

Badische Landesbibliothek Karlsruhe

Digitale Sammlung der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe

Badische Lehrer-Zeitung 1909

2 (9.1.1909)

Badische Lehrerzeitung

Zeitschrift zur Förderung der Erziehung, der Schule und des Lehrerstandes.

Amtliches Veröffentlichungsblatt des Katholischen Lehrerverbandes d. D. R., Landesverein Baden.

<p>Erscheint jeden Samstag. Bezugspreis: Vierteljährlich 2 Mark inklusive Postgebühren. Anzeigen: Die einspalt. Petitzeile 15 $\frac{1}{2}$</p>	<p>Verantwortliche Redaktion: Joseph Koch, Mannheim, Langstraße 12.</p>	<p>Alle Mitteilungen und Einsendungen an die Redaktion. Anzeigen an die Druckerei Unitas in Bühl (Baden).</p>
<p>Inhalt: Religion und Philosophie. — Der Aufsatz in der Volksschule. — Simultanisierungsbestrebungen der Gegenwart. — Vom Schulwesen in den Missionen. — Erzellenz Haackel. — Landtag und Volksschule. — Rundschau. — Aus der Literatur. — Personalnachrichten. — Feuilleton. — Anzeigen.</p>		

Religion und Philosophie.

Aus den Nachtgedanken des hl. Augustin.

Aber wodurch werden denn doch die Felsenherzen der Frommen so unüberwindlich? Komm', Irdischgesinnter, und erkenne doch einmal den Unterschied zwischen dem Stolzen und dem Frommen, zwischen dem Verzweifelten und Starken, zwischen dem Stoicker und dem Christen. Die Religion leitet sie in diesen harten Bedrängnissen, die Religion benimmt ihnen den natürlichen Abscheu vor den schrecklichsten Uebeln, mildert ihre Qualen, entwaffnet jedes Menschenelend und raubt sogar dem Tode seine Bitterkeit. Der irdische Mensch hat im Leiden nur soviel Kraft, als die Natur ihm gibt. Er trägt nur die Last, die sie tragen kann; dann aber wankt er und sinkt. Der Fromme erhebt sich unermesslich weit über die Kräfte der Natur. Die Religion verleiht ihm übermenschlichen Beistand, himmlische Kraft, englische Stärke. Der Fromme ist ein Mensch, mit göttlicher Stärke ausgerüstet. Sein Kraftmaß ist die Macht des Unendlichen. Die Religion stiftet zwischen dem Menschen und Gott einen heiligen Bund und so wird der Mensch allmächtig durch Gottes Macht.

St. Der Aufsatz in der Volksschule.

7.

In Briefform: Wie ein Mädchen die Heldentat der Susanna Reifacher ihrem in der Fremde weilenden Bruder mitteilte.

Lieber Bruder!

Eine Heldentat, von der die ganze Umgegend spricht, muß ich Dir heute mitteilen. Die zwölfjährige Susanna Reifacher von hier hat vor einigen Tagen die Brüder Georg und Martin Bittsch vor dem Tode des Ertrinkens gerettet. Diese fuhren nämlich bei stürmischem Wetter und sehr hohem Wasserstand über den Rhein. Ihr Schifflein wurde aber von dem reißenden Strome umgeworfen und beide fielen ins Wasser. Sie wären wahrscheinlich ertrunken, wenn ihnen nicht Susanna Reifacher unter eigener Lebensgefahr mit einem Schifflein entgegengefahren wäre, denn außer ihr und der Fährwirtin war sonst niemand am Rheine draußen. Großherzog Leopold hat dem heldenmütigen Mädchen die goldene Verdienstmedaille und 200 Gulden verliehen. Auch von anderen Leuten erhielt sie zahlreiche Geldgeschenke.

8.

Wie die Geschichte wohl in der Zeitung stand:
 Ein zwölfjähriges Mädchen als Lebensretterin.

Durch den Heldenmut der zwölfjährigen Susanna Reifacher von Sasbach wurden gestern die Brüder Georg und Martin Bittsch von dort vor dem sicheren Tode des Ertrinkens gerettet. Diese fuhren bei stürmischem Wetter über den Rhein. Inmitten des reißenden Stromes wurde plötzlich ihr Schifflein umgeworfen und beide fielen in den Rhein. Die in der Nähe ihre Ziegen hütende Susanna fuhr unter eigener Lebensgefahr den Schiffbrüchigen zu Hilfe und rettete sie.

Einige Tage später:

Zu dem von uns vor einigen Tagen gemeldeten Heldenmut eines zwölfjährigen Mädchens können wir heute berichten, daß Großherzog Leopold die mutige Tat durch die goldene Verdienstmedaille und einem Geldgeschenk von 200 Gulden belohnt hat.

Man sieht aus diesen wenigen Beispielen, zu denen sich unschwer noch andere reihen ließen, zur Genüge, welche Vielseitigkeit man oft einer Unterrichtseinheit abgewinnen kann, wenn man sich nur erst recht in dieselbe vertieft hat. Die Heldentat der kleinen Susanna Reifacher in einem einzigen Aufsatz darstellen zu lassen, ergäbe, abgesehen von der prägnanten Darstellung, die einen geschulten Verstand zur Voraussetzung bedingt, für mittlere Schuljahre eine viel zu lange Arbeit, die nicht in der zur Verfügung stehenden Zeit bewältigt werden könnte, dann aber auch den in der Entwicklung befindlichen Geist des Kindes viel zu lange in Spannung erhalten und demzufolge nach dem Ende zu eine immer geringer werdende Arbeit liefern würde. Eine Teilung des Gesamtstoffes in mehrere in sich abgeschlossene Gedankeneinheiten erscheint deshalb mehr als geboten.

Im Aufsatz ist nicht das die Hauptsache, daß die ganze Unterrichtseinheit, und wenn auch nur in großen Richtungslinien reproduziert wird, sondern daß einzeln ausgewählte und engbegrenzte Themen erschöpfend behandelt werden.

Ist obengenanntes Lesestück im Deutschunterricht erschöpfend behandelt, so wäre es schade, wenn nur das eine oder andere Thema auch zur Ausführung käme. In diesem Falle stelle ich ohne weitere Vorbereitung — die einzelnen Themen hatte ich natürlich schon bei der Behandlung des Lesestückes im Auge — die einzelnen Themen den Schülern zur Wahl oder verteile sie unter die Klasse, immer aber so, daß benachbarte Schüler verschiedene Themen haben, um ihnen ein Abschreiben voneinander unmöglich zu machen.

Dadurch hat der Lehrer sich nicht nur ein wertvolles Mittel zur Disziplin geschaffen, sondern bei der Korrektur

neben der erfrischenden Abwechslung auch die Genugtuung, dieselben Fehler nicht bankweise beanstanden zu müssen, eine Erscheinung, die sehr geeignet ist, den Lehrer aufzuregen, namentlich dann, wenn der Schüler bereits richtig angefangen hatte, sich aber durch die Schreibweise seines Nachbarn so verwirren ließ, daß er seine vielleicht ganz richtige Schreibweise annullierte und sie durch die fehlerhafte des Nachbarn ersetzte.

Lassen sich dann noch, wie in obigem Beispiel, die einzelnen Gedanken um Personen gruppieren, die handeln und ihre Erlebnisse erzählen, so erhält der Aufsatz den Nimbus der Frische, des Lebhaften, die Personen und Handlungen treten lebenswahr vor die phantasiebegabte Seele des Kindes und die einzelnen Gedanken schmiegen sich viel leichter und begreiflicher dem Geiste des Kindes an und werden dann auch sehr gerne ausgeführt.

Damit sind wir auf der Stufe angekommen, die für alle unsere Unternehmungen die solideste Basis bildet. Was für so viele gilt, gilt auch für den Aufsatz: Lust und Liebe zu einem Ding, machen Mühe und Arbeit gering. Das ist eine alterprobt Weisheitsregel, deren Wahrheit zu beweisen wir täglich in uns selbst die beste Gelegenheit haben. Wie sollte es im Kinde aber anders sein? Wie sollte es einen ordentlichen Aufsatz fertigen können, wenn es von keiner Freude hierzu angespornt wird? Gerade das Kind hat die Begeisterung zu etwas noch viel notwendiger als der Erwachsene, denn ihm fehlt noch der charaktervolle, eherne Wille des Erwachsenen, bei dem es einfach heißt, ich muß, weil ich will und ich will, weil ich muß. Das Kind aber soll erst durch die Erziehung zur Willensautonomie über sich selbst erzogen werden.

Soll aber das Kind Interesse an einer Sache haben und zur Liebe und Begeisterung für sie gewonnen werden, so muß sie der Lehrer zuerst haben. Denn von seinem Interesse und seiner Liebe und Lust zu einem Ding spinnen sich unsichtbare goldene Seelensfäden hinüber in die Herzen der Kinder und erschließen dort geheime Seelensstübchen, aus denen gar bald die zuckenden Flämmchen heiliger Begeisterung emporsteigen, die sich wieder spiegeln in einer Schar glänzender Augensterne, die unverrückt an dem beredten Mund des Lehrers hängen und die ihm in ungeteilter, reiner und höchster Aufmerksamkeit den süßesten und herzlichsten Dank auf den Altar seiner Mühen legen. Erst sein verstummender Mund löst unter einem unwillkürlichen, allgemeinen Atemzuge, einem Seufzer gleich, den Zauber der Spannung. Und wie vom Gedicht, so gilt auch vom Aufsatz:

Die schöne Form macht noch kein Gedicht,
Der schöne Gedanke tuts auch noch nicht;
Es kommt drauf an, daß Leib und Seel'
Zur guten Stunde sich vermählt'.

Aber so wird nach und nach der Nährboden bereitet, aus dem in üppiger Fülle die naturwüchsige und unverfälschte Saat einer freien, selbständigen Arbeit, eines Aufsatzes in seines Wortes wahrster Bedeutung emporwachsen kann.

Allerdings sind es die ersten und oft mißlungenen Versuche, die den Lehrer mit so großer Fähigkeit an der alten Methode hängen lassen. Mit dem Argument und oft gehörten Vorurteil, daß die Kinder noch nicht reif sind, selbständige Gedanken zu entwickeln und niederzuschreiben, geht er dem Ziele einer freien Aufsatzentwicklung möglichst lange aus dem Wege. Wohl ist das Kind nicht imstande, einen Gedanken so auszudrücken wie der Erwachsene und wie wir es an unserem Schreibtische zurechtgestutzt haben. Das ist aber auch gar nicht nötig, denn es ist ja noch ein Kind, das in der Schule allmählich dazu befähigt werden soll.

Gerade eines der wichtigsten Grundgesetze der Pädagogik, daß der Unterricht vom Nahen und darum Einfachen und Primitiven zum Entfernten, Zusammengesetzten und Großen planmäßig fortschreiten soll, wird im Aufsatz noch viel zu wenig beachtet. Nah und einfach ist aber für das

Kind das, was in seinen geistigen Lebensinhalt übergegangen ist.

Der Aufsatz muß aus dem Innern kommen, er muß so gleichsam das Abbild seiner geistigen Persönlichkeit sein, Sollen nun aber die Gedanken zum Aufsatz aus dem Innern des Kindes quellen, so müssen sie zuerst dorthin verpflanzt und in das Wesen seiner Persönlichkeit und Anschauungsweise umgestaltet worden sein, denn: „Als ein Fremdling tritt der Mensch in das Leben; er weiß nichts von der Welt, die ihn aufnimmt: sie ist ihm ein neues unbekanntes Land, das er erst erforschen, das er sich erst erkämpfen muß. Mit tausend Reizen stürmt die Natur auf seine Sinne ein; sie sendet die Strahlen des Lichts, damit sie ihm die Augen öffnen für die unzähligen Dinge der Außenwelt, sie klopft im Ton-, im Tast- und Temperaturreize und all den anderen Erregungen des sensitiven Nervensystems an die Pforte des Menschengestes und begehrt Einlaß. Und die Seele antwortet auf diese Reize mit Empfindungen, mit Vorstellungen; sie bemächtigt sich der Außenwelt, indem sie dieselbe wahrnimmt.“ (Lange.)

Erstaunlich groß ist die Zahl dieser von frühester Jugend an gewonnenen Eindrücke und Vorstellungen. „Es lernt die tausend Dinge des Vaterhauses, der Straße, des Gartens, des Feldes, des Waldes, die Wunder des Himmels, die mannigfaltigsten Naturereignisse, Land und Leute der Heimat kennen und zumeist auch benennen, es lernt einen großen Teil des Wortschatzes seiner Muttersprache und ihre wichtigsten Wort- und Satzformen gebrauchen, vorstellen und denken im heimatischen Dialekt.“

So bringt also das Kind einen reichen Schatz von Wissen und Erfahrung mit zur Schule und das Kind bereichert ihn noch täglich durch Unterricht und Leben. Ist aber das nicht ein Fingerzeig für uns, wo der Aufsatz anknüpfen soll und was und wieviel wir vom Kind im Aufsatze verlangen können und dürfen? Der Unterricht soll nur Ordnung und Logik in dieses Gedankenchaos bringen.

So wird nach und nach der Verstand geschult und das Kind kommt dem Ziel der freien Aufsatzbildung immer näher, ein Ziel das sich besonders die Kunstszierungsrichtung zu eigen gemacht hat. Sie will den Jüngling zur freien Gestaltung seiner Ideenwelt heranbilden, ganz im Sinne, die Schule dem Leben dienstbar zu machen und das Kind für das Leben vorzubereiten.

Der Künstler führt uns hin zur schlichten Natur. Im Arsenal der großen Meisterin Natur holt er seine besten Eindrücke und Vorlagen. Je treuer die Natur in der Kunstschöpfung wiedergegeben ist, desto wertvoller ist uns das Kunstwerk und desto größer ist auch der Künstler. So soll auch im Aufsatz die wahre und natürliche Denkungsweise des Kindes zum Ausdruck kommen, denn nur ein solcher Aufsatz kann Anspruch auf Wert erheben. Hat aber die Natur nicht auch oft ihre Eigenheiten, ihre Launen, ihre Kuriositäten, die uns oft genug entzücken und die der Pinsel des Meisters auf die Leinwand zaubert? Warum soll nicht auch da und dort einmal ein Schüleraufsatz einen originellen Gedanken enthalten dürfen? Oder ist es ein so schlimmes Verbrechen, wenn ein drolliges Bürschchen in seiner kindlichen Einfalt und primitiven Darstellungskunst sich den Satz leistet: „Das Pferd hat vier Füße, an jeder Ecke eines.“ Ich meine, ein solcher Satz ist für die formale Bildung des Kindes — und diese ist der Hauptzweck des Aufsatzunterrichtes — mehr wert als eine gelehrte Phrase, die mit vieler Mühe und Qual dem Schüler eingepaukt werden mußte und die man nicht schnell genug niederschreiben lassen konnte, sonst entflieht sie dem kleinen Gehirn. Jener Satz beruht nämlich auf Anschauen und Nachdenken, wenn uns auch die Ausdrucksweise sonderbar erscheinen mag und ein eingelernter hastet höchstens ganz oberflächlich an der Junge, um einmal auch zu rechter Unzeit seinen Ort zu verlassen.

Die natürliche Ausdrucksweise verdrängt die eingelernte

Phrasen und den „blühenden“ Stil und setzt an ihre Stelle das Einfache und Wahre und damit auch das Schöne.

Allein der Weg zu diesem erhabenen Ziele ist doch schwerer und gefährlicher, als man ihn gemeinhin sich vorzustellen magt. Beweises genug sind die zahlreichen Irrgänge, in die zu sehr beherzte und radikale Neuerer geraten sind.

So ist vielfach die Parole ausgegeben worden, den Schüler so schreiben zu lassen, wie ihm der „Schnabel“ gewachsen ist. Diese Forderung kann in zweifacher Weise verstanden werden. Ist sie so gemeint, daß das Kind nach einem bestimmten Plane über seine im Leben und Unterricht gewonnenen Eindrücke auf seine Art und Weise aussprechen soll, so deckt sie sich mit unseren Ausführungen. Ist sie aber so gemeint, daß der Schüler über ein Thema schreiben soll, was und wie es ihm in den Sinn kommt, so können wir uns damit nicht befreunden und zwar deshalb, weil dadurch das Kind zur Oberflächlichkeit und Gedankenlosigkeit erzogen werden würde, eben weil es sich nicht anzustrengen braucht, seine Gedanken nach einem einheitlichen Plan klar und übersichtlich zu ordnen, denn der Aufsatz ist die Darstellung dessen, was gedacht ist.

Im Aufsatz bedingen materiale und formale Bildung einander, an der Materie muß der Geist geformt und geschult werden, denn auch hier gilt:

„Eins muß in das and're greifen,
Eins durch's andre blüh'n und reifen.“

Diese Methode, ein planloses „Schreibenlassen“, wäre genau das Extrem jener von den modernen Reformatoren auf dem Aufsatzgebiete mit Recht gegeißelten Methode, die den Aufsatz schließlich nur zu dem Zwecke mißbraucht, die aufgedrängten und eingelernten Satzformen darstellen zu lassen und sie würde sich keineswegs in den allezeit goldenen Bahnen einer mittleren Linie bewegen, sondern ebensoweit über das wahre Ziel des Aufsatzes hinauschießen, wie jenes dahinter zurückbleibt.

Das Resultat wäre dasselbe. Nach der einen Methode würde der Aufsatz unter der überwältigenden Formenbeherrschung des Erwachsenen und nach der andern unter der Zahl der aufsteigenden Gedanken, die der noch ungeschulte Kindesgeist in keine einheitliche Systematik bringen könnte, erdrückt werden, d. h. das Kind brächte nur ein jämmerliches Gebilde als Aufsatz zustande und es würde so sich selbst überlassen, auch nie lernen, seine geistigen Anlagen für die Anforderungen des praktischen Lebens nutzbar zu bedienen.

Das A und das D des Gesamtunterrichtes im Besonderen muß aber sein, das Kind zu befähigen, die Erscheinungen des Lebens und die Objekte des Unterrichts richtig zu beurteilen, denn auf dieses Urteil gründet sich natürlicherweise die Eigenschaft, die eigenen Gedanken in der Schriftsprache so wiederzugeben, daß sie ähnliche Vorstellungen im Leser auslösen, eine solche Gedankendarstellung nennen wir dann Aufsatz.

Simultanisierungsbestrebungen der Gegenwart.

v

Nachdem wir die Stimme der Lehrautorität der Kirche vernommen haben, wissen wir, welche Stellung der mit ihr in lebensvollem Zusammenhang stehende katholische Erzieher der vorliegenden Frage gegenüber einzunehmen hat. Aber nichtsdestoweniger ist es für ihn von hohem Interesse, zu erfahren, welche Gründe die christliche Pädagogik den Simultanisierungsbestrebungen entgegenstellt.

Der katholische Lehrer Badens wird sich stets mit Freude und Stolz des erhabenen Mitglieds des kath. Lehrerverbandes des Deutschen Reiches erinnern, der mit vorbildlicher Treue und selbstloser Hingabe Seine Erzellenz

unsern Hochwürdigsten Herrn Erzbischof in der schwierigen Leitung der Erzdiözese Freiburg unermüdet unterstützt, des Hochwürdigsten Herrn Weihbischofs Dr. Friedrich Justus Knecht. Dieser weit über die Grenzen Deutschlands hinaus berühmte Pädagoge im bischöflichen Lehramt urteilt folgendermaßen in seiner Eigenschaft als Erziehungsschriftsteller über die vorliegende Frage:

„Die moderne Pädagogik, welche nach der Kommunalsschule verlangt, will im tiefsten Grunde eine Erziehung ohne höhere Autorität, ohne den lebendigen, mit Autorität ergreifenden Gott (der Offenbarung), und es darf uns nicht wundern, wenn der „Staat ohne Gott“ da und dort mit dieser Pädagogik liebäugelt. Das macht die Wahlverwandtschaft. Die modernen Pädagogen wollen von Offenbarung und positivem Christentum nichts wissen und haben vor der Kirche einen instinktiven Abscheu. Man lasse sich deshalb durch ihre Phrasen von wahrer Religion, echtem Christentum, reiner Menschlichkeit, Humanität zc. nicht täuschen. Ihr Gott ist nur ein Abstraktum, ein allgemeiner logischer Begriff. Selbst Dittes spricht von einem „unverfälschten Christentum“ ohne die „Stingigste und Sagen einer veralteten Dogmatik“ — und doch kennt er nicht die letzte Bestimmung des Menschen! Was ist eine solche Religion, ein solches „Christentum“ wert?

Nach dieser Pädagogik, die ein Christentum ohne Bekenntnis anstrebt, wird jeder Erzieher sich seine besondere Meinung (Konfession) vom Christentum und reinen Menschentum bilden und darnach seine erzieherische Tätigkeit einrichten. Diese Pädagogik ist deshalb allen Veränderungen der Meinungen und Parteilagen, der philosophischen und unphilosophischen Systeme preisgegeben; sie ist vom Zeitgeist abhängig und vermag nicht, sich über diesen zu erheben und bessernd auf denselben einzuwirken; sie muß zerfahren und zerfallen und kann die Menschheit nur verwirren und zersetzen; sie kann nur zerstören, aber nicht aufbauen. Wer von dieser Pädagogik hofft, dieselbe werde vermittelt der gemischten Schule die nach Konfessionen getrennte Menschheit einigen, der hat ebensowenig Denkkraft als Erfahrung und Menschenkenntnis. Die Negation kann niemals eine einigende Kraft entfalten, wie die Religionsgeschichte der neuesten Zeit hinlänglich beweist. Die erziehende Tätigkeit des modernen Pädagogen (in der Kommunalsschule) wird sich deshalb von der Erziehungstätigkeit des christlichen Pädagogen (in der Konfessionsschule) wesentlich dadurch unterscheiden, daß letzterer nicht seinen, sondern Christi Geist den Kindern mitteilt, während ersterer ihnen seine subjektiven Meinungen, Lebens- und Weltanschauungen einprägt; daß der christliche Erzieher seine Zöglinge für Gottes Wahrheit und Gnade empfänglich macht und diese in ihnen wirken läßt, während jener Gottes Kinder nach seiner winzigen und wandelbaren Menschenweisheit zu bilden sucht.“

Wer gewohnt ist, Grund und Folgen der Zeiterscheinungen bis in die letzten Tiefen, bis in die innersten Verknüpfungen nachzugehen, wird unschwer in diesen Ausführungen die Sprache des wegen seines Scharfblicks und seiner Tiefgründlichkeit mit Recht gefeierten Pädagogen und erhabenen Lehrers der Kirche erkennen.

Aber wie viele Ausführungen anderer vorzüglicher Pädagogen stehen uns noch zu Gebote, um den Nachweis zu liefern, daß die Simultanschule die Schule der pädagogischen Rückständigkeit genannt werden muß. Zunächst wollen wir bei dem größten Pädagogen der Gegenwart Umschau halten. Den größten Abschnitt, den wir aus Otto Willmanns Didaktik zum Abdruck bringen, möge zugleich unsere Leser einladen und veranlassen, sich aufs eingehendste mit dem angeführten Werke zu befassen, das in seiner großzügigen Anlage einzig und allein einen überzeugenden Beweis dafür darstellt, daß die Pädagogik in hervorragendem Maße wissenschaftliche Bearbeitung und Darstellung verträgt. Der Beachtung unserer Leser empfehlen wir ganz besonders im II. Band der dritten Auflage § 55: „Die Theologie“. Für unsere Zwecke bringen wir zum Abdruck den 3. Abschnitt von § 96 der „Organismus des Bildungswesens“, in demselben Bande:

„Im Bildungsinhalt nimmt das religiöse und nächst ihm das patriotische Element die zentrale Stellung ein, und im Bildungsweisen haben die Vertreter beider, die Kirche und der Staat, den analogen Vorrang vor den übrigen Faktoren. Da das moderne Wesen auf eine Mehrheit von religiösen Bekenntnissen gestellt ist, so kann der religiöse Charakter der Schule nur in ihrer **Konfessionalität** zur Geltung kommen. Diese ist mit dem Charakter, den der Staat der Schule zu geben hat, durchaus vereinbar, da die Religion die Grundlage der staatlichen Autorität bildet, keine Konfession aber sich gegen letztere kehrt, vielmehr sie anerkennt und die im Geiste der Gerechtigkeit ausgeübte weltliche Autorität befestigt. Auf dem Zusammenhang von Altar und Thron, auf den jede unbefangene Ueberlegung geführt wird,

hat die Vernetzung beider durch den Anarchismus: „Kein Gott, kein Herr!“ ein neues grelles Licht geworfen. Die Konfessionalität der Volksschule beruht auf historischen und auf innern Gründen; auf historischen, insofern die Volksschule sich aus der Pfarrschule entwickelt hat und dieser den idealen Kern verdankt, welcher sie über die bloße Fertigkeitsschule hinausgehoben hat; innere Gründe aber sprechen der Volksschule den konfessionellen Charakter zu, indem die Kinderlehre ein Teil der Seelsorge ist, die Religionsgemeinschaften also die Pflicht der religiösen Unterweisung der Unmündigen haben, so daß sie bei der gewaltsamen Ausweisung aus der Schule eigene Anstalten dazu herstellen müßten, was aber hieße, das Zusammengehörige zerreißen, den Fertigkeiten den höheren Beziehungspunkt und dem sittlich-religiösen Unterricht das Feld der Verzweigung nehmen. Den konfessionellen Religionsunterricht aber an zweite Stelle zu setzen und etwa einen Moralunterricht zum Mittelpunkt zu machen, ist unstatthaft; denn ein solcher wird sich entweder gegen den Religionsunterricht kehren, und damit Bildung und Sittlichkeit zugleich gefährden, oder er wird ein kraftloses Scheinleben führen, da er nicht, wie der Religionsunterricht, Kultus und Leben zur Seite hat, mithin überflüssig und darum, weil die Volksschule Kraft und Zeit nutzbringender verwenden muß, auch spärlich sein. Bleibt aber der wirkliche Religionsunterricht mit den Religionsübungen bestehen, so müssen auch die äußeren Verhältnisse der Schule dementsprechend geordnet sein; wenn die Volksschule, dank der lebendigen Sitte, einen konfessionellen Lehrbetrieb hat, aber gesellig konfessionslos heißt, so gibt dies Zwitterbildungen und macht das Volk irre, dessen gesunder Sinn verlangt, daß das Äußere zum Innern passe. Das christliche Volk wird aber durch die Beeinträchtigung des religiösen Charakters seiner Schulen nicht bloß irre gemacht, sondern auch in seinem Rechte gekränkt. Die Familie ist nicht bloß dem Organismus des Staates eingewachsen, sondern auch dem der Kirche, und das Recht des Staates, den Schulzwang einzuführen, schließt nicht das Recht ein, **von Pflichten gegen die Kirche abwendig zu machen**. Das Recht der Eltern auf die religiöse Erziehung ihrer Kinder haben die Urheber des Schulzwangs, die aufgeklärten Autokraten des 18. Jahrhunderts, die im übrigen zu Zwangsmahregeln sehr geneigt waren, rückhaltlos anerkannt.*)

Erst die französische Revolution, die sich mit den Menschenrechten durch Phrasen abfand, hat dieses Menschenrecht mit Füßen getreten.

(Fortsetzung folgt.)

ke. Vom Schulwesen in den Missionen.

Gemeinlich besteht beim Gegner das Bestreben, seinen Partner herabzusehen, wo es nur geht, oder zum allermindesten seine Lichtseiten zu verschweigen, damit umso besser grau in grau gemalt werden kann. Begreiflich ist dieses Vorgehen; ob schön und loyal, ist eine andre Frage. Wohl gegen keinen Gegner wird soviel Unwahrheit in die Welt gesetzt wie gegen die katholische Kirche seit den Tagen der Apostel, die von den Pharisäern beschuldigt wurden, den Leichnam Jesu gestohlen zu haben, bis in die Gegenwart mit ihren Schauermärchen über Klerus und Orden. Leider lassen wir uns gar zu oft verblüffen; denn bei näherem Zusehen lösen sich die Märchen in eitel Dunst auf oder bringen, wenn auch ab und zu wahr — wo gäbe es in einer aus Menschen bestehenden Institution nicht auch Menschliches? — mit dem Schatten erst recht das Licht zur vollen Wirkung. Und es gibt im Wirken der katholischen Kirche soviel Lichtvolles, daß wir getrost alle Anwürfe an uns herankommen lassen können. Es verschlägt auch nichts, wenn immer wieder die alte schartige Waffe „Schul- und Bildungsfeindlichkeit der katholischen Kirche“ aus der Rüstkammer hervorgeholt und damit auf den Felsen Petri los-

*) C'est une violence d'ôter aux pères la liberté d'élever les enfants selon leur volonté; c'est une violence d'envoyer ces enfants à l'élever de la religion naturelle, quand les pères veulent qu'ils soient catholique, comme eux. Examen de l'essai sur les préjugés par Frédéric le Grand. (Es ist eine Gewalttätigkeit, den Vätern die Freiheit zu nehmen, die Kinder nach ihrem Willen zu erziehen; es ist eine Gewalttätigkeit, diese Kinder in die Schule der Naturreligion zu schicken, wenn die Väter wollen, daß sie katholisch wie sie seien.)

gehämmert wird. So etwas hört man — diejenigen, denen der Hieb gilt, gehen hin und beweisen durch die Tat das Gegenteil.

Vor nicht langer Zeit erschien das Jahrbuch 1907 der sächsischen Franziskanerprovinz vom heiligen Kreuze (Düsseldorf, Kloster Oststraße). Die darin geschilderte Missionsarbeit erstreckt sich über Nord- und Südbrasilien. Da wir des Buches vorerst nicht habhaft werden konnten, geben wir den Auszug der Köln. Volkszeitung Nr. 954 über die Schultätigkeit in diesen Missionsgebieten wieder, behalten uns aber vor, bei gegebener Gelegenheit Eingehenderes zu bringen.

In der gewiß berechtigten Ueberzeugung, daß, wenn die Jugend auch die Zukunft gehört, und daß nur eine intensive Arbeit in der Schule die Garantie für bleibende Erfolge der Seelsorgsarbeit bietet, suchten die Patres schon seit der Aufnahme ihrer Missionstätigkeit mit jeder Kirche, wenn eben möglich, eine gute Schule zu verbinden. Es befanden sich unter den Ordensleuten verschiedene seminaristische ausgebildete Lehrer, die in Deutschland, vor ihrem Eintritt in den Orden, schon längere Zeit praktisch tätig gewesen waren. Der vielversprechende Beginn in dieser Hinsicht war die Uebernahme der einzigen im Staate S. Catharina bestehenden höheren Bildungsanstalt, des Kollegs von S. Paolo in Blumenau. Weil wegen der durchgängig großen Armut der deutschen Kolonisten die Anstalt fast ausschließlich von brasilianischen Kindern besucht wurde, beschloßen die Patres in rechter Würdigung der Verhältnisse, dem Kolleg einen rein brasilianischen Charakter zu geben. Als der Orden bald darauf in dem benachbarten Municipiz Lages ebenfalls eine höhere Lehranstalt übernehmen mußte, wurde das Kolleg S. Paolo damit vereinigt. Nach Ueberwindung der größten Schwierigkeiten — sämtliche Materialien mußten von der sieben Tagereisen entfernten Küste auf Maultieren herbeigeschafft werden — war im Jahre 1899 ein stattliches, allen Anforderungen der Neuzeit entsprechendes Schulgebäude errichtet. Das Kolleg erfreute sich seit dieser Zeit selbst aus den benachbarten Staaten eines solchen Zulaufes und hatte so erfreuliche Resultate aufzuweisen, daß die Regierung den Patres die Rechte eines staatl. Gymnasiums anbot. Leider wurde diese Vergünstigung, die den Patres die sie noch drückende Schuldenlast von 40000 Mark leichter hätte tragen lassen, auf Betreiben der in Brasilien allmächtigen Freimaurer nicht gegeben, so daß die Anstalt als Privatgymnasium, allerdings mit stets steigendem Erfolg, weiter besteht.

In Blumenau wie in Lages wurden für deutsche und brasilianische Kinder getrennte Elementarschulen gegründet, die sich ebenfalls wie auch alle übrigen Schulen einer von Jahr zu Jahr wachsenden Frequenz erfreuen; in erstgenannter Stadt wurden für Deutsche und Brasilianer Fortbildungsschulen eingerichtet, denen so Gelegenheit geboten wird, das in der Jugend veräumte mit leichter Mühe nachzuholen. In dem lieblichen Petropolis, der „Königin der brasilianischen Städte“, das seinen Ursprung ebenfalls deutschen Ansiedlern verdankt, wurde 1897 eine Schule eröffnet, die mit dem Pensum der gehobenen Elementarschule sechs Jahrgänge umfaßt und von ungefähr 450 Kindern besucht wird. Die drei an der Schule wirkenden Patres haben im Kloster eine Art Lehrerseminar eingerichtet, in dem junge Leute theoretisch und praktisch zu tüchtigen Lehrkräften herangebildet werden.

Die regsamste Tätigkeit in der Schule scheinen nach dem Bericht die Patres des Klosters in Robeio zu entfalten. Die ihnen übertragene Pfarrei, zu deren Durchquerung drei bis vier Tagereisen erfordert werden, zählt unter der sehr zerstreut wohnenden 9 bis 10000 betragenden Bevölkerung 22 Kapellen; mit jeder derselben ist heute dank der Opferwilligkeit der deutschen Patres eine Schule verbunden. Um für diese die sichere finanzielle Grundlage zu schaffen, gründeten die Patres neuestens einen „Schulverein“, dessen Mitgliedern — es waren gleich im Anfang schon 2000 — einen kleinen festen Beitrag zum Unterhalt der Schulen leisten.

Die Schule von Curitiba, von der einmal ein in Schulfragen kompetenter Reisender sagte, daß es selbst in Berlin eine bessere nicht gebe, zählt gegenwärtig ungefähr 350 Kinder mit acht Lehrkräften und hat den Lehrplan einer gehobenen Bürgerschule, in dem englischer und französischer Sprachunterricht und die Erlernung der einfachen und doppelten Buchführung als obligatorische Fächer figurieren.

Im ganzen gründeten oder leiten die Patres in Südbrasilien nach dem neuesten Bericht 54 Schulen mit zusammen über 3000 Schülern; es ist harte Arbeit, in der die Patres, vielfach an erster Stelle für die Erhaltung und Stärkung des deutschen Elementes eintreten.

Das sind Taten, die für sich selbst sprechen. Jenen, die im Brustton der Ueberzeugung von der Schul- und Bildungsfeindlichkeit der katholischen Kirche sprechen, sollte man eigentlich zurufen: „Geht hin und tuet des Gleichen.“

Erzellenz Haeckel.

1.

Der Vater des Monistenbundes, der ins Leben gerufen wurde, um dem Offenbarungsglauben der Ueberzeugung vom Dasein einer übernatürlichen Weltordnung das Sterbeglücklein zu läuten, Erzellenz Haeckel in Jena, ist in schwere Bedrängnis geraten. Anstatt aus der Welt zu beseitigen, was der Herr nicht versteht, hätte er billig dafür Sorge tragen sollen, die Ueberzeugung zu festigen, daß er wenigstens versteht, was er zu lehren hatte, und daß er mit der Gewissenhaftigkeit, die einem deutschen Forscher und Gelehrten so gut ansteht, daß wir einen solchen ohne sie nicht recht denken können, den Ehrenschild deutscher Wissenschaft über alles hoch hält.

Daß Erzellenz Haeckel sich dieser Ehrenschild gegen die deutsche Wissenschaft entledigt hätte, darüber herrscht gegenwärtig bei seinem Ausscheiden aus dem Lehrkörper der Universität Jena nicht bloß in Deutschland, sondern in der ganzen zivilisierten Welt, der lebhafteste Zweifel.

Zunächst mußte es überaus befremdlich erscheinen, mit welcher ganz unwissenschaftlichen Vorschnelligkeit die jenenische Erzellenz jeden Fund, der langwierigen anthropologischen Untersuchungen zu unterwerfen gewesen wäre, dem Interesse seiner Hypothesen dienstbar zu machen suchte. Ein solches Verfahren, das gewiß nicht deutsche Art und deutscher Gelehrten Sitte genannt werden kann und den ehrenvollen Ruf der Gründlichkeit der deutschen Wissenschaft gewiß nicht mehrte, zeigte sich in der viel-erörterten Frage des *Pithecanthropi erecti*.

„Der *Pithecanthropus erectus*, der aufrechtgehende Affenmensch, ist das wichtigste Beweisobjekt für die Anhänger der Lehre der Abstammung des Menschen vom Affen und figuriert als solches in fast allen populären Aufklärungsschriften, so auch in: Urgeschichte der Menschheit von Dr. M. Hoernes, Professor an der Universität Wien (Sammlung Götschen), wo es S. 13 heißt: „Die Kosmogonien, d. h. die Schöpfungslehren aller Völker lassen den Menschen durch einen übernatürlichen Schöpfungsakt entstehen, wobei auch der Schöpfer menschlich gedacht wird, weil man sich auf der Stufe, der jene Vorstellungen entsprechen, ein Gewordenes nur als ein Gemachtes, Geschaffenes denken konnte. Dagegen lehrt uns die Wissenschaft die höchststehenden Säugetiere als unsere nächsten Blutsverwandten betrachten. Wir besitzen nur äußerst wenige und daher ungemein kostbare Fossilfunde, die als Zeugen jenes Ueberganges angerufen werden können. Hierher gehören in erster Linie Schädeldach und Oberschädelknochen das von E. Dubois bei Trinil, Mitteljava, entdeckten *Pithecanthropus erectus*, einer spätertären Mittelform zwischen Mensch und Affe.“ (D. R.) Im Jahre 1891 entdeckte nämlich der holländische Militärarzt Eugen Dubois zu Trinil auf der Insel Java (angeblich im Tertiär) ein fossiles Schädeldach, einen Oberschenkelknochen und zwei Backenzähne. Der Schädel hatte den Typus des Affenschädels; der pathologisch entstellte Oberschenkel schien von einem Menschen zu stammen. Dubois glaubte nun, das lang gesuchte Bindeglied zwischen Affe und Mensch, das „Missing link“, gefunden zu haben. Es herrschte natürlich großer Jubel bei den Anhängern der Affenabstammungstheorie. Auf dem internationalen Zoologenkongreß zu Cambridge am 26. Aug. 1898 betonte Haeckel die hohe Bedeutung dieses Fundes. In der ihm eigenen dogmatischen Form sagt Haeckel auch später in seinen Welträtseln, daß der *Pithecanthropus* „in der Tat das vielgesuchte Missing link, das angeblich „fehlende Glied“ in der Primatenkette sei, welche sich ununterbrochen vom niedersten katarhinen Affen bis zum höchst entwickelten Menschen hinaufzieht.“ (S. Welträtsel 1903, S. 39.)

Aber die Kritik hatte bereits früher eingesezt (die allerdings von Haeckel unberücksichtigt blieb). Daß der Schädel wirklich ein Affenschädel war, wurde bald als sicher

festgestellt. Ueber den Oberschenkel stellte Dr. Bumüller im anthropologischen Institut zu München eingehende Untersuchungen an und kam zu dem Resultate, daß dieser Knochen durchaus den Charakter der Affen Oberschenkel besitzt und zwar den der Gibbon-Affen. Er sagt darüber u. a. (Bumüller, Das menschliche Femur nebst Beiträgen zur Kenntnis der Affen-Femora. Augsburg 1899. S. 132): „Wir werden also an jedem Femur (Oberschenkelknochen) der Affenarten einzelne Merkmale finden, welche auch am menschlichen vorkommen. Deshalb werden wir aber nicht im einzelnen Fall auf eine Uebergangsform schließen, sondern zu dem logisch allein berechtigten Schluß gelangen, daß der durch die wichtigsten Momente skizzierte allgemeine Typus das ausschlaggebende ist. Daß aber dieser Typus bei *Pithecanthropus* nur der äffische sein kann, dürfte durch obiges (seine genauen Darlegungen) strikte bewiesen sein.“ — Dubois hat selbst auf einer außerordentlichen Versammlung der anthropologischen Gesellschaft zu Berlin den Gibboncharakter seines Fundes eingestanden. (S. Gander, Abstammungslehre. Freiburg 1904. S. 142.)

In der gewiß unverdächtigen „Naturwissenschaftlichen Wochenschrift“ (Jena, Fischer) 1905, Nr. 27, berichtet Dr. Alexander Sokolowsky über die Untersuchungen des Baseler Anatoms Prof. Kollmann. Auch dieser verneint die Frage, ob es sich beim *Pithecanthropus* um das fehlende Bindeglied zwischen Mensch und Affe handele. Nach der Ueberzeugung dieses Forschers handelt es sich hier zwar um einen interessanten Affen aus der großen Abteilung der Anthropoiden, aber sonst um einen sog. blinden Ausläufer, der nicht mehr zum Menschen hinauf entwicklungsfähig war. Nach Kollmann traf diesen Affen daselbe Los wie seine noch heute lebenden Vettern: Schimpanse, Gorilla, Gibbon, Orang; er war wie diese an der Grenze seiner Variabilität angelangt. Der *Pithecanthropus* könne somit nicht als Uebergangsform resp. Bindeglied aufgefaßt werden.

Einen vernichtenden Stoß hat nun neuerdings die *Pithecanthropus*-Theorie erlitten durch die Forschungen der Selenkasken Trinil-Expedition, über welche in der Köln. Ztg. (Nummer 1110) ein Teilnehmer der Expedition eingehend berichtet.

In diesem Berichte heißt es unter anderem: „Mehrere von den Geologen, die sich mit Untersuchungen nach dem Alter der Knochenschichten, worin Dubois — eigentlich waren es zwei unter seiner Leitung selbständig arbeitende Unteroffiziere — seinen *Pithecanthropus* gefunden hatte, befaßt haben, sind von vornherein zu der Ueberzeugung gelangt, daß diese Schichten nicht mehr der Tertiärzeit, sondern dem Beginne der Diluvialzeit zuzurechnen sind.“ — Noch interessanter ist aber die Tatsache, daß man in denselben Knochenschichten von Trinil, in welchen Dubois den „*Pithecanthropus*“ fand, von Menschenhand bearbeitete Bein- und Röhrenknochen entdeckte. Dieser Fund spricht überzeugend genug für das gleichzeitige Bestehen des sog. „*Pithecanthropus erectus* Dubois“ mit dem *Homo sapiens*, der sich schon Geräte schuf. In dem Berichte heißt es dann weiter: „Da fanden sich aufgeschlagene Markröhrenknochen von Hirsch- und Büffelknochen in großer Menge, ganz wie im deutschen Diluvium. Einige von ihnen scheinen selbst einmal erhitzt und angekohlt worden zu sein, um das Mark leichter gewinnen zu können. Einzelne Knochen sind durch Anschleifen zugespitzt oder erscheinen wie mit einem wuchtigen scharfen Instrument durchschlagen. Ein Bruchstück zeigte einen Röhrenknochen, der in geringem Abstände von 2,5—3 cm an beiden Enden geradflächig angeschliffen ist und dabei einen Durchmesser von mindestens 3 cm gehabt haben muß. Auch große, sehr scharfkantige Stücke von Elfenbein, aus mächtigen Stoßzähnen von Elefanten herausgeschlagen, — in der Weise nicht anders als durch Menschenhand erzeugt denkbar — befinden sich unter den ausgegrabenen Stücken. Aus all diesem geht deutlich genug hervor, daß Trinil, als Ausgrabungsfeld, das unter Dr. Dubois Leitung und auch jetzt wieder hochinteressante Aufschlüsse über die

altdiluviale Säugetierfauna von Java gegeben hat und dabei noch lange nicht ausgebeutet ist, wohl kaum jemals die gewünschten Bausteine für die vom Menschengeschlecht zu den Primaten hinüberführende stammesgeschichtliche Brücke liefern wird.“

So haben also Virchow, Ranke und die oben erwähnten Kritiker des „Pithecanthropi“ Recht behalten mit ihrer skeptischen Beurteilung desselben. Ob auch jetzt der Pithecanthropus als Beweisstück aus den populären „Aufklärungsschriften für weitere Kreise“ (à la Welträtzel) verschwinden wird, bleibt abzuwarten, jedenfalls wird es manchem „Naturschriftsteller“ schwer fallen, sich von diesem schönen Beweisstück zu trennen.“ Mag. f. Päd.

Landtag und Volksschule.

In sehr freundlicher Weise bespricht sodann Herr Duffner die Lehrerwünsche, welche auf gehaltliche Besserstellung abzielen, und die denselben ausgezeichneten Eindruck machen mußten wie seinerzeit die Ausführungen des Herrn Görlacher. Wir hätten daher lieber die Fortsetzung des Redners als die Glocke des Präsidenten vernommen:

„Ich habe vorhin davon gesprochen, daß eine Beseitigung des Lehrermangels dringend notwendig ist. Die Lehrer sehen den besten Weg dazu in einer Besserung ihrer Bezüge, in einer ihrer sozialen Lage und ihrer Bildung entsprechenden Einreihung in den Gehaltstarif. Nun hat die Großh. Regierung die Einreihung in den Gehaltstarif als unannehmbar abgelehnt. Da möchte ich denn wenigstens das wünschen, daß die in Aussicht stehende Reform des Elementarunterrichtsgesetzes dem Lehrer zunnächst eine Verkürzung der Zulagefristen bringt; ich sehe nicht ein, warum die Lehrer drei Jahre warten sollen, während die Beamten nach zwei Jahren ihre Zulage bekommen. Ich möchte aber noch weiter wünschen, daß die Reform des Elementarunterrichtsgesetzes den Lehrern auch die Bestimmung bringen möge, daß bei einer jedesmaligen Reform des Beamtengesetzes auch ihre Bezüge aufgebessert werden. (Glocke des Präsidenten.)

Präsident Fehrenbach (unterbrechend): Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß die Frage, die der Herr Redner jetzt behandelt und die in den Petitionen der Lehrer auseinander gesetzt ist, zurzeit noch Gegenstand der Erörterung der Beamtenkommission ist; es wird wohl bei Beratung der Beamtenvorlage Gelegenheit sein, darüber des Eingehenderen zu reden. Ich glaube daher vorschlagen zu sollen, bei dieser Schuldebatte die Gehaltsfrage nicht zu berühren.

Abg. Duffner (fortfahrend): Ich will mich der Anregung des Herrn Präsidenten selbstverständlich fügen. (Rufe bei dem Sozialdem: Nicht fügen! Zuruf: Reinste Revolution!) Ich möchte nun zu meinem eigentlichen Thema zurückkommen; ich glaube damit dem Interesse des Hohen Hauses besser zu dienen, als wenn ich auf jeden Zwischenruf reagiere.“

In sehr dankenswerter Weise bespricht Herr Duffner die Uebelstände, welche der Unterrichtsplan für die Lehrer zeitigte. Ihm gebührt unser ganz besonderer Dank. Die Herren Abgeordneten, welche wie Herr Duffner, Herr Schüler, Herr Görlacher in ununterbrochener Fühlung mit dem Volke stehen, haben ein warmes Herz für den Lehrerstand und manchmal ein viel tiefer gehendes Verständnis für seine Leiden, als die Berufsgenossen selbst, die nur durch die politische Parteilinie zu sehen wagen. Lehrer und Volk gehören zusammen und dazu noch die Abgeordneten mitten aus dem werktätigen Volke heraus.

Auch die Lehrer sind in ihrer Gesamtheit mit dem neuen Lehrplan nicht in allen Punkten einverstanden. Es gilt auch hier, was ich bezüglich der mangelnden Zeit schon gesagt habe. Es schreibt mir dazu ein Lehrer: „Der neue Unterrichtsplan ist im allgemeinen gut, ob schon wir Lehrer mehr eine Vertiefung statt eine Vermehrung des Wissens gewünscht hätten.“

Die Lehrer werden durch den neuen Lehrplan auch in einer Weise überanstrengt, daß die bange Frage eines älteren Lehrers, wie es wohl in wenigen Jahren mit dem Gesundheitszustand der Lehrer aussehen werde, mir durchaus nicht unbedeutend erscheint. In der Regel kommt der Lehrer 5—10 Minuten nach 12 aus der Schule um kurz vor 1 wieder in derselben zu sein. Es bleiben ihm also im günstigen Falle ganze 50 Minuten zur Mittagspause und zur Einnahme des Mittagmahles (bei manchen, wird mir zugerufen, nicht einmal das!) Dann hat er noch Korrekturarbeiten, und was Alles noch dazu gehört. Was das schließlich zur Folge hat, kann man sich leicht ausdenken. Ein Landbürgermeister (kein

Lehrer) schreibt mir darüber: „Die Lehrer werden durch die erweiterte Unterrichtszeit, namentlich an Schulen mit nur einem Lehrer, überaufregt; die Erteilung von täglich sieben Stunden für einen Lehrer ist zu viel, zumal wenn man bedenkt, daß er in der anderen Zeit eine Menge von Hefen zu verbessern und verschiedene andere Arbeiten zu verrichten hat; eine Mittagspause von nur einer Stunde nach Erteilung eines vierstündigen Unterrichts ist entschieden zu wenig, besonders wenn derselbe wieder nachmittags drei Stunden unterrichten soll.“

Daß unter einer solchen Anspannung nicht allein die Lehrer sondern auch die Schüler leiden, daß dadurch auch eine immer mehr um sich greifende Nervosität Platz greift, das braucht einen nicht Wunder zu nehmen. Wenn da einem Lehrer einmal der Stock zu locker in der Hand sitzt, dann — ich will das Prügeln der Schüler, um das vorauszuschicken, weder beschönigen noch etwa befürworten — dann wird man doch sagen müssen: es ist wahrlich nicht immer die rohe Denkkungsart des Lehrers, wie man immer so oft hervorheben zu müssen glaubt, Ursache eines derartigen Vorkommnisses. (Sehr richtig!) Nun hat man das Arbeitspensum des Lehrers ganz wesentlich vermehrt, und ihm nur ganze vier Stündlein mehr gegeben nun will ich auch einmal von „vier Stündlein“ reden, um dieses Arbeitspensum zu bewältigen; was das auf dem Lande, bei den großen Schwierigkeiten, die da vorliegen, bedeutet, habe ich schon des Näheren ausgeführt. Der Lehrer will doch sein Pensum erfüllen, er will doch eine gute Prüfung machen. Ich habe schon oft den Eindruck gehabt, als ob der Lehrer mehr geprüft sei als seine Klasse. Wenn ihm also da einmal seine Nerven durchgehen, dann braucht man sich wahrhaftig nicht zu wundern. Der Lehrer, der mir über den neuen Lehrplan schreibt: „Hochgesteckte Ziele und keine Zeit!“, der scheint mir mit diesen wenigen Worten den neuen Lehrplan am treffendsten charakterisiert zu haben.

Ich will noch eine Lehrerin zu Wort kommen lassen, die mir schreibt: „Der jetzige Zustand kann uns absolut nicht befriedigen, denn er hat uns große Ueberbürdung gebracht; wir stehen vormittags von acht bis zwölf Uhr in der Schule und sind genötigt, unsere beste Kraft in den Dienst zu stellen; es ist uns nur die kurze Pause von einer Stunde zugewiesen zur Erholung und zur Einnahme des Mittagessens. Nachmittags ist dann von 1—4 Uhr Unterricht, und die unteren Klassen, die in weit höherem Maße als die oberen Klassen die Hilfe des Lehrers in Anspruch nehmen, sollten einen Lehrer haben, der den Unterricht mit der erforderlichen Frische aufzunehmen vermag. Das ist ausgeschlossen, nachdem eine vierstündige Arbeitszeit und nur eine einstündige Mittagspause vorausgegangen sind. Sucht aber der Lehrer den Anforderungen der Nachmittagsklasse gerecht zu werden, so kann das auf die Dauer nicht geschehen ohne empfindliche Schädigung an seiner Gesundheit.“

Der gleiche Gedanke kommt in einem andern Schriftstück zum Ausdruck in dem mir geschrieben wird: „Bleibt der neue Schulplan längere Zeit in Kraft, so glaube ich, kann sich ein Lehrer, namentlich auf dem Lande, wo ein Einzelner alle Schuljahre zu unterrichten hat, wenn er seine Pflichten gewissenhaft erfüllt, gesundheitlich ruinieren; bei den andern steht zu erwarten, daß sie ihren Stundenplan zwar ausfüllen, aber nur nachlässig und gezwungen.“

Für die Lehrer an Hirtenschulen ist auch das ein mißlicher Umstand, daß sie keinen Nachmittag frei haben, weil die Hirten eben nur Nachmittags den Unterricht besuchen können. Dazu kommt dann noch die vermehrte Unterrichtszeit. Darum scheint mir der Wunsch, der in einer der in Rede stehenden Petitionen niedergelegt ist, daß zwei halbe Tage wieder freigegeben werden bezw. daß dieselben an Hirtenschulen auf einen Tag zusammengelegt werden mögen, durchaus nicht unbedeutend zu sein. In Mannheim ist man ja dazu gekommen, neben den zwei freien Nachmittagen noch einen weiteren Spielnachmittag einzurichten. Was der Stadt recht ist, sollte in diesem Falle auch dem Lande billig sein.

Ich könnte hierüber noch mancherlei vortragen, ich will mich aber beschränken und nur noch eine Aeußerung zur Verlesung bringen, die ich von einem älteren Lehrer erhalten habe. Derselbe schreibt: Die Urheber des neuen Lehrplans denken sich die Verhältnisse einzig und allein nach den Mannheimer und Karlsruher erweiterten Schulen. Ich glaube felsenfest, daß ihnen das Verständnis für eine einklassige Landschule mit 8 Schuljahren und zirka 70 bis 90 Kindern nicht in vollem Maße zusteht. Die Lehrer hört man wohl, man beachtet aber nicht was sie sagen.“ Er ist dann auch noch der Meinung — der Herr Abg. Rohrhurst hat das als Berichterstatter auch angeführt —, daß man die Kreis Schulräte bei der Schaffung des neuen Unterrichtsplanes mehr hätte herbeiziehen sollen, und fährt dann fort: „Es würde sonst kaum so etwas vorkommen, was ich nun erwähne. Damit die Kinder der Oberklasse 20 Stunden Unterricht bekommen, sperrt man sie mit den unteren Klassen bei Landschulen zusammen. Die Schüler der Oberklasse fertigen Aufsätze, während die Schüler der unteren Klasse direkt unterrichtet werden. Man denke nun an die Lust und denke an die Schwierigkeiten, an Aufrechterhaltung einer guten Disziplin. Ob während des Fragens und Antwortens der unteren Klassen dann der Aufsatz der Oberklasse ein guter wird, das ist eine andere Frage.“

Ich will mich damit bescheiden. Aber ich frage: Will denn wirklich etwas Ersprießliches von dem neuen Lehrplan für unsere Landschule erhofft werden, wenn anerkannt tüchtige und verdienstvolle Fachmänner so urteilen? Sind da diejenigen, welche Zweifel in die volle Berechtigung des neuen Lehrplanes setzen u. welche auf Abhilfe

Nützen werden solche Espektorationen herzlich wenig. Aus der Behandlung der Gehaltsbewegung in Preußen konnten wir bisher mit großem Vergnügen die Tatsache feststellen, daß die preußische Lehrerpresse in der Beleuchtung der Stellungnahme der einzelnen politischen Fraktionen sich die größte Zurückhaltung auferlegte. Dafür ist man nun auch dort, wie in anderen deutschen Bundesstaaten, in der Förderung der sozialen Lage des Lehrerstandes weiter gekommen als da, wo der Radikalismus mit Vorliebe das Lied vom „Armen Konrad“ singt und das berechnete Selbstgefühl der politischen Parteien verhöhnt.

Die pädagogische Rückständigkeit des politisch geknechteten Radikalismus setzt sich in folgenden Zeilen ein Denkmal:

„Eine der bedenklichsten Erscheinungen auf dem badischen Schulgebiet ist die Tatsache, daß Nationalliberale, die sonst so sehr darauf pochen, die konfessionell gemischte Schule geschaffen zu haben, umfielen, als es galt, die einzigen konfessionellen Staatsanstalten, die Seminare in Meersburg, Ettlingen und Karlsruhe, zu simultanisieren, versagten. Wenn eine grundsätzliche Angelegenheit auf das Gebiet der Opportunität hinübergespielt wird, so hören Grundsätze überhaupt auf.“

Seite 11 findet sich die geistreiche Bemerkung:

„Die alte Geschichte; katholische Lehrervereine werden immer von Geistlichen inszeniert, entspringen nicht einem wirklichen Bedürfnisse, sind klerikale Organisationen der „braven, alten Lehrer.“

Darauf antworten wir: Das sind Unwahrheiten des Radikalismus, für den sie, wie es scheint, in seinem Meer von Vorurteilen noch die einzig mögliche Geistesnahrung bilden. Wie sehr würde sich ein Robert Rißmann, der liberale Geschichtsschreiber der liberalen Lehrerverfassungen, der Verbreitung solcher Bockshornmaden schämen. Wer ist denn der Urheber derselben, der Kaufmann oder der Lehrer?

Die „Badische Lehrerzeitung“ bringt es übers Herz, die Geschichte der traurigsten Selbsterniedrigung eines Teils der radikalen Lehrer Bayerns, deren Bekanntgabe in der Kammer selbst liberale Männer zu Psittusen über solche Heldenstückchen veranlaßte, wieder aufleben zu lassen. Wie wenig scheint man am Heidelberger Philosophenweg ästhetischem Empfinden geneigt zu sein!

Auf Seite 3 veröffentlicht sie einen Bericht von einem französischen Unterrichtsinspektor über die Frage des „Moralunterrichtes in Frankreich“, der, mit unbefangenen Augen gelesen, das ganze Schulleben ermessen läßt, welches der politische Radikalismus über „die Eltern und Schüler Frankreichs heraufbeschworen hat. Der Bericht ist leider unvollständig. Er verdient ergänzt zu werden durch genaue Angaben über das riesige Anwachsen der Kriminalfälle unter der Jugend Frankreichs, über den hohen Stand der Analphabeten, über das Zunehmen anarchistischer Gesinnung in der Lehrerschaft und ihre unwürdige Behandlung seitens der Machthaber und die gänzlich ungenügende Bezahlung. Einsichtsvolle Beurteiler der französischen Zustände sind einig, daß Frankreich nicht am Ende, sondern am Anfang seiner Schulkrise steht.

Daß übrigens die rohen Vergewaltigungen des kindlichen Seelenlebens und die bübischen Attentate auf das Gemütsleben der unschuldigen Jugend im „katholischen Frankreich“ in den Staatsschulen auch das Herz eines jeden natürlich und vornehm empfindenden Protestanten mit unsagbarem Ekel und Widerwillen erfüllen muß, geht aus nachstehender Notiz politischer Blätter hervor:

„Im Schwäb. Merk.“ Nr. 606, Mittagsblatt, veröffentlicht Oberstudienrat Egelhaf „in eigener Sache und in der des wahren Liberalismus“ einen Artikel, in dem er folgendes mitteilt:

„Am 16. März 1907 hielt der französische Schriftsteller und Politiker Maurice Barrès im Saal Wagram zu Paris vor einer von der Patriotenliga einberufenen Versammlung eine Rede gegen die bössartigen Volksschullehrer. Er erzählte darin, das ein großer Teil der französischen Volksschullehrer aus Fanatismus für die irreligiöse Weltanschauung und im Bestreben die künftige Wählerschaft für diese Weltanschauung zu gewinnen auf jede Weise den ihnen anvertrauten Kindern die Anhänglichkeit an die katholische Religion aus dem Herzen zu reißen suche. Ganz in der Nähe von Paris habe vor einigen Wochen eine solcher Lehrer jedes Kind das von seinen Eltern zur Messe geschickt werde oder das seine erste Kommunion

besuche, mit Vorenthalten des Zeugnisses bedroht; er habe ein sieben-jähriges Kind den Tisch besteigen und das Vaterunser hersagen lassen. „Unser Vater, der du bist in dem Himmel.“ Was, dein Vater ist im Himmel? Ich habe ihn doch eben erst über Straße gehen sehen? „Unser täglich Brot gib uns heute!“ Wie, nicht dein Vater gibt dir Brot, er, der doch ein Bäcker ist? Das Mädchen erstickte vor Verlegenheit und Angst, mußte aber bis zum Schluß beten. Als sie am nächsten Sonntag wieder zur Messe ging, mußte sie am Montag wieder auf den Tisch und das Ave Maria hersagen. Du kennst also diese Frau? Man grüßt doch nur Frauen, die man kennt! Da erhob sich ein Knabe von zehn Jahren und sagte: Herr Lehrer Sie handeln schlecht; die Mama des Mädchens wird das nicht zugeben! „So sagte Barrès, läßt man die Kinder über das Beste erröten, was sie haben, was ihnen von ihrem Vater, ihrer Mutter, was ihnen von ganz Frankreich, was ihnen von 18 Jahrhunderten katholischer Religion kommt.“

„Ich bin Protestant“ — fährt Egelhaf fort —; „aber als ich das las, empörte ich mich im innersten Herzen und in einem Artikel, der am 2. Juni 1907 in den „Zeitfragen“, der Wochenbeilage der „Deutschen Tageszeitung“ in Berlin erschien, teilte ich den Lesern diese Dinge mit und wies zur Beurteilung der radikalen Strömung in Frankreich auch hin auf das Wort des Professors Aulard, der den Lehrstuhl der französischen Revolutionsgeschichte an der Pariser Universität inne hat: „Die Aufgabe unserer freidenkerischen Lehrer, ihr Daseinsgrund und ihr Ziel ist es, die Religion zu zerstören.“

Der Pariser Korrespondent des Stuttgarter demokratischen Beobachter bezeichnete den Artikel als rein erfundene Anekdote, für die Barrès auch nicht den Schein eines Beweises beizubringen vermochte.

Als kürzlich die Sache auch in der württ. Kammer zur Sprache kam und der „Beobachter“ seine Behauptung wiederholte, wandte sich Engelhof direkt an Barrès und erhielt am 23. Dezember einen Brief von dem französischen Politiker und Gelehrten, in welchem er seine Ausführungen aufrecht erhielt. Aus dem Brief geht hervor, daß der Korrespondent des Stuttgarter Demokratenblattes in geradezu unerhörter Weise gestunken hat. Ganz abgesehen davon, daß Barrès nicht „in der aufregenden Atmosphäre einer Volksversammlung die Anekdote improvisiert hat“, sondern sie in einer wohl vorbereiteten Rede, welche den Meister des Stils in jeder Zeile verrät, vor Gefinnungsgenossen erzählte, welche dann zur Gründung eines Vereins Contre les mauvais instituteurs schritten: ganz abgesehen davon hat die Polemik, welche sich an den Vortrag knüpfte, sich nur auf die Berechtigung oder Nichtberechtigung der Ideen, der Prinzipien bezogen, von welchen Barrès, bezw. seine Gegner ausgingen; es haben diese Gegner diese Tatsachen selbst nicht leugnen können, sondern sie nur als a u s n a h m s w e i s e F ä l l e bezeichnet; Barrès ist aber leicht in der Lage, wenn es gewünscht wird, Hunderte von ähnlichen Vorkommnissen namhaft zu machen, er hat nichts zurückgenommen; selbst seine Feinde haben ihm die Achtung vor der Wahrheit nicht abgestritten, „und er steht lange genug im öffentlichen Leben, um nichts zu behaupten, was er nicht aufrecht halten kann“.

Barrès ist einer der ersten zeitgenössischen Dichter Frankreichs, Mitglied der Akademie und Abgeordneter von Paris in der Kammer. Oberstudienrat Egelhaf schließt seinen Artikel mit folgenden Worten:

Hier handelt es sich nicht um beliebige technische Einzelheiten der Volksschule, sondern um ihre Stellung zu den höchsten Fragen und zum Elternhaus. Hier handelt es sich endlich um die Sache des w a h r e n L i b e r a l i s m u s. Dieser besteht nicht in wohlfeilen Redensarten, sondern in Grundsätzen und den aus ihnen erwachsenden Handlungen. Man kann irreligiös und doch eine sittliche Persönlichkeit sein: gewiß; ich selbst kenne deren gar manche. Aber man kann nicht liberal sein, wenn man die erste Forderung des Liberalismus, die einer edlen und weitherzigen Duldsamkeit, der tiefen Achtung vor jeder fremden ehrlichen Ueberzeugung nicht erfüllt. Unsaßbar gemein handelt der, welcher das, was anderen ein Heiligtum ist, verspottet; womöglich noch dreifach gemeiner, wer das an der wehrlosen Jugend tut, wer ihre zartesten Gefühle lächerlich macht oder sie lehrt, sich ihrer zu schämen. Man zerreißt dadurch auch das, worauf alle wirksame Erziehung beruht, den Zusammenhang und Zusammenklang zwischen Elternhaus und Schule, und zwingt die Eltern geradezu, ihre Kinder den öffentlichen Schulen zu entziehen und sie Privatschulen anzuvertrauen, welche dem Geiste des Elternhauses besser entsprechen. In all dem liegen so schwere Gefahren für unser Volk und seine einheitliche Entwicklung, daß es Pflicht ist, rechtzeitig auf sie hinzuweisen und vor ihnen zu warnen; der französische Geist geht auch bei uns um. Die Warnung habe ich ausgesprochen, und ich bereue es nicht.“

Das sind mannhafte Worte eines wahrhaft Liberalen, nicht in dem landläufigen Sinn von Liberalismus; denn dieser Liberalismus schießt oft sehnächtig nach den französischen Schulzuständen und Männer wie Frühauß und Beneden erblicken darin geradezu ein auch bei uns zu erstrebendes Schulideal. Egelhaf hat recht: Der französische Geist geht auch bei uns um! Darum verdient seine Warnung überall die größte Beachtung, wo man für das christliche Schulideal und die wahre Gewissensfreiheit des Einzelnen noch ein Verständnis hat.

Endlich finden wir auf Seite 12 der „Bad. Schulztg.“ folgenden Artikel aus der liberalen „Päd. Ztg.“:

Erziehung der Lehrerinnen in einer Klosterschule.
Der bairische Abgeordnete, Lehrer Bühler, sprach seiner Zeit im Landtage von dem finsternen Geiste, der in den klösterlichen Anstalten herrsche. Spöttisch fragte der Abgeordnete Schäbler, was man denn unter „Klostergeist“ verstehe. In der bairischen Lehrerzeitung gibt nun nachträglich eine Kollegin, die als Besucherin einer Klosterschule bis zu ihrer Anstellung im Lehrerberuf diesen Geist kennen und fühlen lernte, Antwort darauf. Aus den hochinteressanten Mitteilungen heben wir einige Gedanken heraus, um so manchen zweifelnden Kollegen ein richtiges Bild von den leitenden Ideen dieser Anstalten zu geben. Sie schreibt u. a.: Die Priorin, deren Horizont nicht über die Berichte des „Heidenkind“ hinausging, begrüßte die Schülerinnen mit den Worten: „Eine weltliche Lehrerin ist ein Unding.“ Von einer geistvollen, anregenden Behandlung des Unterrichts keine Spur. Wenn es galt, ein schwieriges Gesetz zu erläutern, einen chemischen oder physikalischen Vorgang zu erklären, so beeilte sich die Lehrerin, mit großem Eifer hinzuweisen auf die wunderbaren Einrichtungen Gottes, die Menschenverstand nicht begreifen könne. In der Geschichte mußten lange Kapitel memoriert und dann stehend aufgesagt werden. Die erläuternden Worte bewegten sich nach folgendem Schema: „Der große Kurfürst war auch kein G'scheiter“, Friedrich II. „ein religionsloser Kerl“, Ludwig XIV. „trotz vieler Fehler ein kirchlich gesinnter Mann.“ Noch schlechter behandelte man Literatur. Goethe war ein Lump, Schiller ein Weichling. Die andern braucht ihr nicht zu kennen, sie taugen alle nicht viel.“ Jede Pädagogiestunde begann mit der Frage: „Warum wirst du Lehrerin?“ Die Antwort mußte unbedingt lauten: „Um dem göttlichen Heiland Kinderseelen zuzuführen.“ Wer sich erlaubte, eine eigene Meinung zu haben, die galt als Freimaurerin, als rettungslos den Krallen des Bösen verfallen. Alle Monate war feierliche Notenverlesung. Vorn am Tisch „Hochwürden“, neben ihm die Priorin, rings im Kranze die Klosterfrauen und als weitere Zuhörer kleine Schulmädchen. Nun gings los: „X, gemeines Luder, und du Y, freches Frauenzimmer, her zu mir. Ihr habt eine Freundschaft zusammen. Das ist unsittlich. Drei Tage seid ihr in der Strafe, und keine von den andern darf euch ansprechen.“ „J, du hast Schillers Räuber gelesen. Deiner Unschuld steht der Totenschein schon geschrieben. Dein Papa, dem wir's mitgeteilt haben, findet nichts Unrechtes daran; der ist grad so dumm wie du. So jetzt kniest du heraus und schreibst 8 Tage in der Freizeit das vierte Gebot Gottes!“ — Ist das nicht ein trauriges Sittenbild von dem mittelalterlichen Geiste einer Klosterschule? Und wenn der Domkapitular Dr. Schäbler wieder spöttisch fragt: Was ist denn dieser Klostergeist? so muß ihm zur Antwort werden: Er ist der Geist der Verdummung, der Knechtung der edelsten menschlichen Triebe, der Geist der Verneinung der Liebe zum Vaterlande und der Erschütterung der Ehrfurcht vor den Eltern, kurz der Geist der Unterdrückung der heiligsten Gefühle, die jede Menschenbrust erfüllen sollten. Möge ein gütiges Geschick uns davor bewahren, daß dieser Klostergeist je entscheidenden Einfluß in unserer deutschen Volksschule gewinne! (Päd. Ztg.)

Wir haben die „Bayerische Lehrerzeitung“ nicht zur Verfügung, möchten aber Herrn Herrigel auf die elementarste Pflicht der Gerechtigkeit hinweisen, die verlangt, daß man mit so schweren Beschuldigungen auch das erforderliche Beweismaterial den Lesern unterbreitet, damit diese in die Lage gesetzt werden, eine Nachprüfung veranlassen zu können. Vor allem muß der Name des Klosters und der Priorin der Öffentlichkeit gegenüber genannt werden, wenn wir die ganze Nachricht nicht von vornherein als den Ausfluß einer bodenlos gemeinen Gesinnung betrachten sollen. Sollte sich bei einer Nachprüfung alles so verhalten, so wäre damit noch lange nicht der Beweis erbracht, daß damit die Erziehung der Lehrerinnen in den Klosterschulen überhaupt zutreffend geschildert wäre. So viel natürliche Logik wird hoffentlich auch am Philosophenweg in Heidelberg anzutreffen sein, um unsere Anschauung für berechtigt finden zu können, und deshalb erwarten wir von Herrn Herrigel für die behaupteten Vorgänge auch den Beweis.

Pädagogischer Radikalismus und Sozialdemokratie. Die Hineinziehung des pädagogischen Radikalismus zur sozialdemokratischen Partei tritt nicht bloß in Baden durch den Fall Rödel öffentlich zu Tage, wo alle Maßnahmen des Oberschulrats zuerst in der sozialdemokratischen Volksstimme der Öffentlichkeit verkündet werden, so daß zwischen der Rödel'schen Richtung im Lehrerverein und der Sozialdemokratie geradezu vollkommene Interessengemeinschaft angenommen werden

muß, sondern auch in Bremen, wo die starke radikale Minderheit des Lehrervereins der Mehrheit folgendermaßen in politischen Dingen den Star sticht:

Der Bremische Lehrerverein vertritt die Forderungen der Einheitschule, der Arbeitsschule und der weltlichen Schule. Die Erreichung dieser Ziele hängt aufs innigste zusammen mit der Neugestaltung der ökonomischen, sozialen und politischen Verhältnisse unseres Volkes. Diesen Zusammenhang klar erkannt zu haben, ist das unbestreitbare Verdienst der sozialdemokratischen Partei und es liegt deshalb im Interesse aller ernsthaften Verechter jenes dreifachen Zieles, die Bundesgenossenschaft der Sozialdemokratie anzuerkennen.

Wenn der Vorstand politische Neutralität für den Lehrerverein fordert, so steht dem entgegen, daß er selber niemals bestrebt gewesen ist, Neutralität zu bewahren, daß er vielmehr mit den ansehnlichsten Mitteln versucht hat, die Verteidiger einer ihm mißliebigen Partei zu unterdrücken. Aus allen bisherigen Maßnahmen des Vorstandes ersehen wir zudem mit einer größeren Deutlichkeit, daß derselbe mit seinem Anhang sich völlig im Schlepptau des abgewirtschafteten Liberalismus befindet. Von politischer Neutralität des Vorstandes kann also keine Rede sein.

Wenn der Lehrerverein mit seiner Arbeit nicht in eine Sackgasse geraten will, so ist unerlässlich, daß er sich die Mitarbeit der Partei zunutze macht, die seine Ziele am konsequentesten und nachdrücklichsten erstrebt.

Auf diese politischen Pfade führen erfahrungsgemäß alle liberalen interkonfessionellen Lehrervereinigungen ihre Mitglieder. Nur die konfessionellen Lehrervereine vermögen die Unabhängigkeit der Pädagogik von der Politik zu behaupten und einen wahren pädagogischen Fortschritt der Lehrerschaft herbeizuführen. Die naturnotwendige Entwicklung der Dinge wird zuletzt diese Einsicht auch in diejenigen Kreise tragen, welche sich ihr aufs hartnäckigste verschließen.

Aus Württemberg. Nicht soweit in der Abneigung gegen den konfessionellen Religionsunterricht wie der Sozialdemokrat Heymann geht der Mittelschullehrer Löhner, Mitglied der Volkspartei und Vorsitzender des Evangelischen Lehrervereins. Seinen Ausführungen ist zu entnehmen, daß der Religionsunterricht nur historisches Interesse für ihn hat. Der konfessionelle Religionsunterricht hat aber eine ganz andere Aufgabe, als geschichtliche Kenntnisse zu ergänzen; wer das nicht weiß, hat keine Ahnung von seiner Bedeutung für die Lebensgestaltung der Individuen und die Kultur des ganzen Volkes.

Löhner (Wp.) beantragt, dem Art. 2 Abs. 2 des Volksschulgesetzes von 1836 folgende Fassung zu geben: „Der Religionsunterricht ist von den Ortsgeistlichen zu erteilen“, also die Worte „unter angemessener Teilnahme der Lehrer“ zu streichen. Zur Begründung dieses Antrags führte Redner unter anderem aus: Es hieße ein wichtiges Kulturgut unterschlagen, wenn die Jugend nicht mit dem bekannt gemacht würde, was die Völker in verschiedenen Zeiten in religiöser Hinsicht erlebt haben. Eine andere Frage aber sei die, wer den Religionsunterricht erteilen soll. Die hierfür geeignetste Persönlichkeit sei ohne Zweifel der Geistliche. Wenn der Geistliche — er beziehe sich hier ausdrücklich auf die Verhältnisse in den evangelischen Schulen — den Religionsunterricht allein erteilen würde, so würde eine Einschränkung dieses Unterrichtes und vor allem des Memorierstoffes die nächste Folge davon sein. Auf evangelischer Seite sei geradezu eine Ueberfülle von Memorierstoff vorhanden, der reduziert werden sollte und ohne Zweifel auch sofort reduziert würde, wenn der Religionsunterricht ganz vom Geistlichen erteilt werden müßte. Auf katholischer Seite seien die Geistlichen an der Erteilung des Religionsunterrichtes in viel höherem Grade beteiligt, als auf evangelischer Seite. Jedenfalls könnte zunächst einmal in den kleineren Gemeinden der Religionsunterricht ganz dem Geistlichen übertragen werden. Was die Raumlehre anbelange, so ließe sich dieselbe in den ausgebauten Schulen wohl als selbständiges Fach behandeln, nicht aber in der einklassigen Schule; in der letzteren müsse sie teils ans Rechnen, teils ans Zeichnen angeschlossen werden. In der Einführung des Zeichenunterrichtes für Mädchen erblicke er einen großen Fortschritt schon wegen des Handarbeitsunterrichtes. Die Annahme, daß Gesetzes- und Bürgerkunde in der Volksschule seither gar nicht berücksichtigt worden seien, sei unzutreffend; eine solche Unterweisung habe bisher schon in ziemlich ausgiebiger Weise stattgefunden; allerdings im Anschluß an andere Fächer. Gesetzes- und Bürgerkunde als selbständiges Fach in der Volksschule einzuführen, würde aber zu weit gehen; die richtige Stelle dafür sei die Fortbildungsschule.

Aus Preußen. Die zweite Lesung der Gehaltsnovelle in der Kommission ist beendet und die einstweiligen Festsetzungen dürften wohl Gesetzeskraft erhalten. Darnach beträgt das Anfangsgehalt 1120 Mk. Doch können die

Gemeinden 1200 Mk. bewilligen, das Grundgehalt, erreichbar nach 4 Dienstjahren beträgt 1400 Mk. Nach 7 Jahren beträgt das Gehalt 1600 Mk., nach 10 Dienstjahren 1800 Mk., nach 13 Dienstjahren 2050, nach 16 Dienstjahren 2300, nach 19 Dienstjahren 2500, nach 22 Dienstjahren 2700, nach 25 Dienstjahren 2900, nach 28 Dienstjahren 3100, nach 31 Dienstjahren 3300 Mk. Die Differenz zwischen einst und jetzt steigt von 250 bis zu 750 Mk. an. Dazu kommen Ortszulagen von 900 Mk., die in Sägen von 100 Mk. 200 Mk. usw. bis 900 Mk. ansteigen. Das Höchstgehalt der Städte kaum 4200 Mk. betragen. Pensionsfähige Amtszulagen ein Betrag von 700 Mk. erhalten die Leiter (Rektoren, Hauptlehrer) in Schulen mit 6 oder mehr aufsteigenden Klassen. Andere Schulleiter erhalten eine pensionsfähige Alterszulage von 200 Mk. Erste und allein-stehende Lehrer erhalten nach zehnjähriger an demselben Orte verbrachter Dienstzeit eine Alterszulage von 100, mithin ein Endgehalt von 3400 Mk. Somit dürfte Preußen bei nicht günstiger Finanzlage in der Bemessung der Lehrergehälter allen Bundesstaaten ganz bedeutend voranstehen. Nicht uninteressant ist nachstehende Tabelle, wonach die Lehrergehälter in Württemberg dermaßen zurückstehen, daß man sich billig wundern muß, daß dem Dortmunder Redner Löchner das Wegrücken von der Kirche weit wichtiger erschien, als die Gewährung einer höheren Dienstentlohnung.

Angetre- tenes Lebens- jahr	Württem- berg	Baden	Bayern	Sachsen	Preußen
20	900	1000	820	900	
21	900	1000	820	1000	1120
22	900	1000	820	1100	1120
23	900	1100	1000	1500	1120
24	1000	1100	1090	1500	1120
25	1000	1100	1350	1500	1400
26	1000	1200	1350	1500	1400
27	1000	1500	1350	1500	1400
28	1000	1500	1350	1500	1600
29	1370	1650	1500	1700	1600
30	1370	1650	1500	1700	1600
31	1370	1650	1500	1700	1800
32	1470	1800	1650	1900	1800
33	1470	1800	1650	1900	1800
34	1470	1800	1650	1900	2050
35	1570	1950	1800	2100	2050
36	1570	1950	1800	2100	2050
37	1570	1950	1800	2100	2300
38	1720	2100	1950	2300	2300
39	1720	2100	1950	2300	2300
40	1720	2100	1950	2300	2500
41	1870	2250	2100	2500	2500
42	1870	2250	2100	2500	2500
43	1870	2250	2100	2500	2700
44	1970	2400	2250	2700	2700
45	1970	2400	2250	2700	2700
46	1970	2400	2250	2700	2900
47	2070	2600	2400	2850	2900
48	2070	2600	2400	2850	2900
49	2070	2600	2400	2850	3100
50	2270	2800	2600	3000	3100
51	2270	2800	2600	3000	3100
52	2270	2800	2600	3000	3300
53	2470	2800	2600	3000	3300

Aus der Literatur.

Das Großherzogtum Baden. Ein geogr.-statist. Leitfaden für Schulgebrauch zum Selbstunterricht von Karl Bürgel, weil. Reallehrer an der Höheren Mädchenschule zu Karlsruhe. 3. verb. Aufl. Mit einer Schülerhandkarte von Schwarz & Wollweber und 30 Abbildungen. Herder, Freiburg.

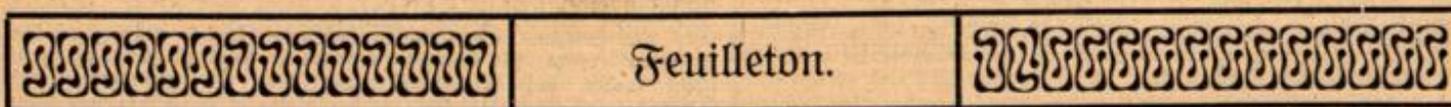
Nach dem Vorwort zu dieser neuen Auflage beschränken sich die vorgenommenen Verbesserungen im wesentlichen „auf die Bewertung der letzten Volkszählung und anderer statist. Nachweise.“ Das klingt sehr bescheiden angesichts der Tatsache, daß ein Vergleich mit der älteren Auflage fast auf jeder Seite des hübschen Büchleins Änderungen, Zusätze u. dgl. aufweist, die wir durchweg als wertvolle Verbesserungen ansehen dürfen. Aber nicht nur der klar und übersichtlich angeordnete Text hat gewonnen, es sind auch die Bilder vermehrt, teils neue eingefügt, teils ältere scharfer und deutlicher reproduziert worden. So hat das vielbenutzte Büchlein durch die neue Bearbeitung ganz wesentlich an Brauchbarkeit gewonnen und darf mit Fug und Recht Anspruch darauf erheben, z. B. als das praktischste und brauchbarste Hilfsmittel zur raschen Einführung in die Kenntnis unseres Heimatlandes zu gelten. Für eine spätere Auflage dürfte sich vielleicht eine größere Berücksichtigung von Geschichte und Sage empfehlen.

Personalnachrichten

aus dem Bereiche des Schulwesens.

Keller, Friedrich, Schulkandidat, als Unterlehrer nach Baiertal, A. Wiesloch. Kloß, Otto, Unterlehrer, von Siegelbach nach Speichbach, A. Heidelberg. Knopf, Otto, Unterlehrer von Neudenaun nach Göttingen, A. Buchen. Köhli, Emil, Unterlehrer, von Sulz-Langenhardt nach Unterschüpf, A. Vorberg. Krämer, Karl, Hilfslehrer, von Welschingen nach Schönau i. W. Lederle, August, Unterlehrer, von Rohrbach, A. Sinsheim, nach Fischbach A. Billingen. Maag, Wilhelm, Schulkandidat als Unterlehrer nach Weingarten, A. Durlach. Münz, Albert, Hilfslehrer in Heidelberg, wird Unterlehrer daselbst. Paulmichl, Johann, Unterlehrer in Arlen, als Schulverwalter nach Waldkirch, A. Waldshut. Pfulb, Karl, Unterlehrer, von Mannheim an Lehrerseminar Ettlingen. Rauchenberger, Albert, Schulkandidat, als Unterlehrer nach Waldshut. Rembert, Karl, Schulkandidat, als Hilfslehrer nach Leutershausen, A. Weinheim. Richter, Wilhelm, Unterlehrer in Göttingen, als Hilfslehrer nach Rheinau, A. Mannheim. Rümmele, Julius, Schulverwalter in Tengen, als Hilfslehrer nach Zimmerholz, A. Engen. Sauer, Anton, Unterlehrer, von Mosbach nach Feudenheim, A. Mannheim. Sauter, Karl, Hilfslehrer in Ettlingen, als Unterlehrer nach Furtwangen, A. Triberg. Schmitt, Leonhard, Unterlehrer in Freiburg, als Schulverwalter nach Oberöwisheim A. Bruchsal. Schnader, Julius, als Hilfslehrer nach Gottenheim A. Breisach. Schönbein, Franz, Unterlehrer, von Stockach nach Baden. Sigmund, Hellmut, Hilfslehrer in Karlsruhe, als Schulverwalter nach Schillingstadt, A. Vorberg. (Vernhardt, Eduard, nicht nach Schillingstadt.) Stader, Joseph, Unterlehrer in Feudenheim, als Schulverwalter nach Heiligenzell, A. Lahr. Steimbrenner, Albert, Unterlehrer, von Fischbach nach Rohrbach, A. Sinsheim. Strohm, Ludwig, Unterlehrer, von Weinheim nach Dörlesberg, A. Wertheim. Stühling, Jakob, Unterlehrer in Eppelheim, als Schulverwalter nach Schönau, A. Heidelberg. Vogelmann, Ludwig, Unterlehrer, von Eichelbach, als Hilfslehrer nach Heidesheim, Amt Bruchsal. Wasmer, Alfons, Unterlehrer, von Denkingen nach Roggenbeuren, A. Leberdingen. Weber, Gustav, Unterlehrer in Daisbach, als Schulverwalter nach Schollbrunn, A. Eberbach. Weigold, Georg, Unterlehrer, von Schönau, A. Heidelberg, als Schulverwalter nach Weiler, A. Sinsheim. Weinig, Sigmar, Unterlehrer, von Durlach nach Speisart, A. Ettlingen. Weinmann, Emil, Unterlehrer in Speisart, als Schulverwalter nach Giffingheim, A. Tauberbischofsheim. Weitz, Wilhelm, Schulkandidat, als Unterlehrer nach Daisbach, A. Sinsheim.

Briefkasten. Umstandes halber wurde die Lösung der geometrischen Aufgabe zurückgestellt.



Schon Winter!

Es hallt ein Sturm: ist das des Lenzes Flucht?
Das Lebewohl der schönen Sommerfeste?
Doch starren blätterlos des Waldes Äste,
Und längst geborgen ist des Herbstes Frucht:
Ach schon Winter!

Hör' ich nicht noch der Heidelerche Schlag?
War's gestern nicht, daß mich die Schwalbe grüßte,
Daß Apfelflütenhauch die Luft durchsüßte?
War's heute nicht, daß ich die Rose brach?
Ach schon Winter!

Der Himmel, jüngst so blau und frühlingsklar,
Birgt seinen Gram in düstrem Wolkenkleide,
Und weiße Flocken wehn auf Hag und Heide
Und weiße Flocken in mein dunkles Haar:
Ach schon Winter!

Berzagter Mann, du folgst mit feuchtem Blick
Den Wandervögeln, die gen Mittag ziehen?
Das sind des Lebens Freuden, die dich fliehen!
Wohl kehrt der Lenz; dir kehrt kein Lenz zurück:
Ach schon Winter!

Das ist der Träume leichtbeschwingte Schar,
Die dich umschwärmt in heitern Jugentagen.
Sie flattern fort; sei still; was frommt das Klagen?
Die Täuschung schwand; du weißt, was ist und war:
Ach schon Winter!

Von oben dämmern, glückverheißend einst,
Uralte Rätsel, ferne, schöne Welten:
Und doch, du bist ein Mensch; wer darf dich schelten?
Du stehst am Grab, du blickst hinein — und weinst:
Ach schon Winter!

Friedrich Wilhelm Weber.

Den Manen Eichendorffs.

von Thaur.

(Nachdruck nicht gestattet.)

In diesem Herzen soll sich die Verkehrtheit im Denken und Tun des Volkes wieder spiegeln, und das zurückgeworfene Bild soll die Scham, die Reue und die Wiedergeburt herbeiführen. Aber noch steht damit schlimm. Leontin charakterisiert die Dichter der Zeit in seiner launigen Weise: „Da sitzen sie, die redlichsten und gutmütigsten Weltnarren, die Dichter, und lesen und lesen. Aber die alten wunderbaren Werke der Zeichen sind unbekannt, und der Wind weht die Blätter des großen Buchs so schnell und verworren durcheinander, daß einem die Augen übergehen.“ Ja er hatte recht. Diese Leute schreien fleißig von einem Meszkatalog zum andern fort, aber man spürt nicht, daß die Zeit auch nur einen Zoll weiter durch sie fortrückt. Die Produktivität der Taten fehlt in dieser gedankenfrohen und tatenscheuen Zeit. Eichendorff ekelt diese Dichter an mit ihren Taubenherzen, die uneingedenk der himmelschreienden Mahnung der Zeit, ihre Kraft im müßigen Spiel verliedern.

Wer in der Not nichts mag als Lauten rühren,
Des Hand dereinst wächst mahnend aus dem Grabe.

Von den alten Zeiten klimpern sie wehmütig; wenn nur das Wort deutsch oft drin vorkommt, das macht in der undeutschen Zeit den meisten Effekt. Oder sie spotten mit romantischer Ironie über die Mängel der Zeit. Zu spotten, ja das ist leicht. Aber inmitten der Täuschung den großen herrlichen Glauben an das Bessere festzuhalten, und mit starkem Arm emporzuheben, das gibt Gott nur seinen liebsten Söhnen. Und diesen hehren Glauben bewahrt sich unser Dichter; wenn auch die Pracht versunken, treuer Ernst im rüstigen Treiben, rechtes Tun und Lieben, und Schönheit und Freude geschwunden, dann ruft er kampfeslustig:

Ins Horn, zum Schwert, frisch dran und drauf!
Philister über dir, wach, Simson, wach auf!
Und jenes Lied;
Schlag mit den flammigen Flügeln.
Wenn Bliß aus Bliß sich reizt,
Steht wie in Rossesbügeln
So ritterlich mein Geist.

In diesen Jahren wo es noch kein frisches Handeln gilt, wo noch alles in dem jungen Dichter gährt und sich klärt, findet er die größte Beruhigung von dem Getriebe der bewegten Zeit in der Natur seines deutschen Vaterlandes.

Nicht das allein ist Vaterlandsliebe, dem Wohl und Wehe des Staates sich zu widmen, auch die Liebe zum Land und zu seiner Natur gehört hierzu. Und wer war inniger mit seiner Heimat verbunden, wer zeigte tieferes Verständnis für die Natur als Eichendorff?

Seine nennt seine Poesie: „voll grüner Waldesfrische, voll kristallhafter Wahrheit.“ Doch sie gilt uns noch mehr, sie ist uns die echte Poesie der deutschen Natur, des deutschen Waldes.

Die Zeit, wo der holde Frühlingsknabe seinen fröhlichen, segnenden Einzug hält, weckt in unseren Dichter Lieder, die durch ihr inniges Empfinden, durch ihre frische Wahrheit unvergänglich im deutschen Volke fortleben. Eine frische Fahrt gilt's da ins blühende Leben hinein.

Laue Luft kommt blau geflossen,
Frühling, Frühling soll es sein.

Wem Gott will rechte Gunst erweisen,
Den schickt er in die weite Welt,
Dem will er seine Wunder weisen
In Berg und Wald in Strom und Feld.

Das Morgenrot leuchtet verheißend von den Bergen her. Die Quellen rauschen, Lerche singen ihre hellen Lieder und wecken in dem fröhlichen Wanderer, die Lust zum Sange.

Blüten licht nun Blüten drängen,
Daß man möcht am Glanz erblinden.
Fern abschwinden alle Sorgen und Lasten.
Fortsetzung folgt.

Hauptmann Garbas

Novelle von Friedbert, Rammers.

„... O mein Freund! Ich habe die Schilderung der Schlacht gelesen, in der du verwundet wurdest. Wie danke ich Gott, daß die Kugel, welche deinen Arm streifte, nicht deine Brust getroffen hat! Alberich, wenn ich denke, daß es sich nur um einige Linien handelte! ... Fühlst du jetzt, welches Leben wir armen Frauen in dieser Zeit der Angst führen? Täglich kosten wir den Tod, bis wenige Worte einer Zeitung uns sagen, ob wir ganz der Trauer geweiht sind oder wieder hoffen dürfen!

„Wir sind sehr niedergeschlagen; selbst mein Vater vermag nur mit Mühe die Tränen zurückzuhalten. Mein Bruder Marcelin ist heute zur Armee nach Spanien abgegangen. Nur drei Tage hat er bei uns verweilen können, und gerade in diesen Tagen erhielten wir die Nachricht von der Schlacht und deiner Verwundung ... Fernand schreibt, daß du wie ein Löwe gefochten habest. Das ist schön, mein Geliebter! Wir dürfen so wenig wie ihr vor den drohenden Kugeln erzittern; wir verdienen sonst die Ehre nicht, eure Bräute oder Schwestern, Töchter oder Gattinnen zu sein. Doch was sage ich? Ach! ich spiele die Mutige, suche mich selbst über die Unruhe meines Herzens zu täuschen, nein, Alberich, glaube es nicht. Ich besitze diese Tugend nicht. Wohl bin ich stolz auf dich, auf deine Tapferkeit; ich würde zum Tode betrübt sein, wärest du nicht so brav. Ruhig aber bin ich nicht.“

Grenoble, 15. Juli 1809.

„... Wie soll ich dir danken, Alberich, daß du inmitten aller Mühsale und Gefahren dich meines gestrigen Namensfestes erinnert und es möglich gemacht hast, mir einen Strauß Blumen zu übersenden, die du in Ischia für mich gepflückt! Dein treuer Jean, welcher entkräftet und zerfetzt genug zu sein scheint, um den Urlaub zu verdienen, der ihn hergeführt, hat deinen Auftrag aufs beste ausgeführt. Gestern abend, am 14. Juli, überbrachte er mir die Blumen, welche er auf der ganzen Reise, in nasses Leinen eingehüllt, mit aller Sorgfalt in seinem Tornister getragen hatte. Mit welchem Entzücken habe ich sie an mein Herz gedrückt, diese Boten der Erinnerung und der Liebe.“

„Liebliche Gedanken sind beim Anschauen dieser Blumen in mir aufgestiegen. Sie hatten zwar ihren Glanz verloren, aber all' ihren Wohlgeruch bewahrt. Sind sie so nicht das Sinnbild wahrer und reiner Liebe in Zeiten der Trennung und Prüfung? Sie durchdringt mit ihrem geheimnisvollen Dufte die Herzen, welche sie eint, und selbst dann noch, wenn die Vorsehung diese Herzen getrennt hat, entsteigt beiden gemeinsam ihr himmlischer Wohlgeruch.“

„Ich sehe, wie du die Achseln zuckst und mich eine Schwärmerin voll romanhafter Ideen nennst . . . O! beklage dich nicht: mein Roman bist ja du. Einen anderen kenne ich nicht, werde ich nimmer kennen! . . . Zudem ich ohne Unterlaß in Gedanken dir folge, kommen mir eine Menge solcher Ideen, über die ich selbst staune. Verzeih mir, Alberich! Es sind ja nur Beweise, wie sehr ich dich liebe . . .“

„P. S. Willst du für deine Blumen das beifolgende Bildnis annehmen? Mein Vater hat es von einem berühmten Maler der durch Grenoble kam, malen lassen und mir erlaubt, es dir zu senden.“

Grenoble, 25. März 1810,

„. . . Ich sollte eigentlich glücklich sein; mein Bruder Marcelin ist wegen einer räumlichen Auszeichnung zum Leutnant befördert worden; zudem schreibt mir Vetter Fernand, daß du dich wohl befindest und die Beschwerden des schrecklichen Krieges tapfer erträgst.“

„. . . Aber doch bin ich voll Unruhe. Zum ersten Male kommt ein Brief Fernands ohne einige Zeilen von dir. Dieses Schweigen erschreckt mich, Alberich! Dein letzter Brief ist vom 4. Januar! Du weißt, ich begehrte keine langen, gedrechselten Briefe. Ein Wort genügt mir, ein einfaches Wort, welches mir sagt: „Ich bin wohlauf und habe immer noch meine hübsche Betschwester ein wenig lieb!“ So viel zu schreiben, dürfte nicht gar schwer sein, meine ich; selbst in dem wilden Lande dort wird man immerhin Zeit und etwas Papier und Tinte dazu finden. Weiß doch Fernand sich das zu verschaffen; und er ist doch nur mein Vetter, nicht mein Geliebter! O, wie müßte ich dich schelten — wenn ich es nur über mich gewinnen könnte! Und in den Vorwürfen der Liebe verrät sich ja zuerst die Befürchtung, weniger geliebt zu sein. Ich müßte dir sonst eine traurige Berechnung vorhalten: im ersten halben Jahre zehn Briefe, in den vier Monaten darauf drei — und in den letzten zwei Monaten nicht einen! Welch' böses Zeichen, Alberich! Doch nein, ich täusche mich: nicht wahr, dein Herz trägt keine Schuld an diesem Schweigen? Der Zufall hat dich gerade fern gehalten, als Fernand schrieb; oder er hat vielleicht vergessen, deinen Brief einzulegen . . . Es ist töricht von mir, so mich zu beunruhigen . . . Du liebst mich noch immer, ich vertraue dir; aber dennoch, damit ich dir ferner glauben kann; mußt du es mir nochmals sagen. Sag es mir, Alberich! Auf den Knien bitte ich dich darum! Gott wird mir verzeihen, daß ich so an dich schreibe, und du, habe Mitleid mit meiner herzlichen Liebe, wie Gott mitleidig auf meine Tränen herabsehen wird.“

Grenoble, 25. April 1810.

„Wieder ist ein langer Monat dahingeschwunden, aber kein Wort von dir hat er gebracht! Was ist geschehen? Wärest du verwundet oder tot, Fernand hätte es geschrieben. Doch er schreibt ja das Gegenteil, aber in einem . . .! Ich habe jede Silbe seines Briefes gelesen und wieder gelesen: ich habe sie mir auf alle Weise ausgelegt . . . Ich habe keinen Grund zu Befürchtungen . . . aber warum zittere ich denn? Alberich! du lebst, aber dein Herz ist tot für mich. Du liebst mich nicht mehr — du hast nicht den Mut, es mir zu schreiben, und bist auch zu redlich, um mir noch zu sagen, du liebstest mich. O mein Gott! mein Gott! habe Mitleid mit mir! Du straffst mich, weil mein Herz allzusehr einer irdischen Neigung nachhing! Ich verdiene diese Züchtigung . . . Sieh, Alberich, wärest du auf dem Schlachtfelde geblieben, so würde mein Herz gebrochen sein; ich wäre mit dir zu Grabe gegangen. Ich war deine Verlobte . . . ich

wäre deine Witwe geworden. Bis zum letzten Atemzuge würde ich dir Treue bewahret, und dein Bild würde in meinem Herzen fortgelebt haben. Aber jetzt . . . ach! jetzt wage ich kaum mehr, an dich zu denken. Da du von deiner Liebe sprachst, glaubte ich, sie sei ebenso dein Leben, wie sie das meinige war. Ich glaubte, von dieser Liebe abzulassen, werde dir eben so unmöglich sein wie mir. Mein Gott, stehe mir bei! Ich habe dich beleidigt: ich vergaß, daß eine christliche Seele allein in dir die wahre, ewige Liebe suchen soll! Stehe mir bei, und wenn du Mitleid hast mit meiner Schwäche, dann strafe Alberich nicht! . . .“

Dieser Brief vom 25. April war der letzte. Alberich mußte ihn zwei bis drei Wochen vor seinem dunkeln Ende erhalten haben.

Oft, in the Stilly Night.

(Scotch Air).

Oft in the stilly night,
Ere Slumber's chain has bound me
Fond Mem'ry brings the light
Of other days around me;
The smiles, the tears
Of boyhood's years,
The words of love then spoken;
The eyes that shone,
Now dimm'd and gone,
The cheerful hearts now broken!
Thus in the stilly night
Ere Slumber's chain has bound me,
Sad Mem'ry brings the light
Of other days around me.

When I remember' all
The friends, so link'd together,
I've seen around me fall,
Like leaves in wintry weather;
I feel like one,
Who treads alone
Some banquet-hall deserted,
Whose lights are fled,
Whose garlands dead,
And all but he departed!
Thus, in the stilly night,
Ere Slumber's chain has bound me,
Sad Mem'ry brings the light
Of other days around me.

(Thomas Moore).

Taufende Raucher empfehlen

meinen garantiert ungeschwefelten, des- halb sehr bekömmlich u. gesund. **Tabak, eine Tabakspfeife un- sonst zu 9 Pfd. meines berühmten Förstertabak für Mk. 4.25 frko. 9 Pfd. Bastorentabak u. Pfeife kosten zu Mk. 5.— frko. 9 Pfund Jagd-Canaster mit Pfeife Mk. 6.50 frko. 9 Pfd. hol. Canaster u. Pfeife Mk. 7.50 franko. 9 Pfd. Frankf. Canaster mit Pfeife kosten frko. 10 Mark, gegen Nachnahme bitte angeben, ob neben- stehende Gesundheitspfeife oder eine reichgeschmückte Holzpfeife oder eine lange Pfeife erwünscht.**



E. Köller, Brudsal i. B.

Fabrik Weltrauf.

Herr Kreisshulisp. Eichhorn schreibt: Mit dem von Ihnen wiederholt bezogenen, haarsenswert preiswerten und doch sehr angenehm und mild schmeckenden Rauchtabak bin ich so zufrieden, daß ich Ihre Firma und Ihre durchaus reelle Bedienung immer wieder weiter empfehlen werde wie ich es bereits öfters sehr gerne getan habe.

Harmonium

System Manborg, 8 Register, bereits neu, billig zu ver- kaufen.

Karlsruhe, Lachnerstr. 5, III.

Tintenpulver

zur einf. schnell. Bereitg. gut. schwarzer Tinte. 1 Pfd. gibt 25 Liter. Preis 5 M. Seit 28 Jahren eingeführt. **Saiten** all. Art enorm bill. u. gut. Preisl. grat. Hs. Dümlein, Leopoldshöhe (Baden).

Zigeunergeige

mit Löwenkopf, Prachtstück, ganz hoch gewölbt, mit herrlichem Ton, Kasten und Bogen nur 15 Mark liefert

J. Brnsh, Jahrze 2.

Druck und Verlag der „Unitas“ in Achern-Bühl (Baden).

Für den Inseratenteil verantwortlich: P. Köfer in Achern.