Fünfzehnter Bericht

über das

MUSEUM

Francisco-Carolinum.

Nebst der

zehnten Lieferung

der

Beiträge zur Landeskunde

von

Oesterreich ob der Enns.

Linz, 1855.

Druck von Josef Wimmer.

Einige Worte

über

Erziehung

von

Dr. Josef Kudelka.

Von dem aufrichtigen Willen beseelt, dem mir gewordenen, schmeichelhaften Auftrage, eine wissenschaftliche Abhandlung für den Jahres-Bericht des vaterländischen Museums einzusenden, zu entsprechen, ging ich mit mir zu Rathe, ob sich nicht aus dem reichen Schatze physikalischen Wissens irgend ein Stoff auswählen liesse, der durch originelle Behandlung und eine dem Zwecke des Jahres-Berichtes angepasste Darstellung die Leser desselben befriedigen würde. Ich fand nun mehr, als ein Thema, das mir zu Gebote stand, allein da sich bei einer streng wissenschaftlichen Arbeit, wenn sie irgend einen Werth haben soll, nicht im Voraus der Zeitpunkt ihres Abschlusses bestimmen lässt, so verliess ich diese Tendenz, bevor sie noch zum Vorsatze gereift war, und schlug eine andere Richtung ein, — eine Richtung, welche, wenn sie auch nicht zu wissenschaftlichen Ergebnissen führt, jedenfalls aber auf ein Terrain hinweiset, dessen Pflege zwar keiner jener Sectionen anheimfällt, in welche die Wirksamkeit der Museal-Kräfte sich theilt, das aber doch auch der Erfahrung angehört und das zu kennen nichts desto weniger ebenso interessant als nützlich ist.

Ich will mich kurz erklären. Ich bin Schulmann und in der langen Reihe von Jahren, welche ich der Erziehung der Jugend widmete, musste ich nothwendig zu Beobachtungen, Erfahrungen und Ansichten gelangen, welche, obgleich sie nicht

ganz unbekannt sein können, doch sicherlich von dem, was ein grosser Theil der Gesellschaft für richtig hält, in manchem Punkte sich wesentlich unterscheiden mögen.

Schon desshalb und dann zweitens, weil alles, was die physische, moralische und intellectuelle Heranbildung des Menschen betrifft, nicht nur nicht gleichgiltig sein darf, sondern eine ernste Beherzigung verdient, halte ich dafür, dass es weder für mich, noch für den Leser eine verlorene Zeit sei, wenn wir gemeinschaftlich und in Kürze das besagte Terrain etwas näher rekognosziren.

Es ist jedoch keine wissenschaftliche Anleitung zur Erziehung der Jugend, — keine ausführliche, systematische Pädagogik, die ich verspreche und hier niederschreibe, — nein; es sind bloss einzelne Erfahrungen, einzelne Bemerkungen, einzelne Gedanken, die ich ungezwungen, und ohne alle Ordnung, ausser jene, in welcher sie kamen und sich aneinander reiheten, zu Papier bringe und mittheile.

In dem Leben jedes Einzelnen gibt es eine Periode, in welcher er sich im Gebrauche seiner physischen und geistigen Kräfte übt, in welcher er sich entwickelt, in welcher er sich successive allerlei Fertigkeiten, Gewohnheiten und Kenntnisse aneignet, eine Periode, wo er lernen muss, um dereinst als Mann von seiner individuellen Selbständigkeit einen zweckmässigen Gebrauch machen und um eine für den gesellschaftlichen Verband, in dem wir leben, heilsame Thätigkeit entwickeln zu können.

Diese Periode zerfällt zwar nicht bei Allen, aber doch bei sehr vielen in die Zeit vor dem Schulbesuche und in die des Schulbesuches, oder was dasselbe ist, in die Zeit, wo der Knabe bloss unter der Autorität der Aeltern steht, und jene, wo sie zum Theil von Aeltern, zum Theil von öffentlichen Lehrern ausgeübt wird, wo also beide zugleich an der Erziehung Theil nehmen.

Lange bevor der Knabe in die Schule eingeführt wird, — da er noch unmündig ist, — im älterlichen Hause, im engen Familienkreise werden arge Fehler begangen, mehr als man glaubt und mehr als die Zeit je gut machen kann.

In dieser ersten Dämmerung des Lebens werden die Keime gelegt, aus denen in der Zukunft der moralische Werth oder die sittliche Verderbtheit sich entwickelt. Da ist das Kind vergleichbar einer leicht beweglichen, krystallreinen Flüssigkeit, welche nach und nach, langsam und unmerklich zu einem festen Körper erstarrt. Eine Flüssigkeit aber hat keine selbständige Gestalt; sie hat eben nur die Gestalt des Gefässes, worein man sie gegossen hat. Formbar in jeglicher Richtung ist das Kind. Wollen wir ihm eine schöne, eine regelmässige Gestalt geben, eine Gestalt, fesselnd durch Ebenmass und würdevolle Kraft, o! so säumen wir nicht! o! so giessen wir es bei Zeiten in die rechte Form! Thun wir das, so lange es noch leicht und ohne Widerstand geschehen kann; thun wir es, bevor wir noch einer Axt, einer Säge, eines Hobels bedürfen, — lauter Werkzeuge, deren Gebrauch von Aechzen und Stöhnen begleitet ist. Bedenken wir wohl, dass nur jene Körper angenehm klingen und melodisch ertönen, die eine regelmässige Gestalt haben.

Man denke nur zurück an seine Kindheit und man wird sich erinnern, wie tief sich da jeder Eindruck einpräge und wie dauerhaft er sei. Diess ist gar wohl begreiflich bei der unendlichen Empfänglichkeit des Kindes. Wir erinnern uns recht lebhaft daran, was wir in einem Alter von 3 Jahren gehört, gesehen und gethan haben, während bei vorgerückten Jahren es sich sehr häufig ereignet, dass wir uns an das nicht erinnern, was vor einer Stunde geschehen ist.

Zu dieser grossen Receptivität gesellt sich noch die Beharrlichkeit, mit der das Kind bei einem Eindrucke verweilt. Unzählige Male wiederholt es ein und dasselbe Dadurch wer-

den die Eindrücke zu seinem festen Besitzthum und lassen sich nicht mehr verwischen. Die Eindrücke fügen sich aneinander, so wie Bausteine; nur mit dem Unterschiede, dass man von den letzteren diejenigen, welche nicht passen, wieder wegnehmen kann, von den ersteren aber nicht. Wie könnten wir aber auch einen bereits geschehenen Eindruck beseitigen? etwa dadurch, dass wir den entgegengesetzten davon entstehen lassen? das wäre eine arge Täuschung, denn wir haben dann nichts anderes gethan, als dass wir zu dem ersten noch einen zweiten hinzugefügt haben. Ein Eindruck lässt sich nicht durch einen anderen (entgegengesetzten) ungeschehen machen. Es werden vielmehr beide Eindrücke zugleich bestehen, und da sie einen Gegensatz enthalten, so besteht ein Widerspruch. Wie soll das Kind sich diesen Widerspruch lösen, da ihm noch alle Mittel dazu abgehen?

Wenn jemand einmal »Ja« sagt und das anderemal unter ganz gleichen Umständen »Nein«, so kann es hiefür mehrere Lösungen geben, nemlich er kann in dem einen Falle anders gelaunt sein als in dem anderen; er kann in dem einen Falle wahr sprechen, in dem andern unwahr (vielleicht bloss im Scherz, vielleicht im Ernst); er kann in dem einen Falle aus Schwäche, etwas gestatten, was er in dem andern aus Sittlichkeits-Rücksichten zurücknehmen muss etc. Eine Lösung dieses Widerspruches in dem einen oder andern Sinne erfordert bereits eine höhere geistige Thätigkeit, die wir hier nicht voraussetzen. Daraus geht hervor, dass das Kind mit Konsequenz behandelt werden müsse. Diese Konsequenz ist für dasselbe ein Bedürfniss und eine Hauptbedingung seiner Entwicklung.

Darin ist auch die Regel enthalten, ihm Alles deutlich und verständlich zu sagen; denn die Sprache ist nicht das Werk eines Augenblickes, sondern es hat das Kind sich an den Klang, an die Artikulation, an die Eigenthümlichkeit der Sprache zuerst zu gewöhnen; sowohl das Gehör- als das Sprachorgan in allen

seinen Bestandtheilen muss sich dieser Eigenthümlichkeit vorerst anpassen, bevor es fähig wird zu sprechen. Wenn Erwachsene eine fremde Sprache lernen, so übertragen sie den Typus oder das Charakteristische der Muttersprache auf die letztere und es ist ihnen nicht möglich ein Wort gehörig (d. i. im Geiste der zu erlernenden Sprache) auszusprechen, welche solche Laute enthält, die in der Muttersprache nicht vorkommen und für welche weder das Sprach- noch das Gehörorgan eingeübt ist.

Es ist in der That erstaunlich, wie schnell die Kinder die Sprache lernen, d. h. um mich deutlicher auszudrücken, wie schnell sie sie verstehen, ohne sie noch zu sprechen. Man kann in ganzen, langen Sätzen zu ihnen sprechen, sie horchen bis ans Ende und thun dann getreu das, was man von ihnen verlangt hat. Die Zeit der Kindheit ist die günstigste Zeit eine Sprache zu lernen.

Das Kind besitzt einen enormen Drang nach Thätigkeit; es will immer beschäftigt sein. Das darf uns nicht wundern; es hat sich ja zu üben, im Gebrauche seiner Hände, seiner Füsse, seiner Organe; es hat die Körper, die es umgeben, kennen zu lernen und ihre Eigenschaften zu erfahren, die wohlthätig sind, wenn sie gehörig benützt, gefährlich aber, wenn sie verkehrt gebraucht werden. Nun ist es gewiss, dass wir ihm nicht jedes Ding überantworten können, wornach es greift, z. B. Messer, Kerze, Uhr und Glas etc. Die Methode, die man in diesem Falle für gewöhnlich befolgt, ist die, dass man Gegenstände dieser Kathegorie aus seinem Gesichtskreise verschwinden macht. Ich bin nicht der Meinung, dass dieses negative Verfahren das richtige und dass es unbedingt anzuemptehlen sei.

Das Kind fängt frühzeitig an, auf unsere Billigung oder Nichtbilligung seines Thuns aufzumerken. Ich sage hier nicht, dass es beide schon klar unterscheide, damit ich nicht mit den Filosofen, die eine solche geistige Thätigkeit erst mit dem

Beginne des Selbstbewustseins eintreten lassen, in Konflikt gerathe.

Die lange Kette unserer Erinnerungen wird bei den Meisten ihren Anfang sehr wahrscheinlich im dritten Lebensjahre haben. Wenigstens fallen die Episoden meines Lebens, bis zu welchen meine Erinnerung zurückreicht, in mein drittes Jahr. Zwischen die Geburt und jenen Moment, fällt ein Zeitraum, ausgefüllt von einer Thätigkeit, von der wir nichts wissen. Man bemerkt recht wohl, dass die Kinder in dieser Periode die Dinge unterscheiden, sie wissen aber nichts davon, sie beziehen diese Thätigkeit nicht auf sich, sie wissen nicht, dass sie ihnen angehöre.

Ich theile nicht die Ansicht, dass das Selbstbewustsein erst dann beginne, wenn das Kind aufhört von sich in der dritten Person zu sprechen und dafür die erste Person, das »Ich« wählt, denn es scheint mir gewagt, den Augenblick des Eintritts irgend einer innern, rein geistigen Umwälzung mit einer bestimmten äusserlichen Manifestation koinzidiren zu lassen, weil es möglich ist, dass im vorliegenden Falle das Sprachorgan noch nicht in dem Grade entwickelt sei, um den innern Zustand zu beurkunden. Uebrigens kann sich auch der Beginn einer bestimmten Phase des geistigen Lebens äusserlich durch mehrere, von einander verschiedene Merkmale zu erkennen geben und es ist gar nicht nothwendig, dass alle diese Merkmale zugleicher Zeit auftreten. Dasjenige, welches an wenigere und leichter erfüllbare Entstehungs-Bedingungen geknüpft ist, wird sich früher offenbaren und so glaube ich, kann das Kind das Selbstbewustsein besitzen, lange bevor wir es aus seiner Sprache zu erschliessen vermögen.

Ich sagte oben, das Kind fange frühzeitig an auf unsere Billigung oder Nichtbilligung seines Thuns zu achten. Wir können diess schon daraus entnehmen, dass es uns, während es nach einem Gegenstande greift, gleichsam fragend anblickt. Es ist klar, dass wir nur im Falle der Nichtbilligung, der

Versagung einen Widerstand von Seite des Kindes zu gewärtigen haben. Diese Nichtbilligung darf nie das Gepräge oder den Anschein der Willkühr, der Härte, des Eigensinns oder der Leidenschaftlichkeit an sich haben, und doch hat das blosse Entreissen des Gegenstandes aus den Händen des Kindes oder dessen Hinwegräumung aus seinem Gesichtskreise in sehr vielen Fällen zuviel Aehnlichkeit mit diesen Eigenschaften.

Sollten wir es dem kleinen Weltbürger nicht sagen, nicht irgend wie beibringen können, warum wir ihm den verlangten Gegenstand nicht geben, nicht überlassen können? Mit andern Worten, sollen wir ihm den Grund nicht angeben? Ich weiss, man wird mir die Einwendung machen, das Kind sei für Gründe noch nicht empfänglich, — es verstehe derlei noch nicht. Darauf antworte ich: der Grund von irgend etwas kann sehr wohl eine Erscheinung sein, die man sehen, empfinden, hören, schmecken, riechen kann, und da das Kind seine fünf Sinne hat, so wird es auch den Grund wahrnehmen können. Wir werden daher zum Kinde nicht auf folgende Weise sprechen: »Ich kann dir das Messer nicht geben, denn du würdest dich schneiden oder stechen,« sondern wir werden es vielmehr die Schneide oder die Spitze des Messers behutsam befühlen lassen, nachdem wir es ihm zuerst gehörig vorgezeigt haben; wir werden es ihm veranschaulichen, wie es sich wehe thun könnte; wir werden es seine Erfahrungen unter unserer Aufsicht machen lassen. Die Schärfe, der eigentliche Grund, warum wir dem Kinde den Gegenstand entziehen müssen, wird hier von demselben empfunden.

Darin besteht das eigentliche positive Verfahren, welches dem negativen vorzuziehen ist.

Durch ein solches Verfahren lernet das Kind sehr bald und zwar gefahrlos die Eigenschaften der es umgebenden Dinge kennen, mit denen es denn doch einmal bekannt werden muss.

Es wird frühzeitig gewöhnt nicht aus Willkühr, nicht aus Laune, nicht aus Eigensinn sein Benehmen oder sein Thun hervorgehen zu lassen und wir werden sehr bald dahin kommen, dass wir derlei gefährliche oder gebrechliche Gegenstände mit Zustimmung des Kindes aus seiner Nähe werden entfernen können. Der Vater oder sonst Jemand, der eine solche Methode beobachtet, wird sehr bald das Orakel des Kindes werden und ein Wort wird genügen, um es fügsam zu machen.

Häufig hört man den Ausspruch, um ein Kind richtig zu behandeln, um es zweckmässig zu erziehen, muss man selbst Vater, muss man Mutter sein. Diess ist nur zum Theil wahr, zum Theil falsch, denn es gibt bekanntlich sehr viele Aeltern, die ihre Kinder schlecht leiten. Viele Aeltern sind blind für die Schwächen der Kinder, so wie sie es für ihre eigenen sind; sie halten ihre Kinder gewöhnlich für besser als sie sind. Unarten allerlei Art (wenn es ja noch solche sind), werden einmal belächelt, das andere Mal gestraft, je nachdem man gelaunt ist; man hat Gewohnheiten zu tadeln und zu rügen, zu denen man selbst den Grund gelegt hat.

Bei einem Kind kann man freilich noch von keinem eigentlichen Vergehen sprechen, allein wenn es etwas thut, was man absolut nicht gestatten kann, ohne für die Zukunft besorgt sein zu müssen, und was nothwendig bestraft werden muss, hört man sehr häufig die Entschuldigung: »Ach! es hat ja noch keinen Verstand!« Mit diesem beliebten Gemeinplatz schwacher Mütter lässt sich freilich Alles insofern entschuldigen, als seine Evidenz den Meisten einleuchtend und über alle Einwände erhaben zu sein scheint. Allein, ich frage: Wissen sie es gewiss, dass das Kind noch keinen Verstand habe? und wenn sie es wissen, glauben sie, der Verstand sei es, der die Kinder gut mache? glauben sie, das Kind müsse den Anfang machen verständig zu sein, um von ihrer Seite eine verständige Behandlung beanspruchen zu können?

Der Verstand ist noch nicht Vernunft; er ist bloss das Vermögen zu begreifen, zu urtheilen, zu schliessen. Mit Verstand kann man ebenso gut Bösewicht, wie ein braver Mann sein. Der Verstand ist ein Fernrohr, das nicht nur das Objekt als Ganzes, sondern auch jede Makel desselben vergrössert erscheinen lässt. Sollten wir die Fehler erst dann strafbar finden und strafen wollen, wenn sie durch die fortschreitende Entwicklung des Verstandes bereits gross geworden sind? O! dann dürfte es bereits zu spät sein!

Zu der unvernünftigen Behandlung von Seite der Aeltern, kommen gewöhnlich noch die Sünden der Dienstleute. Unter diesen mag es welche geben, die dem Kinde nicht zugethan, dasselbe förmlich peinigen. Wenn die Kinder aus dem Schlafe, aus dem Traume aufgeschreckt werden, o! so sind es vielleicht diese dienenden Geister, die es noch im Traume verfolgen. Das Kind ahmt Alles nach, wie ein Affe; es wird so, wie seine Umgebung; die Kinder sind der Spiegel für ihre Umgebung; der Schluss von den Kindern auf den moralischen Werth ihrer Umgebung ist gewöhnlich richtig.

Wie häufig wird gedroht, wie selten die Drohung erfüllt! Wer beständig tadelt, beständig zurechtweiset, jede Kleinigkeit rügt, wird anfangs lästig, zuletzt aber gar nicht mehr angehört. Man gewöhnt sich an sein Mentorisiren und man merkt erst dann auf, wenn es unterbrochen wird, so wie man die Pendeluhr erst dann bemerkt, wenn sie stehen bleibt. Es gibt Aeltern, die sich mit ihren Kindern sehr wenig, oder gar nicht abgeben; der Papa nicht, weil er keine Zeit oder keine Lust hat, und die Mama hat ebenfalls ihr »Weil.« Das Kind wird einem Kindsmädchen, den Kaprizen einer Bonne, die französisch spricht, oder sonst Jemand überlassen. Die Konversation in der Muttersprache wird soviel als möglich gemieden, damit der Kleine recht bald ein Franzose werde. Was hat diese Statistenrolle der Aeltern für Folgen? dass das Kind zu den Personen, die es mit den

Namen »Vater und Mutter« bezeichnet, keine Liebe hat und keine haben kann. Sie sind ihm gleichgiltige Personen. Die Namen „Vater und Mutter" sind für es ein leerer Schall; sie sind ja schon von Natur aus leer, so leer wie z. B. ein leerer Sack.

Alles das, was diese Worte enthalten sollen; alles, was wir wünschen, dass sie enthalten; alles, was das Kind in diesen Worten finden, Alles, was es bei ihrer Nennung fühlen soll; Alles, was diese Namen theuer, unvergesslich, ewig macht, Alles das müssen wir erst hineinlegen! Wenn wir nichts hineinlegen, wie wollen wir, dass das Kind etwas darin finde? wie wollen wir, dass das Kind, wenn es Knabe, wenn es Jüngling geworden, mittöne bei unserem Schmerze, unserer Freude? wie wollen wir, dass es bei allem seinen Thun und Lassen an uns denke und sich befrage: wird es euch, liebe Aeltern, freuen, wenn ich so handle? wie wollen wir, dass es uns aus Achtung, aus Liebe fürchte, wenn es keine andere Furcht als die vor dem Stärkeren kennt? wie wollen wir, dass es uns nicht betrübe, wenn es unsere Thränen nicht begreift? wie wollen wir, das es aufjuble bei unseren Gaben, wenn es schon in der Kindheit übersättiget wurde? wie wollen wir, dass es Andere achte und ehre, die durch Alter, Bildung oder staatliche Stellung darauf Anspruch haben, — wie wollen wir Alles das, wenn wir Alles das es nicht gelehrt haben? Wahrhaftig! wir schieben dann auf den Umgang mit Andern, auf die geistige Richtung unserer Zeit, auf die Natur, auf die Schule Alles das, was wir selbst verschuldet haben.

Ein kurzes Verweilen bei jedem dieser vier Punkte dürfte nicht überflüssig sein.

Schlechter Umgang, schlechte Gesellschaften sind in der That sehr zu fürchten; denn aus dem Schlamme, aus der Pfütze ist nicht leicht herauszukommen und wenn es ja Manchem noch gelingt, wie jämmerlich ist er zugerichtet! noch gefähr-

licher als offene Schlechtigkeit ist das Laster mit der Maske der Heuchelei.

Aber ein Kind, das zu Hause eine gute, moralische Grundlage erhalten hat, wird wenigstens nicht leicht durch schlechten Umgang verdorben. Es hat eine Scheu vor dem Bösen; es schrickt zurück vor dem Verderbten; es flieht den Verführer, wie das Huhn den Habicht.

Und die Gründe des Kopfes sind unter den Vehikeln, die unser Thun, unser Handeln bestimmen, in der That nicht die mächtigsten. Ist es denn gar so selten, dass wir gegen unsere Ueberzeugung handeln? Haben wir nicht zeitweilig Angst vor Gespenstern, obgleich wir ganz gewiss wissen und überzeugt sind, dass es keine gebe? Ist es nicht Egoismus, ist es nicht Neid, ist es nicht Eitelkeit, ist es nicht eine oder die andere Leidenschaft etc., welche wir zuerst befragen, ob das Wort auf der Zunge nicht rückgängig gemacht und das Feuer des Gefühles nicht gedämpft werden solle; ob die That aus dem Vorsatze entspringen dürfe?

Was die Natur anbelangt, so muss zwar zugegeben werden, dass sie einen sehr mächtigen Einfluss habe auf die Abwicklung des individuellen Lebens. Die Verschiedenheit der Temperamente stützt sich, wie bekannt, rein auf physische Grundlagen. Wenn man jedoch für jede Eigenschaft, für jede Tugend, für jedes Laster, für jede Neigung; für Grossmuth, Geitz, Verschwendung; für Heuchelei, Offenheit, Furchtsamkeit, Kühnheit; für Wohlthätigheit, Härte, Milde; für Festigkeit und Wankelmuth; für Stolz, Demuth und Bescheidenheit, kurz für jede der unzähligen Aeusserungen unseres Ichs ein bestimmtes Organ, z. B. irgend einen Knochenvorsprung, irgend eine Anschwellung etc. postulirt, wie diess in jüngster Zeit in England sich geltend machen soll, so ist diess ohne Zweifel ein zu weit getriebener Lavaterismus.

Wenn wir auch zu allen diesen Eigenschaften unseres Handelns eine Befähigung, ein Vermögen voraussetzen müssen, so können wir doch nie und niemals zugeben, dass der gesammte Character des Menschen eine nothwendige Folge solcher Organe sei, dass der Mensch nur desshalb so handle und nicht anders handeln könne, weil ihn der Besitz und die übermächtige Entwicklung gewisser Organe also und nicht anders bestimme. Gewiss! diess wäre Fatalismus in optima Forma! Wo wäre unser Wille? wo unsere Selbstbestimmung? wo die Zurechnungs-Fähigkeit?

Bequem ist es allerdings die Schuld von uns abzuwälzen und die Natur dafür verantwortlich zu machen, was rein die Folge fehlerhafter Erziehung ist.

Es kann zwar nicht geläugnet werden, dass der Mensch von Natur aus Anlagen besitzen könne, die, wenn sie sich frei entwickeln, wenn sie widerstandslos emporwuchern, ihn unverbesserlich, bald in niederem bald in höherem Grade für die durch Gesetze geregelte Gesellschaft gefährlich und selbst zum Schrecken für dieselbe machen, aber da ist nun die Erziehung und zwar zunächst die häusliche Erziehung, — da ist die vernünftige Pflege der zarten Pflanze am Platze! Mag das Kind auch von Natur aus gefährliche Anlagen besitzen, so kann doch ihre Entwicklung durch die Erziehung gemässigt, beschränkt und auf einem heilsamen Grade festgehalten werden. Eine Eigenschaft ist schädlich durch ihr zuviel oder zu wenig; darum stimme man sie herab oder erhöhe sie insoweit, dass sie dem Ebenmass des Ganzen keinen Eintrag thue. Zwischen der Verschwendung und dem Geitze liegt die heilsame Sparsamkeit in der Mitte. O die Erziehung vermag viel, sehr viel! Oft ist der Sohn, was die körperliche Beschaffenheit anbelangt, ein alter Ego des Vaters, und doch bilden beide in moralischer Beziehung einen vollkommenen Gegensatz. Der Grund hievon ist in der Erziehung zu suchen.

Viele Aeltern glauben die Sache nicht so genau nehmen zu müssen. Der Knabe kommt ja in die Schule; darin werde er schon Mores gelehrt und gut werden. Zu diesen sage ich: Ihr habet den Teig zu Hause angemacht, ihr habet ihn geknetet, ihr habet ihn geformt und nun sendet ihr ihn in die Backanstalt (die Schule), damit er darin ausgebacken werde. Gut! könnet ihr aber vernünftiger Weise erwarten, dass aus schlechtem Teige gutes, schmackhaftes Brod gebacken werden könne? könnet ihr euch einbilden, dass die Schule unbedingt das nachholen werde oder überhaupt nachholen könne, was ihr daheim vernachlässiget habet?

Während ihr vorzugsweise die Sittlichkeit eueres Kindes zu pflegen hattet, hat die Schule bei Ueberwachung dieser letzteren, bei Bestrafung jeder Verletzung derselben, vorzugsweise jene Kenntnisse demselben beizubringen, deren alleiniger Besitz schon eine Zierde ist, und welche bei jeglicher Richtung unserer Lebensbahn von Nutzen oder für irgend einen besonderen Beruf erforderlich und nothwendig sind.

In der Schule bringt jedoch der Knabe täglich nur eine bestimmte Anzahl Stunden zu; die übrige Zeit ist er noch unter der Obhut seiner Aeltern oder deren Stellvertreter. Ein Glück für ihn, wenn jetzt noch durch letztere die Bestrebungen des Lehrers nicht nur nicht paralisirt sondern unterstützt, und die Autorität der Schule nicht nur nicht geschwächt, sondern gehoben wird. Wenn aber, wie ich diess aus Erfahrung weiss und durch so manches Beispiel bekräftigen könnte, der heimkehrende Sohn sein schlechtes Zeugniss zu rechtfertigen sucht durch Anklagen der Lehrer, durch Herabsetzung ihres Werthes, so wie auch der Schule in wissenschaftlicher und sittlicher Beziehung, und wenn die Aeltern in All dieses nicht nur willig einstimmen, sondern es auch mit einem gewissen Eifer vor Andern als ihre Ueberzeugung aussprechen, so wird wahrlich

Niemand nur einen Augenblick sich zu besinnen nöthig haben, um über solche Aeltern das wahre Urtheil zu fällen.

Da ich nun eben das Moment, welches die Schule bei der Erziehung hat, den letzten von den oben angegebenen vier Punkten zu besprechen anfing, so will ich, wenn gleich nicht alle, so doch einige der wichtigsten Unterschiede zwischen dem Einst und Jetzt unserer Gymnasial-Einrichtung hervorheben.

Das Gymnasium in seiner gegenwärtigen neuen Form, die es in Folge der im Jahre 1850 dekretirten Umwandlung erhielt, unterscheidet sich von dem früher bestandenen hauptsächlich in folgenden Punkten:

I. Die zwei Jahrgänge des Lyceums wurden mit den sechs Gymnasial-Klassen vereinigt. Dadurch hörte das erstere auf eine selbständige Anstalt zu sein. Da nun an dem Lyceo hauptsächlich Wissenschaften docirt, an dem sechsklassigen Gymnasio aber vorzugsweise klassische Studien betrieben wurden, so bedeutet diese Vereinigung soviel, als dass gegenwärtig beide zusammen neben einander fortlaufen und auf einen Zeitraum von acht Jahren so vertheilt erscheinen, wie es der durchschnittliche Grad der physischen und geistigen Reife des in jedem einzelnen Jahrgange vorhandenen Schüler-Komplexes zulässt und erfordert.

II. Das Institut der Fachlehrer ist durchgehends eingeführt. Darnach wird ein und derselbe Gegenstand, wenn er sich über zwei oder selbst mehrere Klassen ausdehnt, nach Thunlichkeit von einer und derselben Lehrkraft versehen. An dem Gymnasio alter Einrichtung unterschied man zwei Kathegorien von Lehrern, Grammatikal- und Humanitätslehrer; erstere lehrten in den vier ersten, letztere in den zwei letzten Schulen. Während des ganzen Ciclus von sechs Jahren wechselten die Schüler den Lehrer nur einmal, nemlich beim Uebertritte aus der vierten in die fünfte Schule. Wenn also früher die Schüler durch einen bestimmten Zeitraum (4 und 2 Jahre) in allen Gegen-

ständen (mit Ausnahme der Religion) nur Einen Lehrer hatten (Klassenlehrer), so haben sie gegenwärtig in jedem Jahrgange mehrere Lehrer, in der Regel so viele, als heterogene Gegenstände (Fachlehrer).

III. Manche Gegenstände erlitten eine Aenderung in ihrem Umfange oder ihrer Ausdehnung; andere neue traten hinzu.

IV. Im Verlaufe eines Semesters wird jeder Schüler mehrere Male examinirt und die durchschnittliche Leistung gibt die Zeugnissklasse. Die früher bestandenen Prüfungen am Schlusse jedes Semesters sind abgeschafft.

V. Es wurde die Maturitäts-Prüfung eingeführt.

Ad **I.** Es ist hinlänglich bekannt, dass in der neuesten Zeit sich Stimmen innerhalb und ausserhalb unseres Vaterlandes vernehmen liessen, welche das Studium der griechischen und römischen Klassiker beschränken oder selbst ganz von unseren Schulen verbannt wissen wollten. Man konnte sehr häufig folgendes Räsonement hören: Wozu lehrt man die todten Sprachen? wäre es nicht zweckmässiger, nicht vortheilhafter lebende Sprachen zu betreiben? die todten Sprachen sind etwas, was keiner Entwicklung fähig ist; den in den Klassikern niedergelegten Schatz kann man aus einer Unzahl Uebersetzungen zur Genüge kennen lernen. So gut, wie Cicero, werden wir das Latein nicht sprechen, und selbst, wenn wir es dahin brächten, was hätten wir bei den Anforderungen unserer Zeit damit erreicht? So sprachen diejenigen, welche die alten Klassiker ganz abschaffen wollten. Diejenigen, welche auf ihre Beschränkung drangen, bezeichneten den grössten Theil der klassischen Autoren als sittlich verderblich und verwerflich.

Ich finde mich nicht berufen hier eine Vertheidigung des klassischen Studiums zu unternehmen, denn diese

kann nur von einem Manne ausgehen, der ihren Werth in jeder Beziehung genau kennt und ebenso genau auseinanderzusetzen vermag.

Es scheint mir jedoch in der That, dass die Sprache allein es nicht sei, welche wir aus diesen Autoren zu lernen haben, (wiewohl, das muss hervorgehoben werden, der Bau dieser Sprachen so bewunderungswürdig und schön ist, dass sie als Regulator lebender Sprachen dienen könnten, und dass schon desshalb ihre Kenntniss wünschenswerth wäre); denn die Sprache an sich ist nur ein Werkzeug der Verständigung und so lange wir in den lebenden Sprachen solche Werkzeuge haben, scheint es mindestens überflüssig eine todte, die man überdiess nur mit viel Mühe sich aneignen kann, zum Conversationsmittel zu machen. Wohl verstanden, ich nehme das Gesagte in dem Sinne, wie man z. B. französisch lernt, um französisch sprechen zu können, also in dem Sinne, dass die Sprache der Zweck sei.

Da sie nun aber auch des Innhaltes wegen nicht gelehrt werden dürfte, indem dieser uns in den Uebersetzungen geboten wird, so frägt sich, welches ist der Zweck des klassischen Studiums, wie es gegenwärtig betrieben wird?

Der Zweck ist das Eindringen in den Geist des klassischen Alterthums. Was man hier eigentlich unter Geist verstehe, das wird, so viel mir bekannt ist, nirgends definirt; eine richtige Definition davon zu geben, dürfte auch nicht so leicht sein. Wenn man jedoch darüber reflektirt, so wird man zunächst einsehen, dass dieses Wort ein Collektiv-Name sei, etwa so wie »Witterung oder Klima.« Unter dem Worte »Witterung« versteht man objektiv alle Erscheinungen der Atmosphäre, die ihren Zustand in einem gewissen Zeitpunkte bestimmen

(als Wärmevertheilung, Winde, Niederschläge etc.), subjectiv die Gesammtheit der Eindrücke, die diesen Erscheinungen entsprechen. Der Begriff »Klima« gründet sich schon auf die Vergleichung der durchschnittlichen Witterungen zweier oder mehrerer Orte.

Unter dem Worte »Geist« wird man auf ähnliche Weise im objektiven Sinne die Summe aller Darstellungen und Eigenthümlichkeiten der Klassiker, im subjektiven aber die Summe der durch letztere in uns geweckten Anschauungen, Gefühle und Erkenntnisse zu verstehen haben. Um nun in den Geist der Klassiker einzudringen, muss man sie freilich im Original lesen, und um dieses zu können, muss man auch die alten Sprachen lernen. Eine blosse Uebersetzung wird uns nie mit dem Geiste der Autoren bekannt machen können. Aber die Sprache, wird man sagen, ist ja eine blosse Form, und diese ist nicht wesentlich. Wir wollen zugeben, dass sie nicht wesentlich sei, ist sie aber desshalb gleichgiltig? Kein Ding kann ohne Form existiren; die Form der Dinge ist zwar veränderlich, aber sie klebt ihnen nothwendig an. Insofern ist sie ein wichtiges Element der Dinge und spielt in unseren Erkenntnissen eine bedeutende Rolle. Man betrachte eine Gegend im Winter und hierauf im Sommer; sie ist in diesen beiden Phasen noch dieselbe, so wie die Sonne dieselbe ist; — anders ist nur ihre Form, ihr Aussehen, ihre Ausstattung, und wie verschieden sind die Eindrücke, die wir empfangen, die Gefühle, die uns beseelen, und die Gedanken, die uns erheben! In vielen Fällen wird die Form sogar zur Hauptsache gemacht.

Das klassische Alterthum war bis jetzt der unverrückbare, unveränderliche Masstab für die moderne Literatur jedes Volkes, und es wird ein solcher noch lange bleiben.

Die klassischen Studien bilden unseren Geist; erheben und veredeln unser Gemüth und in dieser Wirkung ist hauptsächlich der hohe Werth derselben zu suchen. Die Anstalten, welche diese Studien betreiben, haben einen wahrhaft humanistischen Anstrich, der sich allseitig beurkundet.

In Betreff des Vorwurfes, welcher den Klassikern von Seite der Sittlichkeit gemacht wird, empfehle ich den vortrefflichen Aufsatz des Herrn Professors Maurus Sieberer: »über die Lektüre der alten Klassiker«, der in dem Programm des Kremsmünsterer Gymnasiums pro 1854 abgedruckt erscheint.

Neben den Sprachen beginnen in den unteren Schulen des vereinigten Gymnasiums auch schon die eigentlichen Real-Wissenschaften, als Mathematik, Naturgeschichte, Physik.

Die niedere Mathematik, welche früher ihrem ganzen Umfange nach dem ersten Jahrgange des Lyceums zugewiesen war, während in dem 6 klassigen Gymnasio in schwerfälliger Methode nur ein geringer Bruchtheil ihrer Elemente vorgenommen wurde, erscheint jetzt zweckmässig über mehrere Schulen vertheilt und wird in der siebenten Klasse zum Abschlusse gebracht.

Die Naturgeschichte wurde vorhin ebenfalls im ersten Jahrgange des Lyceums gelehrt, am Gymnasio aber gar nicht. Nun wird damit der Anfang auch schon in den untern Schulen gemacht und diess ist eine wesentliche Verbesserung; die Naturgeschichte, welche nach dem Prinzipe der Aehnlichkeit die Körper der drei Naturreiche ordnet und klassifizirt, ist der Fassungskraft der kleinen Zöglinge vollkommen angemessen; sie erweitert nicht nur den Umkreis ihrer Vorstellungen und vermehrt so

den zu verarbeitenden Stoff, sondern sie bereitet auch vor für die ernstere Anschauungsweise und strengere Consequenz in den obersten Schulen.

Die Physik gehört zu jenen Disziplinen, die man eigentlich nur in der Schule lernt; ausserhalb der Schule sind es nur noch jene wenigen, die entweder aus Vorliebe oder aus Beruf sich diesem Studium widmen. Das, was man davon in der Schule gelernt hat, unvermehrt aber gelockert durch theilweises Vergessen, bleibt dann bei den Meisten als neblige Vorstellung zurück, wornach sie ihr Urtheil in Dingen dieser Wissenschaft bestimmen und abgeben. Nicht selten hört man Diesen oder Jenen sich folgender Massen äussern: »als ich noch studirt habe, hat man uns aus der Physik sehr wenig gelehrt; es war eine wahre Spielerei; ein Bischen Reibungs-Elektrizität, ein Bischen voltaische Säule etc.; das war Alles.« Die Schuld davon wird hierauf auf die Mangelhaftigkeit der damaligen Schuleinrichtung und auf den Professor geschoben.

Es ist nicht zu läugnen, dass noch zu Anfang des aufenden Säculums der physikalische Unterricht hauptsächlich in der Mechanik bestand; dass man von der Chemie, der Elektrizität und dem Magnetismus sehr wenig zu hören bekam. Allein es wäre ungerecht, die Schule oder den Lehrer dafür verantwortlich zu machen. Der Lehrer trug das vor, was er wusste und in damaligen Zeiten wissen konnte.

Nicht bald hat eine Wissenschaft so rapide Fortschritte gemacht, wie die Physik, und wenn der studirenden Jugend in gegenwärtiger Zeit ungleich mehr davon geboten wird, so haben wir diess nur dem Fortschritte der letzten Dezenien zu danken.

Das Studium der Natur-Wissenschaften, als ein sehr schwieriges und anstrengendes, wird immer nur durch verhältnissmässig Wenige repräsentirt werden, die grosse Menge wird sich stets damit begnügen, die Resultate derselben anzustaunen, ohne je eine Einsicht in die Ursachen zu gewinnen, oder sich dieselben zu erklären.

Von diesem Gesichtspunkte ist der Ausschlag, den die Natur-Wissenschaft auf der Wagschale der Gesammtbildung der zivilisirten Welt erzeugt, zu beurtheilen und wenn man z. B. dafür hält, dass in gegenwärtigen Zeiten keine Hexenprozesse mehr möglich seien, weil die Natur-Wissenschaft so hoch stehe, so glaube ich, dass, wenn die Hexenprozesse nicht etwa durch irgend eine andere Ursache unmöglich gemacht sind, sie sicherlich nicht in Folge der eben angedeuteten ausbleiben würden; denn die Wissenschaft und ihre Gründe wirken auf und überzeugen nur jenen, der sie versteht; so wie das Licht nur jenen leuchtet, der es sieht. Ich erlaube mir nur zu erinnern an den komischen Tanz, den wir in der jüngst verflossenen Zeit die gebildeten Schichten der Gesellschaft mit Tischen, hölzernen Küchentellern, Schachteln etc. ausführen sahen. Bei dem hohen Ernste und dem Eifer, mit dem man diess betrieb, und der Hartnäckigkeit der Vertheidigung, kann ich füglich nicht annehmen, dass es blosser Scherz war. Wenn aber diess, ist es nicht ein Beweis, dass man im Allgemeinen nicht über das A b c der Natur-Wissenschaft hinaus ist? zeigt uns dieses nicht, wieviel man der öffentlichen Ueberzeugung aufdringen kann ohne zu riskiren, ausgelacht oder für irrsinnig erklärt zu werden?

In der Physik werden die Erscheinungen, die wir ohne unser Zuthun an den Körpern gewahr werden

oder die wir gefliessentlich hervorbringen, genau beobachtet; aus den Daten dieser Beobachtung werden regelrechte Schlüsse gezogen, welche das Gesetz darstellen, das auf einzelne Fälle anzuwenden ist. Wenn auch diese Operation nicht ursprünglich vorzunehmen ist (Forschen), sondern wenn man sich bloss eine Einsicht in dieselbe verschaffen will (Studium), so ist doch auch schon in diesem letzteren Falle eine Fertigkeit in Verbinden der Begriffe, im Urtheilen und Schlüssen erforderlich. Da nun aber diese in der Regel von dem Alter abhängt, so wird der Beginn des physikalischen Studiums bedingt durch einen bestimmten Grad physischer Reife. Die Physik ist nicht für die Kleinen, welche hauptsächlich mit dem Gedächtnisse arbeiten. Wenn nun nach dem neuen Plane die Physik auch schon im Unter-Gymnasio als Lehrgegenstand erscheint, so ist dieses dahin zu verstehen, dass daselbst nur solche fundamentale Begriffe und Lehren (in anschaulicher Darstellung und ohne alle Begründung), welche von der Fassungskraft leicht bewältigt werden, ein Gegenstand der Mittheilung sein können.

Die Kleinen halten weniger den Sinn, als die Worte fest, durch welche ersterer ausgedrückt wird; sie memoriren die Worte, aber nicht den Sinn; der Sinn ist etwas abstracktes, etwas für sie leicht zu vergessendes. Sie finden den Sinn durch die Worte; die Erwachsenen finden die Worte durch den Sinn. Daraus erklärt sich die Wirkung der Schlagwörter. Diess ist der natürliche Gang. Selbst diejenigen, welche die Schulen mit ausgezeichnetem Erfolge zurückgelegt haben, mögen sich erinnern, dass sie es nicht anders gethan haben. Bei manchen reicht das Wortmemoriren selbst bis in die obersten Gymnasial-Schulen hinauf. Einmal stellte ich

eine geometrische Frage. Sie wurde präzis, vollständig und geläufig beantwortet. Die zur Erläuterung dienende Zeichnung (ein Dreieck) war ebenfalls genau; ein unbedeutender Umstand jedoch, dass die Buchstaben (a, b, c), welche die Winkel des Dreieckes bezeichnen sollten, etwas zuweit gegen die Mitte des Dreieckes gesetzt wurden, veranlasste mich zu der Frage: welchen Winkel haben sie mit a, welchen mit b etc. bezeichnet und siehe da, es stellte sich heraus, dass der Examinand von allem dem, was er mit unsäglicher Mühe einstudirte, nichts verstand.

Die Sprache der Wissenschaft ist einfach und schmucklos; die Tropen bleiben weg. Die einen Beweis konstituirenden Sätze dürfen nicht mehr und nicht weniger Worte enthalten, als eben nöthig und diese müssen auch richtig gewählt sein. An diesen sicheren, festen Gang muss man sich erst gewöhnen und es gibt Schüler, die auf den ersten Seiten (Congruenzfälle etc.) den grössten Widerstand finden; haben sie aber diesen einmal überwunden, so sind ihre Leistungen erheblich.

Andere scheinen für diese Consequenz wirklich keinen Sinn zu haben, ja manche nicht einmal die überzeugende Kraft derselben zu fühlen. Einst war ich durch die verkehrten Antworten des Schülers zu der Frage bemüssigt: Was glauben Sie, gewähren die Lehrsätze der Physik irgend welche Sicherheit? sind sie unumstösslich richtig?

Nein!

Und warum nicht?

Weil man bei fast jedem Beweise eine Annahme macht;

Z. B.?

Z. B. man nehme an, dass dieser Raum luftleer sei etc. oder, man nehme an, dass der Lichtstrahl senkrecht auf die Ebene falle etc.

Bei der Jugend kommt es in der That viel darauf an, ein Ding von allen Seiten gehörig zu beleuchten, eine Behauptung gegen alle Einwürfe sicher zu stellen. Das nimmt wohl viel Zeit in Anspruch; aber ich glaube, dass es besser sei, der Jugend eher wenige, aber durch allseitige Beleuchtung gesicherte Kenntnisse beizubringen, als den Lehrstoff in der Art zu häufen, dass keine seiner Parthien gehörig verdaut werden könne.

Man muss bedenken, dass das Lernen nicht sein Ende erreicht, wenn man die Schule beendigt hat. Die Schule ist nicht einmal im Besitze aller Erkenntnisse, — nemlich nicht im Besitze jener, die erst in der Zukunft gewonnen werden. Die Schule hat die festen sicheren Fundamente zu legen, auf welchen der weitere Bau mit Leichtigkeit ausgeführt werden kann.

Der Kreis mit seinem Mittelpunkte ist etwas so einfaches, dass man glauben könnte, jeder müsse über den Ort, wo der Mittelpunkt zu setzen sei, mit sich im Reinen sein. Und doch hat dieses einen Schüler der letzten Schule einmal in Verlegenheit gesetzt. Als ich nehmlich von der Peripherie des Kreises ein Stück weglöschen liess, rückte er den Mittelpunkte näher an den Bogen, der noch stehen geblieben war und so successive immer näher, je mehr ich den letzteren vermindern liess.

Wenn nun der jugendliche Verstand selbst in einem so einfachen Falle abzuirren vermag, wo man es kaum für möglich hielte, so ist dieses ein Wink, wie nothwendig es sei, dass die Grundbegriffe einer Wissenschaft und ihre Fundamental-Lehren genau gelehrt und gelernt werden. Ohne rechtes Verständniss derselben wird das weitere Studium erschwert, mühsam und in den meisten Fällen erfolglos. Das Wissen der

Schüler in diesem Falle wird lückenhaft, schwankend und unsicher.

Nun wollen wir einen Blick werfen auf die Zahl der verschiedenen Gegenstände, die am vereinigten Gymnasio gelehrt werden, auf ihre Vertheilung, und auf die absoluten und relativen Werthe der Zeit, die sie in Anspruch nehmen, wobei wir uns an den am Schlusse des Schuljahres 1854 vom Linzer Gymnasium ausgegebenen Jahresbericht halten. Darin finden wir 9 obligate Lehrgegenstände, nehmlich: Religion, Latein, Griechisch, Deutsch, Geographie mit Geschichte vereinigt, Mathematik, Naturgeschichte, Physik und filosofische Propädeutik; nebstdem aber sechs freie, nemlich: Italienische Sprache, französische Sprache, Zeichnen, Schönschreiben, Gesang und Schwimmen. Unter den obligaten Lehrgegenständen sind folgende vier über alle acht Klassen fast gleichförmig vertheilt, nemlich: Religion, Latein, Deutsch, Geographie mit Geschichte.

Das Grichische beginnt in der dritten Klasse und erstreckt sich bis in die achte.

Der mathematische Unterricht beginnt in der ersten Klasse und lauft fort bis in die siebente, wo er abgeschlossen wird. Die eigentliche systematische Mathematik wird jedoch in der 5., 6. und 7 Schule gelehrt.

Die Naturgeschichte und Physik dehnen sich zwar über alle 8 Klassen aus, jedoch so, dass sie sich gegenseitig unterbrechen. Die Naturgeschichte umfasst die 1. und 2. Klasse, den 1. Semester der 3. Klasse, hierauf die 5. und 6. Klasse. Die Physik füllt die dadurch entstehenden Intervalle aus, nemlich den 2. Semester der 3. Klasse, dann die 4., 7. und 8. Klasse.

Die Präpodeutik wird bloss in der 8. Schule gelehrt.

Die wöchentliche Zahl der Lehrstunden ist für die zwei ersten Klassen 22
Für die 3. Schule im 1. Semester . . . 23
„ „ „ „ „ 2. Semester . . . 24
Für jede der folgenden 5 Schulen . . . 24

Rechnet man die jährliche Unterrichtsdauer nur zu 42 Wochen, so ergeben sich in einem Zeitraume von 8 Jahren, die der Studierende am Gymnasio zubringt, folgende Stundenzahlen und zwar:

Für den Unterricht

in der	Propädeutik	84 Stunden
„ „	Physik	441 „
„ „	Naturgeschichte . . .	462 „
„ „	Religion	672 „
„ „	Mathematik	924 „
„ „	Geographie u. Geschichte	1008 „
im	Deutschen	1050 „
„	Griechischen	1176 „
„	Latein	2058 „
	Zusammen	7875 Stunden.

Rechnet man hiezu die Zeit, welche dem Gottesdienste (an Wochentägen ½ St. an Sonntägen 1 Stunde) gewidmet wird, — jährlich 168 Stunden, somit in 8 Jahren . . . . . 1344 Stunden

so ergibt sich eine Gesammtsumme von 9219 Stunden, oder den Tag zu 24 Stunden gerechnet, von 384⅛ Tagen, welche der Studierende unter der Aufsicht der Anstalt zubringt.

Vergleicht man die Zeiten, welche die einzelnen

Gegenstände in Anspruch nehmen, miteinander, so ergeben sich folgende relative Zahlenwerthe für dieselben:

Propädeutik	1.
Physik	5.25.
Naturgeschichte	5.5.
Religion	8.
Mathematik	11.
Geographie und Geschichte	12.
Deutsch	12.5.
Griechisch	14.
Latein	24.5.

Theilt man die Gegenstände in drei Gruppen, wovon die erste die Religion, die Propädeutik mit der Geschichte und Geographie enthält, die zweite die Realien (Naturgeschichte, Mathematik und Physik), und die dritte die Sprachen umfasst, so entfallen auf die

I. Gruppe	1764	Stunden.
II. „	1827	„
III. „	4284	„

Diess gibt folgende Zahlenverhältnisse für die Zeiten, die sie in Anspruch nehmen:

I. Gruppe	1
II. „	1.035
III. „	2.428

Während also die Realien fast ebensoviel Zeit ausfüllen, wie die erste Gruppe, erfordern die Sprachen mehr als das doppelte davon.

Ad **II.** Die alte Einrichtung, der zu Folge die Schüler von einem einzigen Lehrer in allen Gegenständen durch eine bestimmte Anzahl von Jahren unterrichtet und geleitet wurden, hat einen unverkennbaren Werth, weil sie das Band zwischen Lehrer und Schüler fester knüpft, weil

ein mehrjähriges Zusammenbleiben dem Lehrer eine genauere Kenntniss der Fähigkeiten und Neigungen der Schüler verschafft, und er demgemäss sicherer und erfolgreicher auf jeden Einzelnen einwirken kann, weil ferner der Lehrer die Gesammtheit der heterogenen Leistungen des Schülers gehörig zu überblicken, — sie besser in Einklang zu bringen, — und über den gesammten Fortschritt in seiner Einheit aufgefasst, ein richtigeres Urtheil abzugeben vermag.

Die Vereinigung des Lyceums mit dem Gymnasio machte jedoch das Fortbestehen der Klassenlehrer unmöglich, denn, indem die Lehrgegenstände des ersteren zu jenen des letzteren hinzutraten, konnte man billiger und vernünftiger Weise nicht fordern und erwarten, dass eine und dieselbe Lehrkraft in mehreren, ihrer Natur nach stark divergirenden Gegenständen, die aber als gleich berechtigt auch eine gleiche Sorgfalt der Behandlung beanspruchen, einen gleichen Grad der Tüchtigkeit und Gediegenheit besitze.

Die Einführung der Fachlehrer mochte zwar einige der oben angedeuteten Vortheile vermindern, andere ganz verschwinden machen, sie gewährte jedoch dafür andere, die für die Schüler und ihre Fortschritte von hoher Bedeutung sind, worunter einer der wichtigsten der ist, dass gegenwärtig kein Gegenstand stiefmütterlich behandelt werde, und dass der strebsame Schüler sich gleichmässig in jeder Richtung ausbilden könne. Zugleich wird aber die Aufgabe für den Lehrer etwas schwieriger, denn wenn er in mehreren Klassen zu lehren hat, so ist die zu übersehende Schülerzahl sehr bedeutend; zudem hat jede Klasse in der Regel einen andern Grad der Reife und erfordert somit eine andere

Behandlung sowohl der Schüler als des Lehrstoffes; die Anpassung des Lehrers an den Schüler ist somit eine stets wechselnde, weil der Schüler stets wechselt.

Ad **III.** Jede Wissenschaft als solche ist etwas einheitliches und setzt daher bei demjenigen, der sich ihr widmen will, gleich anfangs die entsprechende Befähigung voraus. Wäre die Befähigung des Schülers nicht gleich Anfangs im gehörigen Masse vorhanden, sondern würde sie noch im Zunehmen und Wachsthume begriffen sein, so müsste sich die Wissenschaft demgemäss in Sprache und Darstellung verändern. Diess wäre eine Verunstaltung derselben; sie besässe die Füsse eines Knaben, den Leib eines Jünglings, den Kopf eines Mannes.

Das ist der Grund, warum es nicht zweckdienlich erscheint, eine Wissenschaft über mehrere Klassen von stark abweichender Befähigung auszudehnen. Da ferner der Effekt einer Thätigkeit grösstentheils auch von ihrer Concentration abhängt, so zwar, dass er bedeutend vermindert wird, wenn sie sich über einen grösseren Zeitraum zersplittert, so muss man der Massregel, der zufolge die wissenschaftliche Physik bloss in den zwei letzten Jahrgängen (statt wie zuerst bestimmt war, in den drei letzten,) gelehrt wird, die gerechte Anerkennung zollen, weil sie den beiden oben angeführten Rücksichten vollkommen Genüge leistet.

Zu den Gegenständen, die früher weder am Gymnasio noch am Lyceo gelehrt wurden, gehört die deutsche Sprache.

Die Filosofie wurde auf die Propädeutik beschränkt, diese wird jedoch, in Folge einer eingetretenen Modification des ursprünglichen Lehrplanes, in grösserem Umfange gelehrt werden.

Ad **IV.** An den Lyceen war der Professor nicht verpflichtet, während des Curses zu examiniren; die Studierenden hatten erst am Schlusse jedes Semesters ein Examen zu bestehen, — einzeln aus jedem Gegenstande. Drei oder in zweifelhaften Fällen, mehrere Fragen entschieden und bestimmten ihre Zeugnissklasse. Bei der streng in einander greifenden Gliederung der Wissenschaften liess sich nicht annehmen, dass der Studirende mit Erfolg das Examen bestehen könnte, ohne das Ganze in seinem Zusammenhange durchstudirt zu haben.

An dem sechsklassigen Gymnasio früherer Einrichtung, wurde nicht nur während des Curses examinirt, sondern es bestanden auch Prüfungen am Schlusse jedes Semesters.

Gegenwärtig nach dem neuen Plane wird in allen acht Schulen während des Semesters fleissig examinirt, und es kommt jeder Schüler während eines Curses mehreremal an die Reihe zu zeigen, welche Fortschritte er mache.

Hier stellt sich jedoch als Thatsache heraus, dass der mit guten Willen, mit Ergefühl begabte und von seinen Pflichten gegen Aeltern und sich selbst durchdrungene Schüler jede einzelne Lektion, jede einzelne Parthie des Gegenstandes studirt, auch wenn er nicht examinirt würde; jene aber, die man schlechte Studenten nennt, bleiben es und lernen immer wieder nichts, man möge sie examiniren, so oft man will, höchstens dass sie dann und wann irgend ein Bruchstück memoriren, das ausser allem Zuzammenhange ihnen unverständlich sein muss und ihre Klasse nicht abzuändern vermag. Das häufige Examiniren ist daher für diese Gattung Schüler fruchtlos.

Ad **V.** Die Prüfungen, welche früher am Schlusse des Semesters oder des Schuljahres in jeder Klasse abgehalten wurden, haben aufgehört.

Nur die Schüler der achten Klasse haben sowohl die schriftliche als mündliche Maturitätsprüfung zu bestehen, Letztere wird unter dem Vorsitze des k. k. Schulrathes feierlich vorgenommen und das Resultat derselben kombinirt mit den Leistungen während des Schuljahres entscheidet über die Befähigung jedes Einzelnen zum Uebertritte an die Universität.