

Mit einer Betrachtung Herder's erfüllen wir in unseren Tagen eine besondere Pflicht der Dankbarkeit gegen den Mann, der, so sehr in ihm das Streben seines Jahrhunderts nach allgemein menschlicher Bildung und Kraftentfaltung seinen Ausdruck findet, demselben voraus, zuerst und mit einer für die Verhältnisse der damaligen Zeit bewundernswerthen Klarheit, „das Oberhaupt des Reiches“ auffordert, „uns das, wonach wir dürsten, Ein deutsches Vaterland und Ein Gesetz zu geben“, der warmen Herzens auf die Gefahren der Uneinigkeit aufmerksam macht und hofft, daß einst über Deutschland eine neue Sonne aufgehen werde <sup>1)</sup>.

Weiter aber mußte eine Beschäftigung mit Herder in der großen Zeit des letztvergangenen Jahres ein besonderes Interesse gewähren, da wir ihn gerade vor einem Jahrhundert an den beiden Grenzmarken deutscher Zunge nach einander Bedeutendes wirkend finden. Denn im Jahre 1764 ging er, ein zwanzigjähriger Jüngling, als Lehrer der Domschule nach Riga, von dort begab sich der unaufhaltsam Strebende trotz der ungemeinen Erfolge, die er als Lehrer, wie als Prediger, wozu er unterdessen ernannt, erzielte, 1769 zur See nach Frankreich und von da im folgenden Jahre als Begleiter des jungen Herzogs von Holstein über Gütin und Darmstadt nach Straßburg. Dort löste sich das Verhältniß zu seinem Zögling, ein unendlich wichtigeres knüpfte sich an: mit Göthe. Dieser nennt in seinem Leben <sup>2)</sup> die Bekannt-

<sup>1)</sup> Vgl. die Oden: an den Kaiser (1778), Germanien, Deutschlands Ehre in „J. G. v. Herder's sämtliche Werke. Tübingen. Cotta. 1805 ff.“, — dieser Ausgabe folgen alle Citate — zur schönen Lit. u. Kunst. XV Bb., p. 256. 278. 261. Die letzte Ode ist besonders merkwürdig, weil sie die rein nationale Entwicklung als einzig segensreich hinstellend die nach Süden ausschauende Kaiserpolitik verurtheilt und so gleichsam einen Vorläufer der durch v. Sybel und seine Schüler entwickelten Anschauungen bildet. Müßen deshalb in ihr doch selbst Karl des Gr. Verdienste in Schatten treten. Hierzu vgl. z. sch. L. u. R. II, 158, wo es bei Betrachtung des schädlichen Einflusses, den die Uebermacht der lat. Sprache auf unsere Bildung geübt, von ihm heißt: sein Verdienst sinkt, wenn sein Ruhm billig prangt: er war ein unglücklicher Mann, der als ein Geschöpf von Rom, ein Sohn oder Vater des Papstes, ein Vertilger der bardischen Literatur, der Vater eines unglücklichen Geschlechtes, bloß eine neue Epoche voll Unruhe, Unheil und nie zu erstattenden Schadens anfang. S. auch das Gedicht „Karl der Große“ in J. G. v. Herder's Lebensbild. Herausgegeben von E. G. v. Herder. Erlangen. 1846. 3 Bde.“ Bb. III, 1. p. 7.

<sup>2)</sup> G's We. Cotta. 1867. Bb. XI. 394 — 406. XII, 47. 61. 66.

schaft und Verbindung mit Herder während des Straßburger Aufenthaltes das bedeutendste Ereignis von den wichtigsten Folgen, eine sehr harte Prüfung, die in ihrer Art einzig, der Zeit keineswegs gemäß und nur desto eindringender und empfindlicher ihn aus dem Zustande des gegenseitigen Behagens, in das er mit seinen Freunden zu gerathen auf dem Wege war, aufgerüttelt und zu höherer Tüchtigkeit gestählt habe. Täglich lernt er im Umgange mit Herder dessen schöne und große Eigenschaften, seine ausgebreiteten Kenntnisse, seine tiefen Einsichten mehr schätzen, er erhält täglich, ja stündlich Förderungen zu neuen Ansichten, mit all dem neuen Streben und allen den Richtungen, die dasselbe in der weiten literarischen Welt während der letzten Jahre genommen, wird er durch Herder bekannt, durch ihn, der bereits die ausgebildeten Keime seiner universellen Thätigkeit in sich trägt<sup>1)</sup>, wird es ihm möglich, alles bisher Gedachte, Gelernte an ein höheres anzuknüpfen, zu erweitern, vor allem die Poesie von einer andern Seite, in einem andern, dem Genie in richtigem Gefühle mehr zusagenden Sinne kennen zu lernen, daß nämlich die Dichtkunst eine Welt und Völkergabe, nicht ein Privaterbtheil einiger feinen gebildeten Männer sei. Wenn endlich Göthe von der Zeit gegen Ende seines Straßburger Aufenthaltes die unter Berücksichtigung der Zeitverhältnisse so köstlichen Worte sagen kann, „so waren wir — er und sein Freundeskreis — denn an der Grenze von Frankreich alles französischen Wesens baar und ledig“, so sind wir berechtigt, an dieser Befreiung Herder einen guten Theil zuzuschreiben.

Ein Geist wie Göthe würde zwar auch ohne dieses zufällige Zusammentreffen seinen Weg gefunden haben, aber schwerlich so schnell und sicher, daher ist die Behauptung „hätte Herder der deutschen Literatur nichts weiter geleistet als die Anregung, welche er Göthe während seines Straßburger Aufenthaltes gab, er hätte genug gethan“ wohl berechtigt<sup>2)</sup>, eine Hinweisung auf diese That aber erscheint in

<sup>1)</sup> Den besten äußeren Beleg dieser Göthe'schen Angabe bietet uns die über vierzig Seiten füllende Uebersicht der Arbeiten und Entwürfe Herder's in Riga (Lebensbild, I. 3 a. I — XL.) sowie der Inhalt des unten besprochenen Reisetagebuches.

<sup>2)</sup> Es ist in unseren Tagen wohl einer besonderen Erinnerung werth, daß genau vor hundert Jahren in den bald dem französischen Wesen sich mehr und mehr zuwendenden Gegenden die letzten mächtigen Regungen deutschen Geistes, bei denen neben dem Göthe'schen Kreise an Männer wie Schöppflin und seine Schüler Koch und besonders Oberlin (Ueber dessen spätere Antheilnahme an deutschem Leben: v. Raumer, Geschichte der Pädagogik. II, 272 ff.) zu denken ist, uns entgegen treten. Und es ist ein eigenthümliches und unser Interesse erregendes Spiel des Zufalls, daß Göthe bei Beschreibung seiner Reise durch das untere Elßaß und Lothringen fast ohne Ausnahme alle die bedeutenden Punkte, welche die ersten glorreichen Thaten unserer Heere bezeichnen, unserem Auge vorführt, gleichsam als sollten auch sie neben Straßburg vor ihrer hundertjährigen Entfremdung noch eine letzte Weihe deutschen Geistes erhalten. Eine reiche Fülle von historischem und archäologischem Stoffe über diese Gegenden bietet in angenehmer Form das wenig bekannte Buch von Paul Huot, des Vosges au Rhin. Excursions et causeries alsaciennes. Par. et Strasb. 1968. 8. Vgl. darüber Zarncke, liter. Centralblatt. 1868. N<sup>o</sup> 32.

einer Darstellung von Herder's umfassender Wirksamkeit für Erziehung auch an sich nicht ungeeignet <sup>1)</sup>).

Herder zu den Seinen zu zählen hat der Lehrstand, der sich bewußt ist, an dem großen und immer fortschreitenden Werke menschlicher Cultur und Bildung zu arbeiten, und ein lebhaftes Gefühl seiner hohen Bestimmung, menschliche Seelen zu erziehen und über sie zu wachen, besitzt <sup>2)</sup>, das vollste Recht.

Seine Auffassung des Lehrberufes und seine Wirksamkeit in demselben wird durch die ihm von Hamann überkommene Maxime bedingt, daß alles, was der Mensch zu leisten übernehme, es werde nun durch That oder Wort oder sonst hervorgebracht, aus sämtlichen vereinigten Kräften entspringen müsse; alles Vereinzelte sei verwerflich <sup>3)</sup>. Dieser Grundsatz, der eine Hauptursache der Schwäche von Hamann's schriftstellerischer Thätigkeit enthält und auch in Herder's literarischer Wirksamkeit zugleich einen gewissen Rückschritt im Vergleich zu Lessing bedingt, hat in aller Lehrthätigkeit den größten Werth, die Anwendung desselben erzielt relativ zweifellosen Erfolg. Herder wurde in demselben, zumal mit Rücksicht auf das Verhältniß zur Jugend, bestärkt durch Rousseau, dessen Lehre aus einer erregten Seele kam und wieder Seele und Gemüth erregt <sup>4)</sup>. Insbesondere war ihm auch vor anderen die für den Lehrer so nöthige Gabe, zu dem Standpunkte des weniger ausgebildeten Geistes herabzusteigen und die Mittheilung seiner Fassungskraft angemessen, seiner Anschauung angenehm zu machen, in hohem Maße zu Theil geworden. Ich muß zu ihm, sagt er <sup>5)</sup>, in seiner Sprache reden und ihn zu meiner Sprache nur allmählig gewöhnen: ich muß nicht wie aus den Wolken zu ihm reden, sondern auf seinen Grund und Boden treten und ihn allgemach in meine Sphäre heben. Diese Gabe legte Herder's Predigtweise in ausgezeichnete Weise zu Tage, er besaß sie auch noch in späteren Jahren, wie Gotthilf Heinrich Schubert <sup>6)</sup>, der als Schüler des Weimar'schen Gymnasiums in Herder's Hause ein und ausging, erzählt: wenn fremde Gäste mit eigenem geistigen Vorrath kamen, da war der Genuß für uns jüngere Tischgenossen und Hörer nicht immer ein befriedigender, während alles, was der Hausvater (und die geistreiche

1) Feltner, L.-Gesch. des 18. Jahrh. III, 3, 1. p. 118. Zul. Schmidt, Einl. zum Eid. Leipz. Brockhaus. 1868. p. XVI.

2) B. Ph. u. G. XVII, 129.

3) Vgl. Koberstein, Grundriß der Gesch. d. deut. N. Lit. IV. Aufl. Bd. II, 988. Göthe, Wahrh. u. Dicht. XII, 67.

4) Vgl. Löbell, Entwicklung der deut. Poesie. I, 74. 76. 88. f. und die am letzten Orte angeführte Stelle Rousseau's: ne raisonnez jamais séchement avec la jeunesse u. s. w.; ferner Emile, L. III, 15 (Oeuvres compl. Par. 1791. Tome XI.) und Herders Urtheil über diese Eigenschaft Rousseau's: 3. sch. L. u. R. II, 326.

5) B. sch. L. u. R. II, 193.

6) Selbstbiographie. Erlangen. 1854. Bd. I, 284.

Hausmutter) mittheilen, in wahrhaft kräftiger Weise uns zu Herzen ging.

Das Lehren befriedigte aber auch ein inneres Bedürfniß seines Geistes, weil dasselbe in ihm manche Idee zu klarer Bestimmtheit entwickelte; wer sich dieselbe, sagt er im Anschlusse an das alte *docendo discimus*, in irgend einer Sache erwerben will, der *docere* sie.

Es war von frühe auf sein Wunsch, in der Erziehung der Jugend mit seinen Talenten und Kenntnissen Nutzen zu stiften<sup>1)</sup>. Wie hoch er aber seinen Beruf schon als Jüngling auffaßt, zeigt eine in dem Königsberger Gymnasium, in dem er gegen Ende seiner Studienzeit (1763 — 64) wirkte, gehaltene lateinische Rede, in der er<sup>2)</sup> ausruft: wohl liegt auf den Schultern des Lehrers die Arbeit des Sisyphus, aber wie groß ist auch, wenn er in rechter Weise erzieht, die von ihm ausgehende Wirkung, er bildet der Welt brauchbare Bürger, im Glück und Unglück starke Männer und ist der Glücksschmied der Menschheit. Wie großer Trost in allen Mühen, wie große Freude liegt in dem Gedanken, zur Erziehung von Bürgern dieser und jener Welt gewirkt zu haben. Wie erfolgreich er dort wirkte, wird durch die Stellung, die man ihm sehr bald an der Schule einräumte<sup>3)</sup>, und äußere Zeugnisse, insbesondere durch Hamann's Urtheil bestätigt, der<sup>4)</sup> dem noch nicht zwanzigjährigen Jünglinge neben vielen allgemeinen trefflichen Eigenschaften „eine mehr als mittelmäßige Erfahrung der Schularbeiten und eine sehr glückliche Leichtigkeit, sich zu bequemen und seine Gegenstände zu behandeln“ zuschreibt. Diese an Rector Lindner zu Riga gerichteten Worte wirkten zur Berufung Herder's nach Riga mit, wohin er dann 1764 ging. Hamann hatte die Bewohner Riga's nicht getäuscht. Dort, wo die ersten großen Werke Herder's (Fragmente zur deutschen Literatur 1767, kritische Wälder 1769) entstanden, erkennt man bald seine Bedeutung und weiß ihn „als einen seiner vorzüglichen Gaben und Eigenschaften, gründlichen Wissenschaft und großen Gelehrsamkeit halber der dortigen Jugend und dem Publicum so nützlichen und seiner jungen Jahre ohngeachtet bei der gelehrten Welt . . . berühmt gewordenen Mann<sup>5)</sup>“ zu schätzen. Der Ruf seiner ausnehmenden Kenntnisse und Einsichten in Einrichtung von Schulen und der Verdienste, die er in Riga in diesem Stücke schon bewiesen, aber war schon bis nach Petersburg gedrungen, wo man ihm die Leitung einer besonders in Hinsicht der damaligen Zeitverhältnisse ungemein umfangreichen, nach reformatorischen realisti-

1) Brief an Trescho. Lebensb. I, 2. p. 264.

2) Lebensb. I, 1. p. 293.

3) Vgl. Lebensb. I, 1. p. 125.

4) Lebensb. I, 1. p. 317.

5) Jegor v. Sivers, Herder in Riga. Riga. 1868. 8. p. 46. vgl. p. 49.

sehen Grundsätzen von Büsching organisirten Schule zu übertragen gedachte.<sup>1)</sup> Und wie er selbst während seines Straßburger Aufenthaltes der allgemeinen Liebe, die ihm seine Stellung in Riga erworben, gedenkt<sup>2)</sup>, so erklärt auch die Entlassungsurkunde des Rigaer Magistrats<sup>3)</sup> „Herrn Supplicant seiner bishero mit Ruhm und bestem Beifall bekleideten Aemter angeführter Ursachen halber zu entlassen — wonach derselbe in Absicht seiner vorzüglichen Geschicklichkeit sich auch in seiner Abwesenheit der ferneren Wohlgelegenheit eines Wohl Edlen Rahts versichert halten können“.

Indessen wer von uns wollte es dem hohem Geiste verargen, daß er getrieben von dem unwiderstehlichen Rufe seines Genius „Ruhe deine Jahre und blicke in die Welt<sup>4)</sup>“ sehr bald herauszutreten wünschte und heraustrat aus einer Sphäre, die, so treu er in ihr gearbeitet, für ihn zu eng, zu fremd, für die er zu beschäftigt war<sup>5)</sup>, fortzog von einem Orte, der, so viel Liebe er ihm erzeugt, seinem Geiste doch nicht anders als eine literarische Wüste erscheinen mußte. Konnte so Ort und Stellung Herder's umfassendes Streben nicht befriedigen, so lag es doch auch in der ganzen Natur des Mannes, den wir wohl unter die Menschen der Zukunft und Sehnsucht zu rechnen befugt sind, sich an dem ruhigen Besitz nicht auf die Dauer erfreuen zu können. Es wirkte endlich in ihm besonders stark jener innere Drang und Geisteszustand, der so allgemein in den jungen Kräften der damaligen Zeit hervortritt<sup>6)</sup>, den aber, wie Herder selbst fühlt, kein Ort verändern kann — „denn wer ist je sich selbst entflohen<sup>7)</sup>“.

Aber die Gedankenrichtung auf die Schule und das Streben für ihr Bestes wird durch jene Veränderung nicht beeinflusst. Treten doch in dem Gewoge von Gedanken, welche sein Reisetagebuch erfüllen, unter all den Ausichten auf praktische Thätigkeit, zu deren Gunsten er in jener Zeit gelehrter schriftstellerischer Wirksamkeit zu entsagen gedenkt, die Schulreformpläne uns am deutlichsten und ausgeführtesten entgegen, so daß diese Reise wohl hauptsächlich im Interesse derartiger Pläne — einer nach seiner Rückkehr in Riga zu gründenden lievländischen Nationalschule — unternommen scheint. An die Reise reiht sich die bereits berührte vorübergehende Stellung als Prinzenenerzieher des Herzogs von Holstein. Es folgt dann von dem Jahr 1771 — 1776 der Aufenthalt in Bückeburg. Das mit seiner dortigen Stellung als Hofprediger verbundene Ephorat der Schulen aber konnte ihm wenig Befriedigung

1) Die Vocation steht Lebensb. I, 2. p. 247. vgl. Brief an Trescho p. 265.

2) Brief an Caroline Flachsland. Lebensb. III, 1. p. 145. vgl. II, 2. p. 184.

3) v. Sivers, p. 55.

4) Lebensb. III, 1. p. 146.

5) Lebensb. I, 2. p. 263. II, 2. p. 155.

6) Vgl. auch Lebensb. I, 1. p. 296.

7) Lebensb. I, 1. p. 213.

gewähren, da, wie so vielfach in jener Zeit <sup>1)</sup>, die auch von der Regierung anerkannte Nothwendigkeit einer Reform besonders des Gymnasiums wegen Mangel an Mitteln für solche Zwecke unterbleiben mußte <sup>2)</sup>. Doch wuchs in diesen Jahren der Wunsch einer umfassenden Lehrthätigkeit in ihm immer mehr. Daher die Freude, mit der er jetzt (1774) und auch später (1789) einen Ruf an die Universität unserer Stadt aufnahm; ein erfolgreicher Ausgang der Unterhandlungen, welche das erste Mal ganz ohne Herder's Schuld scheiterten und auch im zweiten Falle durch die Stimme seines Genius befürwortet und nur mit schwerem Herzen und vieler Ueberwindung seines Lieblingswunsches abgelehnt wurden, hätte nach dem Urtheile seiner Gattin seinem Leben vielleicht eine glücklichere Richtung gegeben <sup>3)</sup>. So aber zog ihn der jüngere Straßburger Freund sich nach in den Rufensitz, der an der Elm unter seiner Führung aufblühen sollte, in dem Wunsche, so die reiche, ihm zu Theil gewordene Förderung zu vergelten, und voll Hoffnungen für die Zukunft. Den 2. Oct. 1776 kam Herder in Weimar an. Wie jene Aussicht nur theilweise in Erfüllung ging, theilweise in ihr Gegentheil sich verkehrte, das kann hier nicht berührt werden; uns kommt es nur darauf an zu zeigen, wie Herder in Weimar dem Gesamtgebiete des Unterrichtes voll reger Theilnahme zugewendet blieb. Seine Thätigkeit als Ephorus der Schulen, die ihm nach dem Zeugnisse nahe Stehender vorzüglich am Herzen lagen <sup>4)</sup>, ist eine so umfassende, die verschiedenen Stufen wie Fächer des Unterrichtes so gleichmäßig verfolgende und überall heilsame Reformen anbahnende, wie sie schwerlich irgend vorher geübt worden ist.

Die Volksschule <sup>5)</sup> suchte Herder vor allem dadurch zu heben, daß er das Uebel an der Wurzel fassend ein Seminar zur Ausbildung von Lehrern errichten ließ, um an Stelle der damals zum Jugendunterricht verwandten Soldaten, Bedienten und heruntergekommenen Handwerker sachgemäß gebildete Männer zu setzen. Diesen wußte er dann eine angemessene Stellung zu verschaffen. Die Lehrer sollen so gebildet sein, daß sie nicht nur für das intellectuelle, sondern auch für das practische Leben, besonders zu besserer Beschreibung der Landwirthschaft Anweisung zu geben vermögen. Für das practische Bedürfniß der ärmeren Klassen wünschte er neben dem Unterrichte eine Industrieschule eingerichtet. Aber auch für die Auswahl des Lehrstoffes soll der an dieser

1) v. Raumer, Gesch. d. Päd. II, 272.

2) Z. Ph. u. Gesch. XVI, 183. f.

3) Z. Ph. u. Gesch. XVI, 311 — 324. XVII, 101 — 107. vgl. auch Paldamus in „Kurz. u. P., deutsche Dichter u. Prof. II. Aufl. Bd. III, 66“.

4) Z. Ph. u. Gesch. XVII, 110.

5) Die Angaben hierüber finden sich in den Erinnerungen ans dem Leben Herder's von Caroline v. Herder. Z. Ph. n. Gesch. XVII, p. 114 — 130. 136 — 146. vgl. auch die sich eng daran anschließende Darstellung Seiland's in Schmid's Encyclopädie unter „Herder.“ Bd. III, 442 f.

Stelle so wichtige Gesichtspunkt practischer Verwendbarkeit für das Leben seine Rechnung finden. Deshalb dachte er zwei Lesebücher zu verfertigen, das eine auf Beredlung des Gemüths, Schärfung des Verstandes und Urtheils hinwirkend, das andere naturgeschichtlichen Inhalts, um den Kindern richtige Begriffe von den zunächst liegenden äußeren Dingen und Erscheinungen beizubringen. Rückfichtlich der Methode des Sprachunterrichts weist er schon auf eine möglichst zeitige Verbindung des Schreibens mit dem Lesen <sup>1)</sup> hin, „denn eins hilft dem andern und das Kind wird nicht nur durch die Abwechslung, sondern noch mehr durch die Uebung, indem es sieht, daß es auch etwas thun kann, angenehm aufgemuntert“; ein von ihm selbst verfaßtes ABC-Buch gewährt die Möglichkeit einer derartigen Betreibung <sup>2)</sup>. Zeugen seiner Sorge für den Religionsunterricht sind sein Katechismus und sein Gesangbuch.

Sein Eifer, dem Gymnasium aufzuhelfen, war unerschütterlich. Es ist nun hier nicht der Ort, die localen Verbesserungen, welche Herder am Gymnasium in Weimar anstrebte und durchführte, zu besprechen; aber auch seine ganze pädagogische Anschauungsweise, wie sie sich aus den im Gymnasium gehaltenen Reden ergibt, wird nur gelegentlich und zur Vergleichung herbeigezogenen Gegenstand unserer Betrachtung sein. Diese Reden, „eine nicht zu erschöpfende Fundgrube pädagogischer Weisheit“, sind durch den Sophron <sup>3)</sup> ein Gemeingut aller unserer Schulen geworden. Sie allein sichern ihm eine bleibende Stelle in der Geschichte der Pädagogik und sind daher schon wiederholt Darstellungen seiner Bedeutung für das Schulwesen zu Grunde gelegt worden <sup>4)</sup>. Uns möge es nur gestattet sein, für den persönlich von ihm als Ephorus geübten Einfluß das Beispiel Schubert's anzuführen, der als Jüngling über die Einrichtungen der Schulpforte befragt feurig antwortet: ich würde Schulpforte jeder anderen Schule vorziehen, nur Weimar ist mir lieber. Denn dort lebt ein Mann, dem ich, wenn es sein müßte, zu Fuß und barfuß, in Hitze und Frost, Hunger und Durst mitten hinein nach Asien nachziehen möchte, um mich nach seinem Anblicke und Worte zu erfreuen und zu beleben, dieser Mann heißt Herder <sup>5)</sup>. Wie wenig dies ein von rasch vorübergehenden Gefühlen hervorgerufener Erguß war, zeigt ein etwa vierzig Jahre später wirklich aus Asien geschriebener Brief des großen Naturforschers, in dem es heißt: was uns — Schreiber und Empfänger — so bald befreundete, das war die gemeinsame Liebe zu einem hohen, edlen Geiste, zu einem großen Verstorbenen — zu Herder. Das Andenken an diesen Mann ist mir auf

1) Stockmayer in Schmid's Enchel. IV, 388 unter „Leseunterricht“ erwähnt Herder nicht.

2) 3. Ph. u. Gesch. XII, 237.

3) In der Sammlung: 3. Ph. u. Gesch. XII. Bb.

4) Heiland, in Schmid's Enchel. unter „Herder“ III, 440 ff. und Aufgabe des evang. Gymnasiums. Weimar 1860. 8. S. 239 ff. H. Sauppe, Weimarische Schulreden. Weim. 1856. 8. S. 45 ff.

5) v. Schubert, Selbstbiogr. I, 277.

meiner jetzigen Reise, namentlich in den letzten Tagen derselben, auf der Fahrt durch die Propontis und vorüber an den Küsten von Troja mit solcher Lebendigkeit nachgegangen, daß mir ganze Stellen aus seinen Werken, als läse ich sie eben jetzt, vor die Seele treten, daß es mir war, als sei ich erst gestern in Weimar gewesen und habe die Stimme vernommen, die längst für das Ohr aus Staub, nicht aber für ein Herz voll dankbarer Liebe und Ehrfurcht verstummt ist <sup>1)</sup>).

Das Interesse für die Angelegenheiten der Schule verließ Herder nicht bis zu seinem Tode; bis kurz vor denselben reichen seine Schulreden; auch hätte er neben manchem von dem vorher Erwähnten in den letzten Jahren gern den von ihm schon entworfenen Plan der Errichtung von Classenbibliotheken, den man in unseren Tagen in einem den Zeitverhältnissen entsprechenden Sinne mit vollem Rechte wieder in's Auge faßt <sup>2)</sup>), ausgeführt. Noch zwei Monate vor seinem Ende war er mit Reformplänen zur Verbesserung des Volksschulwesens beschäftigt; Ideen, die nach seinem Tode durch den ihm befreundeten und in diesen Dingen treu zur Seite stehenden Weimariſchen C.-Rath Günther verwirklicht wurden <sup>3)</sup>).

Sind nun die auf Verbesserung des Schulwesens unmittelbar gerichteten Bestrebungen Herders so unermülich als umfangreich, und besonders mit Rücksicht auf den durch die Reden des Sophron geübten, oben berührten Einfluß von noch immer fortwirkendem Erfolge, so dürfen wir doch die durch seine allgemeine schriftstellerische Thätigkeit in unserem Arbeitsfelde verursachten Wirkungen noch höher anschlagen. Vor allen müssen die beiden Werke der Riga'schen Zeit in dieser Hinsicht Gewaltiges gewirkt haben, indem sie die verkannte Verschiedenheit des Werthes der griechischen und römischen Literatur eindringlich vor die Augen stellten, dem Latein einen Theil seines angemessenen Ansehens entzogen, das vernachlässigte Griechische, insbesondere den Homer <sup>1)</sup>), wieder zu Ehren brachten. Damit wurde ein richtigerer

<sup>1)</sup> Weimariſches Herderalbum. Jena. 1845. 8. S. 421. vergl. 438.

<sup>2)</sup> Vergl. D. Fried, ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht. Progr. des Gymn. zu Burg. 1867. S. 8 und die daselbst angeführte Literatur.

<sup>3)</sup> Z. Ph. u. Gesch. XVII, 327. 335.

<sup>4)</sup> Herder hatte sich mit Homer gemäß seines Sinnes für Volkspoesie von früher Jugend an beschäftigt und bestimmte Ahnungen der von Fr. A. Wolf später gefundenen und ausgestalteten Ideen gehabt. Das zeigt neben der bei Fettner III, 3, 1. S. 37 angeführten Stelle aus dem Fragm. einer Geschichte der Dichtkunst (übrigens nicht, wie S. giebt, Lebensb. Bd. III, a. S. 120, sondern Bd. I. Abth. III, a. S. 120) zum Beispiel z. sch. L. u. R. Bd. VII, 13 (1773 geschrieben): „so entstand Homer aus vielen Märcen, aus Schladen und Troja-Dichtern vor ihm“. Daher können wir, ohne die Frage hier näher erörtern zu wollen, nicht mit Bernhardt, Grundr. d. gr. Lit. II. Aufl. II, 1. S. 100, übereinstimmen, wenn er sagt: „Dagegen hatte den Fund, durch den frühere Gedanken wie „ein alter Traum“ in ihm aufgeweckt wurden, in aller Stille zum Phantasiebilde verziert „Herder, Homer, ein Günstling der Zeit“, treffend abgefertigt von Wolf im Jnt.-Bl. d. A. L. Z. 1795. Nr. 122. Bitterer und wenig begründet war Wolf's Polemik gegen Heyne: denn dieser hatte nicht eben an Wolf'schem Gute sich vergriſſen u. s. w.“ Vielmehr urtheilen wir mit Fetzner (a. a. D.):



Standpunkt für eine das Alterthum allein in's Auge fassende Betrachtung gewonnen, Herder's Verdienst reiht sich dem Winkelmann's an, indem er in der ausgesprochenen Hoffnung, „ein Winkelmann in Absicht der Dichter“<sup>1)</sup> zu werden, die geschichtliche Betrachtungsweise in die griechische Literatur einführt und dadurch die auf Erforschung des Wesens der einzelnen Kunstgattungen gerichteten Bestrebungen Lessing's ergänzt. Ein noch höheres Verdienst aber bleibt ihm, wenn es auf die Beantwortung der den tiefsten Grund unserer ganzen Bildung wie unseres gelehrten Schulwesens berührenden Frage nach der Bedeutung, welche die classischen Völker für die Entwicklung der Menschheit haben, ankommt. Während Winkelmann und auch Lessing noch rückhaltlose Nachahmung der Antike predigen, ist es bei Herder die Bildung nach den Alten, welche überall empfohlen wird und welche die im Laufe der Zeit entwickelten weiteren Lebensprincipien wohl zu schätzen weiß. Hierin spricht sich ja die Grundidee seines Lebens von einem steten Fortschritt der Menschheit aus, wie sie, um nur einiges Einzelne zu berühren, sich zeigt in der hohen Würdigung der Gothik, in der er im Gegensatz zu seinem später abtrünnig gewordenen Führer beharrte, sich auch zeigt in seiner Hinweisung auf die gänzliche Verschiedenheit von Sophokles' und Shakespeare's Drama und auf den Fortschritt des letzteren gegen das erstere<sup>2)</sup>. Bildung zur Humanität<sup>3)</sup> ist das Wort, mit dem Herder's Name für alle Zeiten unauflöslich verknüpft ist. Humanität ist nach seiner Definition alles, was zum Charakter unseres Geschlechtes gehört, jede mögliche Ausbildung und Vervollkommnung desselben als Object umfaßt, das der humane Mann vor sich hat, wonach er strebet, wozu er wirket<sup>4)</sup>. Er verlangt, daß die Bildung zu ihr unablässig fortgesetzt werden muß; oder wir sinken, höhere und niedere Stände zur Thierheit, zur Brutalität zurück<sup>5)</sup>. Dieser von ihm aufgestellten Forderung ist er für sein Theil durch alle Perioden seines Lebens treulich nachgekommen, so sehr sich auch die Wege, die zu dem Ziele führen sollten, seiner Anschauung verändern mochten.

Es ist schon von verschiedenen Seiten darauf hingewiesen worden<sup>6)</sup>, welches denkwürdige Zeugniß der Bewegung der Sturm- und Drangperiode wir in dem oben erwähnten, größtentheils auf den Fluten der Ostsee geschriebenen Tagebuche Herder's

---

Herder pflückte nur die reife Frucht seiner eignen Ausaat, wenn er inzwischen durch Wolf's Untersuchungen bereichert und fortgebildet Homer's Epos als die Gesamtstimme der Gesangsvorwelt . . . bezeichnete. Vgl. auch Heyne's Urtheil über den erwähnten Aufsatz und Streit: *Z. sch. Lit. u. K.* Bd. X. Borr. S. 15.

1) *Z. sch. L. u. K.* II, 68. Vgl. auch Fr. Gödke, *Grundr. der Gesch. d. deutsch. Dichtung.* Bb. II. S. 657.

2) Eine kurze Berührung dieser Verhältnisse erschien nothwendig; natürlich mußte eine solche bei einem Gegenstand, der eine Abhandlung für sich erfordert, mangelhaft bleiben.

3) Vgl. Gernhard, Herder als Humanist. *Herderalbum.* S. 255 ff.

4) *Z. sch. L. u. K.* VII, 74.

5) *Z. Ph. u. Gesch.* XI, 4.

6) Serbinus, *Gesch. d. deutsch. Dichtung.* IV. Aufl. IV. Bb. S. 443 f. *Hettner*, III, 3, 1. S. 28 f.

aus dem Jahre 1769 besitzen<sup>1)</sup>. Den Kern desselben bildet äußerlich und innerlich der Plan einer zu gründenden Livländischen Nationalschule, bekannter unter dem Titel: „Ideal einer Schule“<sup>2)</sup>. Dieses zeigt unseren Reisenden beseelt von dem Wunsche, wie er eben die engen Fesseln seines Amtes abgeschüttelt, so die conventionellen Fesseln der angeerbten Begriffe und Gebräuche abschütteln zu können; da er sich nicht Genüge gethan mit seiner schriftstellerischen Thätigkeit, auf practischem Gebiete an der Bildung seiner Zeit in großem Maßstabe mitwirken zu können. Von den Gründen dieser Unruhe war bereits oben die Rede; was Herder bewegt, ist in letzter Instanz der Mangel an Befriedigung durch die Verhältnisse der damaligen Zeit, das Gefühl, daß eine große Veränderung sich vorbereite. Er hatte es schon früher in Bezug auf die Sprache ausgesprochen: „der Faden ist einmal gerissen; warum soll ich ihn mühsam anknüpfen? Unsere Sprache ist in der Zeit der Bildung“<sup>3)</sup>; ähnlich wie Rousseau im Jahre 1762, die politische Revolution in Frankreich voraussehend, schrieb: wir nähern uns einer Krisis und dem Jahrhundert der Revolutionen<sup>4)</sup>.

Dies Gefühl, verbunden mit dem Bewußtsein einer großen Bestimmung, treibt ihn ungeduldig über sich und die seinem Wirken gewiesenen Wege hinaus. Er ist nicht mehr in den engen Kreis der bisherigen Situation eingeschlossen, der feste, eingeschränkte Mittelpunkt ist verschwunden. Wann, fragt er sich, werde ich so weit sein, um alles, was ich gelernt, in mir zu zerstören und nur selbst zu erfinden, was ich denke und lerne und glaube. Nichts in seinem bisherigen Leben hat jetzt seine Zufriedenheit (161 ff.)<sup>5)</sup>, am allerwenigsten aber seine schriftstellerische Thätigkeit. Er wünscht, daß eine Cumenide ihm in seinen — kritischen — Wäldern erschienen wäre, ihn zu erschrecken, ihn aus denselben auf ewig zu jagen und in die große nutzbare Welt zu bannen. Wir verglichen vorher Rousseau's Worte, wir hören aber auch in den darauf folgenden Herder'schen Sätzen die Rousseau'schen Ideen überall durchklingen.

In der That hat, wie die Stellung beider Männer in der Entwicklung der französischen und deutschen Literatur mit Hettner als eine in vielfacher Hinsicht gleiche anzusehen ist, niemand einen bedeutenderen Einfluß auf Herder geübt als Rousseau<sup>6)</sup>.

1) Am vollständigsten abgedruckt im Lebensb. II, 2. S. 153—334.

2) So abgedruckt hinter dem Sophron, 3. Ph. u. Gesch. XII, S. 269 ff., und bei v. Sivers, Herder in Riga. S. 15 ff. Die Angabe von Servinus S. 447 könnte irrtümlich dahin verstanden werden, daß die Abhandlung über das Ideal der Schule für sich stehe, zumal da S. 445 steht: indem er über das Ideal einer Schule für „Finnland“ nachsann, statt für „Livland“.

3) J. sch. L. u. K. I, 112.

4) Emile. Tome II. p. 99.

5) Die in diesem Theile in den Text eingerückten Zahlen bezeichnen Stellen des Tagebuches nach dem Lebensbilde.

6) Der Einfluß Rousseau's auf die ganze Sturm- und Drangperiode ist von Hettner in helles Licht gesetzt worden. Es hält denselben für überschätzt M. in den Göt. gel. Anzeigen 1870. Nr. 85. Indessen, so

Von Kant zur Kenntniß desselben angeleitet hatte er lange in ihm seine geistige Nahrung gefunden <sup>1)</sup>). Demgemäß zeigen auch die ersten Schriften neben der allgemeinen Beeinflussung vielfach directe Anlehnungen an Rousseau, wie wenn es in den Fragmenten zur deutschen Literatur heißt <sup>2)</sup>): „Durch ihre Sprache suchten die Römer die Bewohner dieser Wälder in Städte und Schulen zu zwingen und sie mit Gelehrsamkeit und Unglück zu beschenken.“ (Vrgl. Rousseau, discours sur les sciences et les arts.) Die Gegenseite war zu blühend, wie Herder einige Jahre später <sup>3)</sup>) sagt; deshalb mußte Rousseau's gleichsam aus der Wüste her ertönder Ruf sein Zeitalter so erregen. Doch die Einseitigkeit Rousseau's konnte auf die Dauer ihm am allerwenigsten verborgen bleiben oder genügen. Hume konnte ich, schreibt er an seinen Lehrer Kant <sup>4)</sup>), da ich noch mit Rousseau schwärmte, weniger leiden, allein von der Zeit an, da ich es allmählig inne ward, daß, es sei was Weges es sei, der Mensch doch einmal ein geselliges Thier sei, von da aus habe ich auch den Mann schätzen gelernt, der im eigentlichen Verstande ein Philosoph menschlicher Gesellschaft genannt werden kann. Und wo ist eine deutlichere Auerkenntniß der Rousseau'schen Schwäche — freilich zugleich seiner Stärke — als in den Worten des zweiten Theiles des Reisejournals (265): bei Rousseau muß alles die Wendung des Paradoxen annehmen, die ihn verdirbt, die ihn verführt, die ihn gemeine Sachen neu, kleine groß, wahre unwahr, unwahre wahr machen lehrt, ... und wird nicht also Rousseau durch seinen Geist unbrauchbar oder schädlich bei aller seiner Größe? Das kommt mit dem Hettner'schen Urtheile in dessen trefflicher Darlegung der Bedeutung Rousseau's <sup>5)</sup>): „Aber Sophisten sind und bleiben solche Naturen trotz alledem. Die Logik wird bei ihnen zum Fanatismus u. s. w.“ ziemlich genau überein. Mit dem Gesagten ist zugleich die allgemeine Richtung des Reisejournals angezeigt. In dem Plan eines Buches „zur menschlichen und christlichen Bildung“, der in seinem Geiste treibt, ist ihm Rousseau nur für den ersten Theil, in dem es sich um das natürliche Wesen des Menschen, um die zweckentsprechende Einrichtung von Leib und Seele und derartiges handelt, ein großer Lehrer, in dem zweiten für die Gesellschaft, wo die Pflichten der Kin-

weit die Frage Herder betrifft, scheint mir wenigstens von Seiten der französischen Literatur keine so wesentlich bestimmende und die Seele im innern Grunde erregende Einwirkung wie die Rousseau's stattgefunden zu haben. Nur bleibt Herder nirgends, wie auch die obige Darstellung neben den bei Hettner angeführten Punkten zeigt, bei Rousseau stehen.

1) Vrgl. Brief an Scheffner (1767), Lebensb. I, 2. S. 290, und das Gedicht „Entschluß“, ebendas. I, 1. S. 252.

2) Z. sch. L. u. K. II, 158.

3) Z. sch. L. u. K. VII, 51.

4) Lebensb. I, 2. S. 297.

5) Literaturgesch. II. Th. S. 410.

der, der Jünglinge, der Gesellschafter, der Bürger erörtert werden sollen, und in allen übrigen kann R. kein Lehrer sein. So sehr die Anregungen der Anschauungen Herder's von Rousseau ausgingen, und es dann die große That Herder's ist, den Gedanken seines Führers auf den Quellgebieten der Religion, der Poesie und Geschichte eine neue und durchaus selbständige Wendung gegeben zu haben<sup>1)</sup>, die Hauptansicht einer zu bildenden Menschheit, eine Geschichte der menschlichen Seele in Zeiten und Völkern, der Gelehrsamkeit und Wissenschaft überhaupt, beschäftigten ihn schon damals vor allem. Und wie er selbst von der feurigen Neubegier eines Jünglings, alle Wissenschaft, besonders aber die Geschichte in Rücksicht der Culturentwicklung zu durchdringen, in dem Maße erfüllt ist, daß er beklagt, auf eine falsche intensive Menschenkenntniß eingeschränkt gewesen zu sein, so will er alle diese Kenntniß in den Dienst seiner Wirksamkeit als Prediger der Humanität und Cultur seines Zeitalters stellen. Im Dienste dieser Idee gewinnt auch äußerliche Kenntniß eine höhere Bedeutung, es dünkt ihm etwas Großes, mit allen umgehen, von allem urtheilen zu können, für eine Sammlung von Kenntnissen der policirten Welt gehalten zu werden; mit diesem Scheine hofft er das Bedeutendste auszurichten (188).

Daß aber die eigene Natur einem solchen Verfahren widerstrebte und volle Durchdringung des zu Bearbeitenden verlangte, überhaupt aber, mehr mit der inneren als der äußeren Welt beschäftigt, sich nicht selbst entziehen konnte, trat auch in diesen Tagen, wo er dem Unmöglichen in seinen Plänen sich nähert, wiederholt vor seine Augen. Er fühlt, „daß sein Geist nicht in der Lage ist zu bemerken, sondern eher zu betrachten, zu grübeln, nicht die Wuth hat, Kenntnisse zu sammeln, sondern sich schlaff und müde in den ersten Kreis einschließt, der ihn festhält“ (187), und fragt, „ob es Seelen geben müsse, die, durch eine schüchterne Betäubung gleichsam in die Welt getreten, nie wissen, was sie thun und thun werden, — nie da sind, wo sie sind“ (159). Diese Selbsterkenntniß nahm, wie der zweite Theil des Tagebuches zeigt, im Verlauf der Reise zu; er erkennt bei anders begabten Individualitäten im Gegensatz zu sich selbst ein gewisses Gefühl für Realität, das sie nicht mit Hypothesen sättigte, daß sie nicht aus Büchern Sachen lernen wollten, die auf Erfahrung und Praxis beruhen, sondern zur That schritten, während er sich selbst bestimmt glaubt, nur Schatten zu sehen, statt wirkliche Dinge zu erfühlen, und nur in der Ferne sieht, empfindet (310 f.).

Aber durch die Betrachtung der nicht verdrängten Selbsterkenntniß haben wir uns von dem Gedanken, welcher den Plan der Livländischen Nationalschule beherrscht,

<sup>1)</sup> Pottner III. 3, 1. S. 29. Es ist dies noch deutlicher geworden durch die in dem Lebensbilde veröffentlichten Fragmente, namentlich Bd. I, 3a. Diese Wendung zeigt sich übrigens auch in dem Tagebuch; vrgl. S. 164 ff.

entfernt, zu ihm führen uns die denselben einleitenden Worte zurück: O ihr Locke und Rousseau und Clarke und Franke und Hecker's und Ehlers' <sup>1)</sup> und Büsching's, euch eifre ich nach; ich will euch lesen, durchdenken, nationalisiren und wenn Redlichkeit, Eifer und Feuer hilft, so werde ich euch nutzen und ein Werk stiften, das Ewigkeiten dauere und Jahrhunderte und eine Provinz bilde (195). Fügen wir den genannten Männern noch den großen Altmeister des Realismus Franz Bako, der ihm überall als Leitstern dient, und Michael Montaigne, der ebenfalls wiederholt als Gewährsmann auftritt <sup>2)</sup>, endlich Amos Comenius, den er auch in späteren Jahren mit Begeisterung pries <sup>3)</sup>, hinzu, so haben wir eine ziemlich vollständige Galerie der großen Realisten der neueren Zeiten vor uns. Demgemäß ist die Tendenz des Planes „sachenvoll, nicht wortgelehrt“ (159), der ganze Standpunkt aber läßt sich nur begreifen als Reaction gegen das mangelhafte Bestehende; es gilt davon, was wir Herder oben von Rousseau sagen hörten: „N. rief wie aus der Wüste hervor, er hätte dies nicht thun dürfen, wenn die Gegenseite nicht zu blühend gewesen wäre.“ Deshalb zunächst noch einen Blick auf diese Gegenseite.

Der zweihundertjährige Stillstand, den das Schulwesen nach dem durch die Reformation veranlaßten Aufschwung genommen, war in vieler Hinsicht in einen Rückschritt übergegangen. Das Latein, welches man nicht mehr als zweite Muttersprache ansehen konnte, wurde noch in derselben Ausdehnung wie früher, aber nun weit mechanischer betrieben. Dagegen konnte die Einführung der Lehrbücher des Amos Comenius, die allerdings vielerorts erfolgte, keinen genügenden Damm bilden. Dennoch erschien die lateinische Sprache gar vielen so einnehmend und reizend, daß sie sich schämten, geborene Deutsche zu sein <sup>4)</sup>. Unsere Muttersprache hat sich allerdings jetzt schon — ein wichtiges Zeichen des nahenden Aufschwunges — an nicht wenigen Orten einen Platz als Unterrichtsfach in den Schulen erkämpft <sup>5)</sup>; indessen war der Zustand derselben in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts immerhin der Art, daß wohlmeinende Männer, wie der von einseitigem Gelehrtenthum freie Joh. Friedrich Christ, von der Beschäftigung mit der Muttersprache zum Latein zurückkehrten <sup>6)</sup>. Einen besondern Schaden aber erlitten die Schulen, indem das Griechische immer mehr in ihnen Fremdling wurde. Dazu wirkten mehrere Umstände zusammen. Vor allem der Einfluß der in Halle am deutlichsten hervortretenden neuen Lehrart. Wie

1) Vrgl. über seine Richtung Arnoldt, Fr. A. Wolf, II. Einl. S. 7.

2) Vrgl. Lebensb. I, 2. S. 297. II, 2. S. 320.

3) v. Schubert, Selbstbiogr. I, 288. Vrgl. auch z. Ph. u. Gesch. XI, 102—111.

4) Rabener, Satiren. VIII. Aufl. Leipz. 1764. S. 125—132.

5) Vrgl. S. Kämmer, Jahrb. f. Philol. u. Päd. Bd. XC. S. 541 ff.

6) Z. sch. L. u. K. II, 169.

man in den Franke'schen Schulen die griechischen Classiker verbannte und nur eifrig Lectüre des neuen Testaments in der Ursprache trieb, so geschah dies<sup>1)</sup> oder Ähnliches<sup>2)</sup> in den meisten der nach dem Muster der Halle'schen eingerichteten oder wenigstens gleiche Ziele verfolgenden Anstalten. Man suchte Raum für die hier zum ersten Male scharf betonten Realien zu gewinnen. Im Zusammenhang damit wirkte dahin der Wunsch, besonders der höheren Stände, weltmäßige, dem französischen Zuschnitt der Verhältnisse entsprechende Bildung zu erlangen. Dieser Wunsch fand meist bereitwillige Gewährung, das Griechische wurde deshalb, wo es noch im Lektionsplane stand, nur von einem geringeren Theile der Schüler betrieben. Bei solchem Stand der Dinge traten Gesner und Ernesti auf. So hoch nun die Wirksamkeit dieser beiden Männer anzuschlagen ist, so sehr der erstere berechtigt war, am Ende seines Lebens mit Selbstgefühl zu sagen, durch seine chrestomathia graeca sei das Studium der griechischen Sprache wieder in's Leben gerufen<sup>3)</sup>, der Erfolg kann doch nur als ein erster Anfang zur Besserung bezeichnet werden. Als Beleg hierfür nur ein Beispiel. In den Hessischen Schulen war bis gegen 1775 Lectüre des Homer etwas Unerhörtes, und, da man dieselbe einführte, mußte der Lehrer, der selbst von Homerischen Formen so gut wie nichts verstand, das jedesmal zu präparirende Pensum den Schülern, da es an einer Ausgabe fehlte, an die Tafel schreiben<sup>4)</sup>. Und auch in Hannover'schen Schulen, wo Gesner's Einfluß doch am ersten wirken mußte, war Homerlectüre vor den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Ausnahme<sup>5)</sup>. Daher kann Herder, der Gesner's Verdienst sehr hoch stellte<sup>6)</sup>, wohl sagen: „es ist bekannt, daß Gesner mit seinem Bestreben nicht durchdrang“<sup>7)</sup>. Die verknöcherte Methode der Behandlung war ja im großen und ganzen noch die alte. Besonders wurden Rhetorik und Logik in möglichst schematischer und abstracter Weise getrieben. Die Kenntniß der Vor- und Zunamen aller Redefiguren spielte die bedeutendste Rolle. Die Philosophie wurde möglichst frühzeitig angefangen, in der Logik den Schülern gründliche Verachtung der gemeinen Art zu denken eingepflanzt; statt Ideen zu erwecken, die in

1) In Hersfeld durch den „Spener Hessen's“, Rector Mel (bei v. Raumer, G. d. P. II. S. 149. Anm. 2 steht verdruckt: Mal), der übrigens nicht mit Raumer a. a. D. als Schüler Franke's anzusehen ist, da er nie in directem Zusammenhange mit ihm und seiner Schule gestanden, sondern durch den auch für Spener bedeutenden Einfluß der Holländer gebildet ist. Vgl. A. Bial, Conrad Mel, ein Lebensbild aus dem Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrh. Progr. des Herzf. Gymnasiums. 1864. S. 7.

2) S. Schönwälder und Guttmann, Geschichte des Gymnasiums zu Brieg. Bresl. 1869. S. 271.

3) Sauppe, a. a. D. S. 70.

4) W. Münscher, Progr. des Hersfelder Gymn. 1837. S. 18, vgl. S. 3 f., 7.

5) Vgl. W. Görgeß, kurze Geschichte des Johanneums. Lüneburger Progr. 1869. S. 14. Anm. 32.

6) Z. sch. L. u. R. II, 174. 176. 178. Anm.

7) Recension von J. M. Gesneri, primae lineae isagoges, 3. Ph. u. G. XII, 260.

uns schlafen, wie Herder verlangt, that sie das Gegentheil, nichts als lehren that sie, und siehe! sie lehrte trocken und erbärmlich<sup>1)</sup>.

Diese Bemerkungen, welche theilweise zugleich dazu dienen, die oben berührte allgemeine Bedeutung Herder's für das höhere Schulwesen in ein etwas helleres Licht zu setzen, müssen als Hinweis genügen, wie sehr insbesondere die pädagogischen Verhältnisse der damaligen Zeit ein Ausschweifen auf ganz neue Bahnen begünstigten.

Herder hatte nun, wie schon berührt, in den Fragmenten zur deutschen Literatur den Kampf gegen die römische Gestalt unserer Bildung bereits aufgenommen und wie vor ihm schon Gesner den lateinischen Geist der Schulen verworfen. Die Uebungen in der lateinischen Sprache sollen nie Selbst- und Hauptzweck werden, denn durch eine derartige Behandlung wird der Blick des Schülers mit dem grammatischen Scepter wie mit einem glühenden Eisen auf einmal geblendet. Aber er geht auch hier schon weiter und sagt: die Welt bedarf brauchbarer Männer; diese zu bilden ist die Aufgabe von Realschulen, auf hundert Stellen, wo Realwissenschaften nöthig sind, kommt nur eine, welche eine gelehrte und grammatische Kenntniß des alten Rom's erfordert. Er fragt: wer sollte je auf den Gedanken fallen, daß die Methode der Sprachenerziehung für die Jugend pädagogisch sei: wenn man sich nur einmal aus unserer Denkart hinaussetzt; allein wie schwer wird's, sich da hinauszusetzen<sup>2)</sup>. Diese Schwierigkeit finden wir gemäß der oben berührten Geistesstimmung während der Reise in unserem Plane überwunden. Er geht auch hier von dem Gedanken aus, daß das Papistisch-Gothische, das die lateinische Sprache zur Herrscherin mache, weggenommen werden, nicht alles der lateinischen Sprache aufgeopfert und ihr gleichsam zu Liebe rangirt werden müsse (196); daß endlich die lateinische Sprache deshalb, weil sie in den Klöstern die Wissenschaften und Religion erhalten (233) und von ihnen unzertrennbar scheine, nicht auf alle Zeiten ein unbeschränktes Vorrecht habe.

Drei Stunden täglich und zwar die ersten und besten sollen mit den Realien ausgefüllt sein, zugleich mit denselben soll der Unterricht in der Muttersprache, zuerst nur durch practische Uebungen in den übrigen Unterrichtsfächern betrieben, beginnen, in den folgenden Classen schließen sich zunächst Französisch, später erst Italienisch oder Lateinisch, Griechisch, Hebräisch an (237 und die Pläne 238 u. 240). Herder erkannte, eine wie große Bewegung die seit dem Anfange seines Jahrhunderts begonnene Gründung von Schulanstalten, welche mit der Aussicht auf Bildung für's practische Leben den Realien den Vorzug gaben (1706 Einrichtung einer gewissen mechanischen Schule durch Semmler in Halle, 1739 Nachricht desselben über seine wiedereröffnete

<sup>1)</sup> Lebensb. II, 2. S. 215.

<sup>2)</sup> B. sch. 2. u. R. II, 177 f. 180 f.

mathematische, mechanische und öconomische Realschule, 1747 Gründung der Berliner Realschule durch Julius Hefner), in das ganze Unterrichtswesen werfe, und sprach von seinen reformatorischen Gedanken durchdrungen, die bedeutungsvollen Worte aus: es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen lateinischen und Realschulen: diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen. Demgemäß stellt Herder drei Grundsätze auf: 1) daß keine Schule gut ist, wo man nichts als Latein lernt; 2) daß keine Schule gut ist, wo man nicht dem Latein entweichen kann; 3) daß keine gut ist, wo sie nicht wie eine lebendige Sprache gelernt wird (220). Die oben aufgestellte Reihenfolge in der Betreibung der Sprachen und ihr Werth wird durch die Bedeutung für das Leben bestimmt. „Nach der Muttersprache folgt die französische, denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa, sie ist nach unserer Denkart die gebildetste. . . Ich will, daß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne“ (228 f.). Alle Sprache aber soll lebendig, d. h. durch Sprechen, nicht aus der Grammatik gelernt werden, auch das Latein, sobald irgend möglich; den Anfang mache man, zwar nicht mit Sprechen (denn das Genie ist zu verschieden), aber mit lebendigem Lesen (232 ff.). Man lobt, sagt er weiter, das Kunststück, eine Grammatik als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes zu lernen: schön! Sie ist's, und die lateinische, so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupide. Welcher Quintaner kann ein Kunststück von Casibus, Declinationen und Conjugationen philosophisch übersehen? Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen; hierzu ist keine andere Sprache in der Welt als unsere Muttersprache (221). Dies wird noch schärfer im Sinne Rousseau's und allgemeiner im zweiten Theile des Tagebuches (320) ausgesprochen: Weg also Grammatiken und Grammatiker. Mein Kind soll jede todte Sprache lebendig und jede lebendige so lernen, als ob es sie selbst erfände<sup>1)</sup>.

1) Wie sehr Herder bei dieser Werthschätzung der einzelnen Sprachen, von dem Gedanken der praktischen Bedeutung hingenommen, die bereits vorhandene eigne Kenntniß der Verschiedenheit des bildenden Werthes außer Augen ließ, zeigen, wenn es eines Beweises bedarf, die beiden Werke der Miga'schen Zeit; vgl. z. B. z. sch. L. u. R. I, 66. 113. 211. Die Frage: „gibt es einen sprachlichen Ersatz für das Latein an Realschulen?“ hat neuerdings Mähly, Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bb. CII, S. 313 ff. trefflich behandelt. — Herder's Gedanken schließen sich hier besonders an Montaigne (vgl. Essays. Nouv. Ed. par Le Clerc. Par. 1865. 8. p. 168—238.) und Locke an, an jenen erinnert besonders die Forderung, die neueren Sprachen in erster Linie zur Kenntniß zu bringen, an beide der Gedanke einer andern Methode der Erlernung. Für diese Frage hatte Herder, wie oben berührt, einen bedeutenden Vorläufer an J. M. Gesner, der im Kampfe gegen die bestehenden Schäden des Unterrichtswesens bis zu der Behauptung fortgeht, daß grammatisches Studium überhaupt nur dem Philologen nöthig sei (vgl. H. Sauppe, a. a. D. S. 68—70. Herder, Recension der Gesner'schen Pädagogie. 3. Ph. u. Gesch. XII, 260). Die richtige Mitte rücksichtlich dieser Frage fand H. später selbst, da er in seinen Schulreden unermüdlich darauf hinweist, daß die Gymnasien Ue-



So viel von den Sprachen. In der den Vordergrund ausfüllenden Realschule sollen nach dem hier beigelegten Plane (219) in jeder der drei Classen <sup>1)</sup> drei Un-

Klasse 1. Natur.	Klasse 2. Geschichte.	Klasse 3. Abstraktion.
Ordnung 1. Lebendige Naturhistorie einzeln.	lebendige Geschichte aus aller Zeit einzeln.	Katechismus, Sprüche, Empfind. deutsche Poe- sie und Sprache.
Ordnung 2. Naturlehre, künstl. Mathem., Physik.	Geschichte und Geographie, künstlich: Bilder aller Völker, aller Zeit, un- serer Zeit.	Einleitung in die Ge- schichte der Religion und Katechismus der Menschheit.
Ordnung 3. Naturwissenschaft, scientif. Mathem., Phy- sik, Naturl., Künste.	Geschichte und Geographie, politisch: Grund aller Zeiten, aller Völker, un- serer Zeit.	Philosophie und Meta- physik, Logik, Aesthetik, Bonsens, Moral, Poli- tik, Ethik, Theologie, Abschied, Encyclopädie.

bildungsstätten sind, den kategorischen Imperativ aller Stufen des Unterrichts das Wort *melere* bildet; daneben aber ausspricht: Eine Grammatik muß der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache und die Sprache ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe, nichts rächt sich so sehr als eine vernachlässigte Grammatik. Je vollkommener aber und ausgebildeter die Sprache, an der man Grammatik lernt, desto besser für den Geist. Er erkennt es an, daß für ein solches Studium sich die Muttersprache nicht eigne, wohl aber dasselbe für Sicherheit im Gebrauche derselben unerlässlich sei (vgl. z. Ph. u. G. XII, 14. 59. 147 ff. 191 ff.), wie auch Mähly (a. a. O. S. 323) auf die Forderung „unsere herrliche deutsche Muttersprache zum Ausgangspunkte wie zum Endziele des sprachlichen Unterrichtes zu machen“ antwortet: „ich unterschreibe diese Bezeichnung und stimme ihr aus voller Seele bei, seit ich sie kenne; aber ich kenne sie erst, seitdem ich sie geprüft und gemessen habe mit dem Maßstabe der classischen Sprachen.“ Auf die Bedeutung der Uebung weist, besonders zusammentreffend mit dem Herder'schen Satze „abwechselnd und fortgehend sei die Uebung. Hierin liegt das innerste Geheimniß unserer Theilnahme mit Lust und Freude, folglich auch unsere Bildung“ eindringlich hin Schimmelpfeng, Ztschr. f. Gymnasialw. 1862. S. 906 ff. u. Marburger Progr. 1865. bes. S. 13. Dazu mag beiläufig bemerkt werden, daß das in letzterer Abhandlung S. 12 citirte Wort „es giebt keinen geschickten Lehrer, der nicht eigentlich seine eigne Methode hätte“ in der Form „jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst kommt er nicht“ von Herder ausgesprochen ist: z. Ph. u. G. XII, 219.

<sup>1)</sup> Die Angabe Heiland's in Schmid's Encycl. unter „Herder“ III, 441 f. „in drei Classen sollten eitel Realien gelehrt werden, in der ersten Naturwissenschaft, in der zweiten Geographie und Geschichte, in der dritten die Abstraktion ... In den Sprachclassen begann die deutsche Sprache, ihr folgte die französische u. s. w.“ wird leicht mißverstanden, denn das Wort „Classen“ bedeutet hier ja, wie aus dem Obigen ersichtlich, die einzelnen Unterrichtszweige: vgl. Lebensb. I, 1. S. 309: „da ich einige Classen in Prima und Secunda habe.“

terrichtszweige betrieben werden: Natur, Geschichte, Abstraktion, welche wiederum deutsche Sprache, Religion, Philosophie, Politik, Encyclopädie umfaßt. Die Behandlung des Elementarunterrichtes knüpft überall an Rousseau an. In der Naturgeschichte wird mit den nächsten das Kind umgebenden Umständen begonnen, damit es sich selbst kennen, in seinem Umkreise fühlen und alles brauchen lerne (197). Hier aber wie auf der entsprechenden Stufe des geschichtlichen und geographischen Unterrichtes kommt es vor allem darauf an, dem Kinde keine unverstandenen Ideen zu lassen, die es sonst mit Sprache und Gewohnheit lernt, ihm von allem dem, was es sieht, spricht, genießt, lebendige Begriffe zu geben, auf immer den faulen morastigen Weg, auf Wörter, Bücher und Urtheile anderer stolz hinzutreten und ewig ein schwatzender Unwissender zu bleiben, zu verschließen<sup>1)</sup> (197. 199 f.). Deshalb sollen bei der Naturlehre überall Instrumente wirken; alles will er erregen, um die Nutzbarkeit und Unentbehrlichkeit solcher Sachen des Anschauens zu zeigen; er will das Glende der „Worterschälungen“ beweisen und nicht ruhen, bis er der Schule einen Schatz von Instrumenten und Naturalien verschafft (203 f.). In der folgenden Classe aber werden auch die Instrumente nicht genügen; hier soll der Schüler in die Werkstätten des arbeitenden Künstlers, des Uhrmachers und anderer eingeführt und dadurch ange-regt werden, sich weitere Kenntniß der Art zu verschaffen<sup>2)</sup> (213 f.).

Die Geographie geht vom Physischen aus, wobei auf die Schwierigkeit des Anfangsunterrichtes, der Vorstellung vom Verhältniß der Erde und Karte im Geiste des Kindes hingewiesen wird; sie giebt wenig Einzelnes, besonders wenig politisches Detail, hält sich aber eben so fern von erzwungener Reflexion, Charakteristiken und einseitigen Ideen, lebendiger Eindruck durch Wort und Bild soll wirken, Sitten, Einrichtungen, Zustände bleiben Hauptaugenmerk (204 f.). Dies gilt noch mehr von der Geschichte. Hier bleibt nichts von dem damaligen Schulbegriffe des Gegenstandes über: keine Reihe von Königen, Schlachten, Kriegen, Gesetzen oder elenden Charakteren; alles nur auf's Ganze der Menschheit, ihrer Zustände, der Völkerwanderungen und Einrichtungen. Nur die Hauptveränderungen und Revolutionen jedes Volkes werden erzählt, um seinen jetzigen Zustand zu erklären, wie der Geist der Cultur, der

1) Vgl. damit Emile. Tome I, 134. II, 243. u. bes. 250, wo es heißt: c'est du premier mot dont l'enfant se paie, c'est de la première chose qu'il apprend sur la parole d'autrui, sans en voir l'utilité lui-même que son jugement est perdu, und dazu noch Tagel. (207): nur muß nirgends ein einziger tobter Begriff gegeben werden, sonst ist alles verloren.

2) Hier zeigt sich schon das Zugeständniß an die Wirklichkeit im Gegensatz zu dem consequenteren „Traumbuch“ des „Naturevangeliums“, indem Rousseau seiner Grundidee gemäß fordert, daß alle Apparate und Instrumente von Lehrer und Schüler selbst gefertigt seien, wenn sie dadurch auch an Vollkommenheit und Genauigkeit verkören (Emile. Tome II, p. 41 f.), und daß der Schüler, wenn er Werkstätten besuche, doch wenigstens immer thätig Hand anlege (S. 72 f.).

Bekanntheit, der Religion, der Wissenschaft, der Sitten, der Künste, der Erfindungen von Welt in Welt ging: wie vieles dahin sank und sich verlor: anderes neues heraufkam und sich fortpflanzte; wie dieser mit jenem Geschmack abwechselte und weiter fortging, und der Strom der Zeiten sich immer fortsetzte, bis er unsere Zeit gab, den Punkt, auf dem wir stehen <sup>1)</sup> (206 f.).

In diesen Sätzen liegen die Hauptgedanken über die Unterrichtsweise, wie sie Herder, hauptsächlich für seine zweite Realclasse, vorschwebt. Da die ganze Richtung hierdurch genügend bezeichnet ist, können wir es unterlassen, dieselben noch durch die dritte Classe zu verfolgen, zumal da es hier, wie schon der Plan andeutet, zuweilen scheint, als ob die Darlegung nicht immer das fest umgrenzte Schulziel im Auge behalte, vielmehr sich von den eignen Lieblingsgedanken mit fortnehmen lasse. Dies zeigt sich uns besonders deutlich, wenn wir von der Behandlung des doch in ziemlich enge Grenzen gewiesenen Latein in der zweiten Classe lesen: da sind Livius und Ciceronen und Sallustius und Curtius u. s. w. was für eine neue Welt von Reden, Charakteren, Geschichtsschreiberei, Ausdruck, Höflichkeit, Staatswelt! wenig wird übersetzt; denn dies wenigstens nicht Hauptzweck, aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, die verschiedenen Zeitalter Roms gesehen, das Antike einer Sprache gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben: und allem nachgeeifert! Welch Gymnasium! welch schöne Morgenröthe in einer antiken Welt! Welch ein römischer Jüngling wird das werden ... welche Welt, wahre Gelehrte, Weise aus der alten Welt, römische Sachgelehrte zu bilden, die die Römer kennen <sup>2)</sup> (234 f. vgl. S. 226).

Werfen wir noch einen Blick auf die beabsichtigte Vertheilung des Unterrichts, so will Herder jedem Lehrer seine eigne lateinische Classe zuweisen, allen übrigen Unterricht aber unter Berücksichtigung der Wünsche und Fähigkeiten der Einzelnen auf den verschiedenen Stufen in je eine Hand legen, so besonders in den drei Zweigen des realen Unterrichtes. Dies letztere wird trefflich motivirt: so wird der Einförmigkeit

<sup>1)</sup> Auch hier finden wir zunächst Anlehnung an Rousseau, wie derselbe z. B. Em. Tome I, p. 249 sagt: „il est aisé de mettre dans leur bouches les mots de rois, d'empires, de guerres, de conquêtes, de revolutions, de lois, mais quand il sera question d'attacher à ces mots des idées nettes ...“, aber nirgends ist der Unterschied deutlicher als hier. Rousseau hat vorher das Urtheil des Knaben über das Verhalten Alexanders bei der Arznei des Philippos erzählt und will zeigen, daß es überhaupt mit dem Geschichtsunterrichte für den Knaben nichts sei; wenn er irgendwie Geschichte zuläßt, so ist es die alte, denn die Alten stehen der Natur näher, sie besitzen eine gewisse Einfachheit des Geschmackes, die sich der Herzen bemächtigt und sich sonst nirgends findet. Vgl. auch Em. Tome II, p. 231 f. Seine Beispiele sind meist der Römischen Geschichte entnommen, s. z. B. ebd. p. 266 f. Bei Herder Geringsachtung des Einzelnen, von dem doch jedes selbständige Urtheil ausgehen muß, um die Cultur der Gegenwart durch Betrachtung des geschichtlichen Verlaufs klar zu legen.

<sup>2)</sup> Auf die Bedeutung des Fachlehrersystem's hatte auch schon J. M. Gesner hingewiesen. Sauppe, W. Schulv. S. 69.

und dem verdrießlichen Einerlei, immer einen Lehrer und eine Methode zu haben, abgeholfen; so wird Veränderung in das Ganze der Schule gebracht und alle Classen nehmen daran Theil; so wird ein größeres Band zwischen Lehrern und Schülern; so bekommt jeder die ganze Schule auf gewisse Art zu übersehen und wird ein Wohlthäter des Ganzen (195 f.). Es ist von außen gut, um ihm durchgängiges Ansehen zu verschaffen; und von innen, um ihm mehr Raum zu geben, seine Wissenschaft zu excoliren, die mancherlei Stufen derselben in Evidenz, Nothwendigkeit und Bildung zu zeigen, Methode des menschlichen Geistes in drei Classen zu lernen. Der Schüler wiederum wird an eine fortgehende Methode gewöhnt und gewinnt ihn desto lieber, indem er ihn immer besser verstehen, nützen, anwenden lernt (218. vgl. S. 241).

Mit dem Kampfe gegen die Uebermacht des Latein hängt die Absicht zusammen, die Schüler nach ihren Leistungen in jedem einzelnen Fache verschiedenen Plätzen und Classen zuzuweisen. „Es wird nicht alles der lateinischen Sprache gleichsam zu Liebe rangirt; es kann jeder Schüler nach jeder Fähigkeit, hoch und niedrig und gerade an seinem Orte sein“ (196). Diesen Gedanken hielt Herder auch in der Weimar'schen Zeit, wie eine Rede aus dem Jahre 1790<sup>1)</sup> zeigt, fest, wie er vorher schon in den Franke'schen Schulen verwirklicht<sup>2)</sup> war und in anderen diese zum Muster nehmenden Schulen angestrebt wurde<sup>3)</sup>. Am Ende des vorigen Jahrhunderts führt dann die mit diesem Gedanken zusammenhängende Richtung der Zeit und das Bestreben, aus der Gelehrtenschule zugleich ein Gymnasium und eine Bürgerschule zu machen, vielfach zur gänzlichen Auflösung des Classensystems in ein Fachsystem, wie die von Heyne im Jahre 1798 eingeführte Schulverfassung unserer damaligen Stadtschule es ausspricht: „Ein jeder wird nach seinen Fähigkeiten in ganz verschiedene Lectionen und Abtheilungen gesetzt; er kann in der einen Lection in der ersten, in der anderen in der untersten sitzen“<sup>4)</sup>.

Bei dem engen Zusammenhange, in dem die pädagogische Reformideen mit der ganzen Richtung und den literarischen Bestrebungen einer Zeit wie immer, so besonders in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts stehen, kann es nicht überraschen, wenn wir in den gleichzeitigen in die Wirklichkeit eingeführten Verbesserungsversuchen vielfache Analogien finden; wirkten doch überall dieselben Anregungen.

Nicht Herder allein hoffte, wie in seiner Stellung in Riga natürlich, für

<sup>1)</sup> J. Ph. u. G. XII, 97 f.

<sup>2)</sup> v. Raumer II, 150.

<sup>3)</sup> So in Hersfeld durch Rector Mel. Vgl. Vial a. a. D. S. 32.

<sup>4)</sup> Vgl. Heyne, neue Schulverfassung für die Stadtschule in Göttingen, 1798. 4. S. 12. L. Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen. II, 424 f. und Schönwälder u. Guttmann, S. 281 ff., wo ein ausgeführter derartiger Plan aus dem Jahre 1798.

seine Reformpläne von dem Beistand der Kaiserin Katharina und dem Wunsche derselben, durch Schulen ihrem Reiche aufzuhelfen (194. 241.), Großes, auch Basedow richtet sein ja überall hin begierig nach Hülfe ausschauendes Auge auf sie und verspricht ihr „ein Katharineum für Weltbürgerinnen“ zu stiften. Aber abgesehen von diesem äußeren Zusammentreffen, beide stellen, auch hier ihrem Vorbilde Rousseau folgend, die Forderung, nicht mehr, wie bisher meistens, durch Zwang, sondern durch den Gegenstand und die Freude, die derselbe erwecke, zu wirken. Der Rousseau'sche Satz, daß das Kind bei jeder Übung nur Vergnügen haben müsse<sup>1)</sup>, findet sich bei Basedow überall wieder, und es ist bekannt, wie sehr die Durchführung desselben eine eingehende und Geist und Character stärkende Behandlung der Gegenstände im Philanthropin hinderte. Herder konnte die Sache tiefer fassen; was Basedow so sehr abging, eignes feines Gefühl und Geschmac für alles Schöne<sup>2)</sup>, besaß er zugleich mit der Fähigkeit, andere an diesem Gute Theil nehmen zu lassen, im reichsten Maße, dazu noch das in damaliger Zeit und eigentlich erst mit ihm beginnende Verständniß für die Gesetze aller Entwicklung, des Einzelnebens wie des Lebens der Völker. Geist- und geschmackvolle Behandlung des Gegenstandes, der Reiz, den diese auf die Seele des Schülers ausüben muß, und Selbstthätigkeit desselben sind ihm deshalb die Mittel, mit denen die Schulen aus Marterstuben in Freudenstuben verwandelt werden müssen<sup>3)</sup> (234 f.).

Während Kant es noch im Jahre 1784 für befremdlich und räthselhaft, nichts destoweniger aber nothwendig erklärte, daß die älteren Generationen um der spätern willen ihr mühseliges Geschäft treiben, so beurtheilte Herder schon in der Abhandlung „auch eine Philosophie zur Geschichte der Menschheit“ (1774) jedes Volk nach der Eigenthümlichkeit und Individualität seiner eignen geschichtlichen Bedeutung. Jede Nation hat den Mittelpunkt ihrer Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt, kein Ding im ganzen Reiche Gottes ist allein Mittel, alles ist Mittel und Zweck zugleich. Eine derartige Betrachtungsweise mußte auch die Anschauung von den wichtigsten das Einzelwesen betreffenden Fragen, besonders von dem Verhältniß der einzel-

1) Em. Tome I, p. 354. vrgl. p. 146.

2) Vrgl. Göthe, Bd. XII, 167 ff.

3) Ausführlicher handelt von geschmackvoller Behandlung des Gegenstandes die 1765 in Riga gehaltene Rede „wiefern auch in der Schule die Grazie herrschen müsse“. (Lebensb. I, 2. S. 42—63. Fragment einer Abhandlung über denselben Gegenstand. ebendas. 63—75), in der es heißt: man sage, was man will! so lange ich keinen unmittelbaren Reiz an der Sache sehe, wähle ich sie nicht; ich treibe sie, um sie getrieben zu haben, und sie wird schwer... Der Reiz ist das Leitband, das die Jugend fesselt. Die Schulen sollen nicht mehr die ersten Gefängnisse sein, mit denen man dem Kinde droht, wo man ihm das Sitzen, das Lernen und weiß Gott! welche ritterliche Uebungen beibringen will, auch, wie er später einmal (3. Ph. u. G. XII, 92) sagt, keine staubigen Kerker, in welche wie in eine dunkle Höhle junges Vieh zusammen getrieben werde, damit es frohlockend hinten ausschlage, wenn es dem Kerker entkommt.

nen Lebensalter zu einander bedingen, sie bietet auch wirklich den besten Schlüssel zu vielen der pädagogischen Ideen Herder's<sup>1)</sup>.

Erkannten wir nun den in dem Tagebuche und überhaupt in diesen Jahren besonders deutlich hervortretenden Kampf gegen die unwürdigen Mißstände in dem Bereiche des Schulwesens als wohl berechtigt, die vorher berührten einzelnen Gedanken über Vertheilung des Unterrichts u. dergl. als vielfach treffend an, so können wir in der außerordentlichen Bevorzugung der Realien und der Bemessung der Gegenstände nach der practischen Verwendbarkeit im Leben, in einer Erziehung für unser Zeitalter, in dem, wie Herder sagt, nichts als der Commerz, Finanzen und Bildungsgeist herrscht<sup>2)</sup> (213), nur eine Verirrung erblicken. Zur Bestätigung dessen dürfen wir die schon im Jahre 1773 geschriebenen Worte Herder's selbst anführen: „die Gegenarznei, die diesem heillosen Ungeschmack — in der Schulbehandlung der Classiker — entgegenwirken soll, hat alles noch mehr verderbet. Realien sollten's sein, womit die Jugend, als ein Kornboden, überschüttet würde und dann kann sie nie ein blühender Pflanzengarten werden. Schon Bako hat geklagt, wie aus der Wissenschaft nichts werden könne, wenn man in ihr nur immer das Nützliche, unmittelbar jetzt Nützliche suche. ... Wer, unter welchen Vorwänden es sei, der Jugend die Werke der Alten aus den Händen bringt, er kann den Schaden mit Nichts ersetzen<sup>3)</sup>. Denn wenn wir auch dem besprochenen Schulplan eine solche Ueberschüttung in keiner Weise zuschreiben dürfen, eine tief greifende Aenderung der Anschauungen ist bereits eingetreten.

Wenn daher Herder's Sohn im Jahre 1846<sup>4)</sup> diese, von der Nothwendigkeit einer den Realien mehr zugewandten Einrichtung der Schulen handelnde Partie des Tagebuches auch jetzt noch um so beherzigenswerther nennt, als trotz der allgemeinen Anerkennung dieses Bedürfnisses als eines dringenden die segensreiche Abhülfe desselben, in dem Geiste wie Herder sie damals bezeichnete, noch immer ein *pium desiderium* sei, so können wir in diesem Urtheile, auch abgesehen davon, daß billige Ansprüche durch die um jene Zeit im Preussischen Staate nahezu die Zahl von einem halben Hundert erreichenden Realinstitute befriedigt sein konnten, keine Uebereinstimmung mit den gereiften Anschauungen des Vaters finden.

Nicht hierin also, aber auch nicht in den vorher berührten, fördernden Einzelideen liegt die geschichtliche Bedeutung des Planes; vielmehr in dem Bestreben, für

1) Hettner, L.-Gesch. III, 3, 1. S. 69 ff. Vgl. übrigens auch Rousseau, Em. I. S. 145. Z. sch. L. u. R. I, S. 115 ff.: Von den Lebensaltern einer Sprache.

2) Auch Basedow wollte für Kenntniß der bürgerlichen Gesellschaft, des Commerzwesens sorgen. v. Raumer, Gesch. der Päd. II, 245.

3) Z. sch. L. u. R. VII, 61.

4) Einleitung zum Lebensb. I, S. XLI.

die Einrichtung seiner Realschule sowohl hinsichtlich der Wahl der Gegenstände als der Stufenfolge des Unterrichtes eine tiefere, in der Sache selbst liegende Begründung zu finden, beides als naturgemäß und deshalb nothwendig nachzuweisen. Es gilt als das Verdienst Pestalozzi's und seiner Schüler, der Pädagogik ein psychologisches Fundament untergelegt zu haben. Denn es war ihnen in ihrem Eifer die Welt zu erneuen darum zu thun, eine absolute Methode zu gewinnen, die, „aus der Erforschung der Menschennatur geschöpft, die angestrebte große, segensreiche Wirkung auszuüben gar nicht verfehlen kann, mit der man also nicht auf's Ungewisse arbeitet, sondern Bürgschaft für das höchste Gelingen leisten kann“. Pestalozzi fand diese in der Trias von Form, Zahl und Wort, da diese drei allein, wie ein Schüler von ihm zeigt, die für den formalen Elementarunterricht wesentlichen Eigenschaften: Anschaulichkeit und feste Grundverhältnisse oder Nothwendigkeit im Bewußtsein verbinden. Er verlangt ferner Lückenlosigkeit des Unterrichtes, nicht in dem Sinne objectiver Erschöpfung des Gegenstandes, sondern „eine nach der subjectiven Entwicklung des Zöglings sich richtende, die successive Erweiterung seines Gedankenkreises bedingende Stetigkeit der Mittheilung“. Die Entwicklung der Kräfte endlich muß, wie des Kindes erste geistige Thätigkeit das Aufmerken, das Fixiren der Sinne, zuerst des Auges, auf einen Gegenstand ist, von der Anschauung geeigneter Gegenstände ausgehen<sup>1)</sup> und von dieser aus zu ihrem letzten Ziele, dem deutlichen Begriffe, führen<sup>2)</sup>. Diese Gedanken mit einer bis dahin ungekannten Tiefe und Wärme vertreten zu haben ist die Ehre Pestalozzi's und seiner Schüler, die Gedanken als solche finden wir in unserem Plane schon deutlich ausgesprochen<sup>3)</sup>. Hören wir seine eigenen Worte: Die Vertheilung des Unterrichtes geschieht auf die natürlichste Weise, Alles wird ein regelmäßig eingetheiltes Ganze (196). Der Materie nach theilt sich, wie der Plan ja zeigt, jede Stufe des Unterrichtes in die drei Behältnisse: Naturlehre, menschliche Geschichte und eigentliche abstracte Philosophie. Die Eintheilung ist überall natürlich. Der Physiker kann nichts ohne Mathematik und umgekehrt; der Historiker nichts ohne Geographie und umgekehrt; der Philosoph nichts ohne Religion sein u. s. w. Das erste ist für den Sinn, das andere für's Gesicht des Geistes und Einbildung, das dritte für Verstand und Vernunft: so werden die Seelenkräfte in einem Kinde von Jugend auf gleichmäßig ausgebeffert und mit Proportion erweitert. Das ist das Kunststück aller Erziehung und der Glückseligkeit des Menschen auf sein ganzes Leben (217 f.). Die Eintheilung in drei auf einander folgende Classen empfiehlt sich ihm zwar auch aus Gründen äußerer Zweck-

1) S. Palmer in Schmid's Encycl. unter Pestalozzi. Bb. V. S. 877. 882 ff.

2) Vgl. v. Raumer, Gesch. der Päd. II, 321 ff.

3) Es scheint darauf hinzuweisen Paldamus in „Kurz und Paldamus.“ Bb. III, 50.

mäßigkeit, weil ein öfterer Wechsel schädlich wirke, sodann aber, weil es hier wirklich drei Stufen in der Natur der Sache giebt . . . Sinn und Gefühl ist das Instrument des ersten, Phantasie des andern, und gleichsam Gesicht der Seele, Vernunft des dritten und gleichsam Betastung des Geistes (217). Ebenso giebt es in der französischen Sprache drei Unterrichtsstufen: die erste hat zur Hauptaufschrift Leben, die andere Geschmack, die dritte Vernunft (229). Der Unterricht geht von der Anschauung des Zunächstliegenden aus, nichts aber soll in der folgenden Classe gelehrt werden, wozu in der früheren nicht vorbereitet, der Gesichtspunkt vorgesteckt ist (207). Die verschiedenen Kräfte des Zögling's also sind zu bilden, von denen immer eine, je nach der betreffenden Altersstufe, besondere Beachtung erfordert und erhält; danach die Einrichtung des Planes.

Wie aber vereinen wir die vorher entwickelten Pläne des Tagebuches und die in jener Aeußerung aus dem Jahre 1773 wie überall in späteren Schriften und Reden uns entgegentretende Ansicht von dem Vorrang der Alten für die Jugendbildung? Wie anders als im Anschlusse an jene obigen Worte des Reisejournals selbst: der feste Mittelpunkt und Boden, der unter Herder's Füßen auf den Wogen der Dstfee verloren schien, ist wieder gewonnen, die unruhig fluthenden Wogen des Innern haben sich beruhigt. — Indessen, war Herder in jener Zeit dem tieferen Grunde seines Wesens ganz entfremdet? Trifft nicht das Wort Jung Stilling's „Herder hat nur einen Gedanken und dieser Gedanke ist eine ganze Welt“ auch Herder's Wesen in dieser Zeit? Die Schlussworte des Tagebuches „Geschichte des Fortganges und der Kräfte des menschlichen Geistes in dem Zusammenfluß ganzer Zeiten und Nationen . . . das sei mein Lebenslauf, Geschichte, Arbeit“ (348 f.) zeigen hell und deutlich, wie irgend eine andere Stelle diesen Gedanken, so sehr auch die Mittel und Wege, welche die Menschheit ihrem höheren Ziele entgegenführen sollen, andere sind als in späterer Zeit. Aber auch rücksichtlich dieser Mittel ist der einheitliche Gedanke in den Bestrebungen Herder's unschwer zu erkennen. Er, der nach Friedrich Richter's schönen Worten die Ströme aller Wissenschaften in sein himmelspiegelndes Meer aufnahm<sup>1)</sup>, mochte keinen dieser reinen und mächtigen Ströme für die Bildung der Menschheit entbehren. Zu sehr war er von der Pflicht jedes Einzelnen für die Menschheit zu wirken durchdrungen, als daß er nicht Bildung für's Leben, Ausbildung der schulmäßigen Studien zu einer Wissenschaft des Lebens als letztes Ziel hätte hinstellen müssen. Wie sehr er diesem Gedanken Rechnung trug, zeigt auch die vor ihm schon von Gesner vorgeschlagene, unter seinem Ephorat getroffene Veränderung des Weimar'schen Schulplanes, nach der die unteren Classen eine Realschule für nützliche Bürger, die oberen

<sup>1)</sup> Sauppe, a. a. D. S. 47. 56.



ein wissenschaftliches Gymnasium für Studierende werden<sup>1)</sup>. Nur soll der Gedanke „Bildung für's Leben“ niemals so verstanden werden, als ob dem einzelnen Jüngling das gegeben werden solle, was er in seinem künftigen Berufsleben brauche. Das geschärfte Messer ist tauglich, allerlei zu schneiden<sup>2)</sup>. Aber auch so liegt in diesem Ziele der Schulstudien als einer Wissenschaft des Lebens noch ein bedeutsamer Gegensatz gegen das von Fr. A. Wolf aufgestellte Ideal „rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemüthskräfte zu einer schönen Harmonie des innern und äußern Menschen“<sup>3)</sup>.

1) Z. Ph. u. Gesch. XVII, 136.

2) Z. Ph. u. Gesch. XII, 72.

3) Arnoldt, Leben Wolf's, II. S. 16.

#### D r u c k f e h l e r :

S. 1. Anm. 1: „Karl des Gr.“ für „Karl's des Gr.“,

S. 2. Anm. 2: „1968“ für „1868“,

S. 9. Anm. 1: „Fr. G.“ für „K. G.“

