über die wissenschaftliche Fortbildung auszuüben hatte, häufig eine erbärmliche war, daß bei der Vertheilung der Lehrämter nicht selten Zufall und Parteilichkeit eine große Rolle spielten, daß infolge der sog. Obedienz bisweilen ein höchst störender Lehrerwechsel stattfand und häufig ein Lehrer an eine andere Anstalt versetzt wurde, um dort ganz andere Fächer zu übernehmen u. s. w. Da überhaupt kein Ordensglied während der Zeit seiner Vorbereitung wußte, welcher Beruf ihm dereinst würde angewiesen werden, so war eine directe und concentrirte Vorbildung auf das Lehramt im Grunde nicht möglich.

Der Orden fühlte das Ungenügende der Vorbildung für das Lehramt theilweise selbst; daher empfiehlt schon die 8. Generalcongregation ein gründlicheres Studium und die Errichtung sog. *Juvenate* oder Normalschulen für die Lehrerbildung; und besonders in unserem Jahrhundert wurde von mehreren Seiten darauf hingewiesen, wie nothwendig es sei, ehe man neue Anstalten errichte, zuvor auf Heranbildung eines tüchtigen Lehrpersonals Bedacht zu nehmen und eigene Studienhäuser zu diesem Zweck zu errichten.

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

Charakteristisch ist vor allem die einheitliche, für alle Jesuitenanstalten aller Länder und Zeiten wesentlich gleiche und doch innerhalb des Normalplans wieder mancherlei



Modificationen zulassende Eintheilung, Abstufung und Benennung der Classen und Curse.

Die Lehranstalten zerfallen in einen höheren und einen niederen Cours. Jener wird von dem Praefecten der höheren, letzterer von dem Praefecten der niederen Studien geleitet. Kleinere Collegien beschränken sich auf die letzteren, haben daher auch nur einen Studienpraefecten, der das allgemeine Werkzeug für die richtige Ordnung der Studien und die gehörige Leitung der Schulen ist.

Die niederen Studien, einem Gymnasium entsprechend, umfassen fünf Classen:

- 1) Die erste oder unterste, in dem jesuit. Schullatein „das Rudiment“ genannt,
- 2) die zweite oder mittlere Grammaticalclassen, auch die „Grammatik“ schlechtweg genannt,
- 3) die dritte oder oberste Grammaticalclassen, oder „die Syntax“; diese drei ersten zusammen heißen die 3 Grammaticalclassen.
- 4) Die vierte poetische Classen oder Humanität, und
- 5) die fünfte rhetorische; beide letztere zusammen heißen auch die 2 Humanitätsclassen.

Diese fünf Stufen oder Classen dürfen durchaus nicht vermischt oder vermehrt werden, theils um nicht eine zu große Anzahl von Lehrern nöthig zu machen, theils um nicht die auf die niederen Studien zu verwendende Zeit zu verlängern. In kleineren Anstalten kann jedoch eine Classen zwei jener fünf Stufen in sich vereinigen; bei größerer Schülerzahl können mit Erlaubnis des Generals Parallellclassen errichtet werden.

Anfänger sollen in der Regel nicht aufgenommen werden. Doch giebt es Ausnahmen.

Der ganze Gymnasticalcours dauert in der Regel 6 Jahre, wovon auf jede der vier untersten Classen 1 Jahr, auf die oberste Classen 2 Jahre kommen.

Lehrgegenstände, Lehrbücher, Stundenplan und Lehrmethode sind in der ratio stud. und dann in den besondern Vorschriften genau vorgeschrieben.

Der Hauptlehrgegenstand, auf welchen fast alle Zeit und Kraft verwendet wird, ist die lateinische Sprache. Hiernach bestimmt sich das Lehr- und Lernziel sämmtlicher Classen; sie ist in den höheren Classen auch Unterrichtssprache. Das Latein ist die eigentliche Muttersprache des Jesuiten, die Hof-, Geschäfts-, Cultus- und Unterrichtssprache der römischen Universalmonarchie, und darum auch die Conversationssprache der stehenden Miliz des päpstlichen Stuhls, der Gesellschaft Jesu. Der Gebrauch derselben bietet ihr den doppelten Vortheil, dem Ungelehrten gegenüber eine Geheimsprache, für ihre Glieder aber eine Universalssprache zu besitzen, die es möglich macht, jedes Mitglied an jedem beliebigen Punct des Jesuitenreichs zu verwenden, und in Hinsicht auf Lehrbücher, Methode u. s. w. jene Stabilität und Uniformität des Unterrichtswesens durchzuführen, auf die der Orden so großes Gewicht legt.

Nicht formale Geistesbildung durch das Studium der alten Sprachen, nicht classische Bildung durch Versenkung in die Ideen und Anschauungen des antiken Lebens, sondern Aneignung der latein. Sprache wie einer lebenden zum Gebrauch in Rede und Schrift oder — um in der jesuit. Schulsprache zu reden — „Fertigkeit in Kunst und Stil“ — ist das Ideal des jesuitischen Gymnasialunterrichts. Darauf ist auch der Lehrgang und die Unterrichtsmethode berechnet.

Erlernung der grammatischen Regeln aus einem möglichst compendiarischen Lehrbuch und Gewinnung eines Wörterschatzes durch Lectür- und Memorirübungen gehen auf allen Stufen des latein. Unterrichts in den Grammaticalclassen neben einander her. Der Unterricht wechselt nach einer bis ins einzelste — bis auf halbe und Viertelstunden hinaus — vorgeschriebenen Ordnung zwischen Prälection und Explication theils der Grammatik, theils der Autoren, Auswendiglernen und Hersagen des Auswendiggelernten, Repetition, Scription oder Composition, Correctur des Geschriebenen und der Conceration oder dem Wettstreit der Schüler unter einander. Auswendig gelernt und je in der ersten Morgen- und Nachmittagsstunde recitirt, d. h. während der Lehrer Correcturen besorgt, von den sog. Decurionen abgehört werden die Regeln der Grammatik nicht nur, sondern auch Abschnitte aus den Autoren, besonders aber, zur Gewinnung



eines Wörrervorraths, Vocabeln und Redensarten aus einer zu diesem Behuf verfaßten ausführlichen Sammlung, der sog. Amalthea des P. Franz Pomey, — einem höchst sonderbaren, aus den wunderlichsten Dingen in kunterbunter Ordnung zusammengefügten Buch.

Neben der lateinischen Sprache soll allerdings an sämtlichen drei Grammaticalclassen auch die griechische getrieben werden. Die Behandlung des griech. Unterrichtes ist im wesentlichen dieselbe wie die des lateinischen, nur daß derselbe hinter dem letzteren stark in den Hintergrund tritt, wie schon daraus hervorgeht, daß den griech. Penfen bloß halbe oder Viertelstunden zugemessen sind.

Außer diesen beiden alten Sprachen wird als Unterrichtsgegenstand für die untersten Gymnasialclassen nichts mehr genannt als Religion, d. h. Memoriren und Erklärung des kleinen Katechismus von P. Peter Canisius und des lateinischen Evangeliums, und dann einiges aus der sog. Erudition (s. unten).

Von weiteren Lehrfächern, von Arithmetik, Geographie, Geschichte, dem Unterricht in der Muttersprache und dgl. ist in den älteren Lehrplänen keine Rede. Ueber den ganz fehlenden oder höchst mangelhaften Unterricht in der Muttersprache wurde schon in früheren Jahrhunderten öfters geklagt; der Orden entschloß sich auch, in diesem Stück Concessionen zu machen. 1703 wurde auf Beschluß der 14. General-Congregation die Muttersprache unter die Lehrgegenstände aufgenommen; eine Verfügung der Ordensobern vom J. 1756 schrieb vor, im römischen Reich auf die deutsche Sprache ebensoviel Sorgfalt zu wenden, wie auf die lateinische und griechische. Doch blieb dieser Unterricht fortwährend höchst mangelhaft, und scheint es auch in neuester Zeit geblieben zu sein, wenn gleich die revidirte Studienordnung vom J. 1832 in diesem Punkt Abänderungen gebracht und neuere Schulpläne, wie der des Collegiums zu Freiburg, den Unterricht in den modernen Sprachen und Literaturen, den Anforderungen der Neuzeit nachgebend, in ihre Lectionsverzeichnisse aufgenommen haben (s. das Freiburger Memoire S. 6 ff.; ebenso den Lehrplan des Gymnasiums in Feldkirch).

Die Darstellung des zweijährigen Humanitätscurfus, wie noch mehr die der sog. „höheren Studien“ liegt außerhalb der Grenzen unseres Auszugs. Einige kurze Bemerkungen über die Humanitätsclassen können jedoch nicht unterdrückt werden.

Das Ziel der beiden Humanitätsclassen ist Eloquenz; darunter ist aber nichts anderes zu verstehen als lateinische Stilbildung. Die Methode ist im wesentlichen dieselbe wie auf den untern Stufen.

Auf die gedächtnismäßige Einprägung der Prälectionen, d. h. sowohl der theoretischen Regeln als der behandelten Schriftsteller wird auch hier ein Hauptgewicht gelegt, weil ja dem Rhetor eine tägliche Uebung des Gedächtnisses nothwendig sei.

Auch in den beiden Humanitätsclassen geht der Unterricht in der griechischen Sprache neben dem Latein her. So sehr übrigens von einzelnen Stimmen das griechische Studium empfohlen wird, so scheint in Wirklichkeit, wie schon die Regeln der Rat. st. erwarten lassen, hierin niemals viel geleistet worden zu sein.

Was konnte auch — abgesehen von der Dressur zum Lateinschreiben und -sprechen, worauf ja alles angelegt war — Gedeihliches erreicht werden im Studium der classischen Sprachen und Literaturen, da der Jesuitenschüler seinen ganzen philologischen Curfus in der Classe der Rhetorik, also in einem Alter von 15 bis 16 Jahren abschloß. Zu philologischen Studien war während des dreijährigen philosophischen und des vierjährigen theologischen Curfus keine Zeit mehr. Es wurde nicht einmal gern gesehen, wenn der angehende Scholastiker neben seinen philosophischen und besonders theologischen Studien philologische als Privatstudium trieb, das Lateinreden aber, wozu die Studirenden verpflichtet waren, und besonders das häufige und hitzige Disputiren in dieser Sprache mußte natürlich der Reinheit des latein. Stils eher schädlich als nützlich sein und jenes Jesuitenlatein erzeugen, wodurch sich viele Glieder der Societät berühmt gemacht haben.

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

Unter Erudition versteht die jesuit. Schulsprache — alles und einiges andere, den ganzen Inbegriff dessen, was außer Grammatik und Rhetorik von realem Wissens-



stoff nicht sowohl in bestimmten Lehrstunden, als vielmehr gelegentlich und nebenher gelehrt werden soll. Was alles hierher gehört, können wir nicht besser angeben, als mit jenen classischen Stellen der rat. stud. und des Landshuter Lehrplans, die auch von Kaumer S. 306 und der Schrift über die österr. Gymnasien S. 51 angeführt werden: „Die Erudition — heißt es in den Regeln für die Rhetorik Abschn. 1 — muß aus der Historie und aus den Sitten der Völker, aus der Auctorität der Schriftsteller und aus jeglicher Doctrin, aber etwas sparsam nach der Fassungskraft der Schüler erholt werden.“ „Hieher gehören — sagt der Landsh. Lehrpl. S. 136 — die pythagoreischen Symbole, Apophthegmen, Sprüchwörter und Gleichnisse u. s. f., ferner die Inschriften an den Schilden, Gräbern, Tempeln, Gärten, Statuen u. dgl., wie auch die Fabeln, römische Antiquitäten, merkwürdigere Geschichten, Orakel, militärische Kriegslist, berühmte Facta, Beschreibungen u. s. w.“ — In der Zwischenzeit zwischen dem jährlichen Examen und der Preisvertheilung (s. Landsh. Lehrpl. S. 125 f.) sollen die Schüler mit einigen Uebungen beschäftigt werden, die den Fortgang in den Wissenschaften befördern und zugleich durch einige Varietät und Leichtigkeit den Schülern Vergnügen machen, dergleichen die sind, welche zur Polymathie oder Philologie, zur Arithmetik, zur Orthographie und zu jeder Gattung von Erudition gehören.

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

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

Hinsichtlich der Lehrbücher bestimmen die Constitutionen 4, 14, es sollen nur solche gebraucht werden, welche die gediegenen und sicheren Lehren bieten; solche, deren Lehre oder Verfasser verdächtig sind, sollen nicht benützt, die verdächtigen Bücher sollen besonders benannt, bei der Einführung neuer mit größter Umsicht verfahren werden. Ob Bücher in der Gesellschaft gedruckt oder verkauft werden dürfen, hängt von dem Ermessen der Obern ab: solche Bücher erhalten dann ein eigenes Zeichen auf dem Titel.

Von Schulbüchern werden zwei Arten unterschieden: die einen enthalten Vorlesungen — über Rede- und Dichtkunst, latein. und griech. Grammatik — andere bieten Beispiele — die Schriften der Autoren. Es sollten aber nur ältere Autoren und auf keine Weise neuere in den Vorlesungen explicirt werden — ein Grundsatz, der übrigens keineswegs durchaus festgehalten wird. Durchaus aber soll man sich gewisser Bücher von Poeten und von allen denjenigen enthalten, welche der Ehrbarkeit und den guten Sitten schaden könnten, es sei denn, daß sie zuvor von unehrbaren Sachen und Worten gereinigt worden sind. — Dies der Ursprung der berückichtigten jesuitischen Classikerausgaben: durch die Handhabung dieser Purificationsmethode war es möglich, Dichter wie Ovid mit Schulknaben zu tractiren.

Auch die Privatlectüre der Zöglinge ist aufs strengste beaufsichtigt: außer den vorgeschriebenen Büchern und denjenigen, die sie von ihren Moderatoren bekommen, sollen sie sich durchaus nicht beikommen lassen, ein anderes Buch zu lesen oder bei sich zu haben. (Landsh. Schulpl. S. 278.)

Von geringerem Interesse sind für uns die Bestimmungen über Zeiteinteilung und Stundenplan, wie sie von der Ratio studiorum entwickelt werden.



Hören wir die Tagesordnung einer Jesuitenschule (meist nach dem Landsknecht Lehrplan)! Morgens wird das erste Glockenzeichen um 6<sup>3</sup>/<sub>4</sub> gegeben, die Schüler sammeln sich allmählich, die Präfecten des Vorhofs sind gegenwärtig, um Ruhe und Disciplin zu erhalten, auch die Lehrer sollen jetzt gleich zugegen sein, um Entschuldigungen wegen Abwesenheit u. dgl. vorher abzumachen. Um 7 Uhr, beim zweiten Glockenzeichen, werden die Schüler zur Messe geführt, der auch die Lehrer immer beiwohnen. Um 7<sup>1</sup>/<sub>2</sub> beginnt der Schulunterricht.

Vor Anfang der Schule spricht Einer ein kurzes Gebet, das Lehrer und Schüler mit entblößtem Haupt und gebogenen Knien anhören; vor Beginn der Lection macht der Lehrer das Zeichen des Kreuzes; auch zum Schluß der Schule wird ein Gebet knieend gesprochen. Der Magister setzt sich alsobald auf seine Lehrkanzel, giebt den Schülern, die etwas vorzubringen haben, Gehör, nimmt die von den Decurionen eingesammelten Hefte und corrigirt einige, mustert auch andere Pensä, während die Schüler ihre memorirten Lectionen den Decurionen recitiren. Der Lehrer sieht hierauf die Noten der Decurionen durch, hört selbst einige Schüler ab, die laut recitiren u. dgl. Von 8—9 Uhr folgt dann zuerst die Repetition der Lection des vorhergehenden Tags, wobei entweder das Ganze von einem oder mehreren Schülern hergesagt, oder das Einzelne von dem Magister abgefragt wird; dann Prälection und Explication des neuen Abschnitts, zuerst aus den Vorschriften (dem Lehrbuch), dann aus den Autoren; zum Schluß, wenn es die Zeit erlaubt, öffentliche Correctur einiger Schriften. Um 9 Uhr wird der Stoff zu einer Scription dictirt, wobei das Argument so kurz sein soll, daß es in Zeit einer Stunde dictirt, corrigirt und abgeschrieben werden kann. Bevor die Schüler an die Ausarbeitung gehen, wird eine sehr kurze Anrufung des heil. Geistes knieend vorausgeschickt. Während die Schüler mit ihrer Arbeit beschäftigt sind, ruft der Magister hie und da einen oder den andern bes. von den schwächeren Schülern zu sich, um ihn privatim im Componiren zu instruiren oder eine von ihm gelieferte Arbeit mit ihm zu corrigiren. Nachmittags beginnt die Schule um 1<sup>1</sup>/<sub>2</sub> Uhr ähnlich wie Vormittags mit Abhören der Schüler durch die Decurionen, Correcturen des Lehrers u. s. w. Dann wieder Repetition der griech. sowohl als der latein. Prälectionen, die früher vorgekommen sind; dann erklärt der Magister neue Lectionen und giebt sie auf; damit verbindet sich in den 3 unteren Classen eine Uebung, die zum Zweck hat, den Schülern einen Wörrervorrath zu verschaffen. Von 3 Uhr an wird die schriftliche Composition des Vormittags corrigirt und danach locirt, wobei bald allen Schülern ihre Plätze angewiesen werden, bald die Sieger und Besiegten ihre Plätze wechseln. Um 3<sup>1</sup>/<sub>2</sub> muß das Thema der Hausaufgabe dictirt sein, worauf der letzte Theil der Stunde zum Wettkampf der Schüler unter einander oder zum Corrigiren der übrigen Schriften verwendet wird.

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

Dies die gewöhnliche Tagesordnung einer Jesuitenschule zunächst am Montag und Mittwoch. Sie erleidet einige Abänderungen am Dienstag und Donnerstag, und an dem in jede Woche treffenden Vacanztag.

Am Freitag wird statt des Autors in allen Classen die Repetition und Erklärung des auswendig gelernten latein. Katechismus vorgenommen. Der Samstag ist vorzugsweise der Repetition des in der ganzen Woche Vorgekommenen gewidmet; in der letzten Viertel- und halben Stunde des Samstags wird eine Privatdeclamation als sogenannte außerordentliche Uebung vorgenommen. Am Samstag Nachmittag aber haben um 2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> Uhr sämtliche Schüler die Explication des latein. oder griech. Evangeliums stehend und entblößten Hauptes anzuhören, womit eine halbstündige fromme Ermahnung zum täglichen Gebet, bes. des Rosenkranzes, zu abendlicher Gewissensprüfung, zu Beichte und Abendmahl, zur Ablegung von Fehlern und üblen Gewohnheiten u. dgl. zu verbinden ist.

Weitere Vorschriften betreffen dasjenige, was jeden Monat und jedes Jahr zu



beobachten ist: wir können dies alles hier nicht ausführen, sondern verweisen auf den Landshuter Lehrplan S. 89 ff. S. 132 ff.

B) Unterrichtsmethode. In dem Bisherigen ist das Wesentliche der jesuitischen Lehrmethode im Grunde bereits enthalten. — Vor allem soll so wenig als möglich der individuellen Freiheit überlassen bleiben. So weit es geschehen kann, sollen die Lehrer an die vorgeschriebene Unterrichtsmethode sich halten.

Das Charakteristische der jesuitischen Lehrmethode, ihre relativen Vorzüge, aber auch die damit nahe verwandten großen Fehler liegen bes. in drei Stücken — in der Beschränkung, der Uebung und der Weckung des Ehrgeizes.

Die in dem jesuitischen Lehren und Lernen stattfindende kluge Beschränkung, die freilich theilweise zur einseitigsten Beschränktheit und Dürftigkeit wird, hat sich uns zunächst darin gezeigt, daß es im Grunde nur ein einziger Lehrgegenstand ist, dem nahezu alle Zeit und Kraft gewidmet wird — die lateinische Sprache. Alles andere bleibt entweder ausgeschlossen, oder wird nur als völlige Nebensache zugelassen in der „Erudition“, und auch diese dient vorzugsweise nur wieder dem Zweck der lateinischen Sprachkenntnis und Stilbildung. Aber auch sonst überall möglichste Beschränkung, überall die Warnung: nicht zu viel! Auf's entschiedenste erklärt sich General Beyer gegen die moderne Tendenz, den Kreis der Unterrichtsfächer zu erweitern. Lehrer und Schüler sollen nicht überfordert, keine oberflächliche Vielwisserei erzielt werden. In jedem Fach wo möglich ein und dasselbe Lehrbuch durch alle betr. Classen hindurch! Von lateinischen Schriftstellern, so viele derselben auch genannt werden, die in einer Jahresklasse neben einander gelesen werden können, ist es doch verhältnismäßig sehr wenig, was wirklich gelesen wird, Muster und Vorbild aber für die Stilbildung ist allein Cicero. Die dictirten Themata zur Composition, die Pensum zum Memoriren sollen möglichst kurz sein! lieber wird weniger aufgegeben, weniger gelesen und erklärt, als daß die festgesetzte Zeit überschritten würde; auch vor jedem Uebermaß im Studiren wird gewarnt; wie ja auch die Zahl der täglichen Lehrstunden — in der Regel 5 in den untersten Classen, 4 in der Rhetorik — eine sehr mäßige ist, ungerechnet die vielen Feier- und Festtage, die eine weitere Beschränkung der Schulzeit herbeiführen. Eine Haupttendenz der jes. Pädagogik liegt darin, eben durch solche Beschränkung der Anforderungen an die Schüler diesen den Unterricht angenehm, das Lernen bequem zu machen. Darum richteten sie ihre Bücher so ein, daß sie dem Geschmack und den Neigungen der Jugend nicht zuwider waren, brachten alle Zweige der Wissenschaften in möglichst kurze und übersichtliche Form, lehrten die Geschichte durch Vorzeigung von Medaillen, die Physik durch eine Menge der unterhaltendsten Experimente. Gewiß liegt in dieser Beschränkung des Unterrichts ein Hauptmittel, wodurch es den Jesuiten gelang, Schüler bes. auch aus vornehmen Familien zu gewinnen und bei ihnen auf die bequemste Weise die gewünschten Resultate zu erzielen.

Diesem Zweck kam trefflich zu statten jene Mechanisirung des Unterrichts, worauf sich die Jesuiten so trefflich verstanden, jenes Vorherrschen oder jene Alleinherrschaft der Uebung und Einübung, wobei nur die receptiven und reproductiven Seelenkräfte ausgebildet werden, die geistige Aneignung und Durchdringung, die Weckung und Stärkung des Urtheils und der Denkkraft dagegen absichtlich ferne gehalten wird. Soweit nun Lernen Ueben — und soferne Uebung ein wesentliches Moment jedes Unterrichts ist, ist die jesuitische Methodik gewiß eine wohlberednete und wohlberechtigte. Der Fehler ist nur, daß in diesem einen und doch relativ untergeordneten Moment die ganze Lehrweisheit der Jesuiten aufgeht, daß so die Uebung zur Dressur wird und statt zur Bereicherung und Kräftigung des Geistes zu führen, denselben zur Bornirtheit und Unselbständigkeit herabdrückt.

Großer Werth wird vor allem auf Uebung des Gedächtnisses gelegt (s. hierüber bes. Landsh. Lehrpl. S. 184 ff.) und wir stehen keinen Augenblick an, dies als einen Hauptvorzug der Jesuitenpädagogik anzuerkennen. Nur daß auch das, was Sache des Verstandes und der Urtheilskraft ist, zur Gedächtnissache gemacht wird, ist die große Einseitigkeit. Alles mögliche wird auswendig gelernt, aber nicht etwa solche Dinge, die einen bleibenden und gediegenen Schatz für Gemüth, Geist und Leben bilden, sondern vorzugsweise dasjenige, was zur äußerlichen Sprachfertigkeit dienen soll.



Ausführliche Regeln bestimmen ferner die Art und Weise der Prälection und Explication: der Lehrer ist es, der die Vorschriften des Lehrbuchs oder die Stelle des Autors vorliest, einfach interpretirt und durch weitere Bemerkungen, Beispiele u. dgl. verdeutlicht; die Selbstthätigkeit der Schüler wird dabei sehr wenig in Anspruch genommen, höchstens haben sie die vom Lehrer dictirten Anmerkungen zu schreiben, und das Vorgetragene theils sogleich theils am folgenden Tag ganz oder theilweise zu repetiren.

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

Besonders ausführlich lauten die Vorschriften für die Scription oder Composition, welche für die vornehmste aller Schulübungen gehalten wird. Es soll ein passendes, einfaches, ja nicht zu schwieriges oder dunkles Thema dictirt werden. Auf jeder Stufe sollen die Aufgaben möglichst an die Prälectionen sich anschließen und Stoff zu deren Einübung bieten. Die Knaben sollen gleich anfangs zu einer familiären, reinen, klaren, feinen und fließenden Art zu reden angehalten werden, dagegen soll es ihnen „unter sagt“ werden, eine allzuabgekürzte, verschiedene, mit oratorischem und poetischem Stil vermischte Redensart zu gebrauchen. Die Scription ist einzurichten zur Einübung der verschiedenen Darstellungsarten; in den obersten Classen wechseln poetische mit prosaischen Aufgaben. Zur Erleichterung der Arbeit sollen etwaige Schwierigkeiten der Aufgabe erläutert und den Schülern die nöthigen Winke und Beihülfe gegeben werden u. dgl. Bei allen schriftlichen Arbeiten soll auch auf Ortho- und Calligraphie gesehen werden (Landsch. Lehrpl. S. 207), theils weil so viel daran liegt, daß die Schüler sich gewöhnen, alles, was sie thun, fleißig und recht zu thun, theils weil eine zierliche Schrift wirklich einen ungemein großen Nutzen hat. Wer schön schreibt, soll häufig belobt und mit Preisen belohnt, den Nachlässigen die Häßlichkeit ihrer Handschrift oft vorgehalten werden.

Ein Hauptmittel zur Einübung der lateinischen Sprache, als des Hauptlehrgegenstands in den Jesuitenschulen ist nun aber noch das Lateinsprechen, das wenigstens für die Schüler aller höheren Classen durch immer wiederholte Mandate und Weisungen eingeschärft wurde. Durch allerlei Mittel und Mittelchen soll die Fertigkeit im Lateinreden gefördert werden. Wer etwas in der Muttersprache geredet hat, soll genöthigt werden, ein Zeichen einiger Schmach zu tragen und eine geringere Strafe zu leiden, wenn es ihm nicht gelingt, diese Last an demselben Tag auf einen andern von den Condiscipeln zu schieben, den er in der Schule oder auf der Gasse ebenfalls die gemeine Sprache hat reden gehört und den er wenigstens durch einen tauglichen Zeugen überführen konnte. „Diese schöne *Emulation*“ (!) soll sowohl unter den Mitschülern als auch unter den Schulen selbst geweckt werden! — eine würdige Vorbereitung der Schüler für jenes ausgebildete Denunciations- und Beaufsichtigungssystem, das im ganzen Orden herrscht. Die Schüler, wie die Ordensglieder, sollen sich unter einander nicht lieben, sondern sich nur als subordinirt fühlen, die Mitschüler aber sich als Rivalen ansehen, denen es gilt den Rang abzulaufen (Raumer S. 313).

Diese *Emulation*, die raffinirteste Reizung und Benützung des Ehrgeizes, spielt überhaupt eine hervorragende Rolle in dem gesammten jesuitischen Schulwesen; sie ist die eigentliche Triebkraft, wodurch der Mechanismus des gesammten Unterrichtswesens im Gang erhalten wird. — Auch hierin wieder zeigt sich der militärische Charakter der Compagnie Jesu, auch hier die Stimulirung niederer Triebe statt der Pflege edler, freier und schöner Sittlichkeit. Denn nicht der edle Ehrtrieb jugendlicher Seelen, sondern der ehrlose Ehrgeiz ist es, der auf jede Weise gestachelt und wodurch



die unter dem leblosen Mechanismus der Lehrmethode erlahmenden jugendlichen Geister in beständigem Athem erhalten werden sollen. Unter den Mitteln, diesen Hebel in Bewegung zu setzen, steht obenan der Wettkampf oder die Concertationen, sowie die Erwählung der Magistrate in der Schule nach den Resultaten der monatlichen Scriptionen.

Die, welche am besten geschrieben haben, erhalten die höchste Magistratswürde, die diesen am nächsten kommen, andere Ehrenstufen, deren Namen, damit die Sache mehr Crudition habe, aus der griechischen und römischen Republik oder Miliz genommen werden. Die Erreicherung solcher Würden diene bei den Jesuiten nicht wie bei Sturm und Trozendorf zur Organisation der Schule und zur Unterstützung des Lehrers (durch Monitoren), sondern vorzugsweise zur Nemulation. Bei der Concertation fragt bald der Magister und die Nebenbuhler corrigiren den, welcher antwortet, oder sie fragen einander wechselseitig. Auch Herausforderungen finden statt: dabei erlangt der Sieger entweder des Besiegten Würde oder einen andern Preis oder ein Zeichen des Siegs. „Diese Art Uebung soll der Magister nicht als ein bloßes Spiel und als ein Geschäft, das zu nichts dient, sondern als sein eigenstes und als ein wichtiges Geschäft behandeln etc.“ S. Landsh. Schulpl. S. 238. Ueber die sogen. außerordentlichen Uebungen, bestehend im Declamiren, im öffentlichen und privaten, und der scenischen Action s. ebend. S. 244 ff.

Diesen Wettkämpfen sind nach dem Stundenplan bestimmte Stunden und Tage gewidmet. Sie finden nicht bloß zwischen Schülern derselben Classe, sondern als feierliche Kampfübung auch zwischen ganzen combinirten Classen statt.

Endlich werden auch noch (S. 283) besondere Kunstgriffe erwähnt, deren sich die Magister, um Nemulation zu wecken, bedienen: z. B. schriftliche Aufzeichnung dessen, was von irgend einem talentvoll ausgearbeitet, zierlich gesagt worden ist, an öffentlichen Tafeln; ferner Aufzeichnung und monatliche Ablegung dessen, was gut gemacht worden ist (sei es in der Wissenschaft, sei es in der Gottseligkeit und Tugend) mit Verschweigung der Namen; Eintragung bedeutenderer Fehler in die Censurbücher, aus denen dann die Namen der Schuldigen zu bestimmten Zeiten durch die Herolde abgelesen werden; endlich Aufstellung einer Unglücks- oder Schandbank, genannt Höllenleiter u. dgl., in der Schule; und anderes dergleichen.

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

Alljährlich nach Mariä Himmelfahrt fangen die Scriptionen und Examina für den Preis und das Aufsteigen an. Beinahe einen ganzen Monat vorher sollen die Schüler in allen wichtigen Gegenständen sich fleißig üben; unmittelbar vor dem Generalexamen wird von jedem Magister ein Schülerverzeichnis dem Präfecten übergeben, worin die Schüler nach 6 Stufen prädicirt sind; am Schluß des Studienjahrs im September folgt sodann die öffentliche Preisvertheilung, die mit aller möglichen Zurüstung und bei vollreicher Versammlung gefeiert wird; ihr geht die Auführung einer von einem Lehrer gelieferten Komödie oder Tragödie vorher. Die Namen der Sieger werden öffentlich verkündigt, sie treten hervor und dann werden jedem seine Prämien ehrenvoll vertheilt, nicht ohne ein kleines sachgemäßes Carmen. Außer den öffentlichen Prämien giebt es auch noch Privatprämien und Privilegien, die der einzelne Lehrer austheilt, z. B. kleine Geschenke, bes. Bilder und Bücher, Vorzüge und Ehrenstellen in der Schule, Befreiung von gewissen Strafen oder Aufgaben, das Recht für Mitschüler Fürbitte einzulegen u. dgl. Kurz, als einziges Lernmotiv regiert der Ehrgeiz. Wenn irgend eine antichristliche Gesellschaft mit allem Fleiß für ihre Bildungsanstalten ein möglichst antichristliches Motiv aufstellen wollte, so könnte dies kein anderes sein als das der Societas Jesu. (Zeitschrift f. Prot. a. a. D.)

C) Grundsätze und Methode der Erziehung. „Unterricht und Erziehung gehen bei den Jesuiten Hand in Hand. Beide aber haben wesentlich eine religiöse Grundlage, ein religiös-kirchliches Ziel.“ Das ist einer der Hauptvorzüge, deren der Orden sich rühmt. „Die Zöglinge sollen „zur Ehre Gottes“ erzogen werden.“ „Die Jünglinge soll der Magister also unterweisen, daß sie ganz vorzüglich mit den



Wissenschaften auch an Sitten gewinnen, welche der Christen würdig sind.“ So verkündet es laut und wiederholt die *Ratio studiorum*.

Aber wie das Bildungsideal des Jesuiten im Grunde in bloßem Scheinwissen, in äußerlicher und oberflächlicher Sprachfertigkeit besteht; so ist das ethisch-religiöse Erziehungsideal die jesuitische Scheintugend und Scheinfrömmigkeit, die in letzter Instanz in nichts anderem besteht als in der unbedingten Hingabe des Individuums an die Ansichten und Zwecke der Gesellschaft.

Religion und Christenthum ist dem Jesuitismus nicht sowohl Sache des glaubigen Gemüths und der Glaubenserkenntnis, als vielmehr ein Gegenstand der äußerlichen Uebung. So besteht denn auch die religiöse Erziehung der Jugend in den jesuitischen Schulanstalten vorzugsweise in der frühzeitigen Abrihtung zu sog. „guten Werken“ und „frommen Uebungen.“ Es ist daher sehr natürlich, daß auch in den Jesuitenschulen für den eigentlichen Religionsunterricht sehr wenig geschieht. Es besteht dies im Grunde nur in dem wöchentlich einmaligen Vorlesen, Memoriren und einer kurzen Interpretation des Katechismus von Peter Canisius, sowie in der Explication des Evangeliums, wobei ausdrücklich bemerkt wird, daß die Behandlung des Katechismus zugleich zur Uebung der lateinischen Sprache benützt werden soll.

Desto mehr wird auf religiöse Uebungen gedrungen. Der Lehrer, dem zur Pflicht gemacht wird, vor allem selbst das Bild der Tugend an sich ausgeprägt zu tragen, deren Nachahmung dem Knaben am nothwendigsten ist, der Religion und Frömmigkeit, und oft für seine Schüler zu Gott zu beten, soll besonders fleißig sie der seligsten Jungfrau und den Heiligen Gottes empfehlen, vorzüglich denjenigen, welche für eigene und besondere Patrone der studirenden Jugend gehalten werden. Auch die Schüler sollen täglich regelmäßig und in Ordnung dem göttlichen Dienste beiwohnen und in und außer den Gottesdiensten bestimmte Gebete zu Gott und den Heiligen auszusprechen sich gewöhnen, und dieselben zu Vermeidung des Stels bald aus einem Buche, bald aus dem Gedächtnis recitiren, wohl auch sogar im Geiste denkend vollbringen, vorzüglich aber die Krone, das Officium und die Litanei der seligsten Jungfrau beten. Sie beten nicht bloß zum Beginn und Schluß der Schule, sondern auch während derselben öfters, z. B. wenn die Uhr schlägt (Landsh. Sch. 157). \*) Wer durch besondere Andacht leuchtet, soll belobt und ausgezeichnet werden; wer sich in der Andacht verfehlt, soll zur Strafe im Bethaus einige Zeit dem Gebete obliegen, einer zweiten Messe beiwohnen u. dgl. Als ein Mittel zur religiösen Erziehung und zugleich zur Auszeichnung besonderer Frömmigkeit dient auch die Aufnahme in die sogenannten marianischen Ordalitäten, oder die Congregation der heil. Jungfrau, welche im römischen Collegium ihren Stammsitz hat, von hier aus über alle Länder sich erstreckt und auch die abgegangenen Schüler in religiöser Verbindung mit der Gesellschaft erhält. Zur religiösen Erziehung in den Jesuiten-Collegien dient namentlich noch die Beichte, welche alle Zöglinge monatlich einmal, an einem durch den Präfecten zu bestimmenden Tage, und auch sonst häufig ablegen sollen, und zwar bei einem der Priester der Societät. — Nicht der Erzieher ist es also, dem der Zögling sein Herz öffnet, sondern der Ordenspriester, dem er ein obligatorisches Sündenbekenntnis abzulegen hat, und alle jene Inconvenienzen und sittlichen Bedenken, die an das katholische Beichtwesen überhaupt und besonders die Kinderbeichte sich anknüpfen, kehren bei der jesuitischen Schülerbeichte in verstärktem Maße wieder. Daß endlich ein Hauptaugenmerk des Ordens bei der religiösen Leitung seiner Schüler darauf gerichtet ist, denselben den kräftigsten Abscheu und Haß gegen die Ketzer einzusflößen, braucht kaum gesagt zu werden.

So erziehen die Jesuiten zur Frömmigkeit; wie steht es nun mit ihrer Erziehung zur „Tugend“, zur christlichen Sittlichkeit? Die erste Frage wäre hierbei, was denn überhaupt der Jesuitismus unter Tugend und Sittlichkeit verstehe? Die Antwort auf diese Frage giebt das, worin der Jesuitismus jeberzeit

\*) Sollte aber das Schulgebet nicht mit Andacht und Aufmerksamkeit gehalten werden, so kann es auch unterbleiben, und dann soll der Professor sich begnügen, das Zeichen des Kreuzes zu machen.



seine Hauptstärke gesehen, worin er aber auch die unvergänglichsche Schandsäule sich errichtet hat — die jesuitische Moral oder vielmehr Casuistik. Wir verweisen in dieser Beziehung auf die allgemeinen Darstellungen des Wesens und der Geschichte des Ordens, ganz besonders aber auf die Provinzialbriefe von Pascal, vergl. auch den Aufsatz über Jesuitenfurcht in der Zeitschrift für Protest. und K. I. S. 93 ff., S. 109 ff. und Karmer, Pädagogik I. 291 ff. Steitz in Herzogs Real-Enc. S. 541 f.

Der Jesuitismus bildet auch in seiner Moral den diagonalen Gegensatz zum evangelischen Christenthum. Er hat durch die ganze casuistische Fassung seiner Ethik, insbesondere aber durch seine Lehre von der Probabilität, von der Direction des Willens, von der Mentalreservation oder Restriction, von der Amphibolie u. s. w. principmäßig jede christliche und allgemein menschliche Moral aufgelöst; hat den Schein an die Stelle des Seins, die Willkür an die Stelle des Gewissens gesetzt, also daß es kein Verbrechen, keine Abscheulichkeit giebt, die sich nicht durch die Spitzfindigkeiten der jesuitischen Casuistik entschuldigen und rechtfertigen ließe.

Haupttendenz der sittlichen Erziehung des Ordens ist es, seine Zöglinge für alle anderen sittlichen und allgemein menschlichen Beziehungen, Gefühle, Zwecke und Pflichten abzustumpfen, und sie sein eigen zu machen nach Willen und Geist, mit Leib und Seele. So erzieht der Orden zur Demuth, pflanzt aber ebendamt in seine Glieder den vollendetsten Ordenshochmuth, der nichts höheres kennt als die Gesellschaft, der er selbst angehört. So erzieht er zum Gehorsam, aber einzig zum Gehorsam gegen den Orden und die römische Kirche, während es sein angelegentlichstes Bestreben ist, alle natürliche Liebe und Ehrfurcht gegen Eltern, Vaterland &c. zu ersticken. Ganz besonders ist es der jesuitischen Erziehung neuerdings wiederholt zum Vorwurf gemacht worden, daß sie ihre Zöglinge entnationalisire, oft sogar einen gegen die politischen Institutionen des Vaterlands feindlichen Geist pflanze und nähre. Ganz natürlich! Der Jesuit hat ja kein Vaterland als seinen Orden, kennt keine Gesetze als die seiner Gesellschaft.

Gehorsam ist die Cardinaltugend des Jesuiten, und zwar der abstracte, blinde, willenlose Gehorsam. Daß der Orden ausdrücklich gelehrt habe, die Befehle eines Obern können auch zu einer Sünde verpflichten, ist allerdings nicht richtig. Allein da der Jesuit oder Jesuitenschüler nur dann den Gehorsam verweigern darf, wenn der Befehl des Obern eine offenbare Sünde von ihm verlangt, da es ihm aber gar nicht zukommt, den Befehl des Obern irgendwie zu prüfen, vielmehr seine Pflicht ist, „wie ein Leichnam“ Gehorsam zu leisten: so ist denn doch die Consequenz keine andere als die, daß er auch da, wo der Obere ihm eine Sünde zumuthet, keine Wahl hat als zu gehorchen, um nicht die Todsünde des Ungehorsams gegen seine Vorgesetzten zu begehen. Ausdrücklich verlangt der Orden als höchste Stufe des Gehorsams nicht bloß einen Gehorsam der That, nicht bloß eine Unterwerfung des Willens, sondern auch eine Unterwerfung des Urtheils und der Einsicht, wobei alles das, was der Obere denkt und gebietet, auch dem Untergebenen als recht und wahr erscheint. Zu dieser Unterordnung des Willens und Urtheils, zu dieser Virtuosität eines „zugleich geistlichen und soldatischen Gehorsams“ seine Zöglinge zu erziehen, ist Hauptzweck der jesuitischen „Disciplin“; denn „Disciplin ist Hebel und Kunst des Unterrichts und der Erziehung.“ In der Kunst, der verschiedenartigsten Individualitäten sich zu bemätern, durch innere und äußere Einwirkungen sie mürbe und geschmeidig zu machen, der militärischen Ordensdisciplin sie zu unterwerfen, sie mit dem Geist der Gesellschaft zu imprägniren, und dann für die Zwecke derselben zu verwenden, hat der Orden von jeher eine unbestreitbare Virtuosität besessen.

Die Handhabung der äußeren Disciplin ist in den Jesuitenanstalten keineswegs übertrieben streng. Es wird ihnen nachgerühmt, daß sie im allgemeinen sich vortheilhaft auszeichneten durch milde und humane Behandlung ihrer Zöglinge, durch ein freundliches und zutrauliches Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern, insbesondere auch durch große Sparsamkeit in der Anwendung von Strafen und körperlichen Züchtigungen. Die Strafen sind besonders Ehrenstrafen. Für gröbere Verfehlungen aber, bei welchen bloße Worte nicht hinreichen, soll ein eigener Corrector bestellt werden, der die körperlichen Züchtigungen zu vollziehen hat, der aber nicht aus



der Gesellschaft sein darf. Da der Orden vor allem auf die Erhaltung des guten Rufes seiner Anstalten bedacht ist, so fand oft strenge Bestrafung von Kleinigkeiten statt, dagegen oft auffallende Milde bei größeren Verfehlungen, besonders bei den Reichen und Vornehmen. Theilweise soll sogar das System der Prügelknaben geherrscht haben. — Ein Hauptmittel zur Handhabung der Disciplin ist die genaueste und allseitigste Beaufsichtigung der Zöglinge bei Tag und Nacht, beim Lernen und Spielen durch die überall gegenwärtigen Lehrer und Aufseher. Aber auch unter den Schülern selbst besteht ein System der gegenseitigen Beaufsichtigung und Denunciation: die Schüler sollen niemals allein ausgehen, nicht allein reisen, in der Schule und Kirche, wo möglich, niemals allein sein, sondern stets in Begleitung, und mindestens nach der evangelischen Vorschrift zu zweien. Jeder aber ist verbunden, alles nachtheilige, was ihm von andern bekannt wird, entweder dem Beichtvater oder den Oberen mitzutheilen. Privatfreundschaften zwischen einzelnen Zöglingen werden nicht geduldet; jeder muß von Zeit zu Zeit alles tadelhafte, was er an den andern bemerkt, niederschreiben; diese geheimen Sittencensuren gelangen als unverbrüchliches Geheimnis in die Hände der Oberen.

Wie es mit dem sittlichen Zustand der jesuitischen Schulen in Wirklichkeit bestellt war, ist bei dem tiefen Geheimnis, in welches die Gesellschaft alle ihre inneren Vorgänge zu hüllen weiß, nicht leicht zu beurtheilen. Schwere Anklagen sind zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Seiten her erhoben worden über Unsittlichkeiten, die mitunter vorkamen, über Zuchtlosigkeit der Schüler, Widersetzlichkeiten gegen die Lehrer, ganz besonders aber auch über geheime Sünden, namentlich über die Sünde der Päderastie, welche zeitenweise in grauenerregendem Grad unter Schülern und Lehrern geherrscht haben soll.

Der Orden erzieht aber nicht bloß zur Religion und Tugend, sondern auch zur weltlichen Brauchbarkeit und Wohlstandigkeit. Auf alles das, was zu einem anständigen und gewinnenden äußeren Erscheinen gehört, wird in den jesuitischen Erziehungsanstalten eine gewiß sehr lobenswerthe Aufmerksamkeit gerichtet. Nichts ist da zu unbedeutend, das nicht ins Auge gefaßt würde. Als Mittel, um den Zöglingen eine gute Tournüre, Gewandtheit und Sicherheit im Auftreten, sowie in der Conversation beizubringen, — zugleich aber auch als Mittel der Unterhaltung und „Ergeßlichkeit“ und oft auch zur öffentlichen prunkenden Schaustellung dienten ganz besonders die dramatischen Aufführungen, die Komödien und Tragödien, die in den Jesuitenanstalten eine so große Rolle spielten.

Aber auch sonst finden theils zur Unterhaltung der Schüler theils zum Zweck der Gesundheitspflege und zur Uebung in körperlichen Fertigkeiten und in der „Urbanität“ allerlei „Ergeßlichkeiten“ statt: Mummereien, Spiele, gymnastische Uebungen, Musik, Tänze, Fechtübungen, Reiten, Rudern u. dgl. An Vacanztagen, bes. im Sommer, werden Spaziergänge gemacht, oft auch längere Ferienzeiten auf eigenen, den Collegien gehörigen Landgütern zugebracht.

Auf die äußerliche Körper- und Gesundheitspflege wird alle Sorge verwendet: wie eine übertriebene Sorge für den Körper tadelnswerth ist, so ist eine mäßige Sorge für ihn löblich und von allen anzuwenden — sagen schon die Constitutt. In Kost, Kleidung, Wohnung und anderen Leibesbedürfnissen soll allerdings die Selbstverläugnung hervortreten; aber die Abtödtung des Körpers darf nicht übermäßig und nicht unbesonnen im Wachen, Fasten und anderen äußern Uebungen und Anstrengungen sein. Vor allem Uebermaß in leiblicher und geistiger Arbeit wird gewarnt. Die Collegien und Pensionate der Gesellschaft zeichneten sich meist aus nicht bloß durch gesunde Lage, durch Geräumigkeit und Reinlichkeit, sondern nicht selten sogar durch einen in die Augen fallenden Luxus und Reichthum der Ausstattung. Kost, Kleidung, Wäsche u. dgl. werden durch ein ausreichendes, durchweg männliches Dienstpersonal aufs sorgfältigste und beste besorgt. Hinsichtlich der Kleidung der Zöglinge wird nicht bloß auf Gesundheit, Reinlichkeit und Anstand gesehen, sondern es erhält auch die Eitelkeit ihren Tribut.

In allem, was dazu dient, nach außen zu imponiren, zu glänzen, sich zu empfehlen und anzulocken, war die Gesellschaft Jesu zu jeder Zeit unübertroffene Meisterin.



IV. Urtheile und Resultate. In der gesammten Geschichte der Pädagogik giebt es wohl keine zweite Erscheinung, welche von den entgegengesetzten Standpuncten aus so ganz entgegengesetzte Beurtheilungen, von den einen so enthusiastisches Lob, von den andern so ungemessenen Tadel zu erfahren hatte wie die Pädagogik der Gesellschaft Jesu. Unsere Darstellung wird gezeigt haben, daß beides, Lob und Tadel, hier gleich erklärlich, ja gleichsehr begründet ist.

Viel haben sich die Freunde der Jesuiten von jeher auf das Urtheil Franz Bacon's zugut gethan, der bekanntlich die Jesuitenschulen seiner Zeit musterhaft fand. Auch der andere Vater der modernen Philosophie neben Bacon, Descartes, wird als Zeuge zu Gunsten der Jesuiten angeführt: „nicht nur ist er selbst bei ihnen gebildet worden, sondern er hielt auch ihren Unterricht so hoch, daß er bei jeder Gelegenheit seine Dankbarkeit äußerte“ (s. Hahn, Unterrichtswesen in Frankreich S. 104).

Viel Anfechtungen und herbe Kritiken hatte die Pädagogik des Ordens aber auch schon in älterer Zeit von Katholiken so gut als von Protestanten zu erfahren: so besonders von Scioppius (Schopp), der ein Hauptgegner des Ordens war, sodann in dem pseudonymen Werk: *Lucii Cornelii Europaei Monarchia Solipsorum*, Venedig 1645, einer bittern Satire auf den Orden; sie hat wahrscheinlich einen Grafen Julius (Clemens) von Scotti zum Verfasser, der selbst Mitglied des Ordens gewesen, aber später ausgetreten war. Eine nicht minder herbe Kritik des Ordens, namentlich auch seiner Lehrart, enthält die ebenso berühmte und ebenso mysteriöse Schrift *de las enfermedadas de la Compania de Jesus*, erschienen 1625 zu Bordeaux, die mit Recht oder Unrecht dem spanischen Jesuiten Juan Mariana (geb. 1537, † 1624) zugeschrieben wird. Hier heißt es u. a.: „Daß in Spanien so große Barbarei herrscht, ist besonders dem Erziehungssystem der Jesuiten zu danken. Wüßte man, welchen großen Schaden dieses verursacht, man würde uns Jesuiten aus den Schulen jagen.“

Ganz anders lautete freilich, nachdem die letztere Prophezeiung des Spaniers erfüllt war, das Urtheil eines so begeisterten Katholiken, wie des jungen Chateaubriand (*génie du christianisme* t. VIII. p. 199): „Das gelehrte Europa hat einen unerzesslichen Verlust in den Jesuiten erlitten. Die Erziehung hat sich seit ihrem Sturz nie mehr ganz erholt.“ Unter den zahlreichen enthusiastischen Lobrednern, welche der J. O. und seine Pädagogik neuerdings wieder auf katholischer Seite gefunden hat, wollen wir hier nur nennen den Verf. des oft citirten Werkes: „Der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan“ Landsbut 1833 bis 1836; sodann den Verf. eines Aufsatzes in den historisch-polit. Blättern Bd. VI. Heft 1. 3. 4.: „Ueber Jesuitenschulen und namentlich die zu Freiburg in der Schweiz;“ endlich Buß in Freiburg (Die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte, Aufgabe und Stellung in der Gegenwart. Mainz 1853), welcher letztere den Orden in seiner Lehrthätigkeit sogar als eine Nothwendigkeit für die Gegenwart, zumal in Deutschland erweisen will.

Aber auch protestantische Schriftsteller, zumal der neueren Zeit, haben, ohne darum ihren protestantischen Standpunct zu verläugnen, dennoch die relativen Vorzüge und die verdienstlichen Leistungen der Gesellschaft Jesu gerade auf pädagogischem Gebiet bereitwilligst anerkannt und den Orden gegen ungerechte Vorurtheile in Schutz genommen. Wir nennen nur beispielsweise Macaulay (Gesch. Englands Cap. 6); Ranke in seiner Geschichte der Päpste I. S. 228; Stahl in seinen Vorträgen über den Protestantismus als politisches Princip (Berlin 1853. V. Vortrag S. 94 ff.); L. Hahn (Unterrichtswesen in Frankreich S. 100 ff.).

Ihren verhältnismäßig günstigen Urtheilen läßt sich aber das eines Katholiken gegenüber stellen, der mehr als andere in der Lage gewesen zu sein scheint, die pädagogischen Leistungen der Jesuiten aus eigener Anschauung kennen zu lernen und aus authentischen Quellen zu studiren. Der Verf. der Schrift „Die Gymnasien Oesterreichs und die Jesuiten. Leipzig 1859“ faßt sein Schlusurtheil in folgenden Sätzen zusammen (S. 53) ff.): „Der Lehrplan der Jesuiten wird bei einer unbefangenen Betrachtung immer nur als trauriger Beweis pädagogischer Verirrung und starrsinnigen Festhaltens an veralteten Formen gelten können. Wir scheuen uns nicht, es auszusprechen: wenn große und bedeutende deutsche Reichsländer in der neueren Geschichte ein Bild der Stagnation aller Bildung dargeboten haben, so erklären wir diese Erscheinung des Südens von Deutschland hauptsächlich aus dem mangelhaften Unter-



richtswesen der Jesuiten.“ Und Seite 75: „Die zahlreichen Quellen, welche wir über die Thätigkeit der Jesuiten auf dem Gebiete des Unterrichts untersucht haben, gestatten es offen auszusprechen, daß ihr ganzes System nicht bloß veraltet, sondern auch im Wesen verkehrt ist und keinerlei innere Lebenskraft besitzt. Indem nun dasselbe gewaltsam und durch künstliche Mittel erhalten wird, ist Staat und Kirche in gleicher Weise gefährdet, da es Menschen erzieht, die ihre Zeit nicht verstehen können und nichts von dem gelernt haben, was den Bedürfnissen derselben entspräche.“

Unser eigenes Gesamturtheil über die Pädagogik der Jesuiten können wir um so kürzer zusammenfassen, da ja alle Prämissen für dasselbe in dem Bisherigen bereits gegeben sind.

Schöpferisch, originell, productiv ist der Jesuitenorden auf keinem Gebiete gewesen, auch nicht auf dem Gebiet der Pädagogik. Sein Ausgangspunct, sein Lebens- element ist wesentlich die Negation, die Reaction, die Restauration. Der Wahrheit, die da frei macht, stellt er die Disciplin gegenüber, die da knechtet. Ihre pädagogische Weisheit haben die Väter der Gesellschaft nicht selbst erfunden, sondern sie haben lediglich theils an die mittelalterliche Lehrmethode, an den Stufengang des Triviums Grammatik, Rhetorik, Dialektik sich angeschlossen, theils aus dem humanistischen und protestantischen Schulwesen des 16. Jahrhunderts mit kluger Auswahl aufgenommen, was ihnen zweckdienlich schien. Daher die vielfachen Berührungen des jesuitischen Schulplans mit den Ideen und Einrichtungen von Sturm und Trozendorf u. a.: Organisation der Schulen, Lehrbücher, Lehrgang, Ideal der Gelehrsamkeit, vorherrschender Formalismus, einseitige Werthlegung auf das Latein, auch manche Einzelheiten, wie das System der Monitoren, die Schuldramen und vieles andere, stimmen sehr überein; dennoch ist — wie Kaumer sagt — „eine Jesuitenschule von Sturms Gymnasium so verschieden als ein Jesuit von einem Protestant.“

Das Eigenthümliche des Jesuitismus besteht also wesentlich in der Art und Weise, wie er die vorgefundene Methode sich angeeignet und sie mit dem besondern Geist seines Institutes durchdrungen, in dem Geschick, womit er sie seinen kirchlich- und politisch-reactionären Zwecken angepaßt, in der Consequenz, womit er sie bis ins einzelne ausgebildet, in der Energie und der Hingebung, womit er sie gehandhabt, in dem Eifer und der Klugheit, womit er sie und durch dieselbe sich selbst in immer weiteren Kreisen zur Herrschaft gebracht, in der unerschütterlichen Beharrlichkeit und Zähigkeit, womit er sie gegenüber von den verschiedenartigsten Stimmungen und Forderungen der Zeiten und Völker festgehalten hat.

Es ist eine Reihe der verschiedensten pädagogischen Vorzüge und Verdienste, die der Orden sich selbst und die seine Lobredner ihm nachrühmen: die innige Verbindung von Erziehung und Unterricht, die Begründung beider auf das Princip der Religion, die Einheit und Stetigkeit der Lehrmethode wie der gesammten pädagogischen Praxis, die Concentration des Unterrichts, die zweckmäßige Vertheilung der Lehrfächer, die übersichtliche und gleichmäßige Abstufung der verschiedenen Classen, die sorgfältige Vermeidung jedes Uebermaßes geistiger Arbeit, die fleißige Uebung des Gedächtnisses und der mündlichen wie schriftlichen Sprachfertigkeit (im Gebrauch des Lateinischen), die sorgfältige Beachtung alles dessen, was zum äußern Benehmen und Wohlbefinden der Zöglinge gehört, die Ordnung und Reinlichkeit und der ganze Comfort in ihren Schul- und Erziehungshäusern, die Wohlfeilheit ihrer Anstalten und Unentgeltlichkeit des Unterrichts, — das alles wird zur Empfehlung und zur Herbeilodung von Schülern und Zöglingen immer und immer wieder zur Schau getragen. Leider stehen so manche dieser pädagogischen Trefflichkeiten nur auf dem Programm und leider werden diese Vorzüge von weit größeren pädagogischen Fehlern und Sünden reichlich aufgewogen. Wir haben jene Einseitigkeit, Oberflächlichkeit und Geistlosigkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode, jenes mechanische, geisttödtende Dressiren und Exerciren, jenes zähe Festhalten an veralteten Standpuncten, Lehrmethoden und Lehrmitteln, jenes abscheuliche Stimuliren der Aemulation u. s. w., wir haben insbesondere die Scheinfrömmigkeit und Scheinmoral, wozu der Jesuitismus erzieht, im Obigen schon genugsam charakterisirt. Immerhin ist zuzugeben, daß der Jesuitenorden in manchen Stücken, in manchen seiner Glieder und Anstalten eine pädagogische Virtuosität bewiesen hat, die in der That alle Bewunderung verdienen würde, wenn es möglich wäre, von dem



Geist abzusehen, der den ganzen Orden beseelt, wenn es möglich wäre abzusehen von der einen pädagogischen Haupt- und Todsünde, daß in diesem System Erziehung und Unterricht, ja daß der einzelne Mensch und Christ selbst hier nicht als Selbstzweck geachtet, sondern mit bewußter Absichtlichkeit herabgesetzt wird zum bloßen Mittel für äußerliche weltliche Zwecke, für die Förderung der Ordens- und Papstherrschaft.

Allerdings kann die jesuitische Erziehung, formell betrachtet, als höchster Triumph der Pädagogik gepriesen werden, sofern sie den Beweis an ganzen Völkern und Generationen geliefert hat, wie es durch systematische Anwendung eines erzieherischen Mechanismus möglich ist, Willen und Verstand eines Menschen bis zur Vernichtung der eigenen Persönlichkeit, bis zur Willenlosigkeit und zum Verzicht auf alles eigene Denken zu bilden und zu beugen. Ja, wenn das der Pädagogik höchstes Kunststück ist, nicht durch Erziehung dem Gottesgeist und Gottesebenbild im Menschen zur Geburt und zum Leben zu verhelfen, sondern durch einen klug berechneten Mechanismus der Abriechung den inneren Menschen zu tödten, um ihm dann das Scheinleben eines galvanisirten Cadavers zu verleihen, — dann sind die Jesuiten in der That Meister in der Erziehungskunst.

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

Und welches sind denn diese Erziehungsergebnisse? — Wenn man sich über irgend etwas wundern kann, so ist es die unverhältnismäßig kleine Zahl wirklich ausgezeichnete und besonders selbständig denkender und forschender Geister, welche dem Orden angehört haben oder ihre Bildung dem Orden verdanken, — ein Mißverhältnis, das um so größer erscheint, wenn man bedenkt, welche Massen von jungen Leuten aus allen Ständen und Völkern der Orden im Lauf von drei Jahrhunderten gebildet und welche Virtuosität er darin besessen hat, die fähigsten Köpfe für sich auszuwählen. Wenn der Orden unter den mehreren Hunderttausenden, die ihm als Glieder oder Schüler angehörten, einige gute Latinisten und Philologen, einige ausgezeichnete Theologen und Prediger, Philosophen, Mathematiker und Physiker, Historiker, Dichter und Schriftsteller aufzuweisen hat, — was will das heißen? Für die Trefflichkeit der jesuitischen Unterrichtsmethode beweist das ebensowenig, als es für oder gegen ihre Erziehungskunst beweist, daß auch Molière, Rousseau und Voltaire Jesuitenschüler gewesen sind.

Sehen wir aber auf die jesuitischen Erziehungsergebnisse im großen und ganzen, so könnte nur eine vollständige Culturgeschichte der drei letzten Jahrhunderte zeigen, welchen tiefgreifenden Einfluß die jesuitische Pädagogik auf die geistigen und sittlichen, politischen und kirchlichen, socialen und ökonomischen Zustände der Völker gehabt, wie insbesondere jenes haltlose Hin- und Hertaumeln zwischen Revolution und Reaction, zwischen toller Anarchie und sich selbst wegwerfendem Servilismus, zwischen atheistischer Aufklärerei und bigotter Devotion, zwischen apathischer Indolenz und fanatischer Erregtheit mit den willenschwächenden und begriffverwirrenden Einwirkungen jesuitischer Moral und Pädagogik zusammenhängt.

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

Literatur: Eine vollständige und erschöpfende Bearbeitung des jesuitischen Schulwesens hat G. Weicker, das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen. Halle 1863, zu geben versucht. Zu vergleichen ist K. Schmidts Geschichte der Pädagogik. Bd. III. 2. Aufl. Götten 1869. — Die officielle, im Auftrag des Ordens



selbst abgefaßte Ordensgeschichte ist die jedoch nur von 1540—1625 reichende *Historia Societatis Jesu auct. Orlandino, Sacchino, Juvencio, Cordara*. Antwerpen 1620 bis 1750. Neuere Darstellungen sind Spittler, über Gesch. u. Verf. der J. 1817; Jordan, die Jesuiten und der Jesuitismus 1839; Ellendorf, die Moral und Politik der J. 1840; Eugenheim, Gesch. der Jesuiten in Deutschland 1847. 2 B.; Busch, die Gesellschaft Jesu, ihr Zweck, ihre Satzungen, Geschichte etc. 1854; Drelli, Wesen des Jesuitenordens 1846; Bode, das Innere der Gesellschaft Jesu. Leipzig, 1847. 2. Aufl.; Wissemann, die Lehre und Praxis der Jesuiten 1858; G. Köberle, Aufzeichnungen eines Jesuitenzöglings im deutschen Collegium zu Rom. Leipzig., 1846. Besonders aber vgl. man Steitz in Herzogs Real-Encycl. VI. 524 ff.

**Joseph II.** Bei den raschen und durchgreifenden Reformen, welche Joseph II. auf allen Gebieten des Staatslebens unternommen hat, sind die im Unterrichtswesen versuchten von besonderer Wichtigkeit geworden. Wir versuchen sie in möglichst gedrängter Weise unsern Lesern darzustellen, verweisen übrigens, da die große Kaiserin, wie überhaupt in mehr als einer Beziehung, so insbesondere im Schulwesen ihrem energischen Sohne vorgearbeitet hat, auf den Art. Maria Theresia, als welcher zum Verständniß des gegenwärtigen unentbehrlich ist.

Als Maria Theresia im J. 1780 starb, war im Schulwesen schon Großes erreicht: „das größte und entschiedenste Verdienst der neuen Schulverfassung aber, das alle anderen in sich aufnahm und überragte, lag darin, daß die Anfänge allgemeiner Volksbildung über alle Erblande verbreitet, bis an die äußersten Marken des Reiches getragen wurden“ (v. Helfert, die österreichische Volksschule. S. 581). Noch aber war viel Großes zu vollbringen, und die weitesten Kreise knüpften an Joseph II. Walten die freudigsten Hoffnungen.

Im ganzen hat er für die Schule die Gedanken seiner Mutter consequent durchgeführt, wenn auch in anderem Geiste. Er war zwar nicht geneigt, sich ohne weiteres zu einem Verwirklicher ihrer Ideale zu machen; denn bei all seiner Selbstständigkeit leiteten ihn doch die Gedanken der Zeitphilosophie auf mancherlei Weise, und bei seiner Neigung, die gegebenen Verhältnisse mit Misachtung ihrer eigenthümlichen Lebensbedingungen von oben herab nach abstracten Ansichten zu meistern, stand er ganz auf dem Boden jener Philosophie. Indes bestimmte ihn alle Zeit zumeist die Rücksicht auf das Praktische, das unmittelbar Anwendbare und Nützliche. Er war ein unerbittlicher Feind alles unproductiven Lebens, aller von der Welt abgezogenen Beschaulichkeit, aller ohne greifbare Resultate bleibenden Speculation; dafür hob er alles, was dem Leben unmittelbar zu dienen, dem Staate glückliche Unterthanen und brauchbare Beamte zu geben schien, mit Nachdruck hervor. Nach solchen Grundsätzen griff er nun auch in das Schulwesen ein. Weil er wollte, daß jeder als Glied des Staates sich nützlich machen und zu der gemeinsamen Glückseligkeit beitragen sollte, beförderte er, das Lieblingswerk der Mutter fortführend, vorzugsweise den Volksunterricht, um jeden so viel als möglich für den Staat brauchbar zu machen, während er ebenso wohl die höheren Studien beschränkte, deren ideale Bedeutung ihm verborgen blieb, als er die Stätten einer unfruchtbaren Askese oder eines der Contemplation zugewandten Lebens mit rasch durchgreifender Härte möglichst verminderte. Der Unterschied der Stände und der Confessionen bedeutete ihm auch auf diesem Gebiete wenig, vor historischen Rechten hatte er hier so wenig Respect als anderswo.

Von größtem Einfluß neben dem Kaiser bei allen auf das Unterrichtswesen gerichteten Maßregeln war Gottfried Freiherr van Swieten, der Sohn des einflussreichen Rathgebers der Kaiserin Maria Theresia. Joseph ernannte ihn am 29. Nov. 1781 zum Präsidenten der Studien- und der Bücherzensur-Hofcommission und beauftragte ihn mit Ausarbeitung eines neuen Schulplans, der schon 1783 im ganzen Kaiserstaate zur Ausführung kam. Gottfried van Swieten war mit vollster Entschiedenheit in den Dienst der Zeitphilosophie getreten und strebte deren Ideen rücksichtslos durchzuführen. Fest überzeugt, daß durch Verordnungen alles festzustellen und zu gestalten sei, gieng er rasch vorwärts in seiner Thätigkeit; wo er auf Widerstand traf, sah er leicht bloß Unverstand und bösen Willen und wurde dann, wie sehr er auch Toleranz im Princip verkündigte, sehr unduldsam gegenüber den Individuen. Aber er imponirte den meisten durch die Entschiedenheit seines Auftretens, durch die Eindringlichkeit seiner



Rede, durch die Zuversichtlichkeit auch bei gewagten Maßregeln. Gewiß ist, daß er manches, was der Kaiser ausgeführt sehen wollte, in einer durch den Zweck nicht gebotenen Weise zu etwas unerfreulichem und unwillkommenem gemacht hat. Neben ihm übte den meisten Einfluß der Mährer Joseph v. Sonnenfels, theils als Referent über die Generalien, theils als Professor der Polizei- und Cameralwissenschaften (schon seit 1765). Der berühmte und zum Theil auch verdiente Mann erbaute seine Theorie bekanntlich auf dem Populationsprincip, kam dabei jedoch über den oberflächlichen Materialismus nicht hinaus; doch hinderte ihn dies nicht, mit großer Lebendigkeit von seinem Katheder aus und durch literarische Thätigkeit seine Lehren auszubreiten, die nicht ohne destructive Wirkungen geblieben sind.

Aber sehen wir jetzt, in welcher Weise insbesondere das Volksschulwesen behandelt wurde. Joseph wollte, ganz im Geiste seiner Mutter, daß der Unterricht in Trivial- und Normalschulen möglichst zugänglich gemacht und jedermann Gelegenheit erhalte, seine Kinder wenigstens im Lesen und Schreiben unterrichten zu lassen. Er verordnete demgemäß, daß bei jeder Pfarre oder Local-Kaplanei, sowie an Orten, wo im Umkreise einer halben Stunde 90—100 schulpflichtige Kinder waren, ein Schulmeister angestellt und diesem für 50 Kinder über die Normalzahl ein Gehülfe beigegeben werden solle. Für den Lehrer wurden 130 fl. jährlich und die Einkünfte des Meßnerdienstes, für einen Gehülfen 70 fl. bestimmt. Jeder Lehrer sollte den Präparandencursus an einer Normalschule durchmachen und eine ordentliche Prüfung bestehen, dann aber vom Kreisamte sein Anstellungsdecret erhalten und nur unter Genehmigung der Landesstellen vom Dienste entfernt werden. Da der Unterricht wo möglich auch auf dem Lande in deutscher Sprache ertheilt werden sollte, so wurde die Erwartung ausgesprochen, daß man nur solche Lehrer anstellen würde, welche dieser Sprache mächtig wären. Der Pfarrer, welcher den Religionsunterricht zu leiten hatte, und der Ortsrichter sollten darauf sehen, daß alle Knaben von 6—12 Jahren, nöthigenfalls mit Anwendung von Zwangsmitteln gegen die Eltern, die Schule besuchten. Für die Erwachsenen erstrebte man Herstellung eines Wiederholungsunterrichts an Sonn- und Feiertagen. In jeder Haupt-, Kreis- und königlichen Stadt, in jedem privilegirten Marktflecken, in allen Municipalstädten sollten Normalschulen bestehen, in den Hauptstädten mit allen Classen des Normalunterrichts. 1787 wurden bei den Kreisämtern Schulaufseher angestellt, welche die Schulen besuchen, den Prüfungen beiwohnen, vorhandene Bedürfnisse wahrnehmen, Verbesserungen vorschlagen sollten. Sie wurden auf Vorschlag des Oberschulaufsehers des einzelnen Landes ernannt. — Die Wohlthaten dieser Einrichtungen wurden bald auch von den Massen empfunden, die Zahl der Schulkinder wuchs in erfreulichster Weise, wenigstens in den deutsch-slavischen Ländern, am merkbarsten in Böhmen, Mähren und Schlesien, obwohl auch hier noch gar manches mangelhaft blieb. In Böhmen setzte Kindermann (s. d. Art.) seine verdienstvolle Thätigkeit noch fort, und es gelangten hier vor allem die Industrial- und Arbeitsschulen zu schönem Gedeihen. Für Mähren und Schlesien war Ignaz Mehofer als Oberschulaufseher in erfolgreichster Thätigkeit, so daß die Zahl der Schüler, welche im J. 1775 kaum 10,000 betragen hatte, im J. 1786 schon 67,876 betrug. — Für die Methodik des Volksschulunterrichts waren unter Kaiser Joseph besonders zwei Männer thätig: Joseph Anton Gall, 1780 von der Pfarre Burgschleinitz als Oberschulaufseher der deutschen Schulen nach Wien berufen, und Joseph Spendou, der 1782 in allen vier Classen der Wiener Normalschule als Katechet eintrat und den Unterricht der Geistlichen im Katechisiren übernahm. Durch Gall wurde die bisherige ziemlich mechanische Methode beseitigt und die Einführung der sokratischen Lehrart betrieben, wie derselbe auch das Kopfrechnen, das Lesen mit Verstand, einen angemessenen Religionsunterricht, bessere Schulbücher einzuführen strebte. Spendou wurde 1785 Vice-director des Wiener General-Seminars für künftige Kleriker, wo er katechetische Vorlesungen hielt, an denen 2 oder 3 Zöglinge aus allen General-Seminaren theilzunehmen hatten. Als Katechet versuchte er auch eine mildere Schulzucht zu erwecken und die körperlichen Züchtigungen zu verbannen. Nachdem Gall Bischof von Linz geworden war (1788), trat Spendou als Oberschulaufseher der deutschen Schulen ein, er blieb es bis zum J. 1816.

Die evangelischen Schulen, welche durch Josephs Toleranzedict möglich wurden,



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

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

Bemerkenswerth sind die Anordnungen über Stipendien und Schulgelder. Der Kaiser wollte, daß besonders begabte und fleißige Schüler von den Trivialschulen an auf allen Stufen des Unterrichts, in Normalschulen, Gymnasien und höhern Lehranstalten, durch Stipendien erhalten und damit auch die Geringsten im Volke in den Stand gesetzt werden sollten, zu höherer Bildung und einflußreicheren Lebensstellungen sich emporzuarbeiten. Die Geldmittel zu solchen Unterstützungen sollten theils aus den Stiftungen für Studirende genommen, theils durch die Schulgelder, welche man an Gymnasien, Lyceen und Universitäten einführte, beschafft werden. Bei dieser Einführung von Schulgeldern war allerdings eine Nebenabsicht auch die, minder Befähigte von den Studien fern zu halten. Hier gieng nun aber die Wirkung weiter als die Absicht. Denn die Schulgelder trugen mehr als irgend etwas anderes dazu bei, die Zahl der Zöglinge in den höhern Anstalten auf eine beunruhigende Art zu vermindern, weshalb schon nach zwei Jahren von denselben wieder abgesehen werden mußte.

Von den bitteren Enttäuschungen, die dem Kaiser fast alle seine Reformen bereiteten, hat gerade das Volksschulwesen am wenigsten zu erzählen. Freilich fiel alsbald nach seinem Tod auch der entschiedenste Vertreter der Josephinischen Gedanken auf dem Gebiete des Schulwesens, van Swieten, indem die Studien-Hofcommission, deren Präsident er war, am 1. Januar 1792 aufgelöst wurde; aber die Rückschritte, welche nachher die Scheu vor dem durch Europa stürmenden Geiste der Revolution auch im Schulwesen zu machen gebot, berühren mehr das Gebiet des höheren Schulwesens.

Die umfassendsten und zuverlässigsten Belehrungen über Josephs Schulreformen, und besonders über die wohlthätigsten derselben, bringt der zweite Band des Werkes von v. Helfert „Die österreichische Volksschule“. Viel Gutes enthält auch das Buch des überaus fleißigen d'Elvert, Geschichte der Studien, Schulen und Erziehungsanstalten in Mähren und österr. Schlesien. Brünn 1857. Die sonst so verdienstlichen Werke von R. Schmidt, Gesch. der Pädagogik, Bd. 3, und Heppel, Gesch. des deutschen Volksschulwesens, Bd. 1, bieten über Joseph II. nur vereinzelte Notizen.

### Jugendfreundschaft, s. Freundschaft.

**Jugendlectüre, Jugendliteratur.** Die Jugendliteratur erscheint ihrem Ursprunge nach als eine Stellvertretung der mündlichen Unterhaltung, mit welcher in schriftlosen Zeiten die Erwachsenen aus dem Schätze eigener Erfahrung oder überkommener Tradition die Jugend erheiterten und zugleich belehrten, und ist ihrem Inhalte nach theils die schriftmäßige Fassung solcher Ueberlieferung, theils eine Auswahl und Bearbeitung nationaler Literaturwerke, theils endlich ein eigens für die Jugend erzeugtes Schriftwesen. Indes kommt der Jugend auch ein unmittelbarer Antheil an dem Schriftschätze der Erwachsenen zu, und eine Untersuchung über die pädagogische Bedeutung der Jugendlectüre ist daher auf ein weiteres Gebiet als das der Jugendliteratur gewiesen. Am unsichersten aber würde es sein, wenn eine solche Untersuchung nur unser modernes Jugendschriftwesen zur Grundlage nehmen wollte; denn eben dieses erscheint so unpädagogisch und charakterlos, daß in ihm für eine wissenschaftliche Betrachtung kaum zureichende Anknüpfungspuncte und für eine Erwägung der praktischen Wirkung wenig mehr als negative Resultate gefunden werden. Es wird daher ein Rückgehen auf weit frühere, ursprüngliche Verhältnisse nöthig sein, um unser Urtheil, das unter dem Eindrucke der Ueberfülle unseres Kinderbuchmarktes besangen



und getrübt ist, zu ernüchtern und zu klären. Erst nach den dort sich ergebenden Resultaten werden der pädagogische Werth der Jugendlectüre und der Begriff einer guten Jugendschrift, so wie Grundsätze für eine angemessene Leitung der Lectüre sich feststellen lassen.

I. **Geschichte der Jugendlectüre.** Man pflegt die Anfänge der Jugendliteratur aus der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts zu datiren. Indes hat diese Annahme nur für eine besondere Art der Kinderliteratur Geltung, während die Jugendlectüre überhaupt eine weit ältere (und würdigere) Geschichte hat.

A. Die vorchristliche Zeit.\*) 1) Das erste Jugendbuch, von dem wir wissen, schrieb der größte Mann des alten Chinas — Confucius. Nicht ein Werk seiner Erfindung, sondern nur das Beste, was der Gesamtgeist des Volkes geschaffen hatte, dünkte ihm eben gut genug für die Jugend dieses Volkes. Von mehr als 3000 Liedern, die im Lande gesungen wurden, wählte er 311 für eine Sammlung des *Schi-King* aus, um „der Jugend ein angenehmes und lehrreiches Buch zusammenzustellen.“ Eine solche Volkspoesie in ihrer Schönheit und Wahrheit hielt Confucius für „geeignet, die Seele der Jugend zu reinigen und zu leiten.“ —

2) Auch Indien hatte seine classische Jugendschrift, den *Hitopadesa*. Dieses Buch, eine Sammlung von 43 Fabeln, zwischen welche einzelne wirkliche Geschichten und zahlreiche Sentenzen eingestreut sind, ist zunächst aus dem im 5. Jahrhundert n. Chr. zusammengestellten Fabelwerke *Panchatantra* durch Auszug und Umarbeitung entstanden, aber mittelbar aus noch viel älteren Quellen abgeleitet. Es war zur Unterweisung von Königsöhnen bestimmt; aber von dem Königshause fand das Buch den Weg in das Volk und in die Schule, in der es allgemein beliebt und gebraucht wurde. Durch Zusätze und Umarbeitungen unmerklich weiter gebildet, trat es weit über die Grenzen Indiens hinaus, wurde in fast alle bekannten Sprachen Europa's übertragen und gelangte so endlich (im 15. Jahrh.) auch in ein deutsches Fürstenhaus, in das des Grafen Eberhard von Württemberg. Max Müller zählt 25 Nationen auf, in deren Literatur der *Hitopadesa* Wurzel geschlagen hat; und mit Ueberraschung finden wir, daß seine Zweige auch in unserem deutschen Kinder- und Volksbuche noch jetzt forttreiben. Dort im indischen Buche begegnen uns die Originale vieler uns wohlbekannten Geschichten.

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

3) Die unvergängliche Jugendschrift der Griechen war Homer, der „das Knabenalter in die Elemente der Humanität einführte“ und selbst nach Christo noch als „Anfang, Mitte und Ende, als Buch des Knaben, Mannes und Greises“ gepriesen wurde. Die homerische Welt, in welcher die erhabensten Gedanken und die größten Erinnerungen des Volkes sich verkörperten und des Volkes Sitte und Sinn sich spiegelte, mußte mit ihrer Wahrheit und Anmuth eine tiefgehende pädagogische Wirkung auf die Jugend üben. — Auch Hesiods Werke wurden der Jugend zugänglich gemacht. Und neben den epischen Dichtungen sprach der sangesreiche Mund des Volkes zu ihr. Die Lieder des *Tyrtäus*, den die Spartaner den Wehstein der Seele des Jünglings nannten, wurden von der Jugend gelernt. Des *Solon* gnomische Gedichte wurden an den Götterfesten von den Knaben gesungen und auch des *Simonides* von *Keos* Lieder für geeignet gehalten, von Knaben und Jünglingen auswendig gelernt und gesungen zu werden. — Die Dramatiker haben erst mit Euripides einen Einfluß auf die Jugend gewonnen, und zwar dergestalt, daß *Aristophanes* klagen mußte, das entsetzliche Theater sei ein Hauptgrund der Sittenlosigkeit der Jugend. Nur eine einzige

\*) Quellen: 1) Für China — *Schi-King*, chines. Liederbuch, gesammelt von Confucius, dem Deutschen angeeignet von Fr. Rückert (1833). — 2) Für Indien: Max Müller, *Hitopadesa*, zum erstenmal ins Deutsche übersetzt (1844). — Dürsch, *Hitopadesa*, die älteste prakt. Pädagogik (1853). — 3) Für Griechenland: Bernhards, griech. Literaturgesch. — Krause, Geschichte der Erziehung bei den Griechen. — Jacobs, griech. Blumenlese. XII. S. 219. — Rapp, Plato's Erziehungslehre. — 4) Für Rom: Cramer, Geschichte der Erziehung, I. u. II. — 5) Ueberhaupt (für 1. 2. 3. und 4) Kühner, Jugendlectüre der Vorzeit (in der Einladungsschrift der Musterschule vom J. 1858).



Schrift finden wir, die ausdrücklich das, freilich gereifte, Jugendalter im Auge gehabt zu haben scheint: des Theognis Paränesen, die an einen ihm theuern Jüngling gerichtet sind. — Die Aesop'schen Fabeln dienten wohl als Schulbuch, aber schwerlich zu einer freien Lectüre der Jugend. Die Cyropädie aber scheint der griechischen Jugend überhaupt ziemlich fremd geblieben zu sein, was sich aus der aristokratisch-monarchischen Tendenz der Schrift und ihrem fremdländischen (indischen) Ursprung erklären läßt. Ueberdies scheint die Geschichte, wenigstens bis auf Aristoteles, für die Jugendbildung fast unbeachtet geblieben zu sein.

Die Theilnahme der Jugend an der Lectüre des Volkes blieb indes nicht unverfälscht und unbestritten. Schon in Sparta hatte der Pädonomos zu bestimmen, welche Reden und Fabeln die Knaben hören sollten, und bei den Joniern wollten (schon vor Sokrates) manche Lehrer den Homer und andere Dichter nicht unbeschränkt lesen lassen. Aber als mit der Verfeinerung der Civilisation und der zunehmenden Sittenverderbnis auch in der Jugend der kindliche Sinn mehr und mehr verloren gieng, dachte man an eine umfassendere Censur, und Plato gab eingehende Vorschriften über Auswahl der Kinderunterhaltung und Jugendlectüre. Selbst den Homer so wie den Hesiod stellt Plato unter Censur, weil sie so viele obscöne und naturwidrige Dinge erzählten. Plato's Theorie hinderte übrigens nicht, daß Aristoteles zwar die Ammenmärchen unter die Censur des Pädonomos stellte, den Homer aber wenigstens seinem königlichen Zögling unbedenklich in die Hände gab.

4) Das römische Volk besaß keinen Homer. Seine Geschichte war seine Poesie und eine Lehrerin der Jugend. Cato pflegte seinem kleinen Marcus, die Mutter der Gracchen ihren Söhnen von des Volkes alten Helden- und Bürgertugenden zu erzählen. Erst die steigende Cultur verschaffte auch den Dichtern Eingang. Homer und Virgil (in der Kaiserzeit das Lieblingsbuch des Volkes) wurden Schulbücher, und letzteres las die Jugend gewiß auch aus freier Liebe. — Mit dem Verfall der alten Römertugend schwand indes auch bei der römischen Jugend der harmlose Sinn, der aus den Blüten der Dichtung nur den Honigseim saugt. Quinctilian fand eine strenge Auswahl und weise Beschränkung der Lectüre nöthig, besonders bei den Tragikern und bei Horaz. Er und Lucian verlangten die Rückkehr zur Lectüre der Geschichte, und Plinius mahnte insbesondere, daß nicht vielerlei, sondern viel gelesen werden müsse. Auch von Cicero, Seneca und ganz besonders von Plutarch wurde die Lectüre der Jugend als eine Angelegenheit der Nationalwohlfahrt mit sittlichem Ernste und mit Einsicht berathen.

B. Die christliche Zeit vor Eintritt der modernen Jugendliteratur.\*)

1) Die Kirche lehrte das Kind lesen und gab ihm seine Lectüre, zunächst das Vaterunser, den Glauben und wohl auch die Bibel und andere heilige Schriften, welche Knaben (als Lectoren) in den Klöstern vorzulesen hatten. Indes bald begann die Kirche, den Ernst ihrer Lehre auch mit poetischer Anmuth zu umkleiden. Die Legende wurde der Mittelpunkt der poetischen Literatur und Unterhaltung, drang in die Masse des Volkes und seinen lebendigen Gesang ein und mußte auch den Kindern lieb und geläufig werden. — Aus dieser heiligen Poesie setzten sich denn auch eigentliche Kinderbücher ab, die, wie Conrads von Dancolsheim Reimkalender (1435), „gleichsam schon zu Weihnachtsgaben bestimmt, auf eine leicht einpräglige Weise die Jugend mit den Heiligen des Jahrs und mit den an ihre Tage geknüpften Wetterregeln bekannt machen sollten.“ — Daß aber die Kirche auch nach einem tiefer angelegten Plane für die Jugend zu schreiben wußte, beweist die Schrift „der Seele Trost“, die wahrscheinlich schon vor 1407 entstand (vergl. J. Geffken, der Bilderkatechismus des XV. Jahrh. I.). Der Stoff dieser Schrift, die als ein Exempelbuch zu den 10 Geboten erscheint, ist nicht allein aus Legenden, sondern auch aus dem Alten Testament und andern gehaltvollen und zum Theil uralten Quellen entnommen und so unverwü-

\*) Quellen: Cramer, Gesch. der Erziehung in den Niederlanden. — Gerbinus, Literaturgeschichte. — Gräfe, Literaturgeschichte. — Gödcke, Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung (1859). — Kühner, Jugendlectüre der Vorzeit.



licher Art, daß ein Theil desselben bis in unsere moderne Literatur hinein sich erhalten hat. — Diese erste bedeutende Kinderschrift wurde zugleich ein Bilderbuch, mit Holzschnitten ausgestattet, und bald auch ein vielbeliebtes Volksbuch, wie denn überhaupt zu jener Zeit die Alten mit den Jungen lasen und das Buch der Eltern auch den Kindern nicht versagt sein mochte.

Unter dem Einflusse der Sorgfalt, welche von der Reformation dem Jugendunterrichte zugewendet wurde, fühlten auch Poeten sich gedrungen zu den Kindern eigens sich herabzulassen, so Nic. Hermann (1561), Samuel Hebel (1571), Barthol. Ringwaldt und Thomas Hartmann (1604), Chr. Donauer (1607), Johann Heermann (1585 bis 1647).

Aber alle diese Dichtungen, sowie die Legende selbst, mußten sich zurückziehen vor der Bibel, die, namentlich in Deutschland und den Niederlanden, das Familienbuch wurde. Auch die Bilderei begab sich in ihren Dienst. Die Merian'sche Bibel (1630) wurde mit Bildern, die Nürnberger Foliobibel (1641) mit Sandrarts trefflichen Kupferstichen, Schulers hl. Schrift sogar mit 200 Kupfern geschmückt. Eine solche Bibel pflegte, vom Vater auf Sohn und Enkel sich forterbend, Jahr aus Jahr ein die Bilderlust der Kinder und die Lesefreude der Alten zu sein. Mit der Zeit setzte sich aus der Bibel auch ein eigentliches Kinderbuch, die biblische Geschichte, ab. Kaum eine Kinderschrift hat eine solche Verbreitung gefunden, als Hübners biblische Historien mit ihren ganz unkünstlerischen und doch so unsäglich anziehenden Kupferstichen. Noch lange, nachdem Niemeyer in der Freude über die neuzeitliche Kinderliteratur gesagt hatte, nun werde doch niemand zum alten Hübner zurückkehren mögen, dauerte dieser aus, bis endlich die Bilder- und Leselust der Enkel die letzten Blätter des Buches zerfetzte, an dem die Großeltern sich ergetzt und erbaut hatten.

Nur zum Theil Lectüre, aber in mancher Hinsicht wirksamer, als Lectüre war das kirchliche Schauspiel, das in seiner Weise eine unbeschreibliche Anziehungskraft auf das ganze Volk übte. In diesem kirchlichen Spiel dienten zunächst Knaben und Jünglinge als Acteurs; und von der Kirche gieng das „Spiel“ endlich ganz in die Pflege der Schule über. Die Schulkomödie blühte (namentlich im 16. und 17. Jahrhundert) als hochwichtige Schul- wie Volksangelegenheit. In solchen Spielen, abgesehen von ihrem poetischen Werthe oder Unwerthe, wurde der Jugend nicht ein eigens für Kinder zugerichteter Stoff geboten, sondern das Größte und Beste, was man dem heiligen Gefühle oder wenigstens zur Sättigung des Volksinteresses glaubte bieten zu können, ein Inhalt, der bei allem weltlichen Zusatze doch wesentlich die heilige Geschichte zum Gegenstande hatte, und, was von großer pädagogischer Bedeutung war, eine Lectüre, die durch Monate lange Arbeit völlig angeeignet, eingeübt und in öffentlicher Darstellung reproducirt werden mußte.

2) Die classische und neulateinische Literatur war der Jugend gleichfalls ein Gegenstand, nicht bloß der Schularbeit, sondern auch der freien Lectüre; wir erinnern hier nur in der Kürze daran, wie Luther den Aesop empfahl, und wie Fenelons Telemach, „die Krone der politisch-didaktischen Romane,“ seine Belehrung über moderne Verhältnisse an antike Zustände anknüpfte.

3) Die nationale Jugendlectüre gieng vom Volkslied aus. Die Sagenpoesie des Volkes und mit ihr auch manche sagenhaft gestalteten Stoffe des classischen Alterthums lebten sich in die Jugend ein. Umsonst warnte die Kirche (z. B. in der Einleitung zu der „Seel Trost“) die jungen Leute vor den „Büchern von den alten Mecken“, die „der werlde dienden und nit got.“ — Die Liebe und Ausführlichkeit, mit welcher viele der Sagedichtungen gerade die Kindheitsgeschichte ihrer Helden und Heldinnen erzählen, könnte auf den Gedanken führen, daß der Dichter solche Partien ausdrücklich für die Jugend geschrieben habe. Die wirklich volkstümlichen, zum Theil legendarisch ausgeschmückten Geschichten von Octavian, Fortunat, dem armen Heinrich, den Haimonskindern, der Melusine, Genovefa, Magellone u. üben noch jetzt, selbst in abgeschwächter Form und unter ungünstigeren Stimmungen, ihre eigenthümliche Anziehungskraft auf die Jugend.

Auch die volkstümlich didaktische Poesie bot der Jugend ihre Gaben, so der Wilsbeke, „einer der theuersten Reste unserer ritterlichen Poesie“ (Gerwinus I. 426) und die ihm nachahmende Wilsbekin. Später tritt auch die Fabeldichtung in die



Lectüre der Jugend ein, und namentlich *Reineke Fuchs* wurde (in ziemlichem Widerstreit mit unsern Begriffen) der Jugend zugänglich (Luther las gern aus ihm bei Tische vor). Einige Fabeln jener Zeit, z. B. des *Matthäus* dauern noch in unsern Kinderbüchern fort. — Auch moralische Jugendschriften entstanden, z. B. *Wikrams Gabriotto* und *Reinhard* (1551), desselben „der jungen Knaben Spiegel“ (1555) und das „Buch von den 7 Hauptlastern“ (1558).

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

4) Ein Ueberblick der vorstehenden Darstellung läßt als wesentliches Ergebnis folgende Punkte hervortreten: In den Zeiten der beginnenden Cultur vertraten die lebendige Rede und der lebendige Gesang die Stelle der Kinderlectüre. Wo bei fortschreitender Entwicklung die mündliche Mittheilung nicht mehr genügte, da nahm die Jugend zunächst Antheil an der sparsam zugemessenen Lectüre der Erwachsenen. Zu solcher Lectüre diente das Schönste und Beste der Nationalliteratur, und aus solchen werthvollen Schätzen gestalteten sich endlich durch bedachte Auswahl und neue Fassung auch eigentliche Jugendschriften.

C. Moderne Jugendliteratur. a. Geschichtliche Entwicklung. Mit der zunehmenden Föderung des Familienlebens begann die natürlichste Quelle der Jugendunterhaltung, die Erzählung der Mütter und Väter, immer mehr zu verstiegen und auch die Gemeinsamkeit der Lectüre des Alters und der Jugend sich zu lösen. Nur *Gellerts* liebenswürdige Fabeln, vielleicht auch die von *Lichtwer* und *Pfeffel*, die Insel *Felsenburg* und Bücher wie *Bunyan's* *Pilgerreise*, bildeten noch den Gegenstand eines gemeinsamen Interesses. Die Jugendliteratur selbst aber versiel zugleich mit der Nationalliteratur unter dem Einfluß des verderbten Geschmacks und der zunehmenden Charakterlosigkeit der Zeit. — Diese Umstände benutzte die thätige Speculation der *Rousseau-Baschowschen* Schule, um eine eigene, ihren reformatorischen Zwecken dienende Kinderliteratur zu produciren, und der Jubel, mit dem ihre Erzeugnisse aufgenommen wurden, bewies, wie sehr man damit für den Geschmack und die pädagogische Richtung der Zeit das Rechte getroffen hatte.

1) In demselben Jahre, in dem von *Rochow* mit seinem *Kinderfreund* (2 Bde. 1776) das erste deutsche Schullesebuch und zugleich das Titelvort für eine auch neben der Schule sich entwickelnde neuzeitliche Kinderliteratur gegeben hatte, ließ *Christian Felix Weiße* auf Anregung *Baschows* seinen *Kinderfreund* (24 Bände 1776—82) erscheinen, in dem in der Form einer Unterhaltung im Familienkreise und in gefälliger Einleitung belehrende Geschichten der verschiedensten Art mit Gedichten und Kinderschauspielen abwechseln. Durch ihn wurde er zum „Manne der Nation“. Der *Kinderfreund* wurde das Lieblingsbuch einer ganzen Generation. Erst nach *Weiße's* Tod (1804) durfte *Niemeyer*, obschon er noch immer „dem Veteranen unter den deutschen Kinderfreunden den wohlverdienten Ehrenkranz“ zuspricht, es wagen, wenigstens „Mißgriffe in der Wahl, pädagogische Inconsequenz und den oft verfehlten, selbst nicht edel genug gehaltenen Kinderton“ zu rügen. Und doch ist die ganze Welt der wohl erzogenen und frisirten Herrchen und Dämchen des *Weiße'schen* *Kinderfreundes* eine unwahre und kindische. Die erbetene Fortsetzung des *Kinderfreunds* aber, „der Briefwechsel der Familie des *Kinderfreundes*“ (12 Bde. 1783—92) fand schon zu jener Zeit weniger Popularität.

Indes ist bei *Weiße* und vielen seiner Nachahmer wenigstens noch ein schwacher Zusammenhang mit der früheren Jugendliteratur sichtbar. Das alte kirchliche Spiel



und die Schulkomödie fanden hier eine, freilich carikierte Fortsetzung im Kinderschauspiel. Mit dem Jahre 1776 brach eine ganze Flut von solchen Spielen herein. Diese Kinderschauspiele waren ein sprechendes Zeichen ebensowohl von der bis in den Schoß der Familien eingedrungenen Theaterliebhaberei, wie von den pädagogischen Experimenten jener Zeit. Die meisten zielen auf Redegewandtheit, höfische Sitte, Tournaire und Sittenbildung der Kinderwelt, aber die Ausschließung aller männlichen Motive und die „Beschränkung auf eine in lauter Liebreichheit unnatürliche Kinderwelt machen diese kleinen Stücke entweder langweilig für Kinder oder zu unwillkürlichen Satiren auf die Verfasser“ (Göbdeke 1095). So kläglich und zugleich so charakteristisch war auch hier der endliche Verlauf der Jugendliteratur, daß eben zu der Zeit, als mit Göthe's Götz das Nationalschauspiel zu neuem selbständigem Leben gelangte, die ursprüngliche Heimat desselben, das Kinderschauspiel, zu kindischer Gehaltlosigkeit herabsank.

2) Noch entschiedener im philanthropistischen Sinne und zugleich bedeutender und nachhaltiger wirkte die durch Joachim Heincr. Campe eingeführte Jugendliteratur. Sein Robinson (1780) war, was den Stoff anbelangt, der glücklichste Griff, den ein Kinderschriftsteller jener Zeit thun konnte: der Zug der Jugend nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem und der pädagogische Enthusiasmus für Rousseau'sche Idealnaturzustände und selbsterfindende Thätigkeit fanden auf Robinsons wüster Insel ihre allseitige Befriedigung. Rousseau hatte den Robinson Crusoe als den köstlichsten Bücherschatz seines Emil gepriesen; schon war er bis zum Jahr 1760 in 40 verschiedenen Robinsonaden nachgebildet worden. Aber erst Campe's Robinson wurde die Bibel der Kinderbücher und durch ihn Campe zum Koryphäen der Kinderschriftsteller. Noch jetzt ist er fast das gelesenste aller Kinderbücher, obgleich seitdem wieder mehr als 20 Robinsone, darunter der Schweizerische von Wiß und der neue Robinson von G. H. v. Schubert (1848—53, 3 Aufl.) und auch eine Uebersetzung des echten Robinson (1841) erschienen sind. Und dennoch ist die Kritik darüber einig, daß an Campe's Robinson fast nichts gut ist, als das, was nicht von Campe herrührt. „Von der hohen Poesie des ursprünglichen Robinson Crusoe ist hier wenig zu finden; ebenso wenig von dessen tiefem Gedankengehalt; alles geht hier nur auf eine nüchterne Moral und auf eine ganz entseßlich altkluge Anpreisung mechanischer Fertigkeiten und Geschicklichkeiten hinaus; aber der Stoff ist so unverwüßlich, daß er selbst in dieser breiten Verwässerung seine hinreißende Anziehungskraft behauptet“ (H. Hettner, Robinson und die Robinsonaden, 1854). Fast ebenso glücklich war der Griff, den Campe in seiner „Entdeckung von Amerika“ 1781—82, 3 Bde. that; auch hier hat die schulmeisterliche Zurichtung das Interesse an dem anziehenden Stoff um so weniger abzuschwächen vermocht, als die langweilig docirenden Zwischengespräche (wie im Robinson) so eingelegt sind, daß der Leser sie leicht überschlagen kann, was auch jeder rüstige Knabe zu thun pflegt. Wo aber Campe diese Stoffe verläßt (in seiner neuen Kinderbibliothek, 6 Bde. 1779—84, seinen Reisebeschreibungen, 19 Bde. 1785—93 und besonders in seinem lehrhaftigen Theophron und dessen Seitenstück „Väterlicher Rath für meine Tochter“), da wird er selbst Kindern unerträglich, während seine Duodez-Weltgeschichte in Versen zwar Kinder zu amüsiren, aber gewiß nicht zu belehren vermag. Nichts desto weniger hat noch im Jahr 1831 eine Sammlung seiner Schriften in 36 Bänden erscheinen können. (S. den Artikel Campe.)

3) Neben Weiße's höfischer Kinderwelt und Campe's profaischen Nützlichkeitsmenschen trat eine dritte Gattung von Kinderschriften, die specifisch moralische, hervor. Der Chorführer der neueren moralischen Kinderschriften wurde Christ. Gotthold Salzmann, der nicht nur mit seiner Erziehungsanstalt (Schneepfenthal, 1784), sondern zum Theil auch mit seinen Grundsätzen vom Philanthropin sich abgezweigt hatte und, zwar mit geringer Productionskraft und fast „ohne alle Ahnung eines idealen Lebens“, aber aus der Fülle einer reinen und edlen Gesinnung heraus sein moralisches Elementarbuch (1782), sein Sittenbüchlein, die Reisen seiner Zöglinge schrieb und wie mit seinem Karl von Karlsberg (1783) bei den Erwachsenen, so mit seinem Joseph Schwarzmantel (1810) bei der Jugend unermesslichen Beifall fand. Im Triumvirate ist er vielleicht der schwächste, aber gewiß nicht der schlechteste, und sein Schwarzmantel, der in die Wahrheit volkstümlicher Zeitverhältnisse einführt und unter der rationalistischen Verdeckung doch eine herzliche Frömmigkeit durchblicken läßt,



ist noch jetzt besser, als tausend unserer modernen Kinderschriften. — An den volksthümlichen Salzmann schloß sich in vornehmerem Stile Kaspar Friedr. Lossius an. Sein „Gumal und Lina“ (1795—1800, 3 Bde.) ist die Vermählung des Rousseau'schen Naturkinds mit dem modernen Christenthum, und seine moralische Bilderbibel (1805—1812) ist ein wohlgemeinter Versuch, in eleganter Form zur biblischen Geschichte zurückzuführen und der profanen moralische Nutzenwendungen abzugewinnen. Nur daß die kleinen Leser, wenn sie in Gumal und Lina an den Engeln und Kannibalen des Naturzustandes und den anziehenden Situationen des ersten Bandes sich entzückt hatten, die folgenden zwei Bände christlicher Katechese auf die Seite warfen, und daß die prettöse Form und moderne Anschauungsweise der Bilderbibel weder dem biblischen noch dem profanen Stoff recht entsprechen wollte. — Noch fruchtbarer und kaum weniger beliebt war der in Schnepfenthal gebildete Wiener Consistorialrath Jakob Glaz, der von 1800 an 21 Bände für die Jugend schrieb, von denen Rosaliens Vermächtnis (2 Bände) noch 1836 neu aufgelegt wurde. An diese moralisirende Schriftstellerei reihten sich zahllose Kinderschriften von ganz verwischtem Charakter an. Nur eine würdigere Erscheinung begegnet uns, der anspruchslose J. A. C. Löhr, der eine anziehende und belehrende „Beschreibung der Länder und Völker der Erde“ (4 Bde. 1803) gab und in seinen „kleinen Geschichten“ (1799), seinen Fabeln und besonders in seinen „kleinen Plaudereien für Kinder, welche sich im Lesen üben wollen“ (neuerdings von A. F. C. Bilmar herausgegeben), „aus tiefer innerer Erfahrung heraus einfach, wahr, treu und fromm“ erzählt.

4) Ganz eigenthümlich in ihrer Art und die einzige Schrift von bedeutendem und nachhaltigem Werthe, die in jener Periode hervortrat, sind die Palmblätter, erlesene morgenländische Erzählungen (4 Theile 1787—1800), ausgewählt von Herder, deutsch bearbeitet von A. L. Liebeskind (neu herausgegeben von Krummacher 1831), eine reiche Quelle, aus der bis in unsere Zeit die Chrestomathien zu schöpfen pflegen.

Bereits im J. 1787 mußte Friedr. Gedike klagen: „Keine einzige literarische Manufactur ist so sehr im Gange, als die Büchermacherei für die Jugend. Der verdiente Beifall, den Campe, Weiße, v. Kochow, Salzmann fanden, lockte eine unabsehbare Schaar von Scriblern herbei, die wie hungrige Heuschrecken über das neue Feld herfielen. Jeder glaubte sich gut genug. Studenten und Candidaten, deutsche und lateinische Schulhalter, angehende Erzieher und Richterzieher, kurz alles, was Hände zum Schreiben oder auch nur zum Abschreiben hat, verfertigt Bücher für die liebe Jugend, und Väter und Mütter werden nicht müde, den Tand zu kaufen oder wohl gar zu brauchen.“

5) Erst die Zeit der Freiheitskriege begann den leichtfertigen Eifer der Kinderbuchmacherei etwas zu dämpfen, und in dieser Zeit fand man auch wieder Raum, das Interesse des Alters und der Jugend um eine gemeinsame Lectüre zu sammeln; so um Pestalozzi's Lienhard und Gertrud (1781), ein Buch, das unter „jenem Schwall leichter und durch Entnerung sittenverderblicher Bücher einzig dasteht in seiner Einfachheit und Schlichtheit, mit der es dem Volke seinen Gesichtskreis entlehnt und seine Denk- und Handlungsweise und die Freude des häuslichen Lebens schildert, um es an sich selbst und innerhalb seiner Sphäre fortzubilden“ (Gervinus V. 352.). Auch Beckers Noth- und Hilfsbüchlein (2 Bde. 1814), das sich, namentlich in den Mittelständen, weit verbreitete, wurde von den Knaben ohne Arg gelesen, und noch mehr erfreuten sie sich an der heitern Naivetät und den köstlichen Schwänken von Hebel's Schatzkästlein. Selbst an Tieck's romantischen Werken, namentlich an seinen neu aufgefrischten Volksbüchern gönnte man der Jugend einen Antheil; und ohne diese Gunst stahl sie sich in die Ritterromane Fouqué's und wohl auch anderer ein, um sich in einer Romantik zu berauschen, die kräftiger und vielleicht auch unschädlicher wirkte, als die schwächlich kleinen Helden der Kindergeschichten.

6) In dieser Zeit traten aber auch drei bedeutendere Erscheinungen in der Jugendliteratur hervor. Der lebenswürdige Altiker Friedrich Jacobs schrieb seinen Alwin und Theodor 1802, in dem die Episode aus der französischen Revolution, die Zigeunergeschichte u. m. a. fast classisch sind, und weiter Rosaliens Nachlaß (2 Theile. 1812), Feierabende in Mainau (2 Bde. 1820), und Mehrenlese aus dem Tagebuch



des Pfarrers von Mainau (2 Bde. 1825), in denen die Darstellung eines anmuthigen Stilllebens und edler (nur hie und da durch einen weichlichen Zug geschwächer) Charaktere eine tief sittigende Wirkung nicht verfehlt. — Noch weit bedeutenderen Einfluß aber übten einerseits die Brüder Grimm, die mit ihren köstlichen „Kinder- und Hausmärchen“ (1812) der Jugend einen neuen Hauch frischen Lebens zuführten und die Jugendliteratur selbst auf eine neue Spur lenkten, — und nach einer anderen Seite hin der Domherr Christoph v. Schmid, der in seiner biblischen Geschichte für Kinder (6 Bde. 1801, später in mehr als 20 Aufl.) und in seinen „moralischen Erzählungen“ auf biblisch-christlichen Grund zurückgieng, dabei nach altem Legendenstoff Genovesa 1819) und nach einfach rührenden Bildern aus der alten Ritterzeit (Ostereier 1819, — Heinrich v. Eichensfels, Rosa v. Tannenburg) zurückgriff. Seine freundliche Absicht, seine herzliche Kinderliebe und seine christliche Gesinnung, obschon diese mitunter zu tendenziöses hervortritt, gewann ihm die Herzen; von Jung und Alt wurde er mit Liebe und selbst Erbauung gelesen. Auf die Entwicklung der Jugendliteratur selbst übte er bedeutenden Einfluß, und zwar nicht allein innerlich durch seine christliche Tendenz, sondern auch äußerlich durch — seine Wohlfeilheit. Erst des frommen und lieben Domherrn 9- und 12-Kreuzer-Büchlein fanden ihren Weg auch zu den untern Schichten der Bevölkerung und setzten sich als erster Keim der Kinderbibliotheken fest, die man nummehr auch für Dorfschulen zu errichten für Pflicht hielt.

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

Die Worte Gebite's (s. o.) gelten im verstärkten Grade für unsere Zeit. Die Jugendliteratur ist in unseren Tagen das üppigste Feld der Pädagogik und zugleich das am meisten verwahrloste. Die Masse der Producte hier zu registriren, ist aber so unmöglich, als es unersprießlich sein würde. Wir beschränken uns daher auf den Versuch einer

b. übersichtlichen Charakteristik der modernen Jugendliteratur.

1) Die philanthropistisch-realistischen Schriften. In angenehmer Unterhaltung den Kleinen unmerklich allerlei nützliche Kenntnisse beizubringen, war der wesentliche Zweck der Basedow'schen Schule. Diesem Zwecke sollte die breite Verständlichkeit und die kinderfreundliche Herablassung dienen. Unter dem Einflusse solcher Schriften, durch welche die Kinder in den Horizont, über den sie hinausstreben sollten und auch möchten, zurückgedrängt und zur Weichlichkeit, Selbstgefälligkeit und Naseweisheit erzogen wurden, wuchs die Jugend heran, die in den nächsten Jahrzehnten für die höchsten Güter der Nation kämpfen und sterben sollte. Dazu kam die pädagogische Lehre, daß man Kindern nur Wahres und Wirkliches, nur verstandesmäßig Greifbares erzählen dürfe. So entstanden jene Schriften, die, um wahr zu sein, die tiefe Wahrheit des Wunderbaren, Unbegreiflichen und Idealen aus dem Bilde des Lebens strichen, um nach einigen „abstracten Regeln des sogenannten gesunden Menschenverstandes für die hausbackene Welt dieses Verstandes selbst“ (Walt) zu erziehen. Und die Spur jener Verirrungen zieht sich selbst durch unsere neueste Jugendliteratur fort, wie denn z. B. die Lehre von der handgreiflichen Wirklichkeit noch neuerdings



von Schmid aus Schwarzenberg in seiner Pädagogik vertheidigt und in seinen Kinderschriften befolgt wird. Der vorherrschend banausischen Tendenz solcher Bücher suchte man

2) in den moralischen Kinderschriften ein Gegengewicht zu geben. Aber die Moral wurde dabei zunächst nur an einer Musterkarte von allen erdenklichen kleinen Kinderumarten und Kinderartigkeiten gelehrt, ohne einen Gedanken an die eine Quelle, aus der alle Tugenden lebendig hervortreiben. Zuletzt vollendete sich der Schematismus und die Ueberhäufung in C. L. Simons (im einzelnen ziemlich guten) „Beispielen des Guten und Bösen, nach der Pflichtenlehre geordnet“ (1837) und in Franz Hoffmanns 360 moralischen Erzählungen für Kinder von 5—8 Jahren (1848—50). Schon die handgreifliche Absichtlichkeit eines solchen Tugendunterrichts schwächt die Wirkung. Jene Kleinmeisterlichkeit mußte aber zugleich zur Unwahrheit führen; denn indem man Kinder zu Tugendhelden machen wollte, kamen weifenlose Engelchen und lächerliche Pierpüppchen heraus. Und doch wimmelt noch jetzt jeder Weihnachtsmarkt von ähnlichen Schriften, nur daß nunmehr die kleinen Helden auch colorirt zu sehen sind, und daß wohl auch, echt pädagogisch, die pädagogischen Künste der Eltern aus den Coulissen hervorgezogen und den Engeln von Kindern zur Folie Teufel von Stiefmüttern oder Pflegevätern beigegeben werden. Viele dieser Geschichten verfallen bei ihrem Idealisiren zugleich in eine Sentimentalität und Ueberschwänglichkeit, die ganz dazu angethan ist, aus natürlichen Kindern empfindsame Narren zu machen. Solche Schriften (wir erinnern nur an die versificirten Kinderkomödien von Ernst v. Houwald, 1839) fließen über von rührender Kinderliebe, erstaunlicher Wohlthätigkeit und unerhörtem Edelmuth; die heiligsten und geheimsten Regungen des kindlichen Herzens werden theatralisch herausparlirt, und die Hätscheleien und Liebesbezeugungen, mit denen „Herzenseltern“ und „Herzenskinder“ sich stets in den Armen und am Halse liegen, treten in widrigster Weise hervor. Am stärksten sind darin schriftstellernde Damen, wie z. B. Therese Huber, die in ihrer „Weihe der Jungfrau“ die jungfräuliche Scham durch declamirendes Bloßlegen ihrer heiligsten Regungen wahrhaft entweiht.

Hiermit zusammen hängt die altkluge Reflexion des Kindes über das Glück und die Unschuld seiner eigenen Kindheit, wie sie namentlich in poetischen Kinderschriften aufzutreten pflegt. Selbst der sinnige und kindliche Hey streift in seinem: „Ein Herz, ein Herz hab' ich in der Brust“ u. und „Zwei Augen hab' ich u.“ an diese Reflexionsweise. Zu welcher Widerlichkeit und Leichtfertigkeit aber eine solche Selbstbespiegelung ausarten kann, ist z. B. bei der viel verkauften Thekla v. Gumpert (im Töchter-Album, 1858) in dem Aufsatz „die Metamorphose der Backfische“ zu sehen. — Eine altclassische Form der Moral,

3) die Fabel, ist von der modernen Kinderliteratur zumeist alten Quellen entlehnt und nur in einer besonderen Art, die wir die fabulirende Kinderpoesie nennen möchten, einigermaßen selbständig fortgebildet worden. Der glückliche Erfinder dieser Gattung wurde Wilhelm Hey (Superintendent in Jätershausen, † 1854), aus Anregung von Otto Speckters sinnigen Zeichnungen, die er mit illustrirendem Text begleitete. Seine 50 Fabeln für Kinder (1833) sind nicht immer eigentliche Fabeln, sondern oft nur Personificationen der Natur, aber durchweg liebliche, mit liebevollem, kindlich reinem und echt poetischem Sinne ausgeführte Bilder. Nur die zweiten, die Moral enthaltenden Verse, die, um das Octavformat auszufüllen, nachträglich beigefügt werden mußten, tragen die Spuren der Absichtlichkeit. Hey's Fabeln haben neben der Wirkung ihres Werthes noch in zweifacher Hinsicht bleibenden Einfluß geübt; sie haben mit ihrem reinen Kinderton der Jugendliteratur eine neue Spur zu dem frühesten, noch buchstabirenden Kindesalter verrathen und zugleich durch Speckters lebensvolle Zeichnungen den Holzschnitt wieder zu Ehren gebracht. Der von Hey angeschlagene Ton klingt in zahlreichen Variationen nach, so bei Fröhlich, Friedrich Güll, Poggi, Reinick, Dieffenbach u. a. Das Vorbild ist aber von keinem erreicht worden, auch nicht von Hey selbst in seiner zweiten Reihe von 50 Fabeln und in seinen Texten zu Prätorius Kriegspferd und H. J. Schneiders „das Kind von der Wiege bis zur Schule“. Dagegen sind Speckters Holzschnitte von vielen, z. B. von Poggi, L. Richter und anderen Dresdener Künstlern, mit Glück



nachgeahmt und zum Theil übertroffen worden. Eine ganz andere Art des Fabulirens und der Zeichnung führte Heinrich Hofmanns (Arzt in Frankfurt a. M.) Struwelpeter ein; — diese ausgelassene, groteske Posse, die von Rosenkranz gerühmt, in einer Million von Exemplaren über die halbe Welt verbreitet, von dem Verfasser selbst (im König Rußknacker u. dgl.) und von vielen anderen nachgeahmt worden ist, aber wohl für nichts mehr gelten soll, als, was sie anfänglich war, für einen augenblicklichen Scherz, den der humoristische Vater an einem lustigen Abend mit seinen Kindern trieb. — Als ein erfreuliches Zeichen des Fortschrittes sind

4) die christlichen Jugendschriften zu betrachten. Während der Aufklärungsperiode hatte F. A. Krummacker mit seinen, zwar nicht ganz naturwüchsigem, aber immerhin sinnreichen und lieblichen Parabeln (1800) das tiefere christliche Element sehr vereinsamt vertreten. Nächst ihm gebührt dem kindlich frommen Christoph von Schmid das Verdienst, unsere Jugendliteratur auf die wahren Quellen des Heils zurückgewiesen zu haben. Aber beklagen muß man, daß schon Schmid mitunter und daß noch weit mehr seine zahlreichen Nachahmer und unter ihnen selbst solche, die aus wirklich christlicher Gesinnung und mit deutlichem Talente schrieben (wie z. B. H. Dittmar, Chr. G. Barth, G. H. von Schubert, A. Wildenhahn etc.), ihrer guten Sache durch Mißverständnis und Uebertreibung vielfach schädeten. Sie stellen eine Frömmigkeit dar, die weit weniger in kerniger Mannhaftigkeit, als durch weiche und süßliche Empfindungen sich äußert; sie lassen den Mund von frommen Redensarten überfließen, und ihre breite Darlegung innerer Heilsbewegungen artet zuweilen in „eine Verletzung der religiösen Schamhaftigkeit aus“ (Hülsmann, im Programm des Duisburger Gymnasiums, 1855). Dabei schaden solche Schriften nicht selten auch durch eine gewisse Romantik der Weltregierung, indem sie durch einen verschwenderischen Aufwand von Wundereffecten in der inneren und äußeren Führung des Menschenlebens zum Glauben und zur Tugend locken wollen. — Nur wenige, wie Hey, R. Stöber (dessen Einfachheit und Frische überhaupt wohl thut) halten das rechte Maß und treffen den rechten Ton.\* — Ohne solche spezifische Tendenz sind

5) die romanhaften Jugendschriften, die in neuerer Zeit immer mehr aufkommen. In dieser Art haben besonders Meritz und Fr. Hoffmann sich versucht, und insofern der Roman die Idee des geselligen Lebens historisch darstellen soll, kann man solche Versuche als einen Fortschritt der Jugendliteratur ansehen. Aber in der That besteht die Emancipation von der Tendenz der moralisirenden Kindergeschichten in wenig anderem, als darin, daß man die engelgleichen Kinder nunmehr zu engelgleichen Menschen heranwachsen läßt. Von Genialität und hoher Gesinnung findet man in unseren romanhaften Jugendschriften kaum eine Spur. Unwahrheit und ärmlicher Gehalt ist das Wesen der meisten; und viele schaden insbesondere noch dadurch, daß sie ihre Geschichte mit Vorliebe in den luxuriösen und glanzvollen Kreisen der Aristokratie spielen lassen. — Das große Mittel, durch welches alle diese Schriften wirken, ist die Spannung. Während die Dichtungen, welche der Kindheit des Menschengeschlechtes zur Bildung dienen, mit epischer Ruhe erfüllt sind, suchen diese Kinderromane durch eine Reihe von fieberhaft erregenden Effecten die Phantasie zu reizen. Selbst Cooper'sche Romane werden für die Jugend dergestalt zugerichtet, daß von dem Beruhigenden und Herzerfreuenden ihrer Dichtung nichts übrig bleibt, als die Blutspur haarsträubender Indianerkämpfe. — Der einzige pädagogische Grundsatz, den man mit ostensibler Sorglichkeit befolgt, ist der, daß man die Erzählung „sittlich rein“ zu halten sucht. Aber die Vorsicht besteht meist nur darin, daß man das erotische Element aus dem Bilde des Lebens zu streichen sucht, während dagegen ein wenig Scheinheiligkeit, eitle Wohlthätigkeit, Ehrgeiz und Egoismus ganz anständig unter der allgemeinen Tugendfirma mit in den Kauf gegeben werden. — Nur in neuester Zeit bemerken wir hier und da eine Rückkehr zur Natürlichkeit, wie z. B. Ottilie Wildermuth, eine Meisterin im Erzählen, mehr und mehr auf einfache

\* Unter diesen Ausnahmen möchten wir auch die englische Schriftstellerin E. Sewell namentlich hervorheben, deren „Emmy Herbert“ (in deutscher Uebersetzung empfohlen von Schubert) zu den besten Lesebüchern für junge Mädchen gehört. Weniger gelungen dürften die für die reifere Jugend bestimmten Arbeiten von Grace Kennedy genannt werden.



Motive sich beschränkt und das Interesse in naiver Weise nach dem Frieden einer irdischen und himmlischen Heimat hinzulenken versteht\*). — Eine Verbesserung der Jugendliteratur bilden oder versuchen wenigstens

6) die volksthümlichen Jugendschriften. Pestalozzi und Hebel, die Meister in volksthümlicher Schriftweise, hatten in später Zeit, jener in Jeremias Gotthelfs treuherzig-kluger Bauern einsicht, dieser in B. Auerbachs poetischem Dorfleben, einen Hauch ihres Geistes fortgepflanzt und ihnen nach weckten W. D. v. Horns, Glaubrechts, Nebenbachers u. Schriften im weitesten Kreise die Liebe für Schilderungen ländlicher Zustände. Diese volksthümliche Richtung übte ihren wohlthuernden Einfluß auch auf die Jugendliteratur. Manche, wie hin und wieder Meritz, fanden den Weg zu volksthümlichen Stoffen und auch den rechten Ton dazu. G. H. v. Schubert zeigte in seinen biographischen Erzählungen, namentlich in seinem Prinzen Eugen, sich größer und wirksamer als in allen seinen gefühlreichen Geschichten; auch D. W. v. Horn, Körber u. a. trafen in einigen ihrer populären Kinderschriften nahezu an das Ziel. Von noch größerer Bedeutung aber waren die Versuche, die Quellen uralter, abgeklärter Volkspoesie und Volksfage in unsere Jugendlectüre überzuleiten. Das Märchen, diese „fast verlorene, unscheinbare, aber reine und köstliche Perle unserer Volkspoesie“ (Wilmar) wurde von den Brüdern Grimm in Schrift gefaßt und entzückt noch jetzt unsere Kinder (s. d. Art. Märchen). — Uebrigens hat unter den vielen, welche der Grimm'schen Spur folgten, kaum einer mit gleichem Takte zu sammeln verstanden. Wenn wir W. Hauffs Märchen ausnehmen, so finden wir in allen diesen Sammlungen, auch in den besseren, nur wenig Echtes und Werthvolles. Jedenfalls schaden sie durch Ueberhäufung; denn eine mäßige Sammlung echter Märchen wäre genügend für unsere Jugend.

Wirklich dem Volks- und namentlich dem Muttermunde abgelaußt ist eine andere Art der Kinderpoesie: die Wiegen- und Ammen-, Spiel- und Ringelreihenlieder, Kindersprüche und Kinderverse und all der lustige Klingklang und sinnige Unsinne, wie er jetzt in „des Knaben Wunderhorn“ von A. v. Arnim und Clemens Brentano (3 Bde. 1806), in Weikerts Kindergärtlein, in der schönen Eplinger Liederfibel, bei Poggi und K. v. Raumer, in der Ammenuhr mit ihren charakteristischen Zeichnungen, bei Ernst Meier und besonders in dem deutschen Kinderbuche von K. Simrock (1848) sich gedruckt findet. Diese Schriften haben ein culturhistorisches Interesse; aber im ganzen sind sie nicht viel mehr, als rührende Grabdenkmale einer erstorbenen Kinderpoesie.

Bedeutender ist der Gewinn aus der Sagenliteratur, welche ebenfalls mit Hülfe und aus Anregung der Brüder Grimm (deutsche Sagen 1806—18, 2 Bde.) mehr und mehr auch der Jugendwelt erschlossen wurde. D. Marbach gab 52 Bändchen (1838—1849) und K. Simrock mit weiserer Auswahl und auch in naiverer Fassung 35 Bde. Volksbücher heraus. — Weit besser als sie und selbst als die derbmarkirte, kernige Sprache der Grimm, traf der elegante Stil G. Schwabs in seinem Buche der „schönsten Sagen und Geschichten für Alt und Jung“ (auch unter dem Titel: die deutschen Volksbücher, 4. Aufl. 1859, mit Illustrationen) den Geschmack der Zeit. Auch die edelsten Schätze, Nibelungen, Gudrun, so wie Fritjofs-fage, Wilhelm von Aquitanien u. s. w. sind nunmehr durch Ferdin. Bäßler (1843), K. W. Osterwald (1848—51), Krieger, D. Klopp (1851), Adolph Baumeister (das Nibelungenlied für die Jugend bearbeitet, mit Schnorr'schen Zeichnungen, 1858), in ziemlich lesbaren Bearbeitungen der Jugend zugänglich geworden. Freilich liegt unserer Jugend jene Sagenwelt zu fern, um von ihr aus der Gegenwart heraus unmittelbar begriffen, und doch auch zu nahe, um ganz objectiv mit ruhig beschaulichem Sinne aufgefaßt zu werden. Schlegel zwar empfahl das Nibelungenlied als Hauptbuch der Erziehung; Gervinus dagegen rath zur äußersten Vorsicht und will es höchstens für Primaner zulassen. Das Bedenken gegen jene

\*) Eine rühmliche Ausnahme macht auch die vielgelesene Schrift von der † Frau Kathusius: Aus dem Tagebuch eines armen Fräuleins, ein Büchlein, das das Christliche mit dem Romanhaften mit Glück zu verbinden sucht.



alten Literaturschätze scheint uns aber weit weniger in dem Stoffe selbst begründet zu sein, als darin, daß die Regenerirung im großen nicht ebenso glücklich gelungen ist, wie bei einzelnen kleinen Stücken aus der Sagen- und Legendenwelt, die unter wahrhaft poetischem Hauche (von Platen, Rückert, Göthe, Chamisso, Uhland, Bocci u. a.) zu neuem, unmittelbar verständlichem Leben gestaltet worden sind und jetzt zum Theil in K. Simrocks *Kerlingischem Heldenbuch* (1848), in desselben „*Rheinsagen*“ (5. Aufl. 1857) und von Ferdinand Schmidt (1851) sich gesammelt finden. — Die Bearbeitung der deutschen Sage bildet einen Uebergang zu

7) den didaktischen Unterhaltungsschriften. Hier wird der altclassische Sagenstoff von B. G. Niebuhr in seinen populären griechischen Heroengeschichten („an seinen Sohn erzählt“) und von K. Fr. Becker in seinen schönen Erzählungen aus der alten Welt (3 Theile, neu bearbeitet in F. A. Ecksteins „*Jugendbibliothek des griechischen und deutschen Alterthums*“, 1861) eingeführt und neuerdings am ungeschminktesten von G. Rapp (1850) und in der blühendsten Sprache von G. Schwab in seinen vielgelesenen „*schönsten Sagen des classischen Alterthums*“ (4. Aufl. 1858), endlich auch in Wilh. Wagners *Hellas* (2 Bde. 1859, 60), W. Wiedasch *deutschem Haus- und Schul-Homer* (metrisch bearbeitet, mit Abkürzungen und Auslassungen, 1857), K. A. Schönkes *Sagenwelt der Alten u. a. der deutschen Jugend* mitgetheilt, ohne daß jedoch die Aufgabe einer charaktertreuen Uebertragung bis jetzt ganz genügend gelöst erscheint.

Ergiebiger noch ist die Arbeit auf dem Felde der Geschichte. Bredows „*umständliche Erzählungen*“ sind immer noch schön und nützlich zu lesen, und neben Kohlrausch *deutscher Geschichte für Schule und Haus* sind Stackes „*Erzählungen*“ und dessen *französische Revolution* (1860), Langs *historisches Lesebuch* und Lange's *Lesebuch zur griechischen Geschichte* (zwei treffliche, aber wenig verbreitete Bücher), sowie die Schriften von Roth, Pfizer, Dittmar, J. C. Kröger (norddeutsche *Freiheits- und Heldenkämpfe*, 3 Bde. 1859) hervorzuheben. — Für die Biographie sind manche werthvolle Schriften vorhanden, die entweder unmittelbar für die Jugend bearbeitet sind, oder aus der allgemeinen Literatur herangezogen werden können, wie z. B. das *Leben Luthers* von Matthesius (von Schubert bearbeitet) *Nettelbeck's Leben* von J. C. L. Haken und Neigebauer, das *Leben des Admirals Ruiter* von D. Klopp, *der alte Heim* von Kessler, *Kloddens Hans Joachim Zietzen*, die in einigen Stücken gelungenen biographischen Miniaturbilder von Grube (1857), und *Steins Leben* von W. Baur (1860).

Die Naturwissenschaft ist für die Jugendliteratur vielfach ausgebeutet worden. Aber die verschiedensten Fehler, breite und blumenreiche Darstellung und wieder trockene und minutöse Analyse, grob materialistische Auffassung und pädagogische Takt- und Planlosigkeit treten vielfach hervor. Nur wenige Werke, wie Grubes „*Biographien aus der Naturkunde in ästhetischer Form und religiösem Sinne*“ (1851), die geistreich, poetisch und gelehrt zugleich ausgeführten „*Naturstudien*“ von Masius (1852), erscheinen wahrhaft empfehlenswerth. Als Ganzes aber ist des größten Lobes würdig die gemeinnützige *Naturgeschichte* (namentlich des *Thierreichs*) von H. D. Lenz, ein Buch, das nicht eigens für Kinder geschrieben ist, aber ganz in dem naiven Tone eines einsiedlerischen Mannes, der, im stillen Verkehr mit der Natur beglückt und reich, aller Welt von seinen lieben Thieren und Pflanzen erzählen möchte. — Für das physikalische und technologische Fach sind im Spamer'schen Verlag einige ziemlich brauchbare Werke erschienen.

Zu einer unübersehbaren Fülle ist die geographische Unterhaltungsliteratur angewachsen. Ihre einfachsten Erzeugnisse sind die *Reisebeschreibungen*, wie sie z. B. von Harnisch (16 Bde. 1821—32) und Richter (10 Bde. 1831) in ziemlich pädagogischer Auswahl, aber nicht gar anziehender Bearbeitung, oder weit wirksamer in den *Entdeckungsreisen* von Cook (bearbeitet von Redenbacher, 3 Bde. 1847 bis 1850), John Ross (1844), James Ross (1848), Kane (Nordpolexpedition 1859) und auch wohl in Grube's *Taschenbuch der Reisen* gegeben werden. Neben solchen durch ihre nüchternen Wirklichkeit und durch die Offenbarung starker Willenskraft belehrenden und sittlich erhebenden Schriften ist in neuester Zeit auch eine beachtenswerthe Literatur von „*geographischen Charakterbildern*“ (von Vogel, Grube,



Thomas, Wenzig, Bütz u. a.) entstanden, die in bearbeiteten oder unveränderten Excerpten aus größeren Werken eine Gallerie von geographischen Illustrationen für die Jugend zu geben suchten. Aber das ernstere Interesse, dessen manche dieser Schriften würdig wären, wird von ihnen abgezogen durch eine andere Art von Schriften, deren Charakter wesentlich darin besteht, daß sie die Geographie in die Reize eines Romans kleiden. Hier finden sich, aus Büchern aller Art, am meisten aus der modernen Reise-, Touristen- und Journalliteratur zusammengelesen, Bilder in verschiedenartigster Darstellung und in den verschiedensten religiösen und irreligiösen Coloriten. Das Allerwunderbarste, Außerordentlichste, Unglaublichste wird für den lüsternden Geschmack ausgesucht oder eigens zugerichtet. Selbst bessere, wie Theod. Dielitz, der zuerst und zwar anfangs mit wirklich pädagogischem Sinne die geographische Romantik in die Jugendliteratur hereinzog, sowie D. W. v. Horn (z. B. in der Korsarenjagd), Körber u. a. verfallen in solche Ausartungen. — Charakteristisch für unsere Jugendliteratur sind endlich

8) die Bilder der Jugendschrift. Schon seit dem 14. Jahrh. pflegten die Abschreiber die Ränder ihrer Bücher mit Bildern zu schmücken, deren explicativen Werth Thomasin mit den Worten bezeichnet, sie seien für den Bauer, der die Schrift nicht verstehe. In den Drucken des 15. Jahrh. machten die Holzschnitte meistens den eigentlichen Kern des Buches aus, während die Erzählung zu kurzen Sätzen einschrumpfte. Die Bilderei war aber in zweifacher Richtung thätig; zunächst diente sie kirchlichen Motiven, indem sie sich auf Legenden, Mariengeschichten und andere mystische und fromme Werke warf (Gervinus, II. 319. Heller, Geschichte der Holzschnittekunst, Beil. 2), und daneben auch Schriften, wie der „Sele Trost“, mit Holzschnitten zierte, bis sie (im 16. und 17. Jahrh.) vorzugsweise der Bibel sich zuwandte und hierbei bald von den groben Holzschnitten der sogen. Laienbibel bis zu den schönen Sandrart'schen Kupfern zur Nürnberger Foliobibel fortschritt (vgl. d. Art. Bilderbibel). Die weltliche Richtung der Kunst dagegen trat etwas später, namentlich in den trefflichen Holzschnitten von Hans Burgmeier zum Theuerdank und Weißkunig hervor, schmückte die neubearbeitete Kirchchronik von Gottfried von Biterbo mit Sandrart's Kupfern und setzte sich in dem Theatrum Europaeum u. a. Werken fort.

Als pädagogisches Mittel trat die Bilderei erst nach dem Untergang der echten Kunst auf, nämlich im Orbis pictus (1658), der bald viele encyclopädische Bilderwerke hervorrief und noch neuerdings (1856) in Lauckhardt's Orbis pictus eine Verjüngung erhalten hat. Der Irrthum des Comenius, als ob Bilder hinreichten, „die Welt im Originale kennen zu lernen“, zog sich auch noch durch Basedow's vierbändiges Elementarwerk (1774) fort. — Das Bilderbuch wurde nun ein stark cultivirtes Mittel der Erziehung und — ein sehr kostbares. Alles vorhandene übertraf Vertuch's Bilderbuch (1790—1832, 85 Thlr.), dessen künstlerischen und instructiven Werth noch jetzt in gleicher Ausdehnung kein anderes Bilderwerk erreicht hat.

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

Erst in neuerer Zeit hat sich das Verhältnis umgekehrt gestaltet. Das Bilderbuch dauert zwar in einzelnen Erscheinungen noch fort, namentlich im geographischen und naturhistorischen Fache, wie in Emil Wendt's Album für Länder- und Völkerkunde (1847—1850 mit 5—600 guten Abbildungen), in der „systematisch geordneten Bildergallerie“ im Herder'schen Verlag, sowie auf dem historischen Gebiete in der „deutschen Geschichte in Bildern“ etc. mit Text von Bülow und für das zartere Alter in Fr. Güll's „systematischer Bilderschule“, den Münchener Bilderbogen u. dgl. m. Aber an Umfang und pädagogischer Bedeutung hat das Bilderbuch verloren, während dagegen die beiläufigen Illustrationen zum Texte der Jugendschriften zu einem luxuriösen



Ueberflüsse sich vermehrt haben. Einzelne Erscheinungen dieser Art sind zwar künstlerisch vortreflich, wie z. B. Richters geniale Bilder zu Bechsteins Märchen, die Zeichnungen der Dresdener Künstler zur Ammenuhr, die Holzschnitte von Poggi, Schneider u. a. Auch einiges aus dem Herder'schen Institut in Karlsruhe und Freiburg und dem Hallberger'schen Verlag in Stuttgart ist beifallswerth und ein Fortschritt in der Wahrheit naturhistorischer und geographischer Illustrationen sichtbar. Namentlich hat der Holzschnitt, der in großartigster Industrie in dem Spaner'schen Verlage von Volks- und Jugendschriften betrieben wird und in vielen Fällen den bunten Farbenbildern pädagogisch vorzuziehen ist, der Jugendliteratur manche gute Dienste geleistet. Im ganzen und großen aber muß das Bilderwesen unserer Jugendschriften zu den ernstesten Bedenken Veranlassung geben. In dem wissenschaftlichen, namentlich geographischen Bildervorrath ist eine beklagenswerthe Einörmigkeit zu bemerken; überall begegnet man denselben, nur mit neuen technischen Mitteln aufgestellten Typen. Noch schlimmer aber steht es mit den in die Geschichten eingestreuten Bildern. „Nicht wenige dieser Bilderbibeln und Bildergeschichten sind nur Werke der Geldsucht der Autoren, wie der Verleger, und es ist empörend zu sehen, welche Sudeleien hier den Kindern geboten werden.“ (Rosenkranz, Päd. 61 f.). Ueberdies schadet die Ueberfülle der Bilder, indem sie zerstreut und verwirrt, und am meisten ihre Inhaltlosigkeit und Charakterlosigkeit. Die meisten dieser Abbildungen dienen nur dazu, die Gafflust zu erregen, den Reiz des Romans durch die Zeichnung sentimentaler Scenen und grauenhafter Abenteuer zu erhöhen, die Leppigkeit der Phantasie zu fördern und die Selbstthätigkeit zu erschaffen.

9) Rückblick. Ueberblicken wir die Entwicklung der modernen Jugendliteratur, so läßt sich in mancher Hinsicht ein Fortschritt nicht verkennen. Die Weiße'schen Kinderfiguren sind mehr und mehr in ein gereifteres Leben übergegangen, die Rückkehr auf christlichen Grund und zu volksthümlichen Stoffen ist wenigstens versucht und die didaktische Unterhaltungsliteratur mit manchem werthvollen Werk bereichert worden. Dagegen hat unsere Jugendliteratur an tieferen Motiven und ernster Gesinnung mehr verloren als gewonnen. Die sittlichen Motive sind bei vielen zweifelhaft; die Tendenz der meisten vorherrschend eine Speculation auf den Phantasiereiz, und bunte Bilder, glanzvolle Einbände, lockende Titel und buntes Allerlei (namentlich in der auch durch Zerstückelung schädlichen Zeitschriftenform) unterstützen jene Speculation. Die Jugendliteratur hat es nicht einmal zu einem zweiten Campe gebracht. So allgemein pflegt man sie als ein Geschäft der bloßen Mittelmäßigkeit zu betrachten, daß die besten Männer, namentlich Pädagogen, sich scheuen, in die Concurrenz einzutreten. Praktisch ist die Gefahr gewachsen durch die Ueberfülle, die nunmehr fast alle Schichten der Jugend überslutet. — Weit nachlässiger ferner, man kann sagen gewissenlos ist die pädagogische Kritik geworden. Größer als je endlich ist daher die Rathlosigkeit der Eltern und selbst der Lehrer bei der Auswahl, oder auch der Leichtsinns, mit dem man alles, was guten Klang hat, für die Kleinen zusammenkauft.

II. Die pädagogischen Ergebnisse der Jugendlectüre. 1) Der pädagogische Werth einer guten und wohlgeordneten Jugendlectüre kann und soll nicht verkannt werden. Herbart hält die Lectüre „für ein unentbehrliches, schwerlich durch etwas anderes zu ersetzendes Hülfsmittel der Erziehung und gerade für das Mittelglied, das in jene leere Zeit des Jünglings, die den Erzieher so besorgt macht, eingeschoben werden muß.“ Eine gute Lectüre kann dazu beitragen, daß der Knabe Menschen und Leben kennen lerne, — und zwar nicht nur die Welt, die das Buch ihm darstellt, sondern auch die wirkliche, indem er diese an jener verstehen lernt. — Bei dieser geistigen Arbeit, die den Inhalt des Buches mit den eigenen Erfahrungen und Gedanken zu associiren strebt, reift überdies das Urtheil des Lesers und werden neue Gedanken ihm zugeführt. — Insbesondere kann der Einfluß einer guten Lectüre auf die Gesinnung als sehr heilsam betrachtet werden. Die Begebenheiten und Situationen des Buchs pflegen concentrirter und bei rechtem Lesen ungestörter auf den Knaben zu wirken, als das alltägliche Leben es vermag. Entschiedener, als in diesem, nimmt der junge Leser Partei für und wider Personen und Gesinnungen. Er liest mit dem Herzen mehr als mit dem Verstande; er begeistert sich gern an großen Menschen und erhabenen Gedanken, und seine natürliche Richtung



aufs Ideale läßt ihn oft aus dem Buche noch Besseres herauslesen, als es enthält. Auch kann das Buch mit seiner heimlichen Sprache, ohne die fromme Scham zu verletzen, manches aussprechen, was der Erzieher nicht immer zu sagen vermag, und kann damit ungestört die heiligsten Empfindungen wecken und nähren. — Endlich übt die Lectüre auf die ästhetische Bildung des Jünglings einen bedeutenden Einfluß; wenigstens vermag ein classisches Buch, wie durch sittlichen Gehalt, so durch Schönheit der Form, fast mehr als irgend ein anderes Mittel, die Jugend zu gutem Geschmack zu gewöhnen. Wie eine solche Wirkung in dem deutschen Aufsätze des Schülers sich ausspricht, kann jeder aufmerksame Lehrer erfahren.

Aber solchen idealen Erwartungen gegenüber entsteht im Hinblick auf thatsächliche Zustände

2) die Befürchtung, daß unsere moderne Jugendlectüre im allgemeinen weit mehr zum Verderben als zum Heile unserer Jugend wirke. Daß der Inhalt unserer Jugendliteratur zu den ernstesten pädagogischen Befürchtungen Anlaß gebe, bedarf nach der oben gegebenen Charakteristik wohl kaum einer weiteren Darlegung. Doch die Gefahr liegt nicht im Inhalt allein, sie wird erhöht und selbst die Wirkung der an sich guten Jugendschrift wird gefährdet durch Uebermaß und Unordnung des Lesens.

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

4) Noch ein weiterer Gewinn geht verloren. Denn in alter Zeit pflegten die Alten der Jugend nicht nur zu erzählen, sondern auch mit ihr gemeinsam zu lesen. Das Buch ward beiden eine gemeinsame Heimat, führte zur Verknüpfung und zum Austausch der Gedanken. Es war ein Theil des Familienlebens. Unser Kinderbuch aber führt nicht zu einer Vereinigung der Familie, es trennt sie vielmehr; denn das Kinderbuch pflegt nur den Kindern genießbar zu sein, nicht den Erwachsenen.

5) Auch von der praktischen Thätigkeit des Lebens zieht die Lectüre immer mehr ab. Unsere Jugend hat ohnedies der Bücherarbeit genug, und eben dadurch hat sie den Raum zu freier Selbstbeschäftigung verloren; und für diese von der Bücherarbeit der Schule heimkehrende Jugend hat man als willkommenstes und bequemstes Unterhaltungsmittel — abermals Bücher.



6) Im Genusse jener Reize, welche die Phantasie fieberhaft erregen, wächst zugleich das Gelüste nach dem Reize immer neuer Gemüthsregungen, und es erzeugt sich jene Lesewuth, die nicht selten so stark wird, daß das Kind seinen Bücherdurst nicht mehr zu bändigen weiß und zur Befriedigung desselben zuweilen unsittliche Mittel ergreift. — Selbst leiblich entnerven kann diese Lesewuth. Gewiß, wenn die Eltern sehen, wie ihr Kind, tief aufathmend vom Ende der schönen Geschichte, mit glühendem Kopfe und gläsernen Augen dasitzt, so dürfen sie fürchten, daß ein solches Lesesiechthum bereits begonnen hat.

7) Auch die wissenschaftliche Bildung der Jugend wird durch unsere Jugendliteratur mehr gefährdet, als gefördert. Wir wollen wenig Gewicht darauf legen, daß der Knabe über seinem Lesen vielleicht die Schularbeit versäumt. Die größere Gefahr liegt in einer Abchwächung des wissenschaftlichen Sinnes. Man kann die Wahrnehmung machen, daß die Kinder, die so viele Bücher lesen, das Lesen verlernen. In der gierigen Spannung nämlich, mit welcher sie an dem Faden ihrer Geschichte hineilen, nur um zu sehen, „wie es ausgeht“, überfliegen und verwechseln sie Buchstaben und Wörter. Wenn aber bei solcher Lesegier die Schrift vor dem leiblichen Auge verschwimmt, so ist begreiflich genug, daß hierbei der Inhalt selbst nur flüchtig und in unsicheren Unwissen in das geistige Auge einzutreten vermag. Und nun denke man an das bunte Durcheinander, das unsere Lectüre dem gierig Lesenden zu bieten pflegt! Es ist nicht anders möglich, als daß endlich alle Bilder, — Situationen, Ereignisse, Charaktere, sowie die verschiedenen Colorite der Darstellung, in heilloser Verwirrung in einander laufen. Man tröste sich nicht damit, daß die Lectüre wenig schade, weil das flüchtig Gelesene auch schnell wieder vergessen werde; denn jeder Eindruck läßt eine Spur in der Seele zurück, und überdies sind nicht die verwirrten Vorstellungen an sich das Schlimmste, sondern dies, daß Oberflächlichkeit und Zerstreutheit überhaupt erzeugt, daß das Gedächtnis abgeschwächt und endlich ein träumerisches Dahinleben und Dahinleben zur Gewohnheit wird.

Aber nicht nur die romanhafte Jugendschrift, sondern selbst unsere specifisch didaktische Unterhaltungsliteratur, wie sie ist, und das Lesen derselben, wie es gewöhnlich betrieben wird, bringt für die wissenschaftliche Bildung der Jugend manchen Nachtheil. Es schadet auch hier das bunte Durcheinander und es schaden viele Schriften der Art durch den Reiz des eingelegten Romans. Es mögen immerhin allerlei nützliche Kenntnisse hängen bleiben. Aber es fehlt ihnen der Zusammenhang, und der zufällige, vorausgreifende Erwerb der Privatlectüre durchkreuzt die Absicht eines wohlgeordneten Schulunterrichts. Dazu kommt, daß die didaktische Jugendschrift in wohlverstandener Speculation von allen Dingen und Geschichten das Schönste und Amüsanteste darbietet und so jene Knaben großzieht, die jeden ernstern Stoff des Unterrichts unschmackhaft finden. Die Schlassheit und Zerstreutheit der Jugend, — die encyclopädische Viel- und Halbwisserei und der daran sich knüpfende, über alles raisonnirende und absprechende Dünkel, wie er unserer Zeit überhaupt eigen ist, finden den ergiebigsten Boden in dem seichten und süßlichen Popularisiren der Wissenschaft, zunächst für das Kind und dann für die erwachsenen Laien.

8) Die moderne Jugendlectüre überhaupt hat sich von der Pädagogik abgelöst. Sie wirkt mit stärkeren Reizen auf die Jugend, als irgend eine andere pädagogische Institution. Die Jugendliteratur ist zu einer Macht geworden, die ungerufen, aber mit unermesslichem Einflusse in die Erziehung fast der gesammten Jugend sich eindrängt und in weiterer Folge auf die Bildung der ganzen Nation einwirken muß. Wer aber den Spuren dieser Wirkung nachgeht, der wird sie deutlich genug in den Symptomen der Zerfahrenheit, Blasirtheit, Puerilität und Thatenlosigkeit unserer Jugend und in entsprechenden Krankheiten unserer Zeit überhaupt erkennen.

Bei dem Anblicke eines so trostlosen Zustandes könnte man sich versucht finden, die Privatlectüre überhaupt aus unserem Erziehungsplane zu streichen; und in der That würde, wenn man damit unsere ganze specifische Jugendlectüre beseitigte, der Gewinn weit größer sein, als der Verlust. Aber eine unbefangene Betrachtung muß uns lehren, daß jener Nothstand nur durch Ausartungen der Literatur und des Lese-



triebs entstanden ist und nicht schlechtthin durch Verbote, sondern nur durch die Gegenwirkung einer guten Lectüre beseitigt werden kann. Die Aufgabe muß daher dahin gerichtet sein, daß eine gute Jugendlectüre beschafft und die gute gut geleitet werde.\*)

III. **Eigenschaften einer guten Jugendschrift.** 1) Die Jugendschrift hat die Aufgabe, durch belehrende Unterhaltung die Jugend in ihrer allgemeinen Bildung zu fördern. Sie soll ihr eine willkommene Erholung von der Schularbeit bieten und doch zugleich eine Ergänzung des Schulunterrichts bilden. Von dem Schullesebuch unterscheidet sich die Jugendschrift dadurch, daß jenes ausdrücklich zum Schulunterrichte benützt, von dem Lehrer erklärt und von dem Schüler bearbeitet wird, diese dagegen aus freier Liebe gelesen, ohne Hülfe eines andern verstanden werden soll und nur in dieser (inductiven) Weise die Sprachbildung fördern will. Es muß daher dem entsprechend die methodische Einrichtung beider Schriften verschieden sein. Dagegen müssen beide in ihrem pädagogischen Zwecke übereinstimmen, den Gedanken- und Anschauungskreis zu erweitern, die Phantasie zu beleben und zu zügeln, edle Gesinnungen und religiösen Sinn zu erwecken und zu nähren und den Geschmack zu bilden. Wenn aber der Grundsatz der Didaktik richtig ist, daß der Jugendunterricht überhaupt nicht eine subjective Lehre, sondern nur einen als bestes Eigenthum und treibende Kraft der Volksbildung bewährten Inhalt geben dürfe, und wenn diesem Grundsatz gemäß das Schullesebuch schon seit Jahrzehnten zu der Erkenntnis gekommen ist, daß seinem pädagogischen Zwecke nicht durch selbsterfundene Geschichten genügt werden könne, sondern nur dadurch, daß es aus den bewährtesten Schätzen der Nationalliteratur „das Schönste, Edelste und Reinste, das Gesundeste und Heilsamste darreicht“ (Viehoff), so ist damit auch für die Auffindung eines guten Stoffs der Jugendschrift im allgemeinen der richtige Weg vorgezeichnet. Auch hier muß der Grundsatz gelten, „daß das Beste nur eben gut genug für die Jugend sei.“

2) Das Beste aber, was die Lectüre geben kann und soll, ist die aus den tiefsten Quellen der Volksbildung entsprungene, dem Gesamtbewußtsein der Nation als classisch bewährte und in das Volk eingelebte Dichtung und praktische Weisheit, — oder im weiteren Sinne „alles, was als Welt- und Völkergabe verehrt wird.“ (Rosenkranz.) Von solchem Gehalte war auch größtentheils die Jugendlectüre der Vorzeit.

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

\*) Das Gefährliche der Lectüre beleuchtet Hollenberg (deutsche Zeitschrift) unter anderem mit folgenden Worten: „Die höhern Stände, die lesenden Stände leiden alle an demselben Uebel, und dieses ist kein anderes, als der Mangel an Selbstbesinnung, das Doppel-leben in uns, vermöge welches neben einem dürftigen, vernachlässigten wirklichen Ich ohne Fähigkeit der Selbstverleugnung und wahren Liebe ein buntes Aggregat von allerlei schönen phantastischen Vorstellungen und Gedanken in unserer Seele durch Lectüre entstanden ist, das sich öfters an die Stelle des Ich setzen will, das auch gerührt werden kann, das kritische Urtheile abgiebt, das sympathetisch und abstoßend afficirt wird, während der innere Mensch, wenn er sich genau fragte, oft die gerade entgegengesetzte Empfindung in sich bewegen würde. Eine kräftige Bewahrung vor der genießlichen Träumerei des Geistes wird nur in der hingebenden Arbeit für das Ganze einer Gemeinschaft gegeben sein.“



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

3) Was die Auswahl betrifft, so hat diese zunächst auf die in kindlichen Culturepochen entsprungene Dichtung und Wahrheit zurückzugehen. Die Ursprünglichkeit der dargestellten Zustände und die Naivetät der Darstellung entsprechen dem Sinne des Kindes; und in der Congruenz eines kindlichen Bildungsstandes des Geschlechts mit dem des heranwachsenden Individuums liegt auch ein innerer Grund, weshalb die Geschichten von Odysseus und dem göttlichen Schweinehirten von unsern Kindern mit ebenso unermüdetem Eifer gelesen werden, wie die Patriarchengeschichte. — Indes auch aus fortgeschrittenen Bildungsperioden können Werke entnommen werden, welche dem Bedürfnis des Kindes entsprechen; und auch unser eigenes Volk besitzt Schätze, werthvoll genug, um an ihnen unsere Jugend zu bilden. Das echte Volksmärchen, Nibelungen, die Volksbücher von den Haimonskindern, der schönen Magelone, von Fortunat, dem ewigen Juden, Faust und der Sagenschatz überhaupt, sowie selbst die Legende, bieten, und zwar in geeigneter Vertretung verschiedener Bildungsstufen, brauchbare Stoffe dar. Auch in Fabeln, Geschichten und Anekdoten, die als Typen der Welterfahrung, der Volksweisheit und des Volkswizes (Eulenspiegel und die Schildbürger!) zum Theil aus uralten Zeiten sich erhalten und in das Volk eingelebt haben, findet sich eine Fülle von Material, das immer neuer Sichtung und Bearbeitung fähig und vielfach bedürftig ist. „Für das Jünglings- und Jungfrauenalter aber muß die Ausbildung der Poesie den Ernst der Wirklichkeit selbst in seiner unverhüllten Energie hervortreten lassen. Nicht mehr als ahnungsvolles Spiel, sondern in seiner objectiven Eigenheit muß das Wirkliche nunmehr die Vorstellung der Jugend durchdringen.“ (Rosenkranz S. 97.) In diese Function wird zunächst das Drama und der Roman eintreten, beide nach ihrem idealsten Begriffe aufgefaßt als eine poetische Darstellung des im Kampfe gegen das Schicksal erstarkenden und sich läuternden Menschengeistes, — und hier bietet auch die neuere classische Literatur eine ziemlich reiche Auswahl. — Am dürftigsten ist aus naheliegenden Gründen die Auswahl für die frühe Kindheit; aber dies eben sollte nur die Mahnung verstärken, daß man die Lectüre dieser meist zu früh lesenden Kindheit beschränke.

4) Die Frage, ob und inwieweit classische Stücke eine für die Jugend berechnete Bearbeitung zulassen oder erfordern, muß auch vom ästhetischen Standpunkte aus erwogen werden. Bei Werken der frühesten Culturperioden wird ihr mythischer und historischer Hintergrund einer Aufhellung, und die nackte Roheit oder doch der Ausdruck derselben einer Sänftigung bedürfen. Dennoch aber muß der Charakter und die Färbung des Ganzen bewahrt und darf die Kraft nicht abgeschwächt, das Herbe nicht verflüchtigt werden. Mit einer civilisirenden Feile allein, oder auch mit erläuternden Noten ist hier nicht geholfen und mit eingelegten Raisonnements viel geschadet; vielmehr bedarf es eines schöpferischen Geistes, um die großen Geister längst verfallener Zeiten zu neuem jugendlichen Leben zu wecken. Die Bearbeitung muß „nicht überall Uebersetzung, aber überall mehr als Uebersetzung sein.“ Immermanns Tristan und Isolde und nahebei auch Simrocks Amelungenlied (die freilich nicht für die Jugend geschrieben sind) können als glückliche Versuche einer solchen freien Bearbeitung betrachtet werden.

In den Dichtungen der Kindheit des Menschengeschlechts ist indes auch ein Motiv wirksam, das erotische, das dem Kinde unverständlich ist, oder, wenn es halb verstanden einem verfeinerten Schamgefühl oder einer schon vergifteten Phantasie entgegentritt, geradezu entsittlichend wirken kann; und hier ist dem pädagogischen Takte eine Aufgabe gestellt, die ebenso sehr durch übertriebene Aengstlichkeit verfehlt werden kann, als durch ein rücksichtsloses Bloßlegen. — Anders verhält es sich mit neueren classischen Werken; eine Bearbeitung solcher Werke für die Jugend würde dieser den vollen Genuß späterer Jahre verkümmern und die eingetretene Sittencensur würde vielleicht nur lüstern nach der Einsicht in nicht castrirte Exemplare machen.



Wer übrigens an classischen Stoffen nicht Genüge hat und sich als ein so großer Dichter fühlt, um für die Jugend schreiben zu können, der entnehme seinen Gegenstand wenigstens dem wirklichen Leben und zwar den naivsten und erhabensten Aeußerungen eines großen Seelenlebens. —

5) Sehr gewöhnlich ist die Annahme, daß in einer guten Jugendschrift eine moralische Tendenz sich aussprechen müsse. Aber Herbart bemerkt dagegen, daß schon die Absicht zu bilden die Jugendschrift verderbe und namentlich „das sichtbare Bestreben, alles auf Religion und Moral zurückzuführen,“ den Knaben hindere, sich ihrem Eindrucke unbefangen hinzugeben. Wird die Moral an dem Beispiel erdichteter Jugendhelden gelehrt, so merkt das Kind leicht, daß diese Helden nicht Fleisch und Bein haben, und wird gelangweilt oder selbst mißtrauisch. Denn nur die Wahrheit des Lebens ist es, die praktische Theilnahme erweckt, und nur im Gegensatz zum Bösen wird das Gute erkannt und geliebt. „Stellt Kindern,“ sagt Herbart, „das Schlechte dar, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Raisonnement, sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar, sie werden finden, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechslung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren, es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nicht jenseit der Gefühle und Einsichten der Kinder; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie alle Seiten der Sache hervorzuhenden sucht; wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urtheil anregt, wie der Reiz der Abwechslung in das Vorziehen des Bessern endigt.“

Man wird zugeben, daß die biblische Geschichte des A. T. auch eine Moral enthält; und „doch sind jene Patriarchen, diese Richter und Propheten, Könige und Priester nichts weniger als Tugendideale im Sinne einer modernen schlappen Moral. Gerade daß die Schattenseite nicht fehlt, giebt ihnen einen so hohen pädagogischen Werth.“ (Rosenkranz.) Immer muß die Moral aus der Erzählung selbst sprechen. Selbst die Fabel verträgt es nicht leicht, daß ihre Nutzenanwendung ins Abstracte breit gelegt werde.

6) Anders verhält es sich mit der Forderung, daß die Jugendschrift sittlich rein gehalten werden müsse, insofern man nämlich darunter nur eine Vermeidung alles dessen zu verstehen pflegt, was die Schamhaftigkeit verletzen oder böse Lüste erregen könnte. Nicht allein sachlich, auch hinsichtlich der Ausdrucksweise ist eine entsprechende Vorsicht zu empfehlen. Doch auch eine zu ängstliche Nachgiebigkeit gegen eine überfeinerte sprachliche Decenz kann schaden, und es müssen daher solche menschliche Dinge und namentlich die Geschichte der Liebe, wenn sie einmal dargestellt werden, zwar mit keuschem Sinne, aber mit festen, nicht durch Halbdunkel zu Argwohn verleitenden Zügen gezeichnet werden.

7) Auch die religiöse Tendenz der Jugendschrift kann durch Absichtlichkeit und Uebertreibung ihren Zweck verfehlen. Allerdings muß die Jugendschrift als ihr letztes Ziel die Erziehung zum Christenthum betrachten. Aber damit ist keineswegs ausgeschlossen, daß auch nichtchristliche Weltanschauungen, insofern sie nothwendige Stufen der Entwicklung des Menschengenusses vergegenwärtigen, ein Recht haben, in die Lectüre der Jugend einzutreten. — Auch darf die Jugendschrift nicht unmittelbar in die tiefsten und außerordentlichsten christlichen Lebenserfahrungen einführen wollen, wenn sie nicht zu einer religiösen Frühreife Anlaß geben will, deren absichtliche Herbeiführung auch Palmer entschieden als pädagogisch falsch bezeichnet. „Denn hier stellt sich,“ sagt Thiersch (über Familienerziehung), „die schlimmste aller Gefahren ein: frühe Abnützung aller solcher Eindrücke und Erlebnisse und einschleichende Unwahrheit, indem die Kraft schwindet und die Nebensarten bleiben.“ Das Buch in seiner stillen Sprache kann zwar viel aus dem Herzen des Menschen herausfagen; aber man hüte sich, die Personen des Buches selbst von den tiefsten Heilserfahrungen in alltäglicher Conversation parliren zu lassen. Auch mit den Wundern der göttlichen Vorsehung darf kein verschwenderischer Verbrauch getrieben werden. — Die christliche Jugendschrift muß die durch sich selbst überzeugende und überwältigende Wahrheit eines in Kampf und Buße zum Heil und Frieden hindurch dringenden Lebens mit schlichten, zarten, fast



scheuen und doch ergreifenden Zügen darstellen, und eine solche Darstellung kann allein dem gelingen, der selbst ein solches Leben erfahren hat. Ein solcher aber schreibe ohne prämeditirte Tendenz, nur aus seiner Liebe und Glaubensfreudigkeit heraus. Eben dies gehört überhaupt zum Wesen der classischen Dichtung, daß sie, ohne lehrhaftig sein zu wollen, doch belehrt und bildet.

8) In der Forderung der Wahrheit wird jede besondere Tendenz der Jugendschrift aufgehen müssen. Unter dieser Wahrheit ist aber nicht eine Beschränkung auf die nackte Wirklichkeit zu verstehen, sondern jene innere Wahrheit, welche auch dem ideellen, poetisch gestalteten Leben das überzeugende Gepräge der Wirklichkeit giebt. Die Jugend muß auch aus der Dichtung die wirkliche Welt verstehen lernen, und in der That besitzt schon das Kind ein natürliches Verständnis dazu. Nicht das Märchen peinigt die Kinder mit Zweifeln, wohl aber die aus der unmittelbaren Gegenwart erdichtete Erzählung; hier kommt es mit der ängstlichen Frage, ob die Geschichte auch wahr sei, und wird traurig, wenn man ihm mit Nein antwortet. Auch aus der sittlichen Haltung seiner Kinderbuchhelden fühlt es leicht jede Unwahrheit heraus. Palmer hat zwar ganz Recht, wenn er sagt, man dürfe dem Kinde Gutes und Böses nur in stark ausgeprägten Gestalten vorhalten, die ihm mit völliger Entschiedenheit Gegenstände der Liebe und des Abscheus werden. Aber damit ist nicht gesagt, daß „die Engel an Tugend“ und „die Teufel an Bosheit“, wie man sie in vielen Kinderbüchern findet, auch durchweg die rechten Gestalten seien; denn was an ihnen bedentlich erscheint, ist nicht das starke Gepräge, sondern die Unwahrheit.

9) Auch die Kunst der Accommodation hat ihre Schwierigkeit; sie ist etwas mehr als eine bloße Herablassung zu dem Verständnis und den Erfahrungen des Kindes. Denn die Welt der Jugendschrift muß dem Gesichtskreise des Kindes zwar erreichbar sein, aber zugleich über denselben hinausweisen; „das Kinderbuch muß“ (wie Dahlmann sagt) „statt den Kindern nachzutriebsen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen geben.“ Auch die Meinung, daß man das Kind am besten mit Geschichten von Kindern unterhalte und durch Kinderbeispiele belehre, ist irrig. Denn „der Knabe fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein“ (Herbart). Die Erzählung, die ihn erfreuen und bilden soll, muß das „stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe tragen.“ Robinson tritt zwar als ein Kind auf, aber nicht seine Knabenhaftigkeit, sondern sein Erstarken zur Mannhaftigkeit gewinnt ihm die Herzen. — Zugleich muß aber vor einem andern Extreme gewarnt werden. Man glaube nicht, daß das Kind lesen könne, wie der Erwachsene. Die Lebenserfahrungen des Kindes sind weit beschränkter; und es bleibt ihm neben dem spannenden Interesse an dem Verlaufe der Geschichte die Arbeit, die neue Welt seinen eigenen Vorstellungen zu assimiliren. Mit hin darf die Schwierigkeit des Verstehens und Verarbeitens nicht allzusehr gesteigert und noch weniger durch geradezu unverständliche Ausdrücke und Begriffe unübersteiglich gemacht werden.

10) Allerdings ist es eine nothwendige Eigenschaft der Jugendschrift, daß sie Interesse erzeuge. Aber die Spannung muß der Art sein, daß sie die geistige Thätigkeit nicht nur erwecke, sondern zugleich auf einen Punct ruhiger und andauernder Betrachtung sammle. Jeder Ueberreiz schwächt die gesunde Thätigkeit des Geistes. Ein Ueberspannen des Interesses ist oft noch gefährlicher, als ein Nachlassen zur Langweiligkeit.

Die Darstellungsweise selbst muß klar und einfach sein, ohne je trivial zu werden; sie muß mit hellen und frischen Lebensfarben zeichnen; aber die durchsichtige Oberfläche muß einen tiefen, lebensvollen Hintergrund bergen, der bei wiederholtem Betrachten immer reicher sich erschließt. Er muß reich genug sein, um auch den Erwachsenen mit Liebe und neuem Gewinne zu seinem Kinderbuche zurückkehren zu lassen.

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

11) die specifisch didaktischen Jugendschriften zu sagen, die durch reale Wahrheit von der poetisch gestalteten Unterhaltungsschrift und durch anziehende Einleitung von dem Schulbuche sich unterscheiden sollen. — Auf dem historischen Gebiete wird



die Ueberleitung von der Sage zur Geschichte zweckmäßig durch Erzählungen im Herodot'schen Stile vermittelt und auf den weiteren Stufen werden vorzugsweise hervorragende Persönlichkeiten die Mittelpuncte historischer Gemälde bilden, aber auch an sich prägnante Begebenheiten nicht ausgeschlossen werden, denn die neuere Methode, die ganze Weltgeschichte in Porträts einzurahmen, leidet an Uebertreibung. Wie aber schon an den Bildern der Weltgeschichte ungesucht das Walten Gottes zur Anschauung kommen und der Patriotismus sich beleben wird, so wird endlich die Biographie dem Jünglinge Weg und Ziel für seine eigene Entwicklung und seine eigenen Kämpfe vorbilden. Ein reiches Material zur Darstellung deutschen Lebens und deutscher Tugend liegt in trefflichen Biographien vor und harret noch größtentheils einer angemessenen Bearbeitung für die Jugend.

In die Natur- und Völkercunde führen am besten Reisebeschreibungen ein, welche nicht fertige Gemälde geben, sondern den Leser, wie die ausdauernde Arbeit der Entdeckung, so auch „den Jubel des erobernden Geistes“ mit empfinden lassen. — Für die Naturgeschichte insbesondere werden zunächst Erzählungen aus dem Leben und Haushalte der Thiere dienen. Die Belehrung über technische Wissenschaften aber wird am besten an Biographien sich anschließen.

Auch der Stoff für die didaktische Jugendschrift muß aus classischen Werken geschöpft werden. Als Motiv der Auswahl kann nur der Werth der Sache an sich entscheiden. Manche classische Stoffe werden in ihrer ursprünglichen Fassung gegeben werden können, andere werden einer Bearbeitung bedürftig sein, und diese wird es unbedenklich wagen dürfen, in freier Weise wissenschaftliche Stoffe zu popularisiren. Nur darf die Wahrheit nie ins Romantische verschwimmen, die Anmuth und Leichtigkeit der Darstellung nicht dem Ernste der Sache schaden und nicht dem Leser eigene Geistesarbeit ersparen. Im übrigen ist planmäßige Anordnung, Gleichmäßigkeit der Ausführung und des Colorits erforderlich, encyclopädische Zerstückelung aber überall verwerflich.

12) Sehr gewöhnlich ist die Ansicht, daß Volks- und Jugendschrift ziemlich gleichbedeutend sei, und allerdings sollten beide in dem allgemeinen Begriffe des Volksthümlichen sich einigen. Auch theilt das Volk mit der Jugend die Neugierde nach Fremdem, Fernem, Abenteuerlichem. Aber neben dieser Uebereinstimmung des Geschmacks finden sich zugleich hinsichtlich des Bildungsstandes und Bildungsbedürfnisses beider so wesentliche Verschiedenheiten, daß selbst die edste Volksschrift nicht ohne weiteres Anspruch auf die Eigenschaft einer guten Jugendschrift machen darf. Noch viel weniger aber darf ein solcher Anspruch von den modernen Volksschriften erhoben werden, die ihren Titel nur aus der Absicht herleiten, zum simplen Volksverstande docirend und amüsirend sich herabzulassen.

13) Auch für die Ausstattung der Jugendschrift mit Bildern und Illustrationen müssen feste Grundsätze befolgt werden. Während das Bilderbuch ohne Schrift verstanden werden soll, oder doch nur eines kurzen Textes zur Erläuterung bedarf, hat das Bild der Jugendschrift im allgemeinen nur den Zweck der Verdeutlichung. Und hier ist zunächst weise Sparsamkeit zu empfehlen. Jeder Ueberfluß an Illustrationen und Bildern muß schaden, indem hierdurch vornweg der Phantasie die Selbstthätigkeit im Construiren von Vorstellungen erspart und diese Thätigkeit selbst mehr und mehr abgeschwächt wird. Bilder sollten daher nur für solche Gegenstände eintreten, welche ein schriftlicher Vortrag nicht genügend zu veranschaulichen vermag, oder für solche prägnante Scenen, deren Belebung und Fixirung durch Zeichnung besonders erforderlich erscheint, — immer aber in der Art, daß sie dem Leser eine geistige Arbeit durch die Zeichnung selbst, die verstanden sein will, von neuem bieten.

Als allgemeine Eigenschaft ist von dem Bilde der Jugendschrift künstlerische Vollkommenheit zu fordern, damit an ihm auch der Geschmack sich bilde; wenigstens ist Unschönheit und Unrichtigkeit geradezu verwerflich. Unerläßliche Forderung ist ferner, daß nur wahre und charakteristische Bilder gegeben werden. Wahrheit ist vor allem bei Abbildungen von Sachen zu fordern, z. B. für naturhistorische Gegenstände, bei denen überdies die Aufgabe dahin gerichtet sein muß, in dem Individuum, das dargestellt wird, zugleich einen charakteristischen Repräsentanten des ganzen Geschlechts zu geben. Bei geographischen Illustrationen kommt es darauf an,



mit großer Sachkenntnis und methodischer Kunst eine Masse zerstreuten Stoffes in ein prägnantes Gesamtbild zusammenzufassen; und für historische, namentlich archäologische Gegenstände muß antiquarische Einsicht mit künstlerischem Geschick sich verbinden. (Und gerade hier ist großer Mangel an brauchbarem Material.) Von der Darstellung geschichtlicher Begebenheiten ist besonders charakteristische Treue zu fordern. Leichtfertige Bildnerien, die zu jeder beliebigen Schlacht eine beliebige Schlachtenscene geben, sind schlechtthin verwerflich. Uebrigens sollte die historische Malerei der Jugendschrift nur Begebenheiten von wirklich weltgeschichtlicher Bedeutung durch bildliche Darstellungen hervorheben. Jedes Bild endlich muß ausdrucksvoll und verständlich sein und zugleich durch einen tiefen Inhalt das Interesse dauernd fesseln.

#### IV. Leitung der Jugendlectüre. Die nächste Aufgabe ist auf

1) eine pädagogische Auswahl der Lectüre zu richten. Und hierbei muß vor allem die Meinung zurückgewiesen werden, als ob es sich nur darum handle, ein Buch zu finden, das die müßigen Stunden des Zöglings mit unschädlicher Unterhaltung ausfülle. Schleiermacher (Erziehungslehre S. 658) hält jedes Lesen zum Zeitvertreib, weil es „die lebendige Anschauung tödte, an den Tisch nagele und öffentlichen Lebens unfähig mache, für absolut schädlich.“ In der That ist jedes Buch schädlich, das nichts weiter ist als unschädlich. Es haben daher diejenigen nicht ganz Unrecht, die, wie Stoy (Schrift und Jugend), es für das Sicherste halten, die Auswahl nur auf Bibel und Classiker zu beschränken und die gesammte specifsche Jugendliteratur auszuschließen. Nur ist zu fürchten, daß dem Lesetribe des früheren Jugendalters, der einmal viel zu tief in einer allgemeinen Zeitrichtung und in der Verköstigung der Familienverhältnisse wurzelt, als daß er schlechtthin ohne Befriedigung gelassen werden könnte, mit Bibel und Classikern allein nicht angemessen genügt werden könne. Wir werden daher unsere Auswahl auch auf die eigentliche Jugendliteratur erstrecken müssen, aber hier freilich auf in ihrer Art classische Schriften. Niemeyer und Beneke erklären selbst gute Romane für zulässig, und in der That werden Cooper, Steffens, Walter Scott u. a. selbst in sorgsam gewählten Schülerbibliotheken dargeboten. Um recht zu wählen, bedarf es übrigens nicht nur großer pädagogischer Einsicht, sondern auch aufopfernder Gewissenhaftigkeit; denn wir meinen im Ernst, daß der Erzieher seinem Zöglinge kein Buch in die Hand geben sollte, das er nicht selbst zuvor gelesen und für gut befunden hat.

2) Weise Mäßigung ist die nächste Forderung. Der Lesewuth muß mit Entschiedenheit entgegen gearbeitet werden. Die Schularbeit darf nicht durch Lesen zurückgesetzt, der ernste Arbeitsinn nicht geschwächt werden. Ebenso ist dahin zu sehen, daß die Freiheit der Bewegung in der Natur, in der Geselligkeit und in selbstschaffender und erfinderischer Thätigkeit, die so schon genugsam eingeengt ist, nicht auch noch durch Lectüre mehr als billig beschränkt werde. — Ueberdies gelangt nur bei weiser Mäßigung des Lesens das Gelesene selbst zu rechter Wirkung, d. h. nur dann, wenn jedem einzelnen Buche Raum gelassen wird, deutliche und feste Vorstellungen in der Seele abzusetzen. Mit entschiedener Strenge muß daher der Lesehast gewehrt werden. Aber es dabei nicht genug, die Lectüre zu versagen; es muß vielmehr, wenn nicht größere Gefahr entstehen soll, dafür gesorgt werden, daß die Mußestunden, in welchen der Knabe seine Zuflucht zu Büchern zu nehmen pflegt, durch eine andere Thätigkeit ausgefüllt werden; und diese Sorge ist zwar schwieriger, als das Darreichen von Büchern, aber häufig auch viel verdienstlicher. Man entschlage sich der ängstlichen Pädagogie, die in der Freiheit des wilden Knaben immer eine größere Gefahr erblickt, als in der Lesesucht des zahmen. — Neben dieser Mäßigung des Lesetribs muß zugleich dahin gesehen werden, daß der Zögling

3) mit Ausdauer und Besinnung lese. Eine solche Ausdauer läßt sich zwar nicht unmittelbar für jede Lesestunde herstellen, sondern muß durch die Erziehung überhaupt angebildet werden; aber es kann wenigstens abwehrend verfahren werden, indem man Pausen eintreten läßt, in denen die gewonnenen Vorstellungen sich abklären können, und indem man ein und dasselbe Buch nach Zwischenräumen immer von neuem in die Hände des jungen Lesers spielt. — Ebenso ist eine gewisse Einheitlichkeit der Lectüre zu fordern und das bunte Vielerlei und Durcheinander als gemein-



schädlich zu verhüten. Namentlich ist vor der heillosen Zersplitterung durch Jugendzeitungen u. a. zu warnen. Göthe erzählt, daß in seiner Kindheit schon der *Orbis pictus*, die große Familienbibel mit Merian'schen Kupferstichen, *Dvids Verwandlungen* u. a. „sein junges Gehirn schnell genug mit einer Masse von Bildern und Begebenheiten von bedeutenden und wunderbaren Gestalten und Ereignissen angefüllt haben;“ aber er setzt auch hinzu, daß „er sich immerfort damit beschäftigte, diesen Erwerb zu verarbeiten, zu wiederholen, wieder hervorzubringen,“ und an den löschpapiernen Volksschriften, deren er und seine Schwester sich bemächtigten, rühmt er „als größten Vortheil“ die Wohlfeilheit, weil, „wenn wir ein solches Heft zerlesen hatten, es bald wieder neu angeschafft und aufs neue verschlungen werden konnte.“ — Ein „Verarbeiten und Wiederhervorbringen“ des Gelesenen wird aber wesentlich gefördert, wenn der Erzieher selbst für die Lectüre des Zöglings sich interessirt und das gemeinsame Interesse ungesucht ein Besprechen des Gelesenen herbeiführt. Am glücklichsten ist es, wenn der Knabe mit ganzer Seele einer Lieblingslectüre sich hingiebt und in dieser in gleicher Weise eine geistige Heimat findet, wie Göthe in den biblischen Geschichten des *N. T.* sie fand. — Ist einmal der Zögling eines solchen Vertiefens in gute Lectüre fähig, dann wird man bald ihn sich selbst überlassen können. Ueberhaupt aber ist vor zu peinlicher Aufsicht zu warnen, weil eine solche leicht Argwohn erweckt und das Gelüste nach verbotener Frucht mehr hervorruft, als dämpft.

4) Einer besonderen Rücksicht bedarf die Altersstufe des Zöglings. Für das früheste Lebensalter paßt eigentlich nur eine Geschichte, — die lebendige Erzählung der Mutter. Wo aber diese natürlichste Kinderunterhaltung in den Gewohnheiten unserer Zeit untergegangen ist, da sei man wenigstens weise genug, den Kleinen, wenn sie nicht an dem Schulbuche genug haben sollen, mit größter Zurückhaltung eine kleine Gabe nach der andern zu reichen. Denn gerade im zarten Alter wirken die Eindrücke am tiefsten und legen sich leicht böse Gewohnheiten des Lesens an. Für spätere Altersstufen ist die Auswahl ergiebiger, muß aber auch hier der erstarkenden Kraft gemäß getroffen werden. Namentlich ist dahin zu sehen, daß der heranwachsende Knabe nicht bei Kindergeschichten stehen bleibe, noch auch zu frühe in höhere Literaturgebiete eingeführt werde. Für das reifere Alter insbesondere muß auch darauf Bedacht genommen werden, daß die Privatlectüre zur Lectüre der Schule in einen angemessenen Zusammenhang trete.

5) Auch die Individualität überhaupt fordert besondere Berücksichtigung. Die Lectüre wird den Pedanten der Schularbeit zu erfrischen und geschmeidig zu machen, den Widerwilligen und Trägen (durch annehmlische Form des Lernstoffes) zur Arbeit zu locken haben. Eine entschiedene Vorliebe für ein bestimmtes Studium wird durch gleichartige Lectüre gefördert, der Einseitigkeit durch angemessene Vielseitigkeit, der Neigung zur Zersplitterung durch strenge Einheitlichkeit der Lectüre entgegengewirkt, das leicht erregbare Temperament durch beruhigende Lectüre, die Leseleidenschaft durch praktische Beschäftigung und äußerste Beschränkung der Lesefreiheit gedämpft, dagegen die Gleichgültigkeit und träge Abneigung gegen Lectüre durch stärkere Reize und mit Hülfe anregender Besprechung aus ihrer Indolenz geweckt, oder auch, wenn sie aus Uebersättigung entspringt, durch lang andauernde Entbehrung geheilt werden müssen.

6) Die Aufstellung eines Verzeichnisses guter, mit Rücksicht auf das Alter geordneter Jugendschriften ist ein dringendes Bedürfnis; aber die Kräfte eines Einzelnen werden dieser Aufgabe kaum gewachsen sein. — Was bis jetzt dafür geschehen ist, um den rathlosen Eltern (und Lehrern) Rath zu schaffen, erscheint noch wenig zureichend. Am verdienstlichsten und unter den gegebenen Verhältnissen wahrhaft dankenswerth sind *G. W. Hopfs* „Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer“ (4. Aufl. 1856); die „Neue Folge der Mittheilungen“ (1861) übt eine noch strengere Kritik. — Beachtenswerthe Beiträge für eine Auswahl sind von dem pädagogischen Verein in Berlin, der Agentur des Rauhen Hauses, dem christlichen Verein für Norddeutschland, dem württemberg. Volksschriftenverein und neuestens von der südwestdeutschen Conferenz für innere Mission gegeben worden.