

Das gesamte Schul- und Unterrichtswesen ist in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen, in denen es sich von der Universität und Gelehrtenschule herab bis zur Volksschule allmählich verzweigt und ausgestaltet hat, ein Spiegelbild fortschreitender Kulturentwicklung. Lebendiger noch, als dies z. B. in England und in Frankreich der Fall ist, steht es in deutschen Landen in Wechselwirkung mit den Bedürfnissen und Bildungsbestrebungen des Volks, wächst gleich diesen im Laufe der Zeiten extensiv wie intensiv, ruft aus den alten Einrichtungen neue Erscheinungen hervor, und wenn auch das Neue durch die Macht der Gewohnheit und bestehender Vorurteile längere Zeit gehemmt und zurückgedrängt wird, langsam aber siegreich bricht es in enger Beziehung zu Staat und Kirche, zu Wissenschaft und Volksbildung sich Bahn. Ziel und Bildungsmittel des öffentlichen Unterrichts sind demgemäß nicht zu allen Zeiten dieselben gewesen; die Mittel und Wege desselben richten sich vielmehr nach dem jeweiligen Bildungsideal, welches einen bestimmten Zeitabschnitt beherrscht, und es wird naturgemäß dann auf das besonderer Wert gelegt, was den Bedürfnissen des öffentlichen Lebens entspricht. Dies gilt auch von der ältesten Institution des höheren Schulwesens, der alten Lateinschule, so abgeschlossen und vom öffentlichen Leben abgekehrt sie sonst auf den ersten Blick erscheint. Ein kurzer Rückblick auf sie wird zunächst nötig sein, wenn man das Verlangen der Zeit nach einem eingehenderen Unterricht in Realien verstehen will.

### 1. Die Einseitigkeit des gelehrten Schulwesens im 16. und 17. Jahrhundert.

Nach dem Untergang des römischen Reichs war die lateinische Sprache als Sprache der Kirche zugleich das internationale Verständigungsmittel des geistigen Lebens in der neuen Welt geworden. So lange daher in Deutschland, wie im ganzen christlichen Abendlande das Latein noch die gebildeten Stände beherrschte und nicht bloß als Amtssprache der römischen Kirche und des diplomatischen Verkehrs, sondern auch als ausschließliche Sprache der Wissenschaft ein unerlässliches Ingredienz der höheren Bildung für den Dienst in Staat, wie Kirche ausmachte, hatte die Erlernung derselben für die Gebildeten nicht nur rein theoretische, sondern durchaus praktische Bedeutung, und es war ebenso erklärlich als berechtigt, wenn hierfür von der Jugend, welche dereinst an dem höheren Geistesleben selbständig teilnehmen wollte, fast alle Kraft und alle Zeit in Anspruch genommen wurde. Namentlich nach dem Wiederaufblühen der humanistischen Wissenschaften bis tief ins 18. Jahrhundert hinein war aus diesem Grunde das Studium der Alten das oberste Erfordernis aller gelehrten Bildung, und vor allem lateinisch sprechen und schreiben zu können, war in dem Maße allgemeines Bildungsideal, daß für sonstige Lehrgegenstände kaum Zeit und Mühe übrig blieb; ja, auf Pflege der lateinischen Sprache wurde in Deutschland ein solches Gewicht gelegt, daß selbst die Muttersprache darüber gänzlich vergessen und vernachlässigt wurde.

Am wenigsten fand man im Bereich der katholischen Kirche Veranlassung, von der Lehrweise der mittelalterlichen Klosterschulen abzuweichen. Der römischen Hierarchie, welche über alle Länder der Erde ein geistiges Universalreich auszubreiten und die widerstrebenden Eigentümlichkeiten der

Völker auszugleichen oder zu überwinden trachtet, kann nur damit gebient sein, mit einer alle Völker beherrschenden heiligen Sprache zugleich ihre geistige Herrschaft zu begründen und zu befestigen. Den Jesuitenschulen in Deutschland konnte deshalb nichts an der Pflege der deutschen Sprache liegen; Dressur zur Latinität war und blieb ihr oberstes Prinzip.<sup>1)</sup>

Aber auch in den protestantischen Gelehrtenschulen, welche die Reformation ins Leben rief, trat in dieser Hinsicht keine wesentliche Veränderung ein. Luther und Melanchthon hatten zwar persönlich viel Sinn und Verständnis auch für Realstudien, doch in der Einrichtung des gelehrten Schulwesens wichen sie vom Herkömmlichen noch nicht ab, und die kursächsische Schulordnung von 1528, welche im allgemeinen die Grundlage für alle anderen in den evangelischen Reichsständen wurde, faßte nach wie vor lediglich eine Schule für künftige Gelehrte ins Auge, die für anderes als Latein nicht viel Zeit verlieren durfte. Selbst das Studium der griechischen Sprache und Literatur, für welche Humanisten wie Agricola, Reuchlin, Erasmus, Melanchthon, Camerarius eine große Begeisterung hervorgerufen hatten, kam später an den deutschen Gelehrtenschulen mehr und mehr in Verfall und beschränkte sich auf den Urtext des Neuen Testaments. In der Wertschätzung realistischer Unterrichtsfächer schien wohl Neander (1525—95), ein Lieblings Schüler Melanchthons, seiner Zeit vorauszuweichen zu wollen, doch legen seine Lehrbücher über Geographie, Physik, Geschichte, Chronologie, die, lange hochgeschätzt, dem höheren Schulwesen in den *lectiones publicae* der Universitäten wertvolle Dienste geleistet haben, in ihrer Dürftigkeit und Kritiklosigkeit nicht bloß Zeugnis ab von dem tiefen Stande, den diese Wissenschaften damals noch einnahmen, sondern bei weitem die Hauptsache auf der Schule ist in seinen Augen der altsprachliche Unterricht, und wenn er auch für Unterweisung in der Geschichte, einem „herrlich lustigen Studium“, durch welches gar vieles in Kirche und Staat erläutert würde, sowie für Geographie, welche er nebst der Chronologie als Hilfswissenschaften derselben „die zwei herrlichen Augen der Weltgeschichte“ nannte, in den letzten 2 Schuljahren besondere Stunden einräumte, außerdem auch den Schülern von Zeit zu Zeit gestattete, „ins Grüne zu spazieren und herbatum zu gehen“: solche individuellen Neigungen zur Zulassung realistischer Bildungsfächer waren dem allgemeinen Charakter des Unterrichts gegenüber von keinem Belang.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Die Societas Jesu, welche sich von Anfang an mit besonderem Nachdruck auf das gelehrte Schulwesen warf und, gestützt auf das 1552 ihr verliehene päpstliche Privilegium, zahllose Bildungsanstalten nach ihren Grundrissen gründete, breitete nicht bloß über ganz Oberdeutschland, sondern auch über die geistlichen Gebiete Norddeutschlands ein Netz von Kollegien aus und hat wesentlich die Gegenreformation in einem großen Teil von Deutschland befördert. Ihr Studienplan, die „*Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*“, welche der 5te General des Ordens, der als Schulmann hervorragende Claudio Aquaviva 1586 durch eine Kommission von 6 Vätern feststellen ließ, wurde zwar, weil er angeblich sich an humanistische Vorbilder wie F. Sturm in Straßburg u. a. zu eng anlehnte, von der spanischen Inquisition anfangs verurteilt und vom Papste nicht bestätigt, doch fand eine 2te, nur wenig davon abweichende Redaktion von 1599 öffentliche Anerkennung. Nach der Restitution der 1773 aufgehobenen Gesellschaft (1814) erhielt die *Ratio studiorum* durch Bearbeitung des Generals Koothaan 1832 eine neue Fassung. Aber auch in dieser wurden hinsichtlich der Gymnasialbildung den Forderungen der Zeit nur geringe Zugeständnisse gemacht und ebenso wenig eine bessere Pflege der Muttersprache und vaterländischen Geistes, als eine eingehendere Behandlung der Realien ins Auge gefaßt. Es geht vielmehr das Bestreben dahin, den Zögling aus seinen Beziehungen zu Familie und Vaterland möglichst loszulösen, damit die „fleischlichen Bande“ gegenüber den geistlichen, welche ihn an die kirchliche Gemeinschaft und an den Orden knüpfen, nur so weit Wert behalten, als sie den Zwecken der Gesellschaft dienlich sind. Lateinsprechen und -schreiben ist neben formaler Gewandtheit in der Logik und Rhetorik noch immer das Hauptziel jesuitischer Schulung.

<sup>2)</sup> Michael Neander mußte als Rektor der Schule zu Ilfeld, obwohl er einen harten und langen Kampf gegen den räuberischen Adel zu bestehen hatte, der sich der reichen Klostersgüter zu bemächtigen suchte, und anfangs als einziger Lehrer nur einer Schar von 30 Schülern vorstand, (erst in den letzten Jahren

Vollends waren die Schulmänner, welche außer und neben ihm durch Organisation und methodische Ausführung ihres Lehrplans Normalanstalten für alle deutschen Länder schufen, ein Trogenndorf und Johannes Sturm, so begeisterte Anhänger der klassischen Bildung, daß alles bei ihnen auf ihre Aneignung und Pflege hinauslief. In der weit und breit berühmten Schule des ersteren zu Goldberg war die deutsche Sprache sogar gewissermaßen in Verfall geraten; in lateinischen Sätzen ward den Schülern zur Pflicht gemacht, im Umgang unter einander, wie im Verkehr mit den Lehrern oder im Gespräch mit anderen Gelehrten nur lateinisch zu reden, und es wurde dieser Anstalt als ein besonderer Vorzug nachgerühmt, daß die Muttersprache unter den Knaben damals verstummt und verdrängt sei. Trogenndorf, heißt es in einem Loblied auf den großen Schulmann, habe die römische Sprache allen so eingegossen, daß es für Schande galt, in deutscher Zunge zu reden; in seinem Bereich seien Knechte und Mägde damals des Lateins kundig gewesen; man hätte glauben können, Goldberg läge in Latium.<sup>1)</sup>

seines Lebens erhielt er einen Konrektor zur Aushilfe) doch nicht bloß den Bestand der Anstalt zu wahren, sondern sie auch zu einer wichtigen Pflanzschule der Humanitätsstudien in Mitteldeutschland zu erheben. Über seine Kämpfe hat er als Greis einen Bericht geschrieben (cf. Bouterweck im Zfelder Programm von 1873), auch schilderte er den Gang seines sprachlichen Unterrichts in seinen „Bedenken, an einen guten Herrn und Freund“ (den Bürgermeister von Nordhausen), „wie ein Knabe zu unterweisen und zu leiten, daß er ohne groß jagen, treiben und eilen, mit Lust und Liebe, vom sechsten Jahr seines Alters an bis auf das 18te, wohl und fertig lernen möge pietatem, linguam Latinam, Graecam, Hebraeam, artes und endlich universam philosophiam“ (1582). Nachdem demnach im 6. Lebensjahr die Unterweisung im Lesen und Schreiben begonnen hat, tritt mit dem 9ten die Grammatik in ihre Rechte ein. Da gilt es dann, in stetigem Fortschreiten nicht allein grammatische Regeln, sondern auch Wörter, Phrasen und Sentenzen zu lernen, und Neander empfiehlt selbst seine phraseologische Sammlungen, wodurch die Komposition angebahnt würde. Auf der 3ten Stufe setzt darauf mit dem 12. Lebensjahr der Unterricht in der Eloquenz, im Lesen und Zitteren der Autoren ein, und nunmehr soll sich der Schüler selbst Kollektaneen anlegen. Zu diesem Zweck schreiben die Zfelder leges von 1580 vor: „In den Lektionen soll der Schüler fleißig auf alle Worte des Praeceptoris merken und was notatu dignum fleißig zeichnen und nach verbrachten lectionibus nicht allein zur Repetition derselben zu seiner Zeit kommen, sondern auch in ein besondrer Buch aus allen lectionibus alle seine dicta, exempla, historias, Apophthegmata, fabulas, schöne versus graecos et latinos und andere seine Reden, so man in omni vita brauchen, auch besonders schöne phrases, epitheta, compositiones graecas, vocabula und alle significanter dicta schreiben, dieselben oft lesen, repetieren, rumintieren und dasselbe auch vor seinen thesaurum halten und ihm lieb sein lassen, und täglich mit neuen accessionibus aus den lectionibus und obiter dictis seines praecceptoris completieren und bessern.“ (Vgl. d. Zfelder Progr. v. 1886). Diese Exercitien dauern bis zum 17ten Lebensjahr; dann folgt noch ein 2jähriger Kursus in artibus, und damit ist der Schüler für das Studium in den 3 oberen Fakultäten genügend vorbereitet. (Vgl. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen I, 746 ff.) Über das Leben und die Wirksamkeit des gelehrten Humanisten, der mit einer frommen und männlich frischen Sinnesart zugleich eine begeisterte Hingebung an seinen Lehrerberuf verband, cf. W. Havemann, Mitteilungen aus dem Leben M. Neanders (1841), sowie die Programme des Zfelder Pädagogiums von 1853, 1854, 1863, 1873 und die Abhandlung Meißner's in den „Pädagogischen Jahrbüchern“ von Fleckstein und Masius 1881.

<sup>1)</sup> Valentin Friedland, der sich selbst den Beinamen Trogenndorf von seinem Geburtsort, jetzt Troitzschendorf bei Görlitz in der Oberlausitz, beilegte, wurde 1523 als Rektor der lateinischen Schule nach Goldberg in Schlesien berufen, fand aber daselbst so viel Schwierigkeiten vor, daß er nach 4 Jahren als Lehrer nach Piegwitz ging. Als man ihm jedoch von Goldberg aus alle mögliche Unterstützung für seine Schulverbesserungen versagte, folgte er 1531 abermals einem Ruf als Rektor dahin und brachte während einer 23jährigen rastlosen Tätigkeit diese Schule zu europäischem Ruf, sodaß Schüler aus allen Nachbarländern, Polen und Litauen, Böhmen und Österreich, Ungarn und Siebenbürgen in großer Zahl zu ihm strömten. Er richtete sein Schulwesen ganz nach dem Ideal der Humanisten ein, organisierte aber auf eigenartige Weise die Schülerschaft nach dem Muster der römischen Republik. Da war jede der 6 Klassen in Tribus geteilt und damit die Schüler selber untereinander sich regierten, wurden Ökonomen, Ephoren, Quästoren zc. eingesetzt, während er selbst als Dictator perpetuus ihre Versammlungen und Verhandlungen mit eiserner Strenge gegen

Und nicht anders war es in der berühmten Straßburger Musterschule unter dem vielgepriesenen zweiten *praeceptor Germaniae* Johannes Sturm (1537—89).<sup>1)</sup> Alle Zeit und Kraft galt es auch hier auf das Erlernen der lateinischen und griechischen Sprache zu konzentrieren, und vor allem die Fähigkeit, ein elegantes Latein zu schreiben und zu reden, stand allen so selbstverständlich als höchstes Ziel der Bildung vor, daß alles andere im Gymnasium unbedenklich davor zurückstehen mußte und für die Universität den Professoren der artistischen Fakultät überlassen wurde. Außer der Erziehung zu konfessioneller Rechtgläubigkeit, der *litterata pietas*, wie sie Sturm bezeichnete, und der *sapientia*, oder der *cognitio rerum*, wie sie schon Erasmus gefordert hatte, galt als wichtigstes Bildungsmittel im gelehrten Schulwesen die *Imitatio*, die Nachahmung der alten Redner und Dichter, denn dies erschien als der geeignetste Weg zur allgemein geschätzten Eloquenz, d. h. der Kunst, in Prosa und Versen ein klassisches Latein zu beherrschen.

sich, wie gegen seine Zöglinge überwachte. Nach Melancthon war er „zum Rektor geboren wie der ältere Scipio Africanus zum Feldherrn“; Geburts- und Standesunterschiede gab es in seiner Anstalt nicht; jeder hatte sich den Schulgesetzen zu fügen (*Tros Tyriusque mihi nullo discrimine agetur*), und selbst härtere Schüler der oberen Klassen sollen vor seinem Scepter, der Zuchtrute, gezittert haben. Zu den obersten Gesetzen gehörte: *Vernacula lingua uti ne audiuntur, sed sermonem latinum cum praeceptoribus vel aequalibus vel aliis doctis loquentes habento*, und in dem von Pinzger angeführten Lobgedicht heißt es:

Atque ita Romanam linguam transfudit in omnes,  
Turpe ut haberetur, Teutonico ore loqui.  
Audisses famulos famulasque latina sonare,  
Goldbergam in Latio crederes esse sitam.

Es war dies ein hoher Ruhm in damaliger Zeit, und der große Schulmann Meander bezeugt von ihm: *Trozendorfii tanta fuit me puero existimatio, ut in Silesia existimaretur, etiamsi alibi literas non infeliciter aliquis didicisset, tamen inter doctos non facile admittendum, si eius viri opera sedula atque institutione felici aliquandiu non fuisset usus.* Bis 1554 wirkte Trozendorf als Rektor in Goldberg und harrete selbst aus, als die Pest eine allgemeine Flucht hervorrief; als aber in demselben Jahr noch ein Brand sein Schulgebäude einäscherte, siedelte er mit seiner Schule nach Liegnitz über. Dort starb er am 26. April 1556. Sein Leben und Wirken ist geschildert von Gust. Pinzger, Valentin Friedland Trozendorf (Hirschberg 1825) und von Löschke (Breslau 1856). Vgl. auch K. von Raumer, *Gesch. der Pädagogik*, Bd. 1.

<sup>1)</sup> Johannes Sturm wurde 1537 durch den Reformator Straßburgs, Martin Bucer, dorthin berufen, um als Professor am dortigen Collegium Praedicatorum Vorlesungen über Rhetorik und Dialektik zu halten. Als aber bald nach seiner Ankunft die Notwendigkeit empfunden wurde, das höhere Schulwesen neu zu organisieren, erkannte man in ihm den richtigen Mann für diese Aufgabe, und seinem „Ratschlag an die Schulherren“ gemäß erreichte er es, daß schon 1538 nach dem Vorbild der Lütticher Schule die bisherigen 3 Lateinschulen zu einer 6klassigen Gesamtanstalt vereinigt wurden, der sich dann in einer höheren Klasse noch der Unterricht in den philosophischen Fächern und in einer ersten ein theologischer Kursus anschließen sollte. Auf Betrieb des energischen und hochgebildeten Ratschherrn Jakob Sturm wurde darauf schon im März 1538 die Einrichtung eines solchen Gymnasiums beschlossen und dasselbe zu Michaelis anfangs im Barfüßerkloster eröffnet, dann Ostern 1539 da, wo es sich noch heute befindet, in dem jetzt allerdings umgebauten Prediger- (Dominikaner-)Kloster dauernd eingerichtet. Johannes Sturm, der in seinem Einführungsprogramm: „*De literarum ludis recte aperiendis*“ eine ausführliche Lehrordnung aufgestellt hatte, übernahm zunächst nur provisorisch das Rektorat, doch wußte er es durchzusetzen, daß das Gymnasium auf 10 Klassen allmählich erweitert und in eine einheitliche Lehranstalt umgebildet wurde, welche schließlich 2 Klassen als Vorschule, 8 Klassen als eigentliche Lateinschule umfaßte und den Übergang zu einem 5jährigen Kursus der *lectiones publicae* vermittelte. Er selbst behielt die Leitung des Ganzen als Rektor, obwohl er als Professor des oberen Kursus am Unterricht sich nicht beteiligte, und die Schule nahm einen solchen Aufschwung unter ihm, daß die Schülerzahl, welche im Gründungsjahr 336 betrug, sich auf mehr denn 600 später steigerte. Sein Ruf verbreitete sich schnell über seinen nächsten Wirkungskreis hinaus; er galt als der hervorragendste Pädagoge seiner Zeit. Seine Schüler wurden mit Vorliebe als Lehrer und Rektoren nach auswärtig berufen, um in seinem Geiste Schulen zu leiten oder einzurichten, und er selbst bei zahlreichen Neugründungen zu Rate gezogen. Schon Kaiser Karl V., mit

Die Aufgabe, solche Sprechfertigkeit zu erlangen, erforderte von der Jugend zum mindesten 8—9 Lebensjahre; J. Sturm erweiterte sein Gymnasium sogar auf 10 Klassen (*ordines, curiae*), von denen eine jede einen besonderen Lehrer hatte und einen 1jährigen Kursus umfaßte. Bereits auf der untersten Stufe, wo es zunächst darauf ankam, lesen und schreiben zu lernen, setzte der lateinische Elementarunterricht ein mit dem Auswendiglernen möglichst vieler Vokabeln, Sätze und Sentenzen, sowie mit Deklinieren und Konjugieren, anknüpfend nicht bloß an die „*Neanisoi* des Herrn Rektor“, oder an andere Lehrbücher, wie die lateinische Grammatik Melanchthons, die *Educatio puerilis linguae latinae* des Präzeptors Gollus zc., sondern sogar an die Benutzung von ausgewählten Briefen Ciceros, die als Lesebuch dienten. War dann ein hinreichender Wortschatz gewonnen, der in Diarien „wie in Scheunen“ aufgesammelt und gruppenweise geordnet wurde, so nahm in Oktava der eigentliche grammatische Unterricht und das Übersetzen deutscher Sätze ins Lateinische, sowie das lateinisch Sprechen seinen Anfang und wurde unermüdetlich von Klasse zu Klasse weiter geübt, um die Formlehre und Syntax fest einzuprägen. Sodann kam bereits in Sexta die Prosodie an die Reihe, erst an der Hand einer poetischen Chrestomathie, später durch die Lektüre der *Andria* des Terenz, sowie ausgewählter Stellen aus Virgil, Catull, Tibull, Horaz, welche den Schülern es möglich machen sollte, die verschiedenen Versarten kennen und nachahmen zu lernen. Erst wenn jene nach 4jährigen Übungen, wie Sturm annahm, des Lateins einigermaßen mächtig waren, wurde mit dem griechischen Unterricht nach gleicher Methode begonnen und ihm täglich eine Stunde eingeräumt, sodas schon in Quinta die Formlehre, eingeübt an Aesopischen Fabeln, absolviert und in den oberen Klassen nunmehr zur Lektüre der sonntäglichen Evangelien im Urtext, sowie einzelner Abschnitte aus Demosthenes, Lucian, Sokrates, dem goldenen Gebicht der Pythagoreer, ausnahmsweise auch aus Xenophons *Cyropädie*, Platonischen Dialogen oder gar aus Thucydides übergegangen werden konnte; außerdem wurden Homer und Euripides hauptsächlich auf ihre rhetorischen Feinheiten geprüft, und namentlich vom Homer rühmt Sturm: *amoena habet rhetoricum vestigia; credo ego omnia oratorum ornamenta et instituta in Homero demonstrari posse ita, ut si ars dicendi nulla extaret, ex hoc tamen fonte derivari et constitui posset.* Daneben aber spielt Latein nach wie vor die Hauptrolle. Mit der Versetzung nach Quarta tritt der

dem er durch Granvilla auch politische Verhandlungen pflog, verließ ihm den Reichsadel, und was einst Jacob Sturm vergebens erstrebt hatte, wurde unter Kaiser Maximilian II. durch den Ruhm Johann Sturms erreicht: unter seiner Leitung wurde die zu *lectiones publicae* bestimmte Abteilung als eine privilegierte Akademie anerkannt, und noch heute wird deshalb der 1. Mai 1567 als Stiftungstag der neuen Universität Straßburg gefeiert. Zugleich wurde er zum Rektor auf Lebenszeit ernannt, und überwachte als leitender Geist, der über dem Ganzen schwebte, mit Strenge, wenn auch nicht ohne Unfehlbarkeitsdünkel die Tätigkeit der Klassenpräzeptoren. Vielgeschäftig aber, wie er war, wollte er nebenher auch seinen Einfluß als Diplomat geltend machen, unternahm mehrfach Reisen im Interesse der protestantischen Sache, und da er schon in den 40er Jahren auf den Religionsgesprächen zwischen Katholiken und Protestanten, Lutheranern und Reformierten zu vermitteln gesucht hatte, trat er mit Fürsten und Staatsmännern in Verbindung. In den Streitigkeiten, welche über die Annahme der Konfordinformel entstanden, unternahm er es, als Calvinist religiöse Weitherzigkeit und Duldsamkeit zu vertreten, erregte aber so sehr den Haß der Gegenpartei, daß er nicht bloß vom Rat mit Gefängnis bedroht wurde, sondern, als er sich weigerte, seine Entlassung zu nehmen, am 7. Dezember 1581 seines Amtes widerrechtlich entsetzt wurde. Einen Prozeß, den er bei dem Kammergericht zu Speyer anstrengte, konnte er wegen Mittellosigkeit nicht durchführen, und so blieb ihm nichts übrig, als sich auf sein Landgut nach Nordheim bei Marlenheim zurückzuziehen. Dort lebte er halb erblindet in Armut und Abgeschiedenheit, bis ihn am 3. März 1589 im Alter von 82 Jahren der Tod erlöste. Der Ruhm, als humanistischer Schulrektor und pädagogischer Organisator einer der größten seines Jahrhunderts gewesen zu sein, überlebte ihn. Vgl. über ihn Charles Schmidt, *La vie et les travaux de J. S.* (Strasbourg 1855), Kückelhahn, *J. S., Straßburgs größter Schulrektor* (1872), Weil, *Zum Gedächtnis Joh. Sturms*, Festschrift (1888) zc.

Schüler in das Obergymnasium ein, und außer unablässigen stilistischen Übungen, zu denen namentlich auch das Übersetzen aus Demosthenes ins Lateinische gehört, und prosaischer wie poetischer Lektüre, welche letztere zugleich mit Verfemachen verbunden ist, wird hier, wie in Tertia der rhetorische Unterricht vorbereitet. Ciceronianische Reden werden nach rhetorischen Gesichtspunkten analysiert, lateinische Abschnitte werden vorgetragen, Gefänge der Aeneis deklamiert, auch die Lektüre des Sallust herangezogen, doch bleibt Cicero *unicum omnium literatorum exemplum*; Historiker wie Caesar und Livius dagegen werden weniger, Tacitus gar nicht gewürdigt. Der zusammenhängende theoretische Unterricht aber in der Rhetorik, durch welche der Schüler rednerisch sich auszudrücken, sowie der Dialektik, durch welche er richtig denken lernen soll, blieb den beiden obersten Klassen vorbehalten und wurde hier nach besonderen Lehrbüchern erteilt. Außer der *pura et dilucida elocutio* sollte auf diese Weise auch eine *ornata elocutio* gewonnen werden, und damit war die Aufgabe des Gymnasiums erfüllt. Der Schüler erschien nun reif für die akademischen *lectiones publicae*, auf welche 5 weitere Jahre berechnet waren<sup>1)</sup>.

Nach unseren heutigen Begriffen eine wunderliche Ausnutzung der „hohen Autoren“! Aber es war seinem Wesen nach im allgemeinen auch nur ein rein formalistischer Unterricht; alles lief auf die Aneignung der fremden Sprache und einer gewissen Gewandtheit im Ausdruck hinaus. Die lebendige Begeisterung für die Schönheit und Geistesstärke der neu entdeckten Klassiker, welche der Impuls für die ersten Zeiten des Humanismus gewesen war, aber von Gelehrtenlust und Schulstaub erstickt mit der Zeit mehr und mehr selbst in der Wissenschaft zu frostig philologisch-historischer Interpretation, zu Akratie und Pedanterie verknöcherte, konnte am wenigsten Nährboden auf der Schulbank in den Kreisen unreifer Knaben finden; hier galt es vielmehr, wie Paulsen sagt, „den Schulsack mit Formeln und Phrasen, Sentenzen und Bildern zu füllen“ und durch ausgedehnten grammatischen Unterricht, sowie durch unablässige, endlose Stilübungen den künftigen Gebrauch der erworbenen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten anzubahnen. Die alten Klassiker las man nicht ihres Inhalts wegen, um in ihre geistigen Tiefen einzudringen und den Geist einer großen Zeit zu erfassen, als vielmehr um die Sprache zu erlernen und an ihnen Muster zur Imitation zu gewinnen. Wenn die Schüler auch den Sinn des Gelesenen noch nicht zu fassen vermochten, so ließ sich das Vertrauen Sturms in die Richtigkeit seines Ziels und die Unfehlbarkeit seiner Methode dadurch nicht irritieren. Von Natur, meint er, lernten die Kinder eher reden, als denken und urteilen; Erkenntnis werde der Mensch erwerben, wenn der Verstand erwacht sei; richtig und rein dagegen müsse der Knabe sprechen lernen, denn für den Erwachsenen sei dies schwer nachzuholen. Möchten daher die Schüler nur *optima ex optimis* zusammensuchen; das Verständnis werde später schon kommen. Auf den Inhalt

<sup>1)</sup> Einen Einblick in die Methode Joh. Sturms, der mit klarem Blick und anerkannter Beharrlichkeit trotz vieler Schwierigkeiten das Ziel eines zeitgemäßen Studiengangs sein Lebenslang verfolgte, gewinnt man aus der oben erwähnten Inauguralchrift: „De litterarum ludis recte aperiendis“, welche er zur Begründung seiner Anstalt verfaßte, mitgeteilt von Bornbaum im ersten Band seiner Sammlung evangelischer Schulordnungen (3 Bde., Gütersloh 1860—64), sodann namentlich aus den *epistolae classicae*, in denen er 1565 an die einzelnen Lehrer der 10 Klassen genaue Instruktionen erteilte. Auch ist von einem Schülegamen, welches 1578 nach 40jährigem Bestehen des Gymnasiums abgehalten wurde, ein Bericht wenn nicht gerade „mit protokollarischer Genauigkeit“, so doch in den wesentlichen Grundzügen überliefert; K. v. Raumer hat diesen in seiner „Geschichte der Pädagogik“ als Grundlage seiner Darstellung aufgenommen. Außerdem vgl. die kurze Übersicht, welche Paulsen in seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (I, S. 285) über den älteren Lehrplan von 1538, sowie Ziegler in seiner „Geschichte der Pädagogik“ (S. 80 ff.) über den für die 10klassige Schule entworfenen gibt, und ausführlicher Laas, die Pädagogik des J. Sturm (1872). Ein Verzeichnis von Sturms Schriften bietet die erwähnte Biographie desselben von Chr. Schmidt.

gab man überhaupt so wenig, daß man die Schüler unbedenklich und ohne Scheu vor sittlicher Schädigung Stücke des Terenz und Plautus mit allen Anstößigkeiten und Unflätereien auswendig lernen und aufführen ließ, weil man so spielend das Lateinsprechen zu fördern glaubte.<sup>1)</sup> Es kam eben alles auf die Kunst an, das Lateinische wie eine zweite Muttersprache zu gebrauchen, und da wurde man nicht müde, lateinisch zu deklamieren, zu rezitieren, zu disputieren, zu versifizieren und lange orationes zusammenzuschmieben, um zu der gerühmten römischen Eloquenz es zu bringen. Damit aber die Schüler lernten, den klassischen Mustern es gleichzutun, wurden sie von früh an gewöhnt, bei der Lektüre vor allem Wörter und Phrasen zu excerpieren, die beim Schreiben und Sprechen sich wieder verwerten ließen, und der Unterricht verfehlte nicht, dazu anzuleiten, wie man durch Weglassen und Hinzufügen, Verändern und Durcheinandermischen die geplünderten Stellen eines Cicero unkenntlich zu machen und der künstlichen Fälschung den Schein eines Originalwerks anzuschmuggeln vermöge. Auch der griechische Unterricht verfolgte dasselbe Ziel und dieselbe Methode; nur, daß man hierin es nicht zu gleicher Fertigkeit brachte. Jedenfalls galt es für ein Zeichen großer Gelehrsamkeit, ein lateinisches oder gar ein griechisches Gedicht zusammenstoppeln zu können.<sup>2)</sup>

Die Phrasenjagd führte natürlich nicht viel weiter, als zu einer künstlichen Mosaikarbeit, und die gesamte Nachahmung der Alten lief auf eine „ziemlich erbärmliche Virtuosität“ hinaus; man brachte es, wie Raumer sagt, „meist nur bis zu einem philologischen Pharisäismus, der in widerlich pseudoklassischer Manier Werke ohne klassischen Geist komponierte“. Und doch war man sehr stolz auf solche *specimina eloquentiae Romanae*. Freilich entsprach der Erfolg nur selten der langjährigen Anstrengung. Klagen über Mangelhaftigkeit der Leistungen und Abnahme des wissenschaftlichen Interesses hören in den Reihen der Pädagogen nicht auf; schon Meckandthou und mit ihm zahllose ältere Humanisten äußern in späteren Jahren sich sehr bitter über die Teilnahmslosigkeit und Unfähigkeit der studierenden „Barbarengemüther“; Sturm selbst spricht einmal offen und rückhaltlos

<sup>1)</sup> Daß hiergegen pädagogische Bedenken erhoben wurden, ist nicht gerade zu verwundern. Sturm selbst erwähnt: *Comoediarum actiones multi improbant propter molles meretricum gesticulationes, parasitorum et lenonum sales spurcos, in quibus corruptelam morum esse putant* (cf. f. Abhandlung de exercitatione Rhetor.), aber namentlich den Terenz schätzt er sehr hoch: *Terentio post Ciceronem nihil utilius est: purus est sermo et vere romanus*, und demnach empfiehlt er dem Lehrer der Prima (Goltius): *Histriones comoedos atque tragoedos volo hic esse τεχνικωτέρους Roscios, quam in tribus esse possunt inferioribus, ut quoniam vacuum actoribus theatrum nulla esse volo hebdomade spectandi non remittatur diligentia.* (ep. class. 116). In gleichem Sinn schreibt er an den Ordinarius der Sekunda: *Tuos histriones exercitationem in theatrum quotidianum adferre oportet maiorem.* Die Lust an solchen theatralischen Aufführungen brachte es bekanntlich dahin, daß eine Genossenschaft von Studenten nicht bloß in Straßburg als *histriones* sich zusammentaten, sondern auch der Bau eines steinernen Theaters für die Darstellungen beschlossen wurde.

<sup>2)</sup> Sturm kennt allerdings sehr wohl eine *vera imitandi ratio, quae libertatis suae utitur iure et eloquentiae omnibus nititur privilegiis*; aber von dem geistig noch unfreien Knaben läßt sich eine solche freie imitatio noch nicht erwarten. Für die Schulübungen schreibt er deshalb vor: „*Volumus imitationem tempore disciplinae esse diligentem et accuratam et assiduam, volumus etiam esse anxiam et sollicitam et quodammodo servilem, volumus imitatore non esse liberum, non solutum, sed vinculis adstrictum imitationis*“ und als geeigneten Weg zur Eloquenz empfiehlt er: *Oportet imitatore esse ἑλλολεπτον, oportet κλέπτειν, furari, furem esse ἕλον* i. e. imitationis, sed ita tamen ut ipsam furtum non appareat, ne ipsa scilicet cornicula in furto deprehendatur et risum moveat et suis notetur coloribus. Diese Sucht, sich mit fremden Federn zu schmücken, scheint dann den Schülern so in Fleisch und Blut übergegangen zu sein, daß auch der Professor der Dialektik von den Studenten, deren Deklamationsübungen er leitete, an Sturm schreiben konnte: *Orationem referimus furtis et compilationibus, non secus ac corvus ille Aesopicus qui speciosarum avium plumis sese depictum ostentabat.* (cf. Ziegler l. l. p. 84 f.) Demgemäß nennt St. v. Raumer diese Lehrweise nicht mit Unrecht „eine Art Theorie der Dohlenstreich“.

aus, daß, obgleich es seiner Zeit nicht an Köpfen fehle, die mit den Alten es wohl aufnehmen könnten, doch so wenig in der Eloquenz erreicht und geleistet würde.<sup>1)</sup> Die Schuld hieran schreibt er außer dem Mangel an tauglichen Lehrern hauptsächlich dem leidigen Umstand zu, daß Latein nicht die Muttersprache der Schüler sei, und er erblickt einen großen Übelstand, ein *publicum et commune malum* darin, daß die deutsche Jugend nicht von Kindesbeinen an lateinisch spräche und mit lateinisch-Sprechenden Umgang hätte. Allerdings war es eine Sisyphusarbeit, deutschen Jünglingen der menschlichen Natur zum Trotz eine abgestorbene Sprache als zweite Muttersprache aufzudrängen; indessen hofft er, durch verdoppelten Eifer der Lehrer und durch strenge Anwendung der von ihm eingeführten Methode könne und müsse dem Übel abgeholfen werden; ja, in einem Ausflug von Siegesgewißheit spricht er die Überzeugung aus, wenn man nur es richtig anfinge, so könne man die Alten wieder ins Leben rufen und es sei nicht abzusehn, warum man es in geistigen Produktionen nicht mit ihnen sollte aufnehmen können. Im Schreiben, Kommentieren, Deklamieren und Sprechen, meint er, glaube ich uns nicht nur als Nachtreter der Meister zu erblicken, sondern als solche, welche es der besten Zeit Athens und Roms gleich tun.<sup>2)</sup> In seiner Schule handelte es sich zwar nur um die Anleitung zu dieser Kunst; immerhin war es, um mit Kaumer zu reden, „eine pedantische Beschränktheit zu wädhnen, eine verständig eingerichtete Straßburger Schule könne die Erzeugung von Geisteswerken bewirken, denen gleich zu stellen, welche einst in der Kraft des Perikleischen Zeitalters und der Macht des imperii Romani ans Licht traten“.

Der Beruf des Gelehrten forderte nun einmal in jenen Zeiten Latein als Grundbedingung aller Gelehrsamkeit. Joh. Sturm, der im Geiste seiner Zeit lehrt und handelt, wird deshalb an seinem Bildungsideal auch niemals irre; fest und klar faßt er sein Ziel ins Auge und verfolgt es ebenso konsequent, als geschickt. Und so wird er zu einem Normalschulmann in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, zu dem Altmeister unter den Pädagogen einer langen Zeit, und unzählige Nachahmer bemühen sich nach seinen Grundsätzen das Schulwesen zu vervollkommen und den Schulbuben Ciceronianisch-lateinische Beredsamkeit einzutrichtern.<sup>3)</sup> Mochten es staatliche Gelehrtenhöfen

<sup>1)</sup> Wie wenig das Lateinsprechen und -schreiben selbst in der Zeit der Lateinherrschaft gedeihen wollte, dafür gibt J. Burckhard in seinen *commentariis de linguae Latinae in Germania fatis* (Hannover 1713 und Wolfenbüttel 1721) zahlreiche Beispiele. Sturm selbst erwähnt: *tamen ab orationis prope omnes abhorrent exercitatione et tam pauci sunt qui eam assequuntur*, und nicht weniger klagt er über die Interesselosigkeit der Studenten, nachdem sie die Schulbank verlassen haben, in seinen *epistolae academicae*: *Disciplina quae nunc dissoluta est: confusa quadam petulantia atque licentia; non solum intermissis sed saepe omissis auscultationibus necessariis, magno cum contemptu magistrorum et ipsorum discipulorum pernicie, sicut in publicis rhetorum et poetarum scholis professores earum destituuntur auditoribus.*

<sup>2)</sup> Über seine Methode äußert sich Sturm ziemlich selbstbewußt: *eandem rationem quam de principio institui retinendam in huius modi sive gymnasiis sive academiis arbitror; non enim meliorem invenire possum neque, et ego puto, melior inveniri poterit.* Vermöge ihrer Anwendung glaubt er alle Schwierigkeiten überwinden zu können. Es sei allerdings mit dem Umstand zu rechnen, daß deutsche Kinder nicht mehr in *cunis ad matrum papillas lallare condocerunt*, aber *istud publicum et commune malum magistrorum corrigendum industria atque hac ratione, quam nunc institui* (ep. class. p. 91), und als Resultat rühmt er: *scribendi et commentandi et declamandi et dicendi videre mihi videor ipsos magistros non insequi, sed assequi facultatem illam optimarum aetatum quae Athenis et Romae fuit* (ib. p. 119). In ähnlicher Weise sprechen sich übrigens schon auch vor ihm Rud. Agricola, Rud. Lange u. a. aus.

<sup>3)</sup> Der pädagogische Ruhm Joh. Sturms verbreitete sich schnell über die Grenzen seines engeren Wirkungskreises hinaus. Die neuen Schulpläne, welche in Württemberg 1559, in Braunschweig 1569, sowie im Kurfürstentum Sachsen 1580 von den Landesfürsten erlassen wurden, stimmen mit seinen Grundsätzen völlig überein; auch der Herzog Wolfgang von Bayern berief ihn in sein Land, um in Lauingen 1565 eine neue Schule zu errichten, und Sturm konnte von ihr sagen: *Est Lauingia eadem cum nostra ratio et via.*



sein, von denen die 3 sächsischen Fürsten- oder Landes Schulen zu Pforta, Meißen und Grimma das Vorbild gaben, oder städtische Anstalten von größerem oder kleinerem Umfang, Partikular- oder Trivialschulen, übernommene Dom- oder Stiftsschulen, welche als allgemeine Stadtschulen nicht bloß künftige Studierende, sondern auch die für einen bürgerlichen Beruf bestimmten Knaben zu unterrichten hatten: in der Überzeugung stimmten alle überein, daß die Erlernung der Gelehrtensprache die wichtigste und hauptsächlichste Aufgabe der Schule sei; selbst für die größeren Dörfer wurde in Württemberg und Sachsen elementarer Lateinunterricht gefordert. Zweihundert Jahre lang hat das protestantische Schulwesen dieses Ziel bis ins 18. Jahrhundert hinein verfolgt, und immer tiefer versank man dabei in einen geistlosen grammatischen und rhetorischen Formalismus.

Der naturgemäße Gebrauch der Muttersprache erschien diesem einseitigen Lateinbetrieb als ein Hindernis, welches möglichst beseitigt werden müsse. Die Reformation hatte in Bibel und Katechismus, Gottesdienst und Kirchengesang die deutsche Sprache zwar zur Herrschaft gebracht; das Vorurteil der Gelehrten aber wurde dadurch nicht erschüttert. Wohl hatte auch das Bedürfnis des bürgerlichen Lebens bereits seit Ende des 15. Jahrhunderts namentlich in niederdeutschen Städten deutsche Schulen hervorgerufen, in denen die Jugend deutsch lesen und schreiben, je nachdem auch rechnen lernen sollte, und die Reformatoren mit Luther an der Spitze hatten eine allgemeine Volksbildung kräftigst zu fördern gesucht, um wenigstens das Lesen der heiligen Schrift zu ermöglichen, und doch ist im ganzen 16. Jahrhundert für die Volksschule noch überaus wenig geschehen, und durch die Stürme des 30jährigen Krieges wurden später die schwachen Anfänge fast ganz vernichtet; auch hatte der Bildungshochmut und die aristokratische Abneigung der Gelehrten gegen das unkultivierte Volk von jeher das Bestreben, solche deutschen Elementarschulen als „Winkelschulen“ zu gunsten der Lateinschulen möglichst herabzusetzen und zu unterdrücken. Schon die kursächsische Schulordnung (1528) wendet sich im Eingang gegen bestehende Mißbräuche in der Schule mit der Bestimmung: „Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß anfehren, daß sie die Kinder allein lateinisch lehren, nicht deutsch oder griechisch oder ebräisch, wie etliche haben getan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist“, und der Schulmeister Joh. Mutschler in Dettingen, den Paulsen als Beispiel anführt (I, 274), sprach zweifellos aus dem Sinn aller seiner Standesgenossen, wenn er in seinem kleinen, dem Leipziger Rat gewidmeten Lehrbuch der Pädagogik (Nürnberg 1529) schreibt: „Es ist ein verkehrter Weg ohne Grund, daß man einen Knaben, der in der Lernung verharren und aufwachsen soll, am ersten in die deutschen Schulen schreiben und lesen lernen gehen läßt. Denn ich hab's aus eigener, auch anderer Meister Erfahrung, daß die, so am ersten im Deutschen zu lernen haben angefangen, hernachmals zum Latein und anderen Zungen ungeschickter und tölpischer gewesen sein; und es ist fast zu wundern, was doch die Eltern dazu bewegt, so viel Fleiß auf das Deutsch zu wenden, daß ihre Kinder vor lateinischer und griechischer Zunge das Deutsch zu lernen mit solchen Kosten befohlen werden, welches sie von Natur und ein jeder ungelehrter Laie von sich selber mit der Zeit gewöhnen, üben und reden lernen.“<sup>1)</sup> Die Zöglinge einer Gelehrtenschule sollten und mußten von Anfang an Ohr und

<sup>1)</sup> Charakteristisch lautet unter anderen auch die Instruktion, welche Herzog Ulrich von Württemberg an seine Visitationsräte 1546 erließ: „Weil aber in vielen auch kleinen Städten neben den lateinischen Schulen auch deutsche bestehen, durch welche erstere verderbt und viele Knaben, die zum Lateinlernen und also zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinsamen Nutzens geschickt sind, versäumt werden, so sollen Gottes des Herrn und des gemeinen Nutzens wegen solche deutsche Schulen in kleineren Städten abgeschafft werden, da doch ein jeder lateinischer Schüler in Latein auch das Deutschschreiben und -lesen ergreift.“ — Als später sein Sohn und Nachfolger Christoph das Schulwesen seines Landes regelte, wurde dieses Verbot allerdings aufgehoben. Ein früherer Mitarbeiter Joh. Sturms an der Straßburger Schule, Michael Schüss, gen. Logites, entwarf

Zunge an das Lateinische gewöhnen. So schreibt denn auch Joh. Sturm in seinen Straßburger Schulgesetzen vor: „Sermones juventutis latinos esse volumus, omnium, etiam eorum, qui in extremis latent classibus. Praeceptorem patrio sermone uti nolumus. Haec consuetudo . . . custodienda severitate et castigatione“ und an anderer Stelle: „Qui sermone utuntur alio quam latino, ratione bona puniantur . . . Cum colludunt, cum ambulant, cum obviam veniunt, sermo sit latinus — aut graecus. Nullus veniae locus, si quis hic peccet petulanter“. Auf Deutsch wurde dies mit den Worten eingeschärft: Die teutsch reden bey irn mitshulern, die sollen gescholten werden; so sy dz offtermals thun, sollen sy best mehr gestrafft werdenn“. Die Knaben blieben denn auch ohne den allernotwendigsten Elementarunterricht im Deutschen; außer Übersetzungen aus lateinischen Klassikern war von deutschen Stilübungen und Aufsätzen keine Rede. „Entdeutscht und verrömert“, wie Raumer sagt, das ist der Charakter der gelehrten Schularbeit jener Zeit, und wenngleich Sturm ein Mann war, der andererseits persönlich an einem Luther sehr wohl die Macht der deutschen Beredsamkeit zu würdigen und zu bewundern wußte, von der Schule als solcher verlangte das Jahrhundert in erster Linie Latein; es war noch nicht die Zeit gekommen, wo Volksleben und Muttersprache ihre Rechte geltend machten.

Die Einseitigkeit des gelehrten Schulwesens tritt noch schärfer hervor, wenn man die eruditio rerum oder die sapientia ins Auge faßt, welche Sturm ebenfalls als sein Lehrziel angibt. Erwerbung von Sachkenntnissen wollte auch er neben der vor allem erstrebenswerten eloquentia, doch wurde hierfür nur nebensächlich gesorgt. In den unteren Klassen brachte man den Knaben lateinische Wörter bei für alle möglichen Dinge, die im Leben vorkommen, aber nicht, um die Dinge selbst kennen zu lernen, sondern bloß damit sie sich über das Alltägliche lateinisch ausdrücken konnten; in den oberen Klassen erforderte es das Verständnis des Gelesenen, daß an die Lektüre sich Erläuterungen in geschichtlichen oder geographischen, mythologischen und archäologischen, philosophischen und kosmologischen Fragen knüpften, und namentlich an antiquarischen Kenntnissen fehlte es nicht; aber von besonderen Unterrichtsstunden für Realien sah man ab; eine eingehende, zusammenhängende Unterweisung hierin wurde nicht für nötig gehalten. In Sturms Schulplänen würde man vergeblich nach Lehrstunden für Geschichte und Erdkunde, Naturkunde oder Zeichnen suchen; nicht einmal von Rechnen war in den ersten Schulordnungen etwas zu finden.<sup>1)</sup>

dann als Pädagogarch des Landes 1557 ein Gutachten über eine Neuorganisation des dortigen Schulwesens ganz nach Sturm'schen Grundsätzen, und daraus ist die Württembergische Schulordnung von 1559, wenngleich unter Berücksichtigung der Landesverhältnisse, hervorgegangen.

<sup>1)</sup> Das Rechnen als Lehrgegenstand für alle Stufen des Volksunterrichts gehört überhaupt erst der neueren Zeit an. Zwar weist S. Günther in seinem Buch über den mathematischen Unterricht im Mittelalter nach, daß seit dem Anfang des 16. Jahrhunderts die Rechenbücher an Zahl und Brauchbarkeit zugenommen haben, und bekanntlich fand der Rechenmeister Adam Riese in Erfurt, später in Annaberg († 1559) mit seinem Rechenbuch, von dem die erste Auflage 1522, die zweite 1525 erschien, solchen Anklang, daß es bis in die Mitte des folgenden Jahrhunderts herrschend blieb und man schon 1656 über 26 Auflagen zählen konnte; auch waren die arithmetischen Lehrbücher, welche seine drei Söhne herausgaben, sehr geschätzt. Doch dienten alle solche Bücher zunächst mehr dem gewerblichen Verkehr, als dem Schulunterricht. Erst im 17. Jahrhundert fand das Rechnen namentlich auf Anregung Ratichs und Comenius in den Schulen mehr Aufnahme, und besonders die „Schulmethodus“, welche der Herzog Ernst von Sachsen-Gotha 1642 erließ, ging in dieser Beziehung mit gutem Beispiel voran. In dessen noch das preussische General-Landschulreglement von 1763 betrachtet Rechnen und Schreiben nicht als unbedingt gebotene Lehrgegenstände und ordnet an, daß Kinder, welche daran teilnehmen wollten, ein erhöhtes Schulgeld zu bezahlen hätten. Erst im 19. Jahrhundert ist Rechnen als obligatorischer Unterrichtsgegenstand allgemein anerkannt und eingeführt worden.

Für die eigentlichen systematisch zu betreibenden Wissenschaften galt überdies der Grundsatz, daß solche artes der artistischen (philosophischen) Fakultät auf der Universität vorzubehalten seien, während die Schule Sprachen zu lehren habe, und da in der Überzeugung, daß alles menschliche Wissen schon durch die Forschungen der Alten zum Abschluß gekommen sei, das Studium sich auf die Erklärung eines Aristoteles, Euclid, Ptolemäus, Proklos 2c. beschränkte, so erschien die Beschäftigung mit diesen Autoren für Knaben noch ungeeignet. Erst in späterer Zeit fangen größere Schulen, wie die Straßburger, an, in das Gebiet der akademischen Vorlesungen überzugreifen. Scharfe Grenzen zwischen Universität und Gelehrtenschule gab es ja noch nicht; eine strenge Scheidung beider ist bekanntlich erst im 19. Jahrhundert durch die allgemeine Einsetzung des Abiturientenexamens herbeigeführt. Wie selbst die Universität damals sich noch vielfach mit elementarem Unterricht befassen mußte, so haben die größeren Lehranstalten, durch staatliche Verordnungen und Gesetze in ihrer freien Entwicklung noch nicht beschränkt, das Bestreben, manches vorweg zu nehmen, was sonst auf der höheren Stufe getrieben wurde, und seit in Straßburg die Schule auf eine Akademie hinausstrebte, hält Sturm für die obersten Klassen auch eine Unterweisung in Arithmetik und Geometrie nach besonderen Lehrbüchern für nötig, um, wie H. Weil in seiner Festschrift nicht mit Unrecht vermutet, seinen Schülern die sofortige Zulassung zur Baccalaureatsprüfung zu ermöglichen. Jedoch darf man sich von diesen Lehrgegenständen nicht allzu hohe Vorstellungen machen; der Unterricht ging sicherlich nicht über elementare Kenntnisse hinaus. Die Notwendigkeit und Nützlichkeit eines solchen Unterrichts hatte Sturm zwar schon 1538 erkannt, doch bis 1566 wurde noch, um mit Ziegler zu reden, selbst das Notwendigste dem Moloch des Latein geopfert.<sup>1)</sup>

Man hat es als einen großen Vorzug der damaligen Jugendbildung gerühmt, daß es den jungen Leuten vergönnt war, alle Kraft auf Ein Ziel hin zu konzentrieren, ohne in das Vielerlei des heutigen Unterrichtswezens zu verfallen, und es war sicherlich auch kein gering anzuschlagender Fonds allgemeiner Bildung, den ein Jüngling damals nach Vollendung seiner Studien von der Schule und Universität ins Leben hinausnahm. Aber je mehr auf die Periode humanistischer Begeisterung ein Geschlecht von Epigonen folgte, welches selbst kein tieferes Verständnis der Alten besaß und in zopfig-dünnlicher Armseligkeit lediglich auf sprachliche Form ohne Geist und Leben hinarbeitete; je mehr andererseits Entdeckungen und Erfindungen den Gesichtskreis der Gebildeten erweiterten, und zugleich ein wesentlicher Umschwung in der Naturerkenntnis die Forschung von der Buchgelehrsamkeit auf Natur und Wirklichkeit lenkte: um so energischer begann nicht bloß in der Philosophie eine Auflehnung gegen den in allen Wissensgebieten bisher als maßgebend angesehenen

<sup>1)</sup> Wie Paulsen (I S. 375) anführt, enthalten ältere Schulordnungen, wie die kursächsische von 1528, die Bugenhagenschen für Braunschweig (1528), für Hamburg (1529), Lübeck (1530), Pommern (1535), sowie auch die große württembergische von 1559 noch nichts von Rechnen und Mathematik. Arithmetik und Geometrie gehörten nach mittelalterlicher Anschauung unter den 7 freien Künsten zu der höheren Stufe des Quadrivium, welches außerhalb des Bereichs der eigentlichen Schulbildung lag und gewöhnliche Trivialschulen deshalb gar nicht oder kaum berührte. Sturm erwähnt allerdings bereits in seinem Eröffnungsprogramm de literarum ludis (1538) als Charakteristik der obersten Klassen: „Tradenda etiam Arithmetica sunt et excutiendus Mela et proponendus Proclus et cognoscenda sunt Astrologiae elementa“, aber bis 1566 wird in Wirklichkeit nichts von all dem getrieben, auch wird in den *epistolae classicae* nichts davon erwähnt, und in dem Schulplan, den er für Laingen entwarf, ist Mathematik ebenso wenig aufgeführt, sondern den akademischen Vorträgen vorbehalten. Dagegen schreibt er 1569 an den Mathematiker Dasypodius: *Primum abs te contendo, ut principia Mathematicorum in hisce curiis supremis duabus doceantur, duobus illis, de quibus inter nos locuti sumus, voluminibus, quorum alterum abs te habemus, quod secundae curiae erit; alterum etiam a te expectamus et primae curiae conficiendum.* Was hier geplant ist, erscheint nach dem Lehrplan von 1578 zur Ausführung gebracht. Elementare Arithmetik wird in *Secunda*, elementare Astronomie nebst Erklärung einiger Sätze des Euclid in *Prima* angeordnet, und

Aristoteles, sondern auch in der Pädagogik fing Mißbilligung und das Verlangen nach Umgestaltung an sich geltend zu machen. Die Einseitigkeit einer Lehrweise, welche vielfach bis zur Karrikatur ansartete, die naturwidrige Mißachtung der Muttersprache, die Vernachlässigung so vieler fürs Leben wissenschaftlicher Lehrgegenstände und daneben der Mangel an jeglicher Rücksichtnahme auf die Verschiedenheit jugendlicher Talente und ihrer individuellen Neigungen konnte auf die Dauer ohne Opposition nicht bleiben, und da heller sehende Geister die Überzeugung erweckten, daß es vor allem Sache des Gelehrten sei, die eigenen Augen aufzutun, selbständig zu denken und zu forschen und, anstatt in toter Sprache fremde Weisheit auszukramen, in der Muttersprache die eigenen Gedanken auszudrücken: erhob sich mehr und mehr eine Reaktion zunächst gegen die Alleinherrschaft und Tyrannei des Latein, sowie gegen die gesamte Schulpedanterei, und seit Beginn des 17. Jahrhunderts fing man auch in Deutschland an, durch Reformversuche am Bestehenden zu rütteln. Der Anstoß dazu ging vom Ausland aus.

## 2. Reformversuche im 17. Jahrhundert.

In Frankreich war der berühmte Satiriker Rabelais (1483—1553) der erste, welcher einen pädagogischen Realismus gegenüber der humanistischen Buchweisheit in namhafter Weise verfocht, und an ihn schloß sich der geistvolle Schriftsteller Montaigne (1533—1592), welcher in seiner skeptischen Lebensanschauung nicht umhin konnte, in Fragen der Erziehung gegen den steifnackigen Gelahrtenbüffel, sowie die gedankenlose Prügfelsucht der ebenso langweiligen, als gelangweilten Schulmeister aufzutreten, nicht um das Studium der Alten herabzuwürdigen, sondern um die geistige Vertiefung in das Wesen der Natur und eine naturgemäße Vorbereitung für das praktische Leben in ihrem wahren Wert zu beleuchten. Auch in Deutschland werden ähnliche Töne schon hie und da angeschlagen, so besonders in den geistreichen Schriften des sprachgewandten Satirikers Joh. Fischart (1545—1589), eines Juristen von umfassender Bildung und reicher Lebenserfahrung, der unter anderen Vorheiten der Zeit auch die verdorrte Pedantengelehrsamkeit gnadenlos geißelte. Derjenige indessen, welcher den wissenschaftlichen Horizont dauernd erweiterte und die Hochburg der antiken Gelehrsamkeit am erfolgreichsten, wenn auch wesentlich erst durch indirekte Angriffe unterminierte, ist anerkanntermaßen um den Anfang des 17. Jahrhunderts herum der große englische Philosoph und Schatzkanzler Bacon von Verulam (1561—1626) gewesen, der Begründer einer empirischen Naturbeobachtung und überhaupt der modernen Wissenschaft.

so wird denn auch in dem Prüfungsprotokoll (1578) von dem Primaner erwähnt, daß ex primo Euclidis libro propositiones aliquot durchgenommen seien. Überhaupt wurde es erst im letzten Viertel des 16. Jahrhunderts Regel, in den Oberklassen *elementa mathematicum* oder *initia arithmetices* zu lehren. Die Schulordnung für die sächsischen Fürstenschulen von 1580 schreibt in *Secunda* eine Stunde Arithmetik, in *Prima* eine Stunde *Sphaera* vor; nach der Stralsunder Schulordnung von 1591 wird in *Secunda* die *tabula multiplicationis* (das Einmaleins) gelernt und die Arithmetik (d. h. Rechenunterricht) in *Prima* fortgesetzt. Nur nach der Nordhäuser Schulordnung von 1583, welche von Michael Neander, dem Freund der Realien, beeinflusst wurde, soll Unterricht in der Arithmetik durch alle Klassen getrieben werden, d. h. in *Quinta* Rechnen mit Zahlen bis 100, in *Quarta* das kleine Einmaleins, in *Tertia* lateinisch zählen und das große Einmaleins, in *Secunda* griechisch zählen und die 4 *Species* einüben, in *Prima* sogar hebräische Zahlzeichen und lateinisch *Species* und Brüche rechnen. Der Straßburger Lehrplan von 1623 endlich führt ebenfalls das Rechnen durch alle 10 Klassen ein. *Dectima* beginnt mit den Zahlen bis 100, deutsch sowohl, wie lateinisch; in *Nonna* geht man weiter bis 1000; in *Octava* kommt das Einmaleins an die Reihe, in *Septima* Addition und Subtraction, in *Sexta* Multiplikation, in *Quinta* Division, in *Quarta* die *regula de tri* und in *Tertia* Bruchrechnung. Für die beiden obersten Klassen wird wegen Mangels an einem Lehrbuch die Anweisung noch ausgesetzt.

Während die Gelehrsamkeit bisher nichts höheres kannte, als Ausbeutung und Nachahmung des Altertums, wurde er bekanntlich ein bahnbrechender Geist auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Forschung, indem er die Aufmerksamkeit der Zeit auf die Dinge der Gegenwart lenkte und durch die neue Methode der Induktion lehrte, sich zum unmittelbaren Betrachten der Natur zu wenden. Sein Tadel richtete sich zunächst vor allem gegen die Art und Weise, wie selbst auf den Universitäten bis dahin Realstudien getrieben wurden. Aus Büchern nach Aristoteles, Plinius, Aratus, Galenus lehrte man Naturkunde ohne Anschauungsobjekte, Physik ohne Experimente, Sternkunde ohne Sternwarte usw.; Bacon wies das Verkehrte eines solchen „verbalen“ Realismus nach und zeigte, wie auf dem Wege der Induktion ein „realer“ Realismus einzig und allein zur Wissenschaft führen könne. Seinem Beruf nach war er nicht Schulmann und konnte auch als solcher seine Grundsätze pädagogisch nicht verwirklichen; was er über Pädagogik geschrieben hat, ist verhältnismäßig auch nur von untergeordneter Bedeutung; indem er jedoch durch Aufstellung neuer Prinzipien den ersten kräftigen Anstoß zu einer experimentierenden Naturforschung gab, erschloß er ein ganz neues Gebiet der Wissenschaftlichkeit, und wenn er auf diesem gelegentlich die Kenntnisse und Leistungen der Alten mit ziemlicher Mißachtung herabsetzte und, wo er etwaige Erfolge derselben anerkennen mußte, diese als blinde Treffer hinstellte, so konnte dies dem unbedingten Ansehen der klassischen Welt nur Abbruch tun. Seine ernste Naturphilosophie wies vielmehr nach, daß „die Naturwissenschaft für die große Mutter aller Wissenschaften zu halten sei“ und aus seinen Anregungen ging eine gesteigerte Wertschätzung derselben hervor. Er wurde nicht bloß der Tonangeber des wissenschaftlichen Geistes seiner Nation; unzählige Gelehrte folgten auch in Deutschland seiner Weisung in das Gebiet der Erfahrung als der einzig verlässlichen Erkenntnisquelle. Hatte schon Copernicus († 1543) anstatt Vermutungen des Altertums den mathematischen Beweis erbracht, so fingen im Zeitalter Joh. Keplers (1571—1630) die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien an, in den Vordergrund zu treten, und damit wurde die wissenschaftliche Emanzipation der Neuzeit vom Altertum eingeleitet. Ging doch die mathematische, astronomische und physikalische Forschung, nachdem sie in ihrer Entwicklung von der humanistisch-philologischen Beschäftigung mit den Alten wohl ihren Ausgang genommen, allmählich aber sich zur Freiheit und Selbständigkeit durchgerungen hatte, über die Kenntnisse der Griechen weit hinaus.

Seitdem fing man an, unter den Gelehrten zu unterscheiden zwischen reales und verbales, zwischen solchen, welche durch Realstudien nach Sachkenntnis trachteten, und solchen, welche nach wie vor lediglich den Sprachstudien huldigten, und der durch Bacon ins Leben gerufene, mehr und mehr an Kraft und Ausdehnung wachsende Realismus rief mit der Zeit auch eine neue Richtung in der Pädagogik hervor. Seit dem 17. Jahrhundert beginnt der naturkundliche Unterricht in seiner heutigen Gestalt, freilich zunächst noch sehr allmählich auch in Schulen Eingang zu gewinnen.

Unter den Pädagogen Deutschlands war Wolfgang Ratichius (1571—1635) der erste, welcher die Einseitigkeit und Fehlerhaftigkeit der bisherigen Lehrweise zu bekämpfen unternahm und durch Anpreisung einer neuen Methode eine Zeit lang Fürsten und freie Reichsstädte für sich zu interessieren wußte.<sup>1)</sup> Noch war auch sein Sinn überwiegend auf Sprachstudien gerichtet, und er war

<sup>1)</sup> Wolfgang Ratte (Ratichius), geb. 1571 zu Wilster in Holstein, studierte in Klostoc anfangs Theologie, gab dies aber auf und wandte sich nach England und von da nach Amsterdam, um Mathematik zu studieren. Schon hier legte er dem Prinzen Moritz von Oranien den Plan zu einer neuen Lehrmethode vor; da dieser aber zur Bedingung machte, daß einzig und allein Latein gelehrt werden solle, so begab er sich über Basel und Straßburg nach Frankfurt a. M., um auf dem dortigen Reichstag 1612 den deutschen Reichsständen in einem Memorial seinen Plan zu empfehlen, in dem er „mit göttlicher Hilfe zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit Anleitung zu geben“ verhiß. Der Pfalzgraf von Neuburg nahm sich seiner an und unterstützte ihn; besonders aber ließ die verwitwete Herzogin Dorothea von Weimar 1613 seine Lehrweise prüfen, und da

weit entfernt davon, das Latein aus seiner Alleinherrschaft etwa zu verdrängen; die Alten haben für ihn noch eine zu hohe Bedeutung, und namentlich der Terenz spielt in seinem Unterricht eine große Rolle. Vielmehr gerade das Erlernen fremder Sprachen zu erleichtern ist sein Bestreben, und zu diesem Zweck verwirft er die übliche Unterrichtsweise der Grammatici, welche aus Grammatiken das Latein zur Muttersprache der Knaben zu gestalten suchten. Demgegenüber erklärt er es für einzig naturgemäß, wenn die Jugend zuerst die Sprache des Vaterlandes „recht und fertig lesen, schreiben und sprechen lerne“. *Omnia primum in lingua vernacula; ex vernacula in Linguas alias, „alles zuerst in der Mutter Sprach! Auf der Muttersprach alsdann in andere Sprachen“!*, das war einer seiner Grundsätze, die er schon in Göttingen 1618 aufstellte, und er richtet, ehe zu der lateinischen und der griechischen Klasse übergegangen wird, eine deutsche Vorschule für Knaben und parallel daneben auch für Mädchen ein. Der deutschen Sprache wurde das ihr entzogene naturgemäße Recht wieder zuerkannt.

Nebenbei stellte er im Anschluß an die Bacon'sche Philosophie auch das realistische Prinzip auf, daß stets erst von der Sache zum Namen vorgegangen werden müsse (*no modus rei ante rem*), und brachte die Realien zu einiger Geltung. Außer Lesen, Schreiben und deutscher Sprachlehre sollte auf den niederen Schulen auch Rechnen für solche, die „dazu tüchtig“, gelehrt werden, und er forderte nachdrücklich, daß die Kinder zu verständnisvoller Beobachtung der Natur angeleitet würden, denn: „*per inductionem et Experimentum omnium certitudo*“ oder, wie er dies der Prüfungs-Kommission in Jena 1629 erläuterte: „*non auctoritas destituta rationibus et experimento valeat nec vetustas quicquam praescribat*“. Also eine sorgfältigere Berücksichtigung der gegenwärtigen Welt und des in ihr dereinst auszuübenden Berufs!, ja, dunkel schwebte ihm die Absicht vor, eine Schule einzurichten, „darinnen alle Künste und Fakultäten ausführlicher kennen gelehrt und propagieret würden“.

Der Bericht der Jenaischen Professoren günstig war, wurde sie fortan seine Gönnerin. Von Augsburg aus, wo er die Schule reformieren sollte, berief sie ihn nach Weimar, damit er sie und ihre Schwester im Lateinischen unterrichte, und sie wußte auch ihren Bruder, den Fürsten Ludwig von Anhalt-Göthen, für ihn zu gewinnen, sodaß dieser ihm 1618 nicht nur eine Druckerei für 6 Sprachen anlegen, sondern auch für ihn zur Verwirklichung seiner Ideen eine neue Lehranstalt einrichten ließ. Doch kam hier bald mancherlei vor, was dem Ratichius nicht zur Ehre gereichte, und nachdem er 8 Monate lang gefangen gehalten war, mußte er schließlich wegen der von ihm nicht erfüllten Versprechungen um Verzeihung bitten und erhielt dann erst 1620 seine Entlassung. Er begab sich nach Magdeburg, wo der Magistrat ihm günstig gesinnt war, doch war sein Versuch, nach seinen Grundsätzen eine Lehranstalt zu gründen, hier ebenfalls vergebens. So folgte er denn 1622 einem Ruf nach Rudolstadt, wo die Prinzessin Anna Sophia, Gemahlin des Grafen Günther von Schwarzburg, Unterricht im Hebräischen bei ihm nahm. Inzwischen aber mehrten sich seine Gegner, und da er sichtliche Erfolge nicht aufzuweisen hatte, sagten seine fürstlichen Gönner sich ganz von ihm los. Nur die Gräfin Anna Sophia, seit 1630 verwitwet, ließ ihn nicht fallen und empfahl ihn dem schwedischen Kanzler Oxenstierna. Dieser holte nicht allein ein Gutachten von gelehrten Doktoren ein (1634), sondern ließ ihn auch persönlich zu sich kommen; da er aber, anstatt ihm kurz und bündig seine Methode auseinanderzusetzen, einen dicken Quadranten ihm zur Lektüre vorlegte, sah derselbe sich enttäuscht, auch nachdem er das Werk gelesen hatte. Noch immer hielt Ratich seine Methode sorgfältig geheim, um seine Erfindung irgend einem Herrscher möglichst teuer verkaufen zu können; indessen die Wirren des 30jährigen Krieges waren seinen Bestrebungen nicht günstig. Ein Schlaganfall machte 1633 ihn arbeitsunfähig, und am 27. April 1635 starb er in Erfurt nach schweren Leiden, 64 Jahre alt. Vgl. Krause, W. Ratich im Lichte seiner Zeit (Leipzig 1872), sowie „die Quellen und Hilfschriften zur Geschichte des Didaktikers W. Ratichius“ von Dr. Gideon Vogt im Progr. des Gymnasiums zu Kassel 1882, wo die gesamte Literatur über jenen verzeichnet ist (fortgesetzt bis 1892 im 1. Band der Comenius-Gesellsch.). Von demselben Verfasser sind auch in Kasseler Programmen 4 Abhandlungen über „Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Ratichius“ erschienen. (Kassel 1876—1881.) Eingehend sind auch Ratichs Leben, Schriften und Ansichten dargestellt von A. Israel in Schmid's Gesch. der Erziehung. (III, 2).

Im allgemeinen waren seine Grundsätze nicht absolut neu, aber aus richtigen psychologischen Anschauungen erwachsen und in neuem Geist rational, experimental und national gedacht; leider verstand er nicht, diese Prinzipien, obwohl er sie ziemlich marktschreierisch empfahl, mit der nötigen Klarheit und praktischen Geschicklichkeit zur Durchführung zu bringen. Die neue Lehranstalt, welche er unter der Ägide des Herzogs Ludwig von Anhalt, des bekannten Begründers der fruchtbringenden Gesellschaft, in Göttingen (1618) errichtete, entsprach daher den hohen Erwartungen des Fürsten schließlich in keiner Weise; bei seinem Abschied, der ihm allerdings auch aus konfessionellen Gründen erteilt wurde, mußte er sogar in einem Revers selbst bekennen, daß er mehr versprochen, als er halten können, und wenn dann später die verwitwete Gräfin Sophia von Schwarzburg ihn dem schwedischen Kanzler Ogensterna empfahl, so lief die erneute Prüfung seiner Didaktik doch auf das Urteil hinaus, daß Raticius wohl die Gebrechen der Schule nicht übel aufzudecken verstehe, daß die Heilmittel aber, die er dagegen vorgeschlagen habe, unzureichend seien. Gedächtnismäßige Aneignung spielt auch bei ihm noch die Hauptrolle im Unterricht, so oft er auch vom iudicium redet; was er als Besseres ahnte, das schaute er vorerst als Prinzip nur in allgemeinen Umrissen, und da er durch törichte Geheimnistuerei Erwartungen erweckte, die er ungeschickt und unklar, wie er als Praktiker war, nicht zu erfüllen verstand, so zog er sich mit der Zeit nicht nur viel Gegnerschaft zu, sondern büßte auch das Vertrauen und Wohlwollen seiner Gönner ein. Nachdem er etwa bis zum Jahre 1618 großes Aufsehen erregt hatte, stand er zuletzt fast allgemein in dem Rufe eines Charlatans.

Trotz dieser Mißerfolge aber war seine Einwirkung auf Mit- und Nachwelt nicht unbedeutend, zumal da eine Reihe tüchtiger Männer, durch ihn mehr oder weniger angeregt, den Kampf gegen die bestehenden Mißstände wiederaufnahmen und nach ähnlichen Grundsätzen eine Reform des Schulwesens erstrebte. Von den Professoren in Jena und Gießen, welche ein Gutachten über Raticius' Lehrweise abzugeben hatten, sprach sich darüber besonders der namhafte Mathematiker und Physiker Joachim Jungius (1587—1657), welcher später Rektor des Gymnasiums in Hamburg war, und ebenso der Sprachgelehrte Christ. Helvicus in Gießen (1581—1617) überaus günstig aus, und ihr begeisterter Bericht rief schon 1614 die größten Erwartungen hervor. Auch der Schwiegersohn des letzteren, der beredete, volkstümliche Kanzelredner Balthasar Schupp ius (1610—1661), welcher unter den deutschen Prosaisisten und Satirikern seiner Zeit eine hervorragende Stellung einnimmt, folgte der neuen Richtung und forderte in seinen „Lehrreichen Schriften“ nachdrücklich zweckmäßigere Einrichtungen des deutschen Schulwesens und insbesondere eine erweiterte Pflege der Muttersprache.<sup>1)</sup> Wohl hatte auch er eine Methode zur Erlernung der lateinischen Sprache erfunden, denn in einem Jahre, meint er, müsse ein tüchtiger Lehrer lateinisch lehren, dann könnte „die edle Zeit zu so vielen anderen nützlichen und nötigen Dingen employeret werden“. Vor allem stellt er die deutsche

<sup>1)</sup> Johann Balthasar Schupp, geb. 1610 zu Gießen, wurde, nachdem er unter den Drangsalen des 30jährigen Krieges ein wechselvolles Reise- und Wanderleben geführt hatte, 1635 Professor der Geschichte und Beredsamkeit, sowie 1643 auch Prediger in Marburg, und dann 1646 vom Landgrafen von Hessen-Rheinfels als Hofprediger nach Braubach berufen. Als solcher hielt er nach dem Friedensschluß 1648 vor den Gesandten zu Osnabrück die Friedenspredigt. Im folgenden Jahre berief ihn der Hamburger Rat als Pastor an St. Jacobi; dort starb er 1661. Unter seinen Schriften ist besonders bemerkenswert: „Der deutsche Lehrmeister“, sowie „Ambassadeur Züpphusius“, den er als Abgesandten im Interesse des Schulwesens aus dem Bann der Kurfürsten und Stände des heiligen römischen Reiches abgefertigt darstellt. Eine Biographie von ihm verfaßte Bial (1857) und Baur in Schmid's Encyclopädie; Beiträge zu seiner Würdigung enthält das Buch über ihn von Theod. Bischoff (1890). Über seine Pädagogik vgl. auch Herrn. Benders Gymnasialreden nebst Beiträgen zur Geschichte des Humanismus und der Pädagogik (1887) und im Programm der Realschule zu Döbeln (1876) die Abhandlung über ihn von C. Gentschel, ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im 17. Jahrh.

Bereitsamkeit weit höher als die lateinische Eloquenz; „Wem unter den Deutschen“, schreibt er, „nützt die lateinische Redefertigkeit, wenn er nicht im Schulhaus leben und sterben will?“ Er selbst war früher Professor in Marburg gewesen, aber: „Wenn ich meine verlorene Zeit einbringen und noch einmal professor eloquentiae auf einer Universität werden könnte, so wollte ich mich bemühen, daß die Jugend in der Wohlredenheit angeführt würde in ihrer Muttersprache; denn in dieser könnten sie leichter zur perfection gebracht werden, als in einer fremden Sprache“. Unter den Vertretern der Literatur tritt er gleich Moscherosch, Lauremberg u. a. für einen gesunden kräftigen Realismus ein, der sich in werktätigem Handeln geltend mache, und namentlich, nachdem er auf seinen weiten Reisen, die ihn durch ganz Deutschland, Livland, Polen, Dänemark geführt hatten, in Holland Handel, Gewerbe und Industrie eines aufblühenden Gemeinwesens kennen gelernt hat, wird er von Ingrimus erfüllt über die Unfruchtbarkeit der deutschen Gelehrsamkeit, welche dem Leben nichts nütze sei, und er wird nicht müde, in derben Worten den Deutschen an eine praktische Verwertung der Dinge zu mahnen. Von der Buchweisheit und der lateinischen Grammatik hält er so wenig, wie von den logischen Spitzfindigkeiten der Jugendbildung; von der Naturwissenschaft und Mathematik dagegen erwartet er, daß sie, „in deutscher Sprache ercoliert“, alle Handwerksleute dahin bringen werde, „ihre Handwerke dadurch zu perfektionieren“, und er selbst beschäftigt sich eifrig mit der Frage, wie durch Verbesserung der Fischerei, des Acker-, Garten-, Weinbaus u. dgl. das Volkswohl gefördert werden könne. Einen Fluß, wie die Lahn schiffbar machen, meint er, hat mehr Wert, als durch das Teleskop ferne Sterne suchen.

Unter den Schulmännern der Zeit steht auf der Seite der pädagogischen Reformer vor allem der bedeutendste Pädagog des 17. Jahrhunderts Johann Amos Comenius (1559—1671). Vergebens hatte dieser, während er selber sich bereits mit bahnbrechenden Ideen trug und sie zum Teil schon ausgesprochen hatte, den Ratichius wiederholt um Auskunft über seine neue Methode ersucht (1629); er erhielt von demselben keine Antwort. Indessen auch unabhängig von ihm ist er, begeistert von dem großen Gedanken, das Menschengeschlecht durch Erziehung zu bessern und zu beglücken, in derselben Richtung vorgegangen und hat, geleitet von Bacon's Fingerzeigen, auf pädagogischem Gebiet zu Klarheit und praktischer Durchführung gebracht, was Ratichius noch dunkel und verworren gelassen hatte.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Johann Amos Komenský (Comenius), geb. 1591 als Sohn eines Müllers zu Nivitz in Mähren, begann seine pädagogische Tätigkeit als Rektor der Brüdergemeinde in Prerau (1614) und versuchte sich, durch Ratichius angeregt, schon hier als pädagogischer Schriftsteller. Bald darauf (1618) wurde er an dem Hauptstift der Brüdergemeinde, in Fulnek, Prediger und Lehrer, verlor aber im Krtege 1621 seine ganze Habe durch Plünderung der spanischen Soldaten und mit der Vertreibung aller evangelischen Prediger aus Böhmen und Mähren 1624 auch Amt und Heimat. Erst 1628 fand er zu Lissa in Polen eine neue Stätte für seine Wirksamkeit, und als Leiter des dortigen Gymnasiums begründete er seinen Ruhm durch die zwei Schriften *Janua linguarum reserata* (1631) und *Didactica magna seu omnes omnia docendi artificium*. Beide Werke erregten ungewöhnliches Aufsehen, und seitdem erging von England, Schweden und Holland der Ruf an ihn, den Unterricht daselbst praktisch zu reformieren. Nachdem er 1632 noch Sentor der böhmisch-mährischen Brüdergemeinde geworden war, folgte er 1641 einer Einladung nach England, wo das Parlament mit seinen Reformvorschlägen sich beschäftigte; doch wurde der Versuch, auf Kosten des Staats seine Pläne zu verwirklichen, durch Revolutionswirren und Bürgerkrieg vereitelt. Dagegen fand er an einem reichen niederländischen Edelmann, Ludwig de Geer, der sich meist zu Norrköping in Schweden aufhielt, einen neuen begeisterten Gönner, und durch diesen trat er auch mit dem Kanzler Ogenstierna in Beziehung, der sich längst für ihn interessiert hatte. Es wurde ihm nun Elbing in Preußen für seine weiteren didaktischen Arbeiten angewiesen, und dort lebte er von 1642—48 in angefirengter Tätigkeit, doch nahm sein System mit der weiteren Ausbildung immer mehr mystische und phantastische Beimischungen an. Im Jahre 1648 lehrte er, zum Bischof der Böhmischn Brüder geweiht



Nichtsdestoweniger wurzelt auch er noch ganz in den Anschauungen seiner Zeit. Auch er geht von der Überzeugung aus, daß das Latein die Universalssprache des Menschengeschlechts auf der ganzen Erde sein und gleichsam als Gegengift gegen die babelsche Sprachverwirrung ein Einigungs- und gemeinsames Verständigungsmittel der verschiedenen Völker bilden müsse. Daß Latein deshalb bis zur möglichsten Vervollkommenheit zu erlernen sei, verlangt er mit nicht geringerem Ernst, als ein Trozendorf und Sturm zu ihrer Zeit. Nur müsse dies auf andere Weise als bisher geschehen, denn die Schulen entsprächen ihrer Bestimmung nicht. „Sind mir doch selbst“, klagt er einmal, „meine schönsten Jugendjahre elendiglich in unnützem Schultreiben verkommen“; Realien lehre man nicht, auf Latein verwende man 15–20 Jahre, und da die Lehrweise in der fremden Sprache namentlich beim Anfangsunterricht wegen ihrer Unverständlichkeit und abschreckenden Langweiligkeit nicht anders als fruchtlos und verwirrend sein könne, so bringe man es doch nicht über „ein wenig Stottern“ hinaus. „Ach, wie oft“, fährt er fort, „hat mich, nachdem es mir vergönnt war, das Bessere zu erkennen, die Erinnerung an meine verlorene Jugend Tränen ausgepreßt“, und um so mehr hält er es für seine Pflicht, den Nachkommen nach Darlegung der Weise, wie die Lehrer uns in Irrtümer gestürzt, den Weg zu zeigen, wie das Irren zu vermeiden sei.

Anstatt nun die Kinder Jahre hindurch mit „weitsläufigen, verwirrten grammatischen Regeln“ aufzuhalten und sie „mit Wörtern der Ding' ohne die Dinge auszustopfen“, empfiehlt er zunächst und vor allem den Schülern Realkenntnisse beizubringen, und aufgeklärt durch Bacon's *Instauratio magna*, ein „bewundernswürdiges Werk“, wie er selbst es nennt, „welches ich als das leuchtendste Werk des anbrechenden neuen Jahrhunderts der Philosophie betrachte“, bringt er darauf, diese nicht, wie bisher, durch Reden und Beschreibungen, sondern durch direkte Betrachtung der Dinge aus der wirklichen Welt, aus dem lebendigen Buche der Natur zu vermitteln. Am allerwenigsten müsse man Weltkenntnis aus der Lektüre lateinischer oder griechischer Klassiker schöpfen wollen. In dem Eifer eines konfessionellen Theologen eingenommen gegen den Geist des Altertums, hegt er vielmehr das schwere Bedenken, daß durch die „unreinen Klassiker, die elenden Parasiten und Possenreißer“ heidnischer Gözendienst in die Schulen verpflanzt würde; auch die anständigeren, wie Cicero und Vergil, seien blinde Heiden, die vom wahren Gott ablenkten; man solle sie nicht einmal um der Sprache willen lesen. Überhaupt müßten die Menschen ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, nicht aus fremden Beobachtungen, sondern sie müßten selbst die Dinge betrachten und kennen lernen. Worte ohne Sachkunde seien leerer Wortkram; aller Anfang des Wissens habe vom Sinnlichen auszugehen, und wenn auch nach Vorlegung eines Dinges der mündliche, dasselbe näher erklärende Vortrag sich

nach Polnisch-Lissa zurück und ließ hier unter anderen Schriften seine *Methodus linguarum novissima* erscheinen; seine Bemühungen aber, im Westfälischen Frieden günstige Bedingungen für seine Glaubensgenossen und Landsleute zu erlangen, waren vergebens. Ein neuer Gönner, der Fürst Rakoczzy von Siebenbürgen, forderte ihn 1650 auf, zu Saros-Patak eine Schule ganz nach seinen Grundsätzen einzurichten, aber der Tod des Fürsten vereitelte auch dieses Unternehmen, und Comenius kehrte enttäuscht nach Lissa zurück. Als 1656 ein polnisches Heer die Stadt eroberte, verlor er bei der Plünderung nicht bloß sein Hab und Gut, sondern auch einen großen Teil seiner wertvollsten Handschriften, und er mußte abermals in die Fremde ziehen, doch erschien 1657 in Nürnberg sein berühmtestes Buch, der *Orbis sensualium pictus*. Da endlich der Sohn seines früheren Gönners, Lorenz de Geer, dem schwer geprüften Manne einen ruhigen Aufenthalt für sein Lebensende in Aussicht stellte, begab sich Comenius über Schlesien, Hamburg zc. nach Amsterdam, und hier starb der 80jährige Greis, nachdem er noch eine Gesamt-Ausgabe seiner didaktischen Werke in 4 Foliobänden veranfaßt hatte. Eine Sammlung seiner pädagogischen Schriften ist neuerdings herausgegeben von Lyon (Lpz. 1883); Biographien über ihn erschienen von demselben, sowie von Gindely (Wien 1855), Seyffarth (2. Aufl. Lpz. 1872), Beeger und Zoubel (Lpz. 1883). Eine Übersicht über die reiche Comenius-Literatur seit 50 Jahren geben die Monatshefte I, S. 75–91 und als Fortsetzung davon S. 295–311.

daranschließen würde, der Anfang des Lernens müsse reale Anschauung der Dinge, nicht eine leere Darstellung derselben durch Worte machen. „Nihil doceatur per auctoritatem nudam, omnia per demonstrationem sensualem et rationalem“, erklärt er für ein Grundgesetz des Unterrichts.

Eine solche rerum et verborum parallela cognitio ist nach seiner eigenen Aussage das tiefste Geheimnis seiner Methode (profundum illud Methodi mysterium), und nachdem er in der *Janua linguarum reserata* (1631) seine Gedanken entwickelt hatte, besorgte er später in seinem *Orbis pictus* (1657) auch das nötige Anschauungsmaterial, welches, wo die Dinge im Originale fehlten, wenigstens bildlich und figürlich einen Ersatz schaffen sollte, um die Aufmerksamkeit zu erwecken und die Einbildungskraft zu beleben. Zu einer Zeit nun, wo man noch keine großen wissenschaftlichen Anforderungen, am allerwenigsten in Realien, stellte, erregten diese Bücher großes Aufsehen, und je mehr sie nach den herkömmlichen grammatischen, dialektischen und rhetorischen Anstrengungen eine willkommene Erholung und Anregung in der Anschauung der bunten Mannigfaltigkeit der sinnlichen Welt darboten, in um so weiteren Kreisen fanden sie Beifall und Benutzung. Die *Janua reserata* ist schon zu seiner Zeit in 12 europäische und mehrere asiatische Sprachen übersetzt; seine „Sichtbare Welt“ erlebte immer neue verbesserte Auflagen und in anderen Bilderwerken zahllose Nachahmungen.

Comenius glaubte so den richtigen Weg zur Erlernung aller Sprachen aufgedeckt zu haben; seine Lehrbücher aber zielen zeitgemäß zunächst noch auf Aneignung der lateinischen Sprache ab. Nach seiner Ansicht muß der Schüler Griechisch und Hebräisch zur Notdurft grammatisch, Lateinisch und Deutsch dagegen bis zur Vollkommenheit erlernen. Schulbücher, wie sein *Vestibulum*, schreibt er, was er später selbst bedauert hat, deshalb nicht bloß lateinisch, sondern im Vertrauen auf die anregende Kraft des Anschauungsunterrichts glaubt er auch eine Unmasse der seltensten lateinischen Vokabeln aus dem Markt- und Handwerkerleben dem Gedächtnis der Jugend zumuten zu können. Doch vertritt er von vornherein die Ansicht, daß zur Erleichterung der Sache jeder Unterricht anfangs in der Muttersprache geschehen müsse und, wie Ratichius, erklärt er sich entschieden gegen die Vernachlässigung derselben. Jedenfalls könnten Realkenntnisse besser in dieser, als in der lateinischen übermittelt und deutsche Kunstausdrücke überall statt griechischer und lateinischer in Anwendung gebracht werden, und da die Jugend vor allem hierin zu unterrichten sei, so verlangt er, daß der *schola latina* eine 6 Jahre umfassende *schola vernacula* vorausgehe. In dieser seien alle Kinder bis zum 12. Lebensjahr in der Muttersprache zu unterweisen, möchten sie später studieren wollen oder nicht, und in 6 Klassen solle hier nach deutschen Lehrbüchern getrieben werden, was nicht nur für Studierende, sondern auch für künftige Ökonomen, Kaufleute usw. nötig sei. Erst vom 12. Lebensjahr an sei derjenige, welcher sich dem Studium widmen wolle, der *schola latina* zu überweisen, und er habe dann außer 4 Sprachen und den althergebrachten 7 freien Künsten des Trivium (Grammatik, Dialektik und Rhetorik) und des Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie) noch Physik, Chronologie, Geschichte, Ethik und biblische Geschichte zu treiben. Insbesondere seien Realien vor Dialektik und Rhetorik zu lehren, da ohne Sachkenntnis sich niemand über Sachliches in vernünftiger Rede auszusprechen vermöge; ja, Comenius spricht in seiner *Didactica magna* schon die Ansicht aus, daß nach der Muttersprache, die zuerst zur Geltung kommen müßte, zunächst die Sprache eines benachbarten Volks getrieben werden solle, ehe man zu Latein, Griechisch und Hebräisch übergehe, und er erkennt an, daß, wenn auch grammatische Sprachregeln zur Befestigung und Klärung des Sprachgebrauchs dienen, doch eine jede Sprache besser durch den *usus*, als durch Regeln gelernt werden könne. Um aber sich nicht zu verwirren, müsse man verschiedene

Sprachen nacheinander, nie mehrere neben einander treiben, und erst später, wenn man mehrere kenne, solle man lexikalisch und grammatisch vergleichen.

In anhaltendem Streben und mit rastlosem Eifer hat Comenius viele Jahre hindurch es unternommen, den augenfälligen Mißständen der üblichen Unterrichtsweise gegenüber eine neue Lehrmethode klarzulegen und auszuarbeiten, und wenn auch in der Ausführung seiner Grundgedanken neben vielen geistvollen Ideen von bleibendem Wert sich manches Seltsame und Überspannte findet, durch seine epochemachenden Lehrbücher und aufklärenden Schriften ist er der Begründer der neueren Pädagogik geworden. Seine Wirksamkeit stieß freilich auf die denkbar ungünstigsten Zeitverhältnisse. Unter den Stürmen und Gräueln des 30jährigen Krieges, wo wohl Raub und Mord, aber nicht Unterricht und Bildung geeigneten Boden fanden, ging vielfach auch das noch unter, was bis dahin segensreich bestanden hatte; von Lehrern und Schulen war zur Zeit dieses Krieges an vielen Orten kaum die Rede mehr. Es ist daher begreiflich, daß Comenius selbst, in unzeitigem Leben von einem Ort zum andern umhergeworfen, eine wesentliche Umgestaltung des öffentlichen Schulwesens durch eigene Tätigkeit noch nicht erreichte. Erst nach dieser traurigen Epoche unserer vaterländischen Geschichte, als mit dem Friedensschluß endlich eine Zeit langsamer Erholung und Wiederaufrichtung folgte, konnten seine Gedanken mehr Anerkennung und ruhige Würdigung finden; doch waren Fürsten und Magistrate, welche die Wiederherstellung von Schulen sich zur Aufgabe machten, auch dann noch meist geneigt, zunächst das Verlorene zu ersetzen und das Alte zu erneuern, und wenn gleich die Lehrbücher des berühmten Pädagogen an vielen Stellen Bahn sich brachen, im allgemeinen schloßen sich die Schulordnungen, welche nach dem Westfälischen Frieden erlassen wurden, noch der Lehrweise des 16. Jahrhunderts an.<sup>1)</sup>

Latein ist und bleibt Hauptgegenstand des Lernens, und mit großer Zähigkeit hält das Gelehrtentum an seinem Bildungsziele fest. Beruhte doch lediglich auf dem Altertum die Autorität der traditionellen Wissenschaft. Auch wo man den Ansichten des Comenius Beachtung schenkte, galt das doch an den Gymnasien als unanfechtbarer und über alle Bedenken erhabener Grundsatz, daß Latein vornehmlich zu traktieren und bis zu gewandter Sprechfertigkeit zu erlernen sei, und selbst wo man sich bildliche Darstellungen nach der Weise des *Orbis pictus* gefallen ließ, sah man doch in ihnen mehr ein Erleichterungsmittel, um dem Gedächtnis der Jugend eine möglichst große Menge lateinischer Vokabeln einzuprägen, als ein Anschauungsobjekt, an welchem diese das Wesen der Dinge kennen lernen sollte. Die deutsche Muttersprache dagegen schien, zumal da sie ja für die Schulen jener Zeit auch kaum eine beachtenswerte Literatur aufzuweisen hatte, einer besonderen Unterweisung nicht zu bedürfen; sie wurde als Vulgärsprache, als Ausdrucksmittel des ungebildeten Pöbels gering geschätzt und aus dem Unterricht möglichst fern gehalten. Noch 1654 hieß es in der neuen Schulordnung, welche der Rat zu Frankfurt a. M. erließ: „Diejenigen, so anders denn latino oder etwas ungebührliches oder Gotteslästerliches reden, sollen je nach Gelegenheit der Uebertretung, jedoch mit guter Bescheidenheit, gezüchtigt werden“, und namentlich dem einflußreichen Jesuitenorden, dem Verfechter römisch-internationaler Tendenzen, widerstrebte es, in den von ihm beherrschten Schulen der Muttersprache ihre Bedeutung zuzugestehen und Disziplinen, wie Mathematik, Geschichte, Naturwissenschaft einen größeren Bildungswert beizumessen. Der prinzipielle Kampf in der Pädagogik ging vielmehr vom Lager des Protestantismus aus, und selbst in seinem Bereich behauptete sich das feste Gefüge der alten Schulpraxis annähernd noch vielfach bis ins 19. Jahrhundert hinein. Nicht allein in einer Anstalt, wie der berühmten Fürstenschule Pforta, welche von jeher das Banner reiner Klassicität hoch hielt, legte man alles Gewicht auf lateinische Abhandlungen, Reden, Versbildungen

<sup>1)</sup> Das Nähere s. bei Paulsen I, S. 472 ff. und Ziegler S. 164 ff.

und räumte erst 1812 der deutschen Sprache, doch auch da noch mit Ausschluß der obersten Klasse, ein paar Stunden in der Woche ein; vor anderen hielten besonders im Württembergischen die Partikularschulen, wie man die Lateinschulen daselbst nannte, noch lange an dem Muster der mittelalterlichen Klosterschulen fest und ließen, in der Regel 5 Klassen umfassend, in der untersten bereits getrost ihre A-B-C-Schützen mit Latein beginnen, stolz darauf, wenn die Schüler schon in der 4ten „leidentlich lateinisch reden und schreyben“ konnten, und wenn ihnen in der obersten, nachdem Dialektik und Rhetorik getrieben war, „ganze Declamationes zu reden und schreyben minder schwär“ wurde. Die alten Sprachen wurden nach wie vor als das A und O der höheren Bildung betrachtet; noch Leopold v. Ranke berichtet in seinen Schulerinnerungen aus Pforta: „Der Gesichtskreis der ältesten Welt umfing uns; mit unserer ganzen Seele lebten wir darin . . . Für die Werke der deutschen Dichter hatten Lehrer und Schüler bislang den Namen „falsche Bücher“; das ernstliche Studium gehörte ausschließlich der alten Welt an.“

### 3. Änderung der Bildungsbedürfnisse.

Die Reformbestrebungen eines Ratichius und besonders des Comenius sind dennoch nicht unsonst gewesen; haben sie doch im Grunde nur weit verbreitete Mißstimmungen und berechtigte Klagen zum Ausdruck gebracht und entsprechende Heilmittel ihrer Zeit vorgeschlagen. In erster Linie ist es ihren Anregungen zu danken, daß, was seit der Reformation wieder eingeschlummert war, das Bedürfnis einer besseren und allgemeineren Volksbildung mit neuer Kraft erwachte, und deutsche Fürsten, welchen nicht nur die moralisch-religiöse, sondern auch die wirtschaftliche Erziehung ihrer Untertanen am Herzen lag, fingen an, dementsprechende Maßregeln zu ergreifen. Nachdem unter dem Einfluß des Hofpredigers Kromayer, eines Anhängers des Ratichius, schon 1619 in Weimar der Anfang mit Einführung eines Schulzwangs gemacht war, gab vor allem der Herzog Ernst der Fromme von Sachsen-Gotha (1601—1675) seiner Zeit das Vorbild einer trefflichen Schuleinrichtung (1642), welche noch heute beachtenswert erscheint, und machte sich um die Begründung der deutschen Volksschule dadurch hoch verdient.<sup>1)</sup> Andere Fürsten folgten, namentlich im protestantischen Norden, und in verschiedenen deutschen Ländern wurden staatliche Verordnungen über allgemeine Schulpflicht erlassen. So in Braunschweig-Wolfenbüttel 1647, in Württemberg 1649 und nicht zum wenigsten auch in Preußen unter Friedrich Wilhelm I., der, von ausgesprochener Vorliebe für die Volksschule geleitet, in einer Reihe gestrenger Erlasse, wie der „Evang. reformierten Schulordnung“ 1713, der Ordre des Schulzwangs von 1717 und der Principia regulativa für Ostpreußen 1736 bessere Ausstattung, regelmäßigen Besuch, sorgsame Beaufsichtigung zc. anordnete.

<sup>1)</sup> Herzog Ernst der Fromme, geb. am 25. Dezember 1601, regierte nach ruhmvoller Beteiligung an den Kämpfen des 30jährigen Krieges unter Gustav Adolf und dann unter seinem Bruder Bernhard von Weimar anfangs gemeinsam mit seinem Bruder Wilhelm in den thüringischen Erblanden seines Vaters und erhielt bei der Teilung 1640 das Fürstentum Gotha. Bedacht auf eine Reorganisation seines durch den Krieg schwer mitgenommenen und zerrütteten Landes, wandte er seine Sorge hauptsächlich dem Kirchen- und Schulwesen zu. Der Gymnasialrektor Anton Reyher, den er von Schleusingen aus nach Gotha berief, ein eifriger Schulmann und warmer Anhänger der von Ratichius und Comenius angeregten Neuerungen, wurde sein technischer Berater, und die von diesem verfaßten und in einer eigens zu diesem Zweck gegründeten Druckerei hergestellten Schulbücher kamen in den Volksschulen des Fürstentums zur Einführung, während eine 1642 erschienene Schulordnung, „Schulmethodus“ genannt, das Ganze regelte. Es wurde hier eine allgemeine Schulpflicht gesetzlich festgestellt, und in freigebigster Weise sorgte der Herzog für die äußere Ausstattung der Lehrer in Kirche und Schule. Auch die Idee eines Schullehrerseminars, für welches er in seinem Testament einen erheblichen Geldbetrag aussetzte, ist auf ihn zurückzuführen. Er starb am 26. März 1675. Die von ihm erlassene Schulordnung findet sich in der Sammlung von Vormbaum, Bd. 2 (1863) S. 295 ff.

Aber auch das gelehrte Schulwesen mußte nach und nach einen veränderten Charakter annehmen. Der Widerspruch gegen den toten Verbalismus der Schulmeister rief allerdings zunächst mehr Verwirrung, als klare Reformen hervor; der Kampf gegen den einseitigen Unterricht der Grammatiker wuchs indessen, und im Gegensatz zur Buchgelehrsamkeit der Humanisten wurde eine ernstere Pflege der Muttersprache und dem künftigen Berufsleben entsprechend eine allgemeinere Bildung und eine sorgfältigere Berücksichtigung der Realien verlangt. Hatte Comenius die Hauptpunkte aus der Welt- und Vaterlandskunde als ein wesentliches Stück allgemeinsten menschlicher Bildung sogar schon der „Muttersprachschule“ (Volkschule) überwiesen, so durfte sich eine höhere Bildung dagegen erst recht nicht verschließen. Wohl findet man erst seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts historischen Unterricht in fast allen höheren Lehranstalten, doch erhielt die Unterweisung in Geschichte und Geographie auch im 17. Jahrhundert an gelehrten Schulen schon allgemeinere Verbreitung. Dazu kam die höhere Wertschätzung der Naturwissenschaften, die seit Bacon einen hohen Aufschwung nahmen und auch an den Höfen reges Interesse erweckten, sowie der mathematischen Wissenschaft, welcher die beiden großen Denker Leibniz und Newton seit dem letzten Drittel des 17. Jahrhunderts ein reiches Arbeitsfeld zur Bewältigung zahlreicher neuer Probleme erschlossen. Alles dies legte den Pädagogen die Aufnahme der Realien in den Unterricht nahe; die auf Grund von Erfahrung und Experiment gewonnenen Resultate sollten für das praktische Leben Verwertung finden. Überdies begann eine Änderung der sozialen und politischen Verhältnisse nicht weniger, als die Erweiterung und Vertiefung der Wissenschaften neue Forderungen an die Schule zu stellen.

Vor allem wurde die Alleinherrschaft des Latein eingeschränkt durch das Umsichgreifen der französischen Sprache. Nachdem die Volkskraft unseres deutschen Vaterlandes auf Jahrzehnte hinaus zertreten und ausgezogen war, stand ja Frankreich als prävalierende Macht Europas da, und das ebenso glänzende und sinnlich raffinierte, als frivole und übermütige Prunkleben zu Versailles wurde das Muster der galanten Bildung für alle Welt. Je tiefer das deutsche Leben politisch, wirtschaftlich und literarisch daniederlag, um so heller leuchtete vom Thron Frankreichs aus die Sonne Ludwigs XIV. in die deutsche Armseligkeit hinein und fand in der entkräfteten und entdeutschen Nation blinde, sich selbst vergessende Bewunderung. Nach dem Untergang eines kräftigen Bürgertums tritt Fürstentum und Adel auf 1½ Jahrhunderte an die Spitze der deutschen Kulturbewegung, aber dies Hofleben streifte mehr und mehr den nationalen Charakter ab und modelte sich nach französischem Vorbild um. Die Überlegenheit Frankreichs machte sich wie in den Sitten und Umgangsformen, auch in der Sprache geltend. Latein, das internationale Verständigungsmittel des Mittelalters, verstummte in den Kreisen der Diplomatie, und Französisch kam als Universalprache der europäischen Fürsten und ihrer Vertreter in Mode; Französisch wurde auch die feinere Umgangssprache für die vornehmen Stände. Hatte doch das gebildete Nachbarvolk eine Literatur aufzuweisen, mit der sich die deutsche zu jenen Zeiten nicht messen konnte, und die Ruhmredigkeit der Franzosen, wie der Servilismus ihrer un deutschen Verehrer ermangelte nicht, die geistigen Schöpfungen der großen Nation den antiken Klassikern an Wert und Bedeutung gleichzustellen oder wohl gar ihnen vorzuziehen. Das einst alles beherrschende humanistische Bildungsideal mußte einem modernen französischen weichen.

Auch auf die Schule konnte dies nicht ohne Rückwirkung bleiben. Bisher waren neuere Sprachen im öffentlichen Unterricht überhaupt nicht betrieben; seit Mitte des 17. Jahrhunderts wurde aber Französisch zu lernen für die höheren Stände Bedürfnis und unumgängliche Notwendigkeit, und so trat denn auch an die Gymnasien die Aufgabe heran, den Anforderungen der vornehmen Gesellschaft entgegenzukommen. Die alte Lateinschule entsprach dem modernen Bildungsbedürfnis

nicht und sträubte sich, dem Grundsatz der alten Schulmänner getreu, lange, im Bereich der Wissenschaft für vornehm und gering einen Unterschied zuzugestehen. Die Folge war, daß für die adelige Jugend besondere Lehrinstitute in den sog. Ritterakademien gegründet wurden.

Noch lag es fern, mit dem Lehrplan der Gelehrtenschulen gänzlich zu brechen; Lateinisch wurde immer noch als „eine hochnotwendige und bei allen Nationen durchgehende Sprache“ anerkannt, dagegen die gründliche und langwierige Unterweisung in der griechischen und hebräischen Sprache wohl für die Bürgerlichen, nicht aber für die Adelligen vonnöten befunden. Feine französischen Manieren, Übung in ritterlichen Künsten, Kenntnis moderner Sprachen, kurz *conduite* machten vielmehr den Hofmann aus, und da unter den veränderten sozialen Verhältnissen der adelige Jungherr vornehmlich das Ziel verfolgen mußte, sich „qualifiziert“ zu machen und „dermahleins in civil-, militär-, auch hoff- und landesbedienungen nützlich employret zu werden, oder wie er den seinigen selbstem wol vorstehen und mit reputation auf seinen gütern leben könne“, so brauchte man Institute, wie Schuppius sagt, in denen der junge Adel „nicht schulfüchsig, sondern königlich und fürstlich und seinem Stande gemäß aufgezogen werde, sowohl in der wahren Gottesfurcht, als auch in allerhand guten Künsten, Sprachen und ritterlichen exercitiis, von Lehrern, welche Gott und die Welt kennen.“ Zu „solcher Qualifikation“ suchte man „Orter, woselbstem man zugleich allerhand anständige studia und exercitia treiben, fremde sprachen fassen, gute und honeste conversation haben, auch anbey wie am hoffe zu leben sehen und erlernen“ könne, und demgemäß sollten denn die Professoren „keine andere disciplin traktiren, als welche einem jungen Herrn und von adel wolanständig und demnegst ihnen bey allerhand gelegenheiten und erlangenden bedienungen zu statten kommen können; weshalb auch alle unnütze vorkommende materien und controversien, wodurch nur die edle Zeit verlohren und nichts erbauet wird, vorbey zu gehen“. Außer Latein wurde demnach Französisch und Italienisch, privatim auch Englisch und Spanisch gelehrt; überdies war in den Wissenschaften das Programm ein sehr mannigfaltiges und faßte alles ins Auge, was für das praktische Leben und den speziellen Beruf des jungen Adligen von Nutzen sein konnte, so nicht bloß von der Weltgeschichte besonders die zwei letzten secula nebst Chronologie, Genealogie und Geographie, sowie die „vornehmsten partes“ in mathesi, „absonderlich solche, welche „den akademisten am meisten gefallen“ und praktischen Wert haben, wie „demonstrationes im Felde oder in observatorio“ zwecks Feldmessen, Baukunde und Fortifikation, sondern auch, da die Schule zugleich die akademischen Vorlesungen ersetzen sollte, in der Theologie die dogmata fidei und historia religionis christianae, in der Jurisprudenz Staatsrecht und studium privati iuris, doch ohne „unnütze weitseuffigkeiten und unnützliche controversien“, in der Eloquenz ferner solche Materien, welche „dem von Adel demnächst in allerhand occurrenzen am meisten zu statten kommen“, sowie in privaten Lektionen und zur Auswahl Logik, Metaphysik, Astronomie, Kriegswissenschaften, Physik, Optik, Mechanik nebst „Anleitung zu luft- und ertzfeuerwerken“ und was dergleichen mehr war. Auf allen Gebieten trat auch hier die Richtung auf das Praktische hervor; besonderes Gewicht aber wurde neben diesen Studien auf ritterliche Übungen gelegt, wie Reiten, Tanzen, Fechten, Jagen, Pistolenschießen, les exercices du mousquet et de la pique, Musik zc. In fürstlichen Residenzen wurden meistens solche Standeschulen gegründet, und die Höfe gaben den jungen Akademisten Gelegenheit, „ordinario gewisse Tage in der Woche bei Hofe zu kommen und denen angestellten divertissementen, Bällen und dergleichen mit beizuwohnen und von der daselbst vorkommenden honesten conversation mit profitieren zu können“. Nur wenige dieser Anstalten hatten freilich lange Lebenskraft; mangelhafte Vorbildung der jungen Adelligen und ihre souveräne Verachtung der Wissenschaft, sowie die Zerfahrenheit des Lehrplans und die Willkür in seiner Durchführung, vor allem aber die Unterhaltungskosten, welche in einer Zeit allgemeiner Ver-

armung den Fürsten, wie dem verschuldeten Landadel gleich drückend wurden, bereiteten ihnen bald ein Ende. Immerhin war in der Einheitlichkeit des Schulwesens der erste Riß getan; der alten Gelehrtenschule wurde von dem Adel das Zeugnis ausgestellt, daß sie für seine Zwecke nicht mehr die geeignete Vorbereitungsanstalt sei und von dem Betrieb einer „rechten *générosité*“ nichts verstehe. Als Schulfürsorge und Bedanten wurden vielmehr die Gelehrten und, wie es werden wollten, angesehen, und wenn die Gymnasien des Zuzugs aus jenen höheren Kreisen nicht entbehren wollten, mußten sie sich dazu bequemen, Kindern vornehmer Leute die Bürde des klassischen Unterrichts zu erleichtern, für sie, wie z. B. in Görlitz, einen besonderen Lehrplan zu gestatten, sie wenigstens vom Griechischen zu entbinden und Französisch in die Reihe der Lehrgegenstände zu setzen; ja, unter den Methodikern mehrten sich die Vertreter der Ansicht, daß, wie jeder Knabe Französisch am leichtesten durch Sprechen erlerne, dies der einzig richtige Weg sei, auch Lateinisch und andere Sprachen den Schülern beizubringen. Der Ernst und Studieneifer der alten Schule wurde dabei allerdings außer Acht gelassen; es war „vielen mehr an der galanten, als an der soliden Gelehrsamkeit“ gelegen. (v. Kahr.)<sup>1)</sup>

Nicht allein der Adel aber wandte sich von dem alten verbrauchten Bildungsideal ab; je mehr das deutsche Volk nach schwerer Heimsuchung materiell, wie geistig wieder erstarke, um so mehr machte sich auch im Bürgertum das Verlangen nach geeigneten Bildungsmitteln geltend. Eine Zeit wirtschaftlicher Erholung und zunehmender Konkurrenz, die mit der Kunst und Industrie der Nachbarländer in Wettbewerb tritt, erfordert eine ausreichende Schulbildung auch für diejenigen Klassen der Bevölkerung, die nicht studieren, sondern den praktischen Aufgaben des Lebens sich widmen wollen, und in dieser Beziehung kam der Staat dem allgemeinen Bedürfnis zu Hilfe. Während früher das Bildungswesen nach Inhalt, wie Organisation ganz von der Kirche abhängig gewesen war, beginnt seit der Mitte des 17. Jahrhunderts das moderne Staatswesen, welches innerhalb seines Machtgebiets immer mehr auf Zentralisation hindrängt und seine Hoheitsrechte erweitert, ebenso sehr

<sup>1)</sup> Eingehenderes über Entstehung und Dauer jener Standeschulen bietet der Artikel „Mitterakademien“ von Köpcke-Heine in Schmid's Encyclopädie, sowie das betreffende Kapitel bei Paulsen I S. 501—511 und Ziegler S. 167—171. Nach dem Muster von Graz und Soroe (Dänemark) wurde schon 1589 das Collegium illustre zu Tübingen für adeliche Studiosen eingerichtet, nachdem die württembergische Kirchenordnung von 1559 durch Stipendien für „ein Anzahl Junger vom Adel“ geforgt hatte; ebenso 1599 das Collegium Mauritanum in Kassel durch den Landgrafen Moritz von Hessen. Auch Wallenstein unterhielt eine Mitterschule zu Gitschin für 12 Edelknaben auf seine Kosten und versäumte selbst im Kriegslager nicht, durch allerlei Anordnungen sie zu fördern. Doch unter den Stürmen des 30jährigen Krieges konnten auch solche Schulen nicht bestehen, und die eigentliche Blütezeit der Mitterakademien beginnt erst nach Beendigung desselben. In der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts wurde zunächst 1653 eine Vorbildungsanstalt in Colberg für den neuen Herrenstand in Pommern, eigentlich eine Offizierspflanzschule, gegründet, 1655 folgte eine ähnliche in Lüneburg, 1680 in Halle, 1682 in Wien, 1687 in Wolfenbüttel, 1699 in Erlangen (später 1743 in die Universität umgewandelt), und daran schlossen sich im 18. Jahrhundert noch eine zu Brandenburg (1704), zu Berlin (1705), zu Liegnitz (1708), zu Hildburghausen (1714) u. Auch das Collegium Carolinum des Herzogs Karl in Braunschweig (1745) und die berühmte Karlschule des Herzogs Karl Eugen von Württemberg (1778) verfolgten noch ähnliche Ziele. Gegenwärtig bestehen unter dem Namen „Mitterakademien“ in Preußen nur noch die Anstalten in Brandenburg für die märkische, in Liegnitz für die schlesische und die erst 1842 zu Bebburg ins Leben gerufene für die rheinische Land- und Ritterschaft. Sie beruhen auf besonderen Stiftungen und gewähren den Söhnen des Adels gewisse Vorrechte, folgen aber im übrigen dem Lehrplan des modernen Gymnasiums und nehmen auch Zöglinge aus dem höheren Bürgerstand auf. Ähnlich führen in Oesterreich noch einige Mittelschulen eine gleiche Bezeichnung, so z. B. das Theresianum zu Wien, welches 1746 von Jesuiten begründet und unter Maria Theresia mit der seit 1754 bestehenden k. k. orientalischen Akademie verbunden, dem Kaiserstaat künftige Diplomaten und Staatsmänner heranbilden soll.

auf Erziehung und Ausbildung des Volks, wie auf Rechtspflege, Gesetzesordnungen, Sitte und Religion seine Fürsorge zu richten. Den Anfang mit dieser politischen Umgestaltung machten die protestantischen Länder, und vor allem tritt der brandenburgisch-preussische Staat auch in dieser Hinsicht in den Vordergrund. Hatte schon die Regierung des großen Kurfürsten in weiten Kreisen vaterländische Interessen geweckt und den Mittelstand für das handelnde Leben gewonnen, so gab später der sparsame, aber ökonomisch ungemein tätige König Friedrich Wilhelm I., der die gelehrten Professoren für Narren erklärte, und vor allem „der große Impulsator seiner Zeit, Friedrich d. Gr., der deutschen Kultur die vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbetreib, und damit kam reale Nützlichkeit an die Tagesordnung“.<sup>1)</sup> Zur Wiederherstellung des bürgerlichen und nationalen Wohlstands waren eben praktische Männer nötig; die lateinische Gelehrsamkeit mit ihrer rein formalen Bildung konnte einem Volk, welches um sein materielles Dasein zu ringen hatte, am wenigsten nützen, und man sah sich deshalb nach Schulen um, die Nützliches und Brauchbares boten. Zum Unterricht in den Realien aber eignete sich nicht Latein, sondern einzig und allein die Muttersprache.

Freilich, während Französisch dem Latein die Alleinherrschaft streitig machte und es aus einflussreichen Kreisen verdrängte, lag diese noch tief im Argen. Liebt der Gelehrte es schon früher, seine Gedanken mit allerhand lateinischen oder anderen antiken Brocken und Zitaten auszustaffieren, so mischte sich jetzt vor allem noch Französisch in die Sprache ein, und es entstand ein lauderwelsches *Mixtum compositum*, in welchem das deutsche Element von Fremdwörtern völlig überwuchert war. Kein Wunder! Man lebte, wie ein einsichtsvoller Zeitgenosse Neukirch sagt, unter gesellschaftlichen Verhältnissen, „da die Deutschen nicht mehr Deutsche sein, da die ausländischen Sprachen den Vorzug haben, und es ebenso schimpflich ist, deutsch zu reden, als einen schweizerischen Lak oder Wams zu tragen“. Die eigene Dürftigkeit und Unbeholfenheit glaubte man mit buntem Flitterkram verdecken zu müssen; in den Schulen aber wurden wohl altsprachliche Übungen aufs sorgfältigste durchgeführt und verbessert; die deutsche Muttersprache kam nicht in Betracht. Noch A. S. Francke weiß als Professor in Halle nicht hart genug zu urteilen über die Unwissenheit und Unsicherheit der Studierenden in diesem Punkt, und er läßt nicht ab, dieselben zu mahnen, daß sie nicht bloß noch Unterricht im Schreiben nehmen, sondern auch auf deutsche Rechtschreibung ihr Augenmerk richten möchten. „Ich finde“, erklärt er in der Ausdrucksweise seiner Zeit, „daß wenige studiosi Theologiae sind, die einen teutschen Brief recht orthographico schreiben können; sie impingiren fast in allen Zeilen wider die Orthographie“. Auch Claus Harns weiß noch in seiner Selbstbiographie zu erzählen, wie viel er auf der Schule zu Melbork, die er seit 1797 besuchte, an Latein habe auswendig gelernt, aber „einen einzigen deutschen Klassiker gelesen zu haben, erinnere ich mich nicht“.

Bekanntlich fehlte es nicht an Reaktion gegen die Vernachlässigung und Verwahrlosung der deutschen Muttersprache. Derselbe Fürst Ludwig von Anhalt, welcher für Ratichius' Schulpläne so großes Interesse zeigte, gehörte ja zu den Stiftern der „fruchtbringenden Gesellschaft“, die seit 1617 mit der Sprachreinigung einen heilsamen Anfang machte, und wenn diese, wie ähnliche Sprachgesellschaften, sowie die Bestrebungen eines Opitz und Gottsched auch auf manche wunderliche Abwege gerieten, ihr Verdienst bleibt doch, den Sinn für Reinheit der Sprache und der lateinischen Bildung gegenüber das nationale Bewußtsein geweckt zu haben. Allerdings wurde Korrektheit und Reinheit des Ausdrucks nur für die Poesie gefordert; in der Geschäfts- und Konversationsprache dagegen ließ es sich der Gelehrte nicht nehmen, seine Beherrschung des Lateinischen und seine Belesenheit in römischen Autoren durch den Aufputz seines Stils mit lateinischen Wörtern und Phrasen zur Schau

<sup>1)</sup> So Methammer, seit 1808 Leiter des gelehrten Schulwesens in Baiern, einer der heftigsten Gegner des Realschulwesens, in seiner Schrift: „Der Wert des Humanismus und Philanthropinismus“. (Sena 1808).



zu stellen, und ebenso wenig versagte es sich der vielgereifte, sprachkundige Weltmann, unbeirrt durch die Geschmacklosigkeit und Gespreiztheit der verfälschten Sprache, mit wässrigen Wörtern zu glänzen. Erst als mit dem wachsenden Wohlstand des Volks nicht nur Selbstbewußtsein in deutsche Herzen einzuziehen begann, sondern auch die deutsche Literatur aus tiefem Verfall sich allmählich erhob, um im 18. Jahrhundert seit den Tagen eines Klopstock zu klassischer Höhe emporzusteigen, tritt nachdrücklicher die Muttersprache im öffentlichen Leben ihre Rechte an. Selbst in der Gelehrtenwelt, die bisher ihre Stütze und ihren Stolz im Latein gesehen hatte, fing man an, dem bisherigen Idol der Wissenschaftlichkeit untreu zu werden und einer gründlicheren Sachkenntnis zuliebe an die deutsche Sprache sich zu halten.

Zugleich nahm die Zahl der pädagogischen Reformer zu, obwohl im allgemeinen die noch alles überwiegende theologische Bildungstendenz von den modernen realistischen Bestrebungen nichts wissen wollte und mit Geringschätzung auf die illiberalen Künste herablickte. Bereits 1618 hatte der Rektor zu Regensburg Sigismund Euenius die Notwendigkeit erkannt, zur Hebung des Handels, der Manufaktur und des Handelsverkehrs nützliche Kenntnisse zu verbreiten, und den Plan zu einer deutschen Bildungsanstalt entworfen, für die er den Namen einer „Kunstschule“ aufbrachte. Insbesondere sollte in ihr eine eingehende Unterweisung im Zeichnen, Malen und der neu erfundenen Kunst des Arbeitens en bosse (Bossieren), in der Handhabung des Zirkels, in der Meß- und Perspektivlehre, in Baukunde und Fortifikation methodisch geboten werden, um die Kinder für das häusliche und bürgerliche Leben geschickt zu machen. Die Ungunst der Zeitverhältnisse hinderte zwar die Ausführung des Plans, doch blieb er neben Ratichius und Comenius ein Hauptvertreter der materiell-wirtschaftlichen Zeitideen, und als Ratgeber des Herzogs Ernst des Frommen gab er auch Veranlassung dazu, daß nach Gotha in dem Rektor Andr. Meyher ein Schulmann berufen wurde, der nach seiner eigenen Aussage „Zeit seines Lebens zu keiner anderen Function, als zur Didactica Beliebung getragen“ und um die Volksbildung sich die größten Verdienste erworben hat. Fing doch dieser an, im Gothaer Schulsystem den Gebrauch der deutschen Sprache und zugleich die Beschäftigung mit den Gegenständen der Natur und des Lebens im Unterricht für einfachere bürgerliche Berufe einzuführen.<sup>1)</sup>

Von anderen Männern der neueren Richtung seien hier nur Joh. Heinr. Alsted (1588—1638) erwähnt, den Comenius in Herborn hörte, sowie der württembergische Theologe Joh. Val. Andreae (1586—1654), welcher als ein Vorläufer Grandes in seinem pädagogischen Streben zu betrachten ist.<sup>2)</sup> Namhaft gemacht zu werden verdient ferner aus etwas späterer Zeit vor allem der von Alfr. Heubach oft genannte Joh. Joach. Becher (1635—82), einer der hervorragendsten Oekonomiker des 17. Jahrhunderts, der durch seine Forschungen den ersten Grund zu einer chemischen Wissenschaft legte. In eminentem Sinn polyhistorisch gebildet, wandte er sein Interesse nicht nur der Medizin und der Naturkunde, sowie der Politik und Staatsverwaltung zu, sondern auch der pädagogischen Didaktik, und da er selbst sich eine nicht ungewöhnliche Kenntnis in verschiedenen Handwerken erworben hatte und erfindungsreich sogar zur Verbesserung und Vervollkommnung mancher Einrichtungen und Manipulationen darin beitragen konnte, so kam er zu der Überzeugung, daß vor allen Dingen für den Nährstand eine geeignete Schule nötig sei, die auf den künftigen Beruf vorbereite. Denn für

<sup>1)</sup> Über Euenius und Meyher vgl. Lattmann, Ratichius und die Ratichianer 1898 (S. 148 ff. und 198 ff.); über letzteren noch Böhm, „Ernst der Fromme“ und Max Mahlmann, „Magister Andreas Meyher, der treue Mitarbeiter Ernst des Frommen“ (1901).

<sup>2)</sup> Vgl. Schmid, Gesch. der Erziehung III, 2. 147 und auch Hüllemann im Programm der Leipziger Thomasschule 1884.

das Gedeihen des Staats seien Handel und Manufaktur von allergrößter Bedeutung; während er den Vertretern der Wissenschaft nur die Aufgabe zuerkennt, den „statum corruptum der Menschheit zu corrigieren“, sind der Bauern-, Handwerker- und Kaufmannsstand für ihn die wichtigsten im Staatswesen, und daher sei es Aufgabe des Staats, auch für die Ausbreitung einer *cognitio popularis*, für *studia communis vitae* zu sorgen, welche, wesentlich anders geartet als die *scientia* der Gelehrten, auch eine eigenartige Vorbereitung erheische. Zu diesem Zweck fordert auch er neben der Elementar- und Lateinschule, sowie einer philosophischen, welche noch die Kenntnis von der Natur und dem gewerblichen Leben vertiefen sollte, ähnlich, wie sie Comenius sich gedacht hatte, eine mechanische oder Kunstschule, welche eine bürgerliche Vorbildung biete, und für dieselbe erscheint ihm vornehmlich nötig eine möglichst allseitige Sammlung von Anschauungsmitteln, ein *theatrum naturae et artis*, wie es schon von Comenius und Reyher verlangt war, aber erst später unter Francke und Hahn zur Ausführung und Anwendung kam. Die Realisierung seiner wirtschaftlichen Heilversuche erwartet er von der um sich greifenden Macht des Staats, die auch auf Erziehung und Unterrichtswesen sich ausdehnen müsse; ja, um eine Schulaufsichtsbehörde (*Collogium doctrinale*) annehmbar zu machen, die von Kirche und Kirchenregiment ganz unabhängig sei, entwirft er bis ins einzelne schon den Plan zu einer solchen Staatseinrichtung. Erst später (1787) erhielt dieser Gedanke in Preußen unter dem Minister von Zedlitz annähernd seine Durchführung; zu seiner Zeit stieß Becher in höheren Kreisen meist auf Indolenz und vornehmes Ignorieren, und so vielfach er auch Verbindungen mit Fürsten und Staatsmännern anknüpfte, seine scharfe Zunge, die kein öffentliches Gebrechen schonte, und das übertriebene Selbstbewußtsein eines universalen Geistes, der sich vor keinem Höhergestellten beugen wollte, scheinen ihm nicht weniger hinderlich gewesen zu sein, als der Mangel an allgemeinem Verständnis, welches für alles Neue sich erst nach und nach Boden erobern muß. Von seinen hochfliegenden Gedanken ist keiner zur Durchführung gelangt; immerhin sind seine Ansichten und Bestrebungen bemerkenswert als Äußerungen eines aufs Praktische gerichteten, dem Natürlichen und Nützlichen sich zuwendenden Zeitgeistes.<sup>1)</sup>

Zu den Männern, welche von der absoluten Staatsgewalt eine bessere Schuleinrichtung erwarteten, gehört auch Johann Raue (1610—79), ein ideenreicher Berliner, welcher, von dem für

<sup>1)</sup> Johann Joachim Becher, geb. 1625 in Speyer, verlebte, nachdem sein Vater, ein hervorragender Sprachgelehrter, früh gestorben war und sein Stiefvater ihn um sein väterliches Erbe gebracht hatte, eine harte Jugendzeit, da er durch Unterricht sich und seine Familie ernähren mußte. Durch unermüdelichen Fleiß, große Anlagen und seine ausgebreiteten Kenntnisse aber arbeitete er sich empor, wurde Professor in Mainz und dann 1660 kaiserlicher Hofrat in Wien, wo er schon die Einrichtung einiger Manufakturen vergebens zu erreichen strebte. Als sein Projekt, eine indische Handelsgesellschaft zu gründen, ihm schließlich die *lignade* des Hofes zuzog, verließ er Wien, wurde erster Leibarzt des Kurfürsten von Baiern und lebte nach einander in Mainz, in München und in Würzburg. Durch seine *Physica subterranea* (Frankfurt 1669), in welcher er die Chemie und Physik zum ersten Mal in Verbindung brachte und in ihrer Zusammenwirkung die Ursachen aller organischen Erscheinungen aufzudecken suchte, begründete er eine Theorie der Chemie, die für diese Wissenschaft epochemachend geworden ist; entmutigt aber, da alle seine Handels- und sonstigen volksbeglückenden Pläne scheiterten, bat er 1674 den Herzog Gustav Adolf von Mecklenburg um ein stilles Unterkommen, wo er, mit seiner Philosophie beschäftigt, in aller Ruhe das Ende seines Lebens erwarten könne, und hier verfaßte er seine *Psychosophia* 1678, in der er seine Welt- und Lebensanschauung darlegte. Sein unstätter Geist aber trieb ihn bald weiter nach Holland, England, Schottland, und angeregt durch die ausländischen Gesellschaften, welche nutzbringend dem Nächsten zu dienen sich bestrebten, entwarf er noch Saktionen für eine psychosophische Societät, welche in Deutschland nach fremdem Vorbild ein gleiches Ziel verfolgen sollte. Doch drang er auch mit dieser Idee nicht durch; er starb in London 1682. Vgl. über ihn den Aufsatz von Alfred Henbaum in den Monatsheften der Comenius-Gesellsch. (Bd. IX) und die teilweise wörtlich wiederholten Ausführungen desselben in seinem jüngsten Werk: *Gesch. des deutschen Bildungswesens* I S. 8 ff. u. a. a. St. (Berlin 1905, Weidmann).

Reformgedanken leicht zugänglichen Großen Kurfürsten zum „General-Inspektor aller Schulen in Unserer Chur-Mark“ 1654 eingesetzt, den vergeblichen Versuch machte, das märkische Schulwesen nach seinen Grundgedanken einheitlich zu organisieren. Auch für ihn ist die *cognitio rerum* das Hauptziel alles Unterrichts, und wie sein früherer Kollege Joh. Buno in Danzig in zahlreichen Lehrbüchern konkrete Anschauung als mnemotechnisches Mittel zu empfehlen und zu verwerten strebte, so wollte auch er, ein bewußter Anhänger der von Ratke und Comenius aufgestellten Grundsätze, nicht Wörter und Sprachen und inhaltslose, nackte Begriffe, Definitionen, Systeme, sondern Anschauung und reale, brauchbare Kenntnisse der Jugend übermitteln lassen. Auch ihm liegt vornehmlich die Erziehung der Kinder, die nicht einem gelehrten Beruf zustreben, am Herzen, und er sieht Geschichte und Geographie, Naturkunde und Mathematik nebst Mechanik als die wertvollsten Lehrmittel an für die „zu allerhand bürgerlichen Offizien“ Bestimmten. Denn, schreibt er den Bedürfnissen der Kriegszeit entsprechend, „die Jugend muß einen rechtzeitigen Konzept haben, wie man eine Stadt und Lager abreißen, ein Kriegsheer in seinen Kompagnien und Regimentern zur Musterung, Schlacht und Feldzug instruieren solle, oder wie Höhe und Distanzen, Pyramiden, Prismata abzumessen, Sonnenuhren zu deklinieren seien“ *z.* Aber für durchgreifende Neuerungen war die Zeit noch nicht reif. So günstig der Große Kurfürst auch seine Pläne, die er in einem umfangreichen Bericht darlegte, aufnahm, die Brandenburgischen Stände verweigerten die nötigen Geldmittel für seine Reformvorschläge; Gelehrte, wie der Direktor Calov in Danzig, der Lehrer Heintzelmann am grauen Kloster in Berlin, der General-superintendent Grosse in Pommern waren seine erklärten Gegner; von seiner eigenen Tätigkeit vernahm man wenig, und alle Versuche, ein geordnetes Einheitschulsystem zu schaffen, blieben wie seine didaktischen Reformideen ohne Erfolg. Nach 5 Jahren als Verwalter der kurfürstlichen Bibliothek bei Seite geschoben, erhielt er eine anderweitige Verwendung für sein ausgedehntes Wissen.<sup>1)</sup>

Das 17. Jahrhundert war ein Zeitalter, in dem Polymathie, Sammelleiß und vielseitige, durch gedächtnismäßiges Aneignen errungene Gelehrsamkeit in hohen Ehren stand, überwiegend aber war der Zug der Zeit ein praktischer, dem Wirklichen und Natürlichen zugewandt. Unter den berühmten Polyhistoren dieser Periode ragte auch der Professor an der neu gegründeten Universität Kiel, Daniel Morhof (1639—91), hervor, „ein haupterudierter Mann und Hauptphilologus, der den ganzen Kreis der Gelehrtenwelt durchlaufen“. Sein encyclopädisches Gelehrtenideal, welches er trotz schwächlicher Gesundheit unter unablässiger Arbeit, sowie auf den damals beliebten, weil viel

<sup>1)</sup> Johann Naue, geb. 1610 in Berlin, besuchte das Gymnasium zum grauen Kloster daselbst, studierte in Wittenberg, und begann, nachdem er kurze Zeit als Professor der Geschichte und Eloquenz am Gymnasium in Erfurt gewirkt hatte, seine akademische Lehrtätigkeit in Rostock. Durch philosophische Streitigkeiten vertrieben, übernahm er dann eine Professur der Geographie und Chronologie an der dänischen Ritterakademie zu Soroe, welche 1623 erneuert war, gab aber, um seinen pädagogischen Plänen und ihrer Verbreitung ganz sich widmen zu können, diese Stelle auf und siedelte nach Danzig über, wo er am Gymnasium seine Methode erproben wollte. Doch wollte der Direktor Calov von seinen Neuerungen nichts wissen, und auch in den sächsischen Fürstenschulen gelang es ihm so wenig, wie in Thüringen, seine Lehrweise einzuführen; auf Empfehlung eines seiner Gönner aber, des Herzogs Ernst von Croy, welcher Statthalter von Preußen war, berief ihn der Große Kurfürst 1654 als Professor an die Landesschule, welche soeben von Joachimsthal nach Berlin verlegt war, und da sein Bericht vom 21. Januar desselben Jahres über Einrichtung einer vom Konsistorium ganz unabhängigen Aufsichtsbehörde des brandenburgischen Schulwesens beim Fürsten über Erwarten Beifall fand, so wurde er auch zugleich zum Generalinspektor einer solchen Behörde ernannt. Doch kam alles nicht zur Ausführung, und von gedeihlicher Wirksamkeit verlautet nichts. Am 20. April 1659 wurde er mit der Verwaltung der kurfürstlichen Bibliothek betraut, welche, wesentlich vermehrt und gefördert, damals auch weiteren Kreisen geöffnet wurde, und in dieser Stellung starb er im November 1679. Vgl. Alfr. Henning, Gesch. des deutsch. Bildungswesens I, S. 53 ff. und S. 349.

versprechenden Reisen nach Holland und England in großartigem Maßstab an sich verwirklicht und nunmehr auch zum allgemeinen Unterrichtsziel gemacht sehen wollte, läßt ihn in seinem „Polyhistor“ zwar noch Beispiele von einem gründlichen Lateinbetrieb aufstellen, die in fast erschreckender Weise an das 16. Jahrhundert erinnern,<sup>1)</sup> andererseits aber hindert es ihn auch nicht, neben den Aufgaben eines Gelehrten, Politikers, Nationalökonomien die Arbeit der Handwerker und Künstler zu berücksichtigen, und da das weite Gebiet des Wissens ihm in 3 Reiche: Natur, Kunst (d. h. Handwerk) und Geschichte zerfällt, so hält er auch 3 Bildungsarten für erforderlich in einer schola naturae, einer schola artis und einer schola actionum humanarum. Lebendige Anschauung sei bereits für die erstere nötig, schon zur Erleichterung der Gedächtnispflege; vor allem aber verlange die Kunstschule, die schola artis, ein wohlgeordnetes und reich ausgestattetes Inventarium von allen möglichen Instrumenten und Beobachtungsobjekten, und ein Fürst müsse für die Anlage eines solchen Naturalienkabinetts oder Gewerbemuseums nicht weniger Sorge tragen, als für die Bereicherung seiner Bibliothek, um jene Dinge Unterrichtszwecken zur Verfügung zu stellen. Über Art, Umfang, Charakter einer solchen Sammlung schwebte indessen noch das Dunkel der eigenen Unklarheit, und verwirklicht hat er sein Ideal eines tüchtigen Könnens und Wissens nicht gesehen.<sup>2)</sup>

Den Versuch wenigstens, durch Gründung einer „Kunst- und Tugendsschule“ seine Reformgedanken zu betätigen und zugleich dadurch den Beweis zu erbringen, daß Mathematik und Rechenkunst sogar geeignete Mittel seien, moralischen und religiösen Sinn zu fördern, machte ein Zeitgenosse von ihm, der Professor in Jena Erhard Weigel (1625—99), der als Liebhaber und Erfinder in allen mechanischen Künsten sich auszeichnete.<sup>3)</sup> Ein hervorragender Mathematiker seiner Zeit, aber auch ein unruhiger Kopf, der sich mit allen möglichen Plänen trug, bekämpfte er ebenso sehr die öde Herrschaft der Scholastik auf den Universitäten, wie er das Unpraktische des Lateinlernens auf den Schulen verwarf. Aber auch er fand für seine praktischen Ideen noch kein Verständnis; dennoch ist, wenn gleich er durchschlagende Ergebnisse seiner „Wirksamkeit nicht aufzuweisen hat, seine Anregung

<sup>1)</sup> Vgl. darüber z. B. Paulsen I, S. 591 f.

<sup>2)</sup> Daniel Georg Morhof, geb. 1639 zu Wismar, studierte seit 1657 in Rostock, wo der Dialektdichter Lauremberg in ihm die Liebe zur deutschen Poesie erweckte, und ein lateinisches Scherzgedicht auf den Tod eines Storches brachte ihm hier 1660 eine Professur der Dichtkunst ein. Doch wurde er schon 1666 an die vom Herzog Christian Albrecht neugegründete Universität des Nordens, nach Kiel, berufen und tat sich hier durch sein eminentes Wissen als Professor der Eloquenz und Poesie hervor, wurde auch 1673 Professor der Geschichte und 1680 Bibliothekar. Die *ὁρμή πρὸς πάντα μαθήματα*, welche nach seiner Theorie die menschliche Brust besetzt, trieb ihn dazu, das ganze Reich aller Wissenschaften und Disziplinen sich anzueignen, um von der Höhe allgemeiner Betrachtung herab den Zusammenhang alles Wissens zu übersehen, und auf weiten Reisen vermehrte er in seinem unstillen Wissenstrieb noch seine umfassenden Kenntnisse. In London wurde er auch zum Mitglied der dortigen Societät der Wissenschaften ernannt. Auf der Rückreise von dem Bade Pyrmont aber, wo er vergebens für seinen siechen Körper Genejung gesucht hatte, starb er am 30. Juni 1691 in Lübeck. Zu seinen Hauptwerken gehört vor allem sein „Unterricht von der deutschen Sprache und Poesie“ (1682), in dem er den ersten Versuch zu einer allgemeinen Literaturgeschichte, sowie zu einer historischen Begründung der deutschen Grammatik machte, und sein „Polyhistor literarius, philosophicus et practicus“ (1688), eine seiner Zeit viel bewunderte Encyclopädie, welche alle für eine gelehrte Bildung damals als notwendig angesehenen Kenntnisse umfaßte und für lange Zeit als Hauptquelle alles Wissens geschätzt wurde. Seine Gedichte dagegen, welche meist als Beispiele zu seinen metrisch-poetischen Lehren geschrieben, einen Anhang zu dem ersten Werk bildeten, sind, größtenteils Gelegenheitspoetereien, nur von geringem Wert.

<sup>3)</sup> Vgl. über ihn E. Spieß, E. Weigel (Leipzig 1881) und die Dissertation von G. Wagner: Erh. W., ein Erzieher des 17. Jahrh. (Leipzig 1903). Seine pädagogischen Bestrebungen behandelt auch Bartholomaei in den Jahrb. für Philologie u. Pädagogik, Bd. 98, S. 400 ff.), sowie Israel in Reins Encyclop. Handbuch d. Pädagogik.

nicht zu unterschätzen. Als sein Hauptverdienst ist freilich zu betrachten, daß er einen Geist, wie Leibniz nicht allein für das mathematische Studium, sondern auch für eine Reform des höheren Schulwesens gewonnen und angeregt hat.

Dieser universell angelegte, philosophisch vertiefte Genius (1646–1716) erkannte früh, wie unfruchtbar das Bildungswesen auf deutschen Schulen und Hochschulen war, und gleich dem einflussreichen englischen Philosophen John Locke (1632–1704), der das Lateinlernen für den geringsten Teil der Erziehung erachtete und als Hofmeister eines vornehmen Hauses in seinen pädagogischen Forderungen darauf hinwies, daß man vor allem Weltkenntnis besitzen und seine Muttersprache beherrschen müsse,<sup>1)</sup> entwarf er mit kurzen Strichen, schon als Jüngling von 21 Jahren, einen neuen Studienplan durchaus realistischen Charakters, welcher für einen Mann von Welt das praktisch Brauchbare übermitteln sollte. Außer der Muttersprache gehört nach ihm zwar auch noch Latein dahin, ja Griechisch und Hebräisch, soweit es zum Verständnis der Bibel nötig sei, daneben aber wäre Französisch und Italienisch zu erlernen und viel mehr auf rhetorische Übungen und umfassende Lektüre, als auf grammatische Kenntnisse zu geben. Überhaupt dürfe, da die zumftmäßige humanistische Gelehrsamkeit fürs Leben nur wenig Brauchbares darbiete, die Bildung sich nicht auf Sprachen beschränken; vor allem müsse der Gebildete vielmehr sich alles aneignen, was im wirklichen Leben zu verwerten sei, und dahin sei zu rechnen außer körperlicher Gewandtheit, Wohlfredtheit und verfeinerten Manieren: Musik, Zeichnen, Mathematik, Mechanik, Optik, Statik, Astronomie, Tier-, Pflanzen- und Mineralienkunde, Geschichte und Geographie, ja Kenntnisse der Medizin, der Völkerkunde u. dgl. Alle modernen Wissenschaften will er der auch von ihm gering geschätzten lateinisch-scholastischen Bildung gegenüber gehoben und das allgemeine Interesse für Naturwissenschaften und mechanische Künste durch Popularisierung des Vortrags vermehrt sehen. Die Deutschen sind nach seiner Meinung für die realen Wissenschaften sogar besonders begabt; nur müsse schon die Jugend nicht auf Logik und tote Scholastik, sondern auf realia geleitet werden und zwar in deutscher Sprache. Selbst die Begründung von Handwerkschulen lag seinem allumfassenden Interesse nicht fern, wenngleich sein Realismus mehr auf die Bildung aristokratischer Kreise zielte und die Einrichtung von Sozietäten und Akademieschulen seinen Geist überwiegend beschäftigte. In seiner Überladenheit war allerdings sein Schulprogramm höchstens geeignet für Talente, die an Frühreise und Fassungs-gabe dem seinigen gleichen, und zur Ausführung fehlte ihm jede praktische Erfahrung. Auch hat er

<sup>1)</sup> Vgl. John Locke's Gedanken über Erziehung, vortreflich charakterisiert von G. v. Sallwürk (Langensalza 1873). In seinen pädagogischen Anschauungen, die er leichtsin und oft zusammenhangslos, wenigstens ohne streng durchgeführten Gedankengang in seinem Buch „Some thoughts concerning education“ (1693) zum Ausdruck bringt, erblickt noch Krauser lediglich Utilitätsrückichten; doch war Lockes Bildungsideal ein viel höheres. Zunächst wendet auch er sich gegen die Gedächtniskultur des Gelehrtentums, welche an einer rein intellektuellen Bildung und dem Aufspeichern eines encyclopädischen Wissens sich genügen ließ, und obwohl kein Gebildeter das Latein ganz entbehren könne, verwirft er den grammatischen Betrieb der alten Sprachen und den Lateindrill im Disputieren und Versifizieren, der höchstens für den Gelehrten von Wert sei. Demgegenüber richtet er sein Augenmerk vor allem auf die Ausbildung eines gentleman, dessen Haupterfordernisse Urteilsfähigkeit, Weltklugheit, Menschenkenntnis seien; sein Grundprinzip aber ist es doch, nicht bloß den vornehmen Mann, sondern im allgemeinen den Menschen durch Bildung zu veredeln und eine ästhetisch-moralische Harmonie des Gemüts, Verstandes und Willens zu erzielen. Nach diesem Bruch mit dem Intellektualismus, welcher noch das 17. Jahrhundert beherrschte, wird die Forderung einer allseitigen Erziehung zu vornehmerem Denken und Handeln ein neuer Gesichtspunkt in der Pädagogik, welcher in die Bestrebungen des 18. Jahrhunderts hinausweist, und daher kann Locke mit Recht unter den pädagogischen Schriftstellern seiner Zeit als der erste moderne bezeichnet werden. Doch gegen öffentliche Erziehung verhielt er sich ablehnend und hat seine Ideen auch nicht organisatorisch zu verwirklichen gesucht.

eine Reform des Schulwesens selbst nicht in die Hand genommen, sondern, obwohl als Organisator des akademischen Studiums in Preußen, Sachsen, Österreich mehrfach herangezogen, beschränkte er sich darauf, die Pflege der deutschen Sprache in ihrer Reinheit, das Studium der vaterländischen Geschichte, die Sorge für reale Wissenschaften und insbesondere zum Besten von Handel und Wandel, von Industrie und Ackerbau die Förderung wichtiger Entdeckungen und Erfindungen zu empfehlen. Trat er doch selber auch nie als öffentlicher Lehrer auf, sondern stellte, nachdem er die Professur in Altdorf ausgeschlagen, sein Erziehungstalent als Ratgeber lieber Prinzen und Prinzessinnen zur Verfügung; aber das neue höfisch-weltmännische Bildungsideal, welches er in seinen pädagogischen Schriften entwarf, wich doch wesentlich von dem ab, was die deutsche Gelehrtenschule bisher verfolgte. Philologische Gelehrsamkeit tritt bei ihm sehr zurück; er richtet die Blicke der Zeitgenossen vor allem auf das, was im öffentlichen Leben der großen Welt des Wissens und Rennens wert erscheint.<sup>1)</sup>

#### 4. Die Entstehung der ersten Realschulen.

Die Bestrebungen der bisher genannten Männer, welche ein encyclopädisch-realistisches Bildungsziel vor Augen hatten, blieben noch Projekte ohne Durchführung der neuen Gedanken. Die Anschauungen und Wünsche waren selbst noch zu unklar und verschiedenartig, als daß ihre Verwirklichung Boden gewinnen konnte. Die gelehrten Ökonomen wollten auch die Ökonomie wissenschaftlich behandelt wissen, und da die realistische Schulbildung ebenso wohl die, welche studieren, als solche, die nicht studieren wollten, ins Auge faßte, drohten jene unter den neuen Forderungen der Zeit nur noch mehr belastet, diese immer noch nicht hinreichend berücksichtigt zu werden. Erst im 18. Jahrhundert klärte sich allmählich das Chaos der Ideen, und politische, wie wirtschaftliche Motive halfen ihnen eine bestimmte Richtung zu nehmen, die dann auf eine selbständige Kunst-, Werk- oder Realschule für den gewerbetreibenden Mittelstand hinwies. Besonders in Preußen bemühte sich der Staat um Hebung des Nährstandes. Der sparsame, nüchtern denkende, aber praktisch umsichtige König Friedrich Wilhelm I., der die von seinem Vater gestiftete Akademie der bildenden Künste zu Berlin als ein unnützes Institut aufhob und nur mit Widerstreben die Akademie der Wissenschaften

<sup>1)</sup> Die pädagogischen Gedanken und Pläne des großen Gelehrten und scharfsinnigen Denkers, die hier lediglich in Betracht kommen, sind auf Kosten seiner Zeitgenossen oft überschätzt worden; A. Heubaum (S. 353) sagt mit Recht: „Auf dem Gebiet der Bildungsorganisation und pädagogischen Methode zeigt sich schon jetzt, daß Leibniz in keinem Punkte über die allgemeinen Gedanken und Bestrebungen seiner Zeit hinausgeht“, doch hat er nach allen Seiten hin außerordentlich anregend gewirkt. Außer etwas älteren Arbeiten über ihn, wie dem Programm von Hülßen in Charlottenburg: „Leibniz als Pädagog“ (1874) und dem Programm des Berliner Leibniz-Gymnasiums von Levisseur: „Leibniz' Beziehungen zur Pädagogik“ (1882) vgl. die Dissertation von Aut. Kröger, Leibniz als Pädagog (Erlangen 1900) und den Aufsatz von Ed. Bodemann in den Preuß. Jahrb. (Bd. 53): „Leibniz' volkswirtschaftliche Ansichten und Denkschriften.“ — Die oben erwähnte Jugendschrift *Methodus nova docendae discendaeque iurisprudentiae* (1668), durch welche er sich dem Kurfürsten von Mainz empfahl, enthält einen Studiengang für einen strebsamen Hofmann und Staatsbeamten; die Arbeit ist, wie Leibniz selbst schreibt, „mit fliegender Feder nach alten Konzepten auf der Reise ohne Bücher entworfen“ und verfolgt den Plan, durch Enthüllung moderner Ideen die Zukunftserziehung eines vollkommenen Menschen anzubahnen oder vielmehr, wie bei allen seinen sonstigen Projekten, die Glückseligkeit der gesamten Menschheit zu fördern. Zu seinen späteren pädagogischen Schriften gehört sein „*Projet de l'éducation d'un prince*“ (1693) worin er den Hochgeborenen die Kunst, spielend zu lernen, nachweisen will, und sodann eine flüchtig hingeworfene Skizze: „*Quaedam discenda ad usum vitae*“, in welcher sein zeitlebens eifrig betriebener Plan zu Worte kommt, eine einseitliche Universalsprache zu schaffen, die dem Menschengeschlecht das Lateinlernen ersparen und ein Drittel des Lebens als Gewinn einbringen soll. (cf. Paulsen I, 498 f.) Überall spricht Leibniz sich energisch für den Gebrauch der deutschen Muttersprache aus, schreibt aber, wenige kleine Abhandlungen ausgenommen, selber, um in seiner Zeit Leset zu finden, durchweg lateinisch oder französisch.

schonte, scheute doch als tüchtiger Staatswirt keinen Aufwand, wenn es galt, die materielle Wohlfahrt des Volks zu fördern, und war eifrig bestrebt, Ackerbau, Gewerbe und Handel durch Wegräumung von Hindernissen und Begünstigungen aller Art emporzubringen. Die wirtschaftlichen Interessen treten neben den militärischen unter seiner Regierung in den Vordergrund.

Daneben fährt anderseits das Schulwesen mit seinem alles überwiegenden Lateinbetrieb unbeirrt im alten Geleise weiter, wenn auch die realen Wissenschaften hie und da sich eine bescheidene Berücksichtigung erkämpften, und im allgemeinen war die Methode des klassischen Unterrichts noch ganz so, wie einst im 16. Jahrhundert. Nur fehlte, wie Paulsen (I. S. 592) bemerkt, der Glaube daran. Lateinische Poesie und Eloquenz waren in der öffentlichen Meinung gesunken; Höfe und Adel, welche an französische Literatur sich hielten, lieferten keine Abnehmer mehr für solche gelehrten Prunkprodukte, auch wurden Kanonikate und Professuren damit nicht mehr erworben; ja, vielfach wurden diese als Residuen einer längst überholten Zeit betrachtet und die Pedanterie ihrer Verfasser belächelt.

Den praktischen Tendenzen des Zeitalters fehlt es an Verständnis für die abgestandene Gelehrsamkeit, und der Kampf gegen das veraltete Bildungsideal geht sogar von den eigentlichen Pflegestätten der Wissenschaft, von den Universitäten aus. Mehrten sich schon im 17. Jahrhundert unter den Vertretern derselben die Stimmen solcher, welche, polyhistorisch gebildet, einen freieren Blick gewonnen hatten und den Anforderungen des öffentlichen Lebens entsprechend für die Jugend eine Umgestaltung oder doch Bereicherung ihres Studiengangs verlangten, so treten jetzt praktische und energische Männer auf, welche dem Unwesen ein Ende machen wollen und durch ihr Beispiel eine Besserung der Verhältnisse herbeiführen.

Leibniz, der große Hofphilosoph von Hannover und Berlin, ebenso reich an Fürstengunst, wie an Weltbeglückungs- und Neuerungsplänen, war ein Kopf voll moderner Ideen und hat weithin anregend gewirkt; doch war und blieb er Theoretiker in seinen aristokratischen Bestrebungen. Bahnbrechend durch praktisches Vorgehen wirkten für eine neue Unterrichtsweise im Kampf gegen die Herrschaft des Latein, wie überhaupt gegen das veraltete und abständige Material akademischer Gelahrtheit erst zwei Männer der neu gegründeten Universität Halle, welche durch die Kühnheit ihres Unternehmens und die Eigenartigkeit ihres Wesens, jeder auf einem anderen Gebiet, zu Reformatoren des akademischen Lebens wurden und zugleich auch auf die Umgestaltung des Schulwesens bedeutenden Einfluß gewannen. Der erste davon ist der Jurist Christ. Thomasius, ein Hauptvertreter der französisierten Bildung, aber auch des gesunden, wenngleich oberflächlichen Menschenverstandes.

Ein vielgeschäftiger Mann, der, vorurteilsfrei und voll fecker Neuerungskunst, ohne jegliche Achtung vor den Zöpfen und Haarbenteln der Gelehrsamkeit keine Gelegenheit versäumte, um die steifen und pedantischen Vertreter derselben mit Spott und Satire zu überschütten, hatte er längst erkannt, wie viele Dinge auf den Schulen gelehrt würden, die „im gemeinen Wesen entweder gar keinen oder doch gar wenig Nutzen hätten“, und um die Studiosen in die „höchst nützliche Lehre der Klugheit“ einzuführen, suchte er ihr Interesse für die praktischen Aufgaben des Lebens zu gewinnen. Die Franzosen waren in dieser Hinsicht ihm ein Vorbild; sie sind, meint er, doch „die geschicktesten Leute“, und was ihnen als Ideal „d'un honnête homme, d'un homme sçavant, d'un bel esprit, d'un homme de bon goust et d'un homme galant“ erscheint, das müsse auch für uns Deutsche gelten. Daher nicht die Alten, nicht Aristoteles mit seiner unfruchtbaren Syllogistik! Vielmehr Bildung durch Realien und Vertrautheit mit allen „galanten Disciplinen“! Für's öffentliche Leben sei dies wichtiger; möge man „diejenigen, so Lust dazu haben, Latein und Griechisch genug

lernen lassen“, aber „denen, so man im gemeinen Leben brauchen wolle, und denen das Studieren wegen des Lateinischen sauer und verdrießlich werde, helfe man ohne Verdrießlichkeit mit dem, was sie gelernt hätten, fort“. Für die geistigen Tiefen des klassischen Altertums besaß er wenig Verständnis, doch hatte er so unrecht nicht, wenn er behauptet, die alten Sprachen seien durchaus nicht für alle Gebildeten notwendig und selbst das Latein gehöre nur zu den bloßen „Zieraten eines Gelehrten“, die an sich selber noch niemanden gelehrt machten; ja, „durch die durchgehends gewöhnliche Lehrart werde viel ungegründet und unnötig Zeug nebst dem Latein in die Gemüter der Lehrlinge eingeprägt, welches hernachmals so fest klebe und merkliche Verhinderungen bringe, daß das Tüchtige und Geschickte nicht haften wolle“.

Um nun die Übermacht des Latein zu brechen, ging er bekanntlich selbst kühn entschlossen vor. Wenn die Franzosen, die man zu seiner Zeit so gern nachahmte, auch in wissenschaftlichen Dingen ihrer Muttersprache sich bedienten, warum nicht auch die Deutschen? Reden, lehren, schreiben wir doch deutsch, statt lateinisch!, war sein Lösungswort, und rücksichtslos gegen alles Herkommen scheute er sich nicht, selbst den entscheidenden Schritt zu tun. Schon 1687 kündigte er in Leipzig zum Erstaunen und Entsetzen der Gelehrtenzunft durch einen deutschen Anschlag am schwarzen Brett eine deutsche Vorlesung an, und nicht lange darauf wagte er, der akademischen Zensur eine deutsch geschriebene „Vernunftlehre“ vorzulegen. Auch wurde er im Kampf gegen die hochmühtige Fachgelehrsamkeit, welche durch ihre lateinische Sprache die ungelehrten Volksklassen von aller Teilnahme am geistigen Leben ausschloß, durch seine „Monatsgespräche“ der Schöpfer des deutschen Journalismus, welcher durch leichte Aufklärung zwar zur Verflachung der Wissenschaft wesentlich beigetragen hat, aber doch in leichter unterhaltender Form Bildung unter das Volk zu bringen sich bestrebte. Denn, meinte er, auch der unstudierte Mann, Soldat, Kaufmann, Handwerksmann oder Bauer oder eine Weibsperson müsse die Wahrheit verstehen und vortragen lernen. In Leipzig hatte er noch keinen Erfolg; seine Kühnheit scheiterte an dem zähen Widerstand der gefährdeten Wissenschaft, und unter dem Ansturm der verhöhten Zunftgenossen wurde seinem dreisten Treiben ein Ziel gesetzt. Erst in Halle eröffnete sich ihm ein günstigeres Feld für seine Wirksamkeit, und an dieser neuen Bildungsstätte, welche, dazu bestimmt, „ein weithin wirkender Mittelpunkt des wissenschaftlichen Geistes der Neuzeit“ zu werden, von den beengenden Fesseln theologischer Orthodogie, wie zopfiger Gelehrsamkeit sich frei machte und dem Geist der Freiheit und der Duldsamkeit die Tore öffnete, fand auch er fruchtbaren Boden für seine Bestrebungen. Hier fing er denn auch an, die Studierenden für deutsche Stilübungen zu gewinnen.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Christian Thomasius wurde am 1. Jan. 1655, wie Leibniz, doch 9 Jahre jünger als dieser, zu Leipzig geboren als Sohn des Rektors an der Thomasschule, der auch schon mit pädagogischen Reformideen sich beschäftigte. Auf der Universität zu Frankfurt a. O. wandte er sich juristischen und philosophischen Studien zu, fühlte sich aber früh abgestoßen von der scholastisch-pedantischen Manier, mit der diese Wissenschaften behandelt wurden, und als er dann selbst akademischer Lehrer an der Universität Leipzig geworden war, zog er sich als Hauptvertreter der Aufklärung nicht nur durch seine Vorliebe für deutschen Vortrag, durch seine Betonung des Praktischen und seine Geringschätzung der scholastischen Lehrweise, auch nicht bloß durch seine Parteinahme für seinen Leidensgenossen, den von der Orthodogie verfolgten A. S. Franke, sondern vor allem durch seine satirischen, witzigen und bissigen Ausfälle gegen die damalige Universitätsgelehrsamkeit, welche er namentlich in seiner deutschen Monatschrift: „Freimütige, lustige und ernsthafte, jedoch vernunft- und gesetzmäßige Gedanken oder Monatsgespräche über allerhand, vornehmlich aber neue Bücher“, bloßstellte, den Haß einer starken Partei, an deren Spitze die Theologen Aug. Pfeiffer und Carpzov standen, in dem Maße zu, daß er, um den Schmähungen, die von Katheder und Kanzel herab sich über ihn ergossen, und schließlich sogar einem Haftbefehl, den man gegen ihn in Dresden erwirkt hatte, zu entgehen, 1690 aus Leipzig entweichen mußte. Bei dem Kurfürsten Friedrich III. von Brandenburg fand er Schutz, begab sich von Berlin nach Halle und



Unter den Verbreitern und Förderern eines volkstümlichen bürgerlichen Geistes steht er in erster Reihe, und sein Vorgehen war eine Tat von durchschlagender Bedeutung. Nachdem das Latein als Kirchensprache aus dem evangelischen Gottesdienst, sowie als Diplomaten-sprache aus dem amtlichen Verkehr bereits verdrängt war, hatte es seinen Rückhalt nur noch am Gelehrtentum, und wenn nun ein deutscher Professor in einer Hochburg deutscher Wissenschaft anfing, auch hier seine Berechtigung abzuleugnen und zu untergraben, wenn künftig die Vorlesungen selbst an Universitäten in deutscher Sprache gehalten wurden, wozu dann, fragte man, auf Schulen noch so viel Lateinisch lernen? Mit Thomasius hörte es in Wirklichkeit auf, ausschließlich Gelehrten-sprache zu sein, denn sein Beispiel fand schnell Nachahmung. Lauter als je klagten die Sprachbeflissenen seitdem über den Niedergang der klassischen Studien. Die Schuld daran mißt Burchard teils den Schulmeistern zu, welche ihre Schüler zu früh zu den höheren, den Realwissenschaften führten, teils den Universitäten, weil sie immer mehr die deutsche Sprache statt der lateinischen zuließen, und besorgt glaubt er voranzusehen, daß unter solchen Verhältnissen auch die Realwissenschaften verfallen und die Barbarei wiederkehren würde. Ebenso gesteht Morhof in Kiel, daß, wer jetzt die Universitäten besuche, die Beobachtung machen werde, daß die griechische Sprache überhaupt verstummt sei und im Lateinischen nur noch ein kindisches Stammeln verübt würde; denn alles hätten die Disputationen über logische und metaphysische Quästionen verschlungen. Aber die Zeitströmung ließ sich durch unwilliges Schütteln des Kopfes nicht aufhalten; nachdem der Bann gebrochen war, hätten, wie der Göttinger Humanist Joh. Matth. Gesner (1691—1761) später eingestand, „selbst königliche Befehle die Gewohnheit, deutsch zu lehren, nicht abschaffen können“, und wenn solches in den akademischen Hörsälen geschah, so mußte dies auch auf die Vorbereitungsschulen seine Rückwirkung haben. Naturgemäß begann man das Lateinlernen mit anderen Augen anzusehen. Leben und Lehren steht ja in zu enger Beziehung; wird die Fertigkeit, in lateinischer Sprache schriftlich und mündlich sich zu bewegen, im öffentlichen Leben nicht mehr verlangt, so ist es verlorene Mühe, dem deutschen Gelehrten eine fremde Muttersprache gleichsam aufzuzwingen, zumal wenn die Überzeugung sich Bahn bricht, daß die Schule nicht nur Sprachgelehrte zu bilden hat. Dieser Erkenntnis konnten sich auch die Kreise der Schulmänner nicht ganz verschließen, und immer vernehmlicher wurden unter den deutschen Lehrern die Stimmen solcher, welche eine ernste Pflege der Muttersprache und ihre Aufnahme unter die Lehrfächer forderten. Wohl

wirkte an der seit 1680 dort bestehenden Ritterakademie mit solchem Beifall, daß er den Anlaß zur Gründung einer Universität daselbst geben und diese 1694 mit 700 Studenten eröffnet werden konnte. Neben Aug. Herm. Francke, der ebenfalls nach Halle übergesiedelt war, gehörte er zu den bedeutendsten Lehrern derselben; Werke, wie die „Geschichte der Weisheit und Torheit“ (3 Bde. 1693) und „Bemühtige und christliche, aber nicht scheinheilige Gedanken und Erinnerungen über allerhand außerlesene, gemischte, philosophische und juristische Händel“ (3 Bde. 1723—26) zeugen von seiner dauernden Opposition gegen die Quisquillien-Gelehrtheit und besonders gegen die Annahmen der Orthodogie. Daß er durch seine „Lehrsätze von dem Laster der Zauberei“ (Halle 1704) und andere Schriften wesentlich dazu beitrug, den Greneln der Hexenprozesse und der Folter ein Ende zu bereiten, ist bekannt. Seine Richtung auf das Praktische verband ihn längere Zeit noch während seiner Wirksamkeit in Halle mit H. A. Francke, doch führte der Gegensatz von Rationalismus und Pietismus schließlich zwischen beiden zur Entzweiung. (cf. Paulsen I S. 522—26). Unter den Rechtslehrern seiner Zeit war Thomasius ohne Zweifel einer der einflussreichsten Förderer der Aufklärung; mit wachsendem Ruhm wirkte er an der Universität, deren Direktor er zuletzt wurde, bis an seinen Tod (23. Septbr. 1728). Vgl. über seine „Schicksale und Schriften“ außer der älteren Biographie von G. Luden (Berlin 1805), namentlich die von M. Nicoladoni „Chr. Thomas, ein Beitrag zur Gesch. der Aufklärung“ (1887) u. J. D. Oppl, „Chr. Thomas. Kleine deutsche Schriften mit einer Einleitung“ (1894). Die Literatur über ihn ist sehr reichhaltig und die Urteile über seinen Einfluß auf die Zeit sehr verschieden. Genannt möge noch werden das Programm der Viktoriaschule zu Berlin von B. A. Wagner (1872) und die Abhandlungen in der Vierteljahrsschrift f. Literaturgesch. (Bd. I) von Jac. Minor.

glaubt man, um am alten Herkommen nicht allzu stark zu rütteln, bei jeder Gelegenheit noch betonen zu müssen, daß in lateinischen Schulen Latein nicht zu vernachlässigen, sondern tüchtig zu betreiben sei, aber man vergißt auch nicht darauf hinzuweisen, daß man im Leben viel mehr der Beredsamkeit in deutscher, als in lateinischer Sprache bedürfe, und erinnert gelegentlich daran, daß einst die gepriesenen Römer und Griechen auf diesem Gebiet so viel geleistet, weil sie auf dem Boden der Muttersprache sich bewegt hätten. Demgemäß müsse man, heißt es, „auch im Deutschen nicht gar nichts thun“; auch die Deutschen besäßen ebenso wohl ihre *Auctores classicios*, als die Römer. Und so fing man denn an, im Betrieb der lateinischen Sprechfertigkeit nachzulassen und die deutsche Sprache als naturgemäßes Ausdrucksmittel für Deutsche anzuerkennen. Der oft verkannte „Wasserpöbel“, der einsichtsvolle und einflußreiche Rektor am Gymnasium zu Zittau, Christian Weise (1642—1708), ging hierin voran, indem er Deutsch zu einem der wichtigsten Unterrichtsgegenstände auf dem Gymnasium erhob und neben deutscher Beredsamkeit vor allem Geschichte und Geographie als wesentliche Bildungselemente der Jugend betrachtete. Überwiegend vertrat er indessen noch die weltlich-aristokratische Pädagogik; daher auch der reiche Zuzug, den seine Lehranstalt von allen Seiten und aus den höchsten Ständen fand. Sein Prinzip war eben: „Wir lernen nicht darum, daß wir wollen in der Schule vor gelehrt angesehen seyn, sondern daß wir dem gemeinen Leben was nütze werden“ und „es ist manches Ingenium“, klagt er an einer anderen Stelle, „dabey verdorben oder zurücker gesetzt worden, weil es allzulange auf die *realia* hat warten müssen“. <sup>1)</sup> Seit Beginn des 18. Jahrhunderts wird dann überhaupt an den meisten höheren Lehranstalten ein wesentlicher Teil des Unterrichts in deutscher Sprache erteilt, und deutsche Stilübungen gewannen immer mehr Boden.

Noch größeren Einfluß auf die Umgestaltung des Schulwesens hat ein anderer Professor in Halle ausgeübt, Aug. Herm. Francke, der bekannte Begründer des Halleschen Waisenhauses und der anderen Lehranstalten, welche, zu einem Komplex verbunden, auf engem, in sich geschlossenem Raum gewissermaßen eine Schulstadt im Kleinen bilden und in ihrem blühenden Bestand noch heute von seiner Tatkraft und Gewandtheit, wie von seiner pädagogischen Bedeutung zeugen. <sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Die pädagogische Bedeutung Christ. Weises für die Übergangszeit vom 17. zum 18. Jahrh. ist erst in neuerer Zeit in das richtige Licht gestellt von Otto Kämmler, Chr. Weise (1897), sowie von Max Wünschmann in seiner Dissertation: Beitr. und Vorarb. für eine Würdigung der Stellung Chr. Weises zu den pädagog. Theoretikern (Leipzig 1895). Vgl. auch den Abschnitt in dem neuesten Werk von Alfred Heubach, Gesch. des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrh. Bd. I. S. 34—42 (Berlin 1905, Weidmann).

<sup>2)</sup> Das reiche Leben und Wirken des großen Theologen und Pädagogen, der zu den einflußreichsten Männern seiner Zeit gehört, kann hier nur in den äußersten Umrissen skizziert werden. Geboren am 22. März 1663 zu Lübeck als Sohn des dortigen Domsyndikus, erhielt er seine Vorbildung, nachdem sein Vater als Justizrat 1666 nach Gotha versetzt war, auf dem Gymnasium daselbst und studierte in Erfurt und Kiel Theologie nebst Philologie. Als Führer eines jungen Freundes nach Leipzig 1684 gekommen, habilitierte er sich dort 1685 als Dozent der Universität, und durch eifriges Bibellefen, sowie durch den Verkehr mit pietistisch angeregten Männern für die theologischen Bestrebungen Speners gewonnen, errichtete er ein Collegium philo-biblicum, in welchem er die Bibel erst philologisch aus dem Urtext, dann praktisch erklärte. Der große Jubel, den seine Vorlesungen fanden, erweckte aber in den Kreisen der Orthodorie so viel Neid und Feindseligkeit gegen ihn, daß er, obwohl Christ. Tomastus in einer eigenen Schrift als Verteidiger für ihn eintrat, von allen Seiten der Irrlehre verdächtigt, es vorzog, 1690 einem Ruf als Diakonus an der Augustinerkirche zu Erfurt zu folgen. Doch auch hier blieben die Verdächtigungen gegen ihn nicht aus, und als ihm schon im folgenden Jahr 1691 unerwartet der Befehl zugestellt wurde, binnen 48 Stunden die Stadt zu verlassen, begab er sich, während eine Berufung nach der anderen an ihn erging, 1692 an die neue Universität Halle, um zunächst die Professur der morgenländischen Sprachen, später 1699 auch eine theologische zu übernehmen. Zugleich erhielt er ein Pfarramt an der armen und verwilderten Gemeinde der damaligen Amts-, jetzigen Vorstadt Glaucha,

Eine jede dieser Anstalten ging nacheinander aus einem praktischen Bedürfnis hervor und hatte den Zweck, diesem nach Möglichkeit gerecht zu werden. Um der geistigen Verwahrlosung des Proletariats zu steuern, gründete er ohne Mittel, aber kühnen Mutes bekanntlich zuerst eine Armeschule (1695); da aber sein pädagogischer Ruf wuchs und ihm nicht nur Söhne von wohlhabenden Leuten zuführte, sondern auch aus höheren Ständen, welche die Ausgaben auf den teureren Ritterakademien scheuten, so zweigte er von der Armeschule zunächst eine Bürgerschule ab und vervollständigte dann sein Institut noch durch Errichtung zweier höherer Schulen, des Pädagogiums für junge Adlige und einer lateinischen Schule für Bürgeröhne aus der Stadt (1712). Denn daß jeder Stand einer besonderen Vorbereitung bedürfe, diese Ansicht pädagogischer Reformer war auch die seinige; aber schon auf den niederen deutschen Schulen, wo zwar Religion im Vordergrund stand und der pietistische Geist dem ganzen Unterrichtswesen einen christlichen, fast mönchisch-asketischen Charakter aufdrückte, kam Francke's praktischer Sinn zur Geltung, indem er außer Rechnen, Schreiben, Lesen den Kindern, wenn auch nur nebensächlich, allerlei nützliche Kenntnisse aus der Naturkunde, Geschichte, Geographie zc. beibringen ließ. In viel größerem Maße gewährte er solchen Realien Eingang in den höheren Lehranstalten. Allerdings wurde auch hier das ganze Erziehungswesen von einem religiös-erbaulichen Geist beherrscht, aber als im Anfang einige seiner Lehrer aus Furcht vor dem Gift der heidnischen Autoren diese ganz außer Übung setzen und z. B. den Prudentius an Stelle des Cicero erheben wollten, da war Francke's gesunder Sinn konservativ genug, um den lateinischen Schulen den Charakter der Latinität zu wahren; er wußte die erhobenen Bedenken zu corrigieren und ordnete an, „den Cicero nach wie vor zu traktieren“.

Latein blieb auch hier Hauptgegenstand, und auf Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch dieser Sprache zielte der Lehrplan ab; ja, es bestanden auch hier noch einige, wenn auch gemilderte Vorschriften hinsichtlich des Lateinsprechens in und außerhalb der Schule. In dieser Beziehung ging Francke auf dem alten Weg noch weiter, und sein Pädagogium wich mit seinem Lateinbetrieb nicht von den alten Lateinschulen ab. Daneben aber mußte er in der Erkenntnis, wie viel daran gelegen sei, daß „man einen feinen teutschen Stilum lerne schreiben“, den Wert der Muttersprache wohl zu schätzen und, wenn Deutsch auch noch nicht gerade eine große Rolle spielte, so sorgte er doch für orthographische, wie oratorische Übungen darin. Auch dem Französischen wurde

und hier gelang es ihm, mit von Haus aus völlig unzureichenden Mitteln und ohne jegliche Unterstützung der Regierung, doch in seinem Vertrauen von allen Seiten unterstützt, nach und nach die verschiedenartigen Schulen zu gründen, welche als Franckesche Stiftungen noch heute seinen Namen tragen. Bei seiner pietistischen Richtung wurde er auch in Halle zwar noch in fortdauernde Streitigkeiten mit der Universität, wie der Geislichkeit verwickelt, doch trotz mancher Einseitigkeit und frommen Engherzigkeit steht er als eine der edelsten Erscheinungen in der Geschichte der Pädagogik da und hat durch Förderung einer innerlichen, das Gemüt auregenden und die Gesinnung veredelnden Bildung der Jugend ganz außerordentliches geleistet. Im Jahre 1715 wurde er als Oberpfarrer an die Ulrichskirche versetzt, und als solcher starb er nach rastloser sowohl pädagogischer, als schriftstellerischer Tätigkeit am 8. Juni 1727. Die Direktion seiner umfassenden Stiftungen übernahm sein einziger Sohn Gotthilf, der ohne Nachkommen verstarb, sowie sein Schwiegersohn Joh. Anast. Freylinghausen, und seine Anstalten wurden bis 1832 als eine Art von Familienbesitz noch fortgeführt, um dann unter Berücksichtigung und Schonung mancher geschichtlichen Eigentümlichkeit in den Rahmen des öffentlichen Schulwesens eingefügt zu werden. Am 5. Nov. 1829 wurde ihm inmitten seiner Schöpfungen ein Denkmal, modelliert von Rauch, gesetzt. Über sein Leben vgl. außer einem Werk von Guericke (Halle 1827) besonders das von G. Kramer, A. G. Francke (2 Bde., Halle 1880 u. 82). Auch Francke's pädagogische Schriften sind v. G. Kramer herausgegeben (2. Aufl. Langensalza 1885). Über das encyclopädisch-religiöse Ideal, welches Francke in seinen Schulen organisatorisch zu verwirklichen trachtete, vgl. Afr. Heubaum I, S. 84—98.

wenigstens für die adeligen Schüler im Pädagogium Eingang gewährt und manchem derselben zur Erleichterung dafür das Erlernen des Griechischen erlassen. Letzteres wurde überhaupt weniger eingehend behandelt und fast ganz auf die Lektüre des Neuen Testaments beschränkt. Dagegen erhielten die Realien einen größeren Spielraum. Zwar wurde, da die klösterliche Abgeschlossenheit und die stete Überwachung der Zöglinge weder Freistunden, noch Ferien gestattete, die Beschäftigung mit Zeichnen, Musik, Naturkunde nur den Rekreativstunden vorbehalten, und auch Dinge, die eingehender betrieben werden sollten, in den Dienst der pietistischen Frömmigkeit gestellt, sodaß z. B. in der Geographie außer Deutschland höchstens Palästina noch größere Berücksichtigung fand und die Weltgeschichte unter den Gesichtspunkt zweier Hauptperioden, der alttestamentlichen und der neutestamentlichen d. h. der vor- und nachchristlichen Zeit gestellt wurde: aber wie sehr Francke von Anfang an die Unterweisung in Realien ins Auge faßte, dafür zeugte schon bei der Einrichtung der höheren Lehranstalten die Anlegung eines botanischen Gartens, eines Naturalienkabinetts, eines chemischen Laboratoriums, sowie die Anschaffung physikalischer Apparate. Auch Drehbänke und Mühlen zum Glaschleifen standen zur Übung bereit; sogar zu anatomischen Sektionen, zum Ausstopfen von Vögeln, zur Anfertigung von Papparbeiten u. dgl. wurde Gelegenheit gegeben, und selbst an Belehrung im Tranchieren fehlte es nicht. In der Mathesis wurde vor allem ein Mittel zur Klärung und Schärfung des Verstandes erkannt, jedoch neben dem theoretischen Unterricht sollten auch praktische Übungen in der Feldmehrkunst nicht versäumt werden; zur Unterweisung in Botanik und Zoologie kam noch Experimentalphysik und Sternkunde, und zur Erholung wurden die Schüler fleißig in die Werkstätten von Handwerkern geführt, um durch Anschauung die Arbeit derselben kennen zu lernen, in lateinischer Rede dann darüber sich auszusprechen und das eine oder das andere nachzuahmen.

Um aber jedem Zögling nach seinen besonderen Neigungen und Fähigkeiten hierin freien Spielraum zu lassen, richtete er den Realien zuliebe statt des Sturm'schen Klassensystems die *classes discipulorum* nach dem sog. Parallelsystem so ein, daß „ein Scholar nicht nur in einer, sondern nach dem Unterschiede seiner Profectuum in diesem und jenem studio in unterschiedenen Klassen und in einer jeden Sache *Commilitones* von gleichen Progressen haben konnte“. Auf diese Weise sollte jeder, ohne in seinen sprachlichen Studien behindert zu werden, in einer ihm angemessenen Abteilung Realien treiben und unter Anleitung und Beaufsichtigung in Stunden der Erholung das Lernen können, was für das Leben ihm nützlich erschien. Zwar durfte, um Verwirrung zu verhüten, immer nur eines nach dem anderen vorgenommen werden, und zur Zeit wurde höchstens in drei Dingen solche Nebenbeschäftigung gestattet; doch wurde solchen Übungen zwecks „*Recreation*“ oder „*Relaxation*“ eine große Bedeutung zuerkannt, und in der verbesserten Methode von 1721 erhielten sie sogar eine selbständige Stellung im Lehrplan.

Eine derartige Förderung realistischer Kenntnisse durch streng geregelten Anschauungsunterricht gehört neben der Hebung des Volksunterrichts unstreitig zu den Hauptverdiensten Franckes auf pädagogischem Gebiet. Was bisher im 17. Jahrhundert bloß theoretisch gefordert war, fing er an zur praktischen Verwirklichung zu bringen, und nicht allein der pietistische Anhang folgte ihm in dieser Richtung auf das Praktische, sondern allmählich nahmen im richtigen Verständnis für die Bedürfnisse der Zeit auch solche Schulmänner die Realien in ihren Schulplan auf, die sonst von der pietistischen Frömmigkeit und ihren Extravaganzen nichts wissen wollten. Denn mochte man auch der Überzeugung sein, daß die humanistischen Gymnasien mit ihrem Sprachenbetrieb durchaus angemessen für solche Schüler eingerichtet seien, die dem gelehrten Stande zustreben wollten, so konnte man doch nicht in Abrede stellen, daß für zahlreiche andere Klassen der bürgerlichen Gesellschaft Realkenntnisse weit nötiger und wünschenswerter seien, als die Bekanntschaft mit dem Donat und der

lateinischen Grammatik. Bisher hatten die Gymnasien lediglich für die Vorbereitung der Studierenden gesorgt und von allen Schülern ohne Unterschied daher die Erlernung der lateinischen Sprache gefordert; war es aber nicht einseitig und unzweckmäßig, alle die unberücksichtigt zu lassen, welche der Kunst, dem Handwerk, dem kaufmännischen Gewerbe sich widmen wollten, und diese, so lange sie die öffentliche Schule besuchten, wie jene zu zwingen, Dinge zu lernen, die, zumal ziellos und ohne Interesse betrieben, für ihr späteres Leben völlig nutzlos waren?

An die öffentliche Schule trat immer energischer die Aufgabe heran, auch den Schülern zu dienen, die „unlateinisch und ungriechisch bleiben wollten“, und so bequerten sich denn, wenngleich nicht ohne Widerspruch der gelehrten Zunft, mehr und mehr Lehranstalten dazu, wie für den Adel, so auch für die bürgerlichen Stände eine ihnen entsprechende Vorbildung zu ermöglichen. Die alten Sprachen, namentlich das Griechische und das Lateinsprechen wurde, wenn nicht für alle, so doch für einen Teil der Schüler eingeschränkt und anstatt dessen der Unterricht in Realien eingeführt. Francke's Pädagogium wurde eine Musteranstalt dafür. Nur war es eine große Frage, wie man, wenn einmal das Nützlichkeitsprinzip zur Anerkennung kam, bei der großen Mannigfaltigkeit der bürgerlichen Berufszweige allen divergierenden Anforderungen genügen wollte. Um den verschiedenen Lebensbedürfnissen möglichst vorzuarbeiten und entgegenzukommen, dachten einige sogar an Unterweisung in Genealogie, Kriegskunst, Baukunst, Sternkunde, Gnomonik, Heraldik u. dgl.; alle Weltweisheit sollte praktisch und theoretisch schon auf der Schule angebahnt werden, und so drohte man bei dem Vielerlei in heilloser Verwirrung und oberflächliche Spielerei zu verfallen, sowie die Schüler mit einem Übermaß von Lehrgegenständen zu belasten. Auf der Anstalt Francke's wurden, wenn auch vieles auf sogenannte Erholungsstunden geschoben wurde, doch 10, später wenigstens noch 8 Stunden Geistesarbeit dem Schüler täglich zugemutet; hier tat Beschränkung not, und mit Recht eiferten die Humanisten gegen die Abwege der Verflachung, auf welche die realistischen Fächer auch die studierende Jugend verführten. Sollte das humanistische Gymnasium nicht völlig charakterlos werden und der Gefahr entgehen, vor lauter Vielerlei zu nichts zu kommen und keiner Forderung zu genügen, so lag der Gedanke nahe, neben den lateinischen Schulen, welche nach wie vor den Weg zur Universität weisen sollten, besondere Anstalten für die Menge der Nichtstudierenden einzurichten und diesen hier das zu bieten, was sie im Leben später brauchen könnten.

Mit diesem Plan trug sich schon Francke. Da in dem Organismus, zu welchem er die verschiedensten Schulanstalten bereits vereinigt hatte, noch eine Vorbereitungsschule fehlte, welche bloß für praktische Berufsarten bestimmt war, so beschloß er, zwischen den beiden höheren Anstalten, dem Pädagogium und der schola latina, einerseits und der deutschen Volksschule andererseits noch, wie er sich selbst ausdrückt, ein „besonderes Pädagogium“ einzureihen für solche Kinder, die „nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführt werden und die Studia nicht kontinuierlich, sondern zur Aufwartung fürnehmer Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Land-Güter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen“. Also eine Bürgerschule für die „kultivierteren Klassen des Mittelstandes“. Auffallend ist, daß er auch für diesen Zweck das Lateinische noch heranziehen wollte; immerhin leitete ihn die Absicht, für die bürgerliche Berufstätigkeit eine über die Elementarkenntnisse hinausreichende Vorbildung zu schaffen, welche praktisch Brauchbares fürs künftige Leben darböte, und so versprach aus seiner Idee schon damals eine Anstalt hervorzugehen, welche der späteren, die lateinischen Anfangsgründe noch lehrenden Realschule vielleicht sehr ähnlich gewesen wäre. Indessen hat Francke seinen Plan nicht mehr verwirklicht; voran aber ging ihm hierin ein anderer seiner Amtsgenossen, der, als Theologe ebenfalls der pietistischen Richtung zugetan, mit jenem zusammen Dozent an der Universität und zugleich

Pfarrer an derselben Kirche war, der Archidiaconus Christoph Semler an der Ulrichskirche zu Halle.<sup>1)</sup>

Seit 1699 mit der Inspektion über 27 deutsche Schulen der Stadt betraut, war er, wie Francke, ein begeisterter, rühriger Schulmann und, als ein Schüler des oben genannten Mathematikers Erh. Weigel zu Jena in allen mathematicis und mechanicis wohl bewandert, huldigte er dem Zuge der Zeit entsprechend von früh an dem bekannten und damals besonders beliebten Grundsatz: non scholae, sed vitae discendum. Da er den Handwerkerstand als „den Grund ansah, welcher den statum ecclesiasticum und den statum politicum trage“, muß nach seiner Meinung dem Staat viel an seiner Förderung liegen, und so faßt er zunächst vor allem die Hebung des Handwerks ins Auge, welches seit dem 30jährigen Krieg noch immer tief darniederlag. In der richtigen Erkenntnis, daß für Angehörige dieses Standes in erster Linie das gelehrt werden müsse, was das tägliche Leben und die nächste Umgebung vorführe und erheische, war er der Überzeugung, daß Kenntnis von Maß und Gewicht, Gebrauch des Zirkels und Lineals, Bekanntschaft mit dem Kalender, sowie einigen physikalischen, geschichtlichen, geographischen Dingen zc. für das praktische Leben ungleich wichtiger sei, als im lateinischen Unterricht „durch lauter abstracta, univorsalia und intellectualia sola“ den Geist zu informieren, und daher suchte er, nachdem er bereits 1705 in „Nützlichen Vorschlägen“ seine pädagogischen Pläne entwickelt hatte, bei der kurfürstlichen Regierung zu Magdeburg 1706 um die Erlaubnis nach, eine „mathematische Handwerkschule“ gründen zu dürfen oder, wie er sie nach ihrem umfassenderen Zweck nannte, eine „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule“, welche alle Gegenstände des Unterrichts von praktischen Gesichtspunkten aus vorführen sollte. Mit diesem Gedanken fand er, wie er selbst berichtet, nicht nur Beifall bei einem Mann wie Christ. Thomasius, dem Arzt Hoffmann, dem Philosophen Wolf und anderen Zeitgenossen, sondern als die Magdeburger Regierung ein Gutachten von der Berliner Societät der Wissenschaften einforderte, äußerte auch diese sich anerkennend und zustimmend über Semlers Plan. „Gleich wie“, hieß es in ihrem Gutachten, „die hohen und niederen Schulen, auch die Mitterschulen und Akademien zu dem Ende gestiftet worden, daß diejenigen, so vermehleins dem gemeinen Wesen in Officiis Ecclesiasticis et Politicis, Civilibus et Militaribus dienen sollen, von Jugend auf dazu vorbereitet und Stufenweise geschickt gemacht werden mögen“, also „sey es rathsam und thunlich“, auch künftigen „Handwerkern bey einer gewissen Mechanischen Schule in denen zu ihrem Vorhaben und künftigen Stande dienlichen . . . Lehren, Nachrichten und Uebungen unterweisen und abrichten zu lassen; damit der Verstand und Sinnen mehr geöffnet werden und sie insonderheit die nötigen Materialien und Objecta sammt deren Güte und Preiß erkennen; dann den gemeinen wie auch proportional-Circul, Lineal, Winkelmaß und Gewicht, wie nicht weniger auch andere Maße und Maßstäbe, Wage und nach Gelegenheit das schlechte globular Mioroscopium zu genauer Einsicht der Körper und sonst andere nützliche Instrumenta samt Werk- und Heb-Zeug verstehen lernen“ usw. (cf. Ziegler S. 196). Daraufhin konnte Semler 1708 die in Aussicht genommene Schule ins Leben rufen. Es ist die erste, welche den Namen einer „Realschule“ getragen hat; im Grunde genommen aber war sie nur eine Ergänzungs- und Fortbildungsschule, welche mancherlei Einzelkenntnisse bieten und auf die verschiedenen Berufsarten vorbereiten sollte; doch waren in ihrem Lehrplan bereits die meisten Realien vertreten, welche später in Realschulen gelehrt worden sind, während das Latein schon

<sup>1)</sup> Christoph Semler war in Halle selbst 1669 geboren, las als Magister und Dozent an der Universität daselbst seit 1697 Collegia und wurde später Pastor an St. Ulrich, auch Mitglied der Berliner Akademie der Wissenschaften. Er starb in seiner Vaterstadt erst nach Franckes Tod 1740. Vgl. Allg. deutsche Biographie Bd. 33 S. 674, und die kurze Übersicht bei Heubaum I S. 121–124 und 361 f.

ganz beiseite gelassen wurde. Semler ist daher mit Recht von jeher als der erste Gründer einer Realschule anerkannt worden.

Man hat mehrfach die Frage erörtert, ob die Anregung dazu für ihn vom praktischen Sinn Franckes ausgegangen sei. Forscher, welche die Zeitverhältnisse einer genaueren Untersuchung unterzogen haben, wie Kramer, der Biograph Franckes, und Heubaum stellen dies in Abrede, da die persönlichen Beziehungen zwischen beiden Männern nicht derartig gewesen seien, um ein Zusammenwirken derselben wahrscheinlich zu machen;<sup>1)</sup> andere, wie Wiese, lassen die Sache unentschieden. Sicherlich ist die pädagogische Wirksamkeit seines Lehrers Weigel nicht spurlos an Semler vorübergegangen, und da das Bedürfnis nach praktischem Unterricht gleichsam in der Luft lag, so kann man wohl von einer persönlichen Einwirkung Franckes auf jenen absehen. Ja, da Semler schon 1706 an die Ausführung seines Planes ging, lange bevor die Vaulichkeiten für Franckes Pädagogium und seine lateinische Schule (1712) vollendet waren, so bleibt die Frage offen, ob nicht vielmehr der frühe Zerfall dieser ersten Realschule umgekehrt in Francke den Gedanken wachgerufen hat, zur Ergänzung seinem Schulkomplex eine ähnliche Anstalt noch einzufügen.

Jedenfalls kam das Prinzip der praktischen Nützlichkeit und Gemeinnützigkeit hier zum ersten Mal zur Verwirklichung. Semler eröffnete seine Anstalt mit 12 armen Schülern und ließ den Unterricht von einem „Litterato“ geben, der nach seinem Urteil „in mathematicis, mechanicis und oeconomicis gar sonderlich wohl erfahren war“. Bei seinem Unternehmen trug er sich mit großen Erwartungen. Frommen Sinnes, wie er war, wollte er durch Anschauungsunterricht die Gemüter der Kinder „von den creaturis ad creatorem ascendere“ lassen; vor allem aber hoffte er, indem es galt, „an Worte die ideae rerum zu affigiren“, durch „Einführung der Realitäten“ für „erleuchtete Augen, welche in die penetralia der Creaturen hineinschauen“, das Interesse der Knaben zu wecken und aus den bisherigen „Marterstuben“ der lateinischen Schulen lauter „Freudenstuben“ zu machen. Die Unterweisung sollte hauptsächlich an Modellen und Naturgegenständen klar gemacht werden, und demgemäß wurden, wie berichtet wird, 63 *objecta singularia praesentia* vorgestellt; auch wurden an „Oculardemonstrationen“ möglichst viele vorgenommen, und da es darauf ankam, praktische Tüchtigkeit zu wecken, so ließ man sich praktischen Sinnes lieber auf das Nächstliegende und Gegenwärtige, als auf Fremdartiges und Fernstehendes ein. Er sehe, wie Semler selber sagt, nicht sowohl auf *exotica* und *curiosa*, als vornehmlich auf *quotidiana* und *necessaria* und was *praesentissimam utilitatem in vita communi* an sich trage.

Jedoch scheint Sinn und Verständnis für den Wert einer solchen Anstalt in der bürgerlichen Gesellschaft noch nicht groß gewesen zu sein; eine Realschule war damals noch zu neu, und schon nach 2½ Jahren mußte Semler aus Mangel an Schülern seinen Versuch aufgeben. Mehrmals kam er zwar darauf noch zurück, aber, obwohl sich Schulmänner, wie der Rektor Gesner in Rotenburg, ganz in seinem Sinn aussprachen,<sup>2)</sup> erst nach Franckes Hinscheiden († 1727) und kurz vor seinem eigenen Ende gelang es ihm, die Schule noch einmal sollemniter ins Leben zurückzurufen. Es war dies im Jahre 1738; im folgenden Jahre veröffentlichte er noch eine Nachricht über sein Unternehmen.

<sup>1)</sup> Vgl. die Abhandlung: Chr. Semlers Realschule und seine Beziehung zu A. H. Francke in den Neuen Jahrb. f. Philologie und Pädagogik (1893 Heft 2, S. 65—77); außerdem in Schmid's Encyclopädie den Artikel „Realschulen“ von Kramer-Wiese, sowie „Francke“ und „Pietismus“.

<sup>2)</sup> Ums Jahr 1720 hatte derselbe eine Abteilung für Realien von seiner Lateinschule abgezweigt. „Die eine Klasse“, berichtet er, „welche nicht studiert, sondern entweder ein Handwerk oder die Kaufmannschaft oder den Soldatenstand erwehlet, muß man im Schönschreiben, Rechnen, Mathesis, Briefschreiben, Geographie, Weltbeschreibung und Historie unterrichten. Die andere Klasse machen die Studierenden aus“. (Vgl. Raumer II, S. 163).

„Hier sind“, schreibt er, „keine leeren speculationes oder unnütze Subtilitäten, sondern es sind ipsissimae res, es sind Dei opera oder solche Maschinen, welche in der Welt täglichen Nutzen prästiren“. Aber schon 1740 ereilte ihn der Tod, und mit ihm verschwand bald darnach auch spurlos seine Schöpfung.

Das tatsächliche Bedürfnis der Zeit war damit aber nicht abgetan, und die Idee einer realistischen Schulung, mit der Semler in seiner kleinen Anstalt den Anfang gemacht hatte, lebte in seinen Zeitgenossen fort. Ökonomen und Kameralisten erhofften zum Teil von höheren akademischen Studien einen Fortschritt zur Hebung der Volkswirtschaft; auch gründete Friedrich Wilhelm I. 1727 bekanntlich zwei ökonomische Professuren in Frankfurt und Halle. In seiner Schrift „Von Verbesserung Land und Leute“ (1708) empfiehlt unter anderen Joh. Jac. Leib, wie Heubach erwähnt (S. 184), den Fürsten, denen die Förderung des allgemeinen Wohlstands am Herzen liege, die Gründung einer „Manufactur-Akademie“, in welcher durch Professoren der Mathematik und Physik „die Manufacturen immer mehr und mehr verbessert und excoliret würden“, und Marperger, ein sächsischer Merkantilist und „berühmter“ Schriftsteller der Volkswirtschaft, welcher ebenfalls betonte, daß der Welt gerade am Gedeihen des Handwerkerstandes viel gelegen sein müsse, dachte wie Bernh. von Rohr, auf den er in seinen außerlesenen kleinen Schriften (1733) verweist, an ein Collegium physicum, sowie an Errichtung von ökonomischen, merkantilischen und mechanischen Werkschulen, in denen gelehrt würde, was „den Ökonomen, mechanischen Professionisten und den meisten Handwerkern in der Physik und zwar aus den drei Naturreichen zu wissen nötig wäre“. In Erlangen entwirft ferner der Professor Groß 1739, noch bevor die Universität ins Leben trat, einen umfangreichen Plan zu einem Seminarium oeconomico-politicum, welches die Vorbereitung der höheren nicht studierenden Berufe übernehmen und sowohl für Hof-, Zivil-, Kameral- und Militärbedienungen, wie zur Handlung, Ökonomie, zu den Künsten und sogar zur Marine geeignet machen sollte, und in Halle befürwortet der deutsche Geschichtsforscher und Staatsrechtskundige Joh. Peter Ludewig, 1722—43 Kanzler der Universität, daß auch die nicht zum Studium bestimmten mathematischer und mechanischer Schulen bedürften, auf denen Ökonomie getrieben würde.

Auch eine Zeitschrift erscheint in jener Zeit in den „Leipziger Sammlungen von wirtschaftlichen, Polizei-, Kammer- und Finanzsachen“, redigiert von dem Dozenten der Ökonomie Georg Heinr. Zincke an der Universität Leipzig, welche in einem „Sendeschreiben, die Manufactur betreffend“ (Nov. 1742) die Frage erörtert, warum die Handwerke noch immer nicht in wünschenswertem Flor seien und wie dem Schaden der Manufactur abgeholfen werden könne. Schulen seien nötig, heißt es da, welche neben der Lateinschule speziell für die wirtschaftlichen und gewerblichen Berufe vorbereiten und „zu den Manufacturen sonderlich aufgelegte Ingonia unter der Jugend stufenweise entdecken“ müßten. Außer Lesen, Schreiben, Rechnen wird als geeignetes Bildungsmittel ein „leichter praktischer Unterricht“ in allen denjenigen Dingen angesehen, die „einem künftigen Handwerker in seiner Hantierung, derselben Erlernung und Verbesserung höchst nötig und erspriesslich seien“, und dazu gehöre Anweisung in der Bestellung von Haus und Hof, in Handwerksmaterialien, in der Geschichte der Handwerke und Zünfte, in der angewandten Rechenkunst, Geometrie, Mechanik, Optik, im Zeichnen, in der Geschichte und Geographie, und zwar alles unter dem Gesichtspunkt der unmittelbaren Anwendung im praktischen Leben. Schon Groß habe dies projektiert, Semler habe den Anfang gemacht; eine entsprechende Vorbildung für die wirtschaftlichen und gewerblichen Berufsarten sei ein dringendes Bedürfnis der Zeit. Dabei wird zu diesem Zweck bereits ein Unterschied gemacht zwischen niederen und höheren Kunst-, Werk- und ökonomischen Schulen, und da die letzteren namentlich für die künftigen Lehrlinge der Kaufmannschaft bestimmt seien und für solche Ökonomie-



beflissenen, die „nicht eigentlich studiert zu haben brauchten“, wird auch Unterweisung in der Buchhaltung, sowie sprachlicher Unterricht im Französischen und Italienischen gefordert.<sup>1)</sup>

Man sieht aus allem, daß es an Interesse nicht fehlte, den wirtschaftlichen Bedürfnissen entgegenzukommen und daß die Anschauungen anfangen sich zu klären. Auch die bestehenden Schulen wurden zum Teil von dieser Strömung berührt. Der Probst Reinbeck in Berlin, ein Schüler Franckes, spricht sich allerdings, wie andere, über die damaligen Lehranstalten noch sehr ungünstig aus. Die meisten Schulen, schreibt er ca. 1740, seien so eingerichtet, daß sich die allerwenigsten Menschen derselben mit Nutzen bedienen könnten. Überwiegend hätten sie die Gottesgelahrtheit als Ziel im Auge, und die, welche dazu kämen, verstünden wohl ein wenig Latein, wenn auch immer noch schlecht genug, bekämen aber eine Lücke beim Lernen, welche sie hernach nicht so leicht oder doch nicht ohne schädlichen Zeitverlust ergänzen könnten. Denn die deutsche Sprache sei versäumt, und sie, die dereinst doch deutsch, nicht lateinisch zu predigen hätten, seien nur gewöhnt, durch einen Haufen lateinischer Wörter und latinisierter Formen ihre Reden zu verunstalten und dem gemeinen Mann unverständlich zu machen. Wer dagegen eine Kunst oder sonst ein gutes Handwerk oder die Kaufmannschaft erlernen wolle, der finde bei den Schulen gar schlecht seine Rechnung, denn es würde nicht nur auf Reinigkeit und Rechtschreibung der Muttersprache wenig gesehen, sondern auch die Rechenkunst sehr sparsam betrieben, auf Historie oder Geographie entweder gar keine oder die Woche über höchstens ein paar Stunden und dieses noch wohl dazu privatim ausgesetzt. Die Weltweisheit gar, besonders die Vernunftlehre, sowie die Meßkunst seien in den allermeisten Schulen unbekannte Sachen, so höchst nötig sie auch für diejenigen wären, die nicht studieren wollten, und wer sich nicht auf die Gottesgelahrtheit zu verlegen beabsichtige, der müsse deshalb viele Stunden auf diesen Schulen vergeblich zubringen.<sup>2)</sup>

Einsichtige Direktoren und Schulmänner erkannten auch diesen Mangel an und suchten Abhilfe zu schaffen. Von dem Köllnischen Gymnasium, dem ältesten in Berlin, sowie von der Stadtschule in Nauen wird berichtet, daß eine Schulreform in den untersten Klassen sonderlich diejenigen berücksichtigt wissen wollte, die „zu bürgerlicher Nahrung und Profession bestimmt“ wären, damit sie „etwas Rechtshaffenes lernten“. Geometrie, sowie Kunst- und Handwerkerkenntnisse wollten andere ebenfalls eingeführt sehen, wenn auch weniger noch zu Nutz und Frommen der gewerblichen Stände, als aus Rücksicht auf praktische Vorbildung künftiger Studenten, und von dem Rektor der Schule in Oldenburg, welche damals noch der dänischen Regierung unterstand, Joh. Mich. Herbart (1733—68), dem Großvater des berühmten Philosophen, der später ein Hauptvertreter der Realschulbildung war, wird bereits gerühmt, daß Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik, ja auch Ethik und institutiones iuris meist in je 1 Stunde wöchentlich an seiner Anstalt getrieben wurden. Noch näher suchte der Rektor Schöttgen in Dresden dem Ziel einer geeigneten Schulbildung für den Gewerbestand zu kommen. Da „in den Schulen alles auf Erlernung des Latein gerichtet sei“ und doch auch Sachen darin getrieben werden müßten, welche „den Handwerkern, Künstlern, Kaufleuten dienlich“ wären, so machte er 1742 den „Unvorgreiflichen Vorschlag“, für diese in den öffentlichen Stadtschulen eine besondere Klasse zu stiften. Freilich hatte er selbst wenig Hoffnung, das nötige Verständnis zu finden; „mein Vorschlag“, mit diesen Worten schließt er resignierend seinen Vortrag, „ist schon verworfen, ehe ich ihn aus Tageslicht gebracht. Aber was liegt daran; ist er je und noch nicht reif, so wollen wir warten, bis seine Zeit kommt.“<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Vgl. A. Heubaum, *Gesch. des deutsch. Bildungswezens* I, S. 185 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. Paulsen, *Gesch. des gelehrten Unterrichts* I, S. 594.

<sup>3)</sup> Vgl. *Acta scholastica* ed. Wiebermann II, 221.

Und diese Zeit kam. In verschiedenen Gymnasien, wie z. B. zu Weimar und am Collegium Carolinum zu Braunschweig, wurden besondere Nebenklassen für Schüler eingerichtet, die nicht zu studieren beabsichtigten, obwohl letztere Musteranstalt mit der Zeit wieder einen mehr aristokratischen Charakter annahm. Namentlich im Bereich des Pietismus, dessen Pädagogik, wie seine Theologie auf praktische Tendenzen hinauslief, blieben ähnliche Bestrebungen bei Bestand; aus Franckes Schule ging wenigstens der Mann hervor, dem es gelang, die erste Realschule von Dauer in Deutschland zu gründen. Es ist dies, wie allgemein bekannt, der Prediger Joh. Julius Hecker in Berlin.<sup>1)</sup>

Das Pflichtgefühl, geistig wie materiell das Volk zu heben, griff in jener Zeit immer weiter um sich. Mit „einer Art mechanischer Regelmäßigkeit“ entwickelte sich in den verschiedenen Staaten die Gesetzgebung, welche dem niederen Schulwesen eine feste geregelte Grundlage zu geben suchte, und vor allem in preussischen Landen bahnte sich die Ausführung von Schulordnungen an, welche eine bessere Schulbildung bezweckten. Zunächst aber war solche Fürsorge noch Privatbestrebungen überlassen, und eine Anzahl tüchtiger, in Franckes Geist wirkender Prediger war darauf bedacht, durch sog. Armen- oder teutsche Schulen die Volksbildung zu fördern. Zu diesen gehörte auch Hecker.

Als Student der Halleschen Universität, namentlich durch die letzte Rede, welche Francke an seine Zuhörer hielt, ganz für die Lebensideale desselben gewonnen, war er bald nach dessen Tode Mitglied des *Seminarium selectum praedicatorum* (1728), dann Lehrer am Pädagogium daselbst (1729) gewesen, und nachdem er, vom König Friedrich I. selbst gewählt, eine Pfarrstelle an der Dreifaltigkeitskirche zu Berlin erhalten hatte, begann er hier alsbald, ermuntert und angespornt durch den Erfolg, den besonders sein Amtsgenosse Fuhrmann in der Friedrichstadt durch treffliche Schuleinrichtungen erzielte, nach dem Muster Franckes eine Armentschule anzulegen, erweiterte dieselbe nach und nach und gründete endlich, nachdem er, unermüdetlich in seinem Streben, mannigfache Hindernisse überwunden hatte, 1747 nach dem Vorbild der ehemaligen Semler'schen Anstalt in der königlichen Residenz ebenfalls eine „ökonomisch-mathematische Realschule“, mit der er praktischen Sinns im folgenden Jahr noch ein Seminar für Volksschullehrer verband. Von einem jüngeren Zeitgenossen Büsching wird er als ein trockner, simpler und blöder Mann geschildert, doch rühmt derselbe ihm außerordentlichen Verstand und unermüdetliche Tätigkeit nach, und ebenso bezeichnet ihn der Graf von Hohenthal seiner äußeren Erscheinung nach „sehr modest von Ansehen, überaus wenig von Reden und nicht Liebhaber von weitläufigen Projekten“. Von der Realschule, die er selbst in ihrer Wiege gesehen habe, berichtet derselbe, sie war „anfangs ein mittelmäßig Zimmer, welches durch einen breiteren Verschlag, der in der Mitte desselben angebracht war, in zwei Teile, die die Klassen

<sup>1)</sup> Johann Julius Hecker wurde am 2. Nov. 1707 zu Werden a. d. Ruhr geboren und bezog 1726 die Universität Halle. In Potsdam wurde er zunächst 1735 als Prediger und Schulinspektor am Militärwaisenhaus angestellt und von da 1739 nach Berlin berufen, später auch zum Oberkonsistorialrat ernannt. Von Friedrich d. Gr. erhielt er 1762 den Auftrag, das General-Landschulreglement zu verfassen, welches, 1763 erlassen, die gesetzliche Grundlage des preussischen Volksschulwesens auf längere Zeit und in einzelnen Beziehungen bis zur Gegenwart geblieben ist; überhaupt verdankt ihm das Seminar- und Volksschulwesen nicht weniger, als die Real- und technischen Schulen. Er starb in Berlin am 29. Juni 1768. Seine eigenen Schriften sind heute ohne unmittelbares Interesse; über „seine Verdienste als des ersten Stifters der Realschule“ schrieb Hennicke (1768), über die „Geschichte der königlichen Realschule“ der Nachfolger Silberschlags als Direktor der Anstalt, Andreas Jacob Hecker (1797). Unter neueren Werken vgl. F. Ranke, J. Hecker, „der Gründer der königl. Realschule“ (1847) und „Überblick über die Geschichte der Realschule“ (1861), sowie J. H. Schulz, „Geschichte der kgl. Real- und Elisabethschule zu Berlin“ (1857) und A. Wiedemann's eingehende Abhandlung im Programm der Realschule zu Plauen i. B. (1900): „Hecker's pädagog. Verdienst“.

vorstellten, geteilt und durch einen Ofen geheizt war“.<sup>1)</sup> Aber da die neue Anstalt nicht nur das Interesse weiter Kreise erregte, sondern auch die Beachtung des großen Königs Friedrich II. fand, so stand sie, ursprünglich ein reines Privatunternehmen, aber gleich den Haleschen Stiftungen durch Schenkungen unterstützt und später von der preussischen Regierung als „königliche Realschule“ anerkannt, bald in verhältnismäßig hoher Blüte; sie ist die erste bedeutende Schule ihrer Art gewesen und hat ein halbes Jahrhundert lang ohne Unterbrechung dem neuen Bildungsideal gedient, bis ein Umschwung der pädagogischen Anschauungen auch sie zu einer Metamorphose brachte.

Nach der Ankündigung Heckers 1747 sollten außer Religion an Sprachen Deutsch, Latein und Französisch getrieben werden, an Künsten und Wissenschaften Geschichte, Geographie, die Hauptsätze der Mathematik, Mechanik und Architektur, daneben Schreiben, Rechnen, Zeichnen, und in besonderen Kursen sollte für mancherlei spezielle Berufsbedürfnisse gesorgt werden; auch eine Unterweisung in wohlstandigen Sitten war in Aussicht gestellt. Es ging also sein „Hauptvorhaben“ über das hinaus, was schon eine Reihe von lateinischen Stadtschulen in ihren Lehrplan aufgenommen hatte. Ohne eine eigentliche Fachschule sein zu wollen, sollte die Anstalt künftige Gewerbetreibende durch Vorbereitungswissenschaften geschickt machen, „in ihrem metier das Nötige besser und geschwinder zu fassen, auf allerlei Vorteile zu denken und die Lehren der Mathematik und Naturkunde anzuwenden. Denn nicht allein Seminaria der Universitäten seien notwendig, sondern auch „Seminaria für recht tüchtige Bürger, Künstler, Haus- und Landwirte“, und die Aufgabe derselben sei, wie er Gönnern und Schulfreunden auseinandersetzt, junge Leute, welche „dem Studiren nicht eigentlich gewidmet sind und die wir demnach zur Feder, zur Handlung, zum Pachten, zum Wirtschaften auf dem Lande, zu schönen Künsten, zu den Manufacturen u. s. w. fähig und tüchtig finden, in ihrem natürlichen Treiben zu stärken und ihnen die zur Vorbereitung erforderliche erste Anleitung zu geben“.

Da aber die neue ins Leben gerufene Anstalt nach der Idee ihres Stifters möglichst vielseitig sein und möglichst allen Interessen entgegenkommen sollte, so wurde sie mit der Zeit 3teilig nach Halle'schem Vorbild in eine Elementarschule, eine Realschule und eine Lateinschule ausgestaltet. Es wurde eben der Versuch gemacht, die Bildung sowohl der studierenden, als der nicht studierenden Jugend zu vereinigen und die humanistischen Sprachstudien mit den Realwissenschaften in Harmonie zu bringen. Neben einer niederen deutschen Schule, welche sich auf die Elementarkenntnisse des Volksunterrichts beschränkte, sorgte Hecker daher auch für eine höhere lateinische; da er jedoch überzeugt war, daß man vergebens strebe, das Latein, für dessen Verfall schnitzerreiche juristische und medizinische Disputationen und Candidaten-Examina genügend Zeugnis ablegten, „auf seinen vorigen Thron zu setzen“, so machte er, um nachzuweisen, wie „die lateinische Sprache bei Würden und Ehren zu erhalten sei“, nicht allein den „Wohlgemeinten Vorschlag“ (1749), man solle bis in das 11. und 12. Jahr nur Realien treiben und dann erst mit Latein beginnen, sondern schob für alle, die des Latein weniger bedurften, gewissermaßen als Binde- und Mittelglied zwischen beide Abteilungen eine Realschule im engeren Sinne ein. Hier sollten die Schüler alles lernen können, was das mannigfache Leben fordere. Neben Mathematik und Naturkunde wurde auf Zeichnen viel Gewicht gelegt, und für die einzelnen Fächer richtete man 8 besondere Klassen ein für 1) Mathematik, 2) Geometrie, 3) Architektur und Baufach, 4) Geographie, 5) Physik und Naturgeschichte, 6) Manufaktur und Handel, 7) Ökonomie und endlich noch 8) für Kuriositäten und Extradinge. Außerdem wurden die Zöglinge auch hier fleißig in Fabriken und Werkstätten umhergeführt, und insbesondere sorgte der bedeutendste Lehrer der Anstalt, J. F. Hahn, welcher, ebenfalls aus der pietistischen Schule hervor-

<sup>1)</sup> So bei Pohle, der Seminarged. S. 78, Anm. 2. Vgl. A. Heubaum, I. S. 381.

gegangen, als begeisterter Mitarbeiter und tätiger Inspektor in den Jahren von 1753—59 dem Gründer zur Seite stand, nach Semlers Vorgang unablässig für Mittel und Wege zu einem wirklichen Anschauungsunterricht.<sup>1)</sup> Da gab es Modelle von Gebäuden aller Art, von Schiffen, Schränken, Pflügen, Butterfässern usw.; für künftige Kaufleute waren Einrichtungen für Läden im Kleinen und Sammlungen von allen möglichen Waren vorhanden, für Apotheker eine Auswahl von Arzneimitteln, für Künstler und Architekten Ansichten von den verschiedenen Säulen und Abbildungen eines vollständigen römischen Triumphzugs; auch ein botanischer Garten gehörte zur Anstalt, sowie, damit man den Bestrebungen des großen Friedrich um Hebung des Seidenbaues entgegenkomme, eine besondere Maulbeerbaumschule, welche zur Zucht der Seidenwürmer dienen sollte, und Hahn, der selbst eine Schrift verfaßte: „Wie das Notwendige und Nützliche von Sprachen, Künsten und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden sei“ (1753) und darin eine Aufzählung und Beschreibung der mannigfachen Sammlungen gab, rühmt unter anderem, daß man seit einiger Zeit in der Manufakturklasse sogar den Lederhandel angefangen und eine Sammlung von allen Sorten Leder angeschafft habe, um die Sache recht praktisch und nutzbringend auf das künftige Leben zu treiben.

Die Idee dieser „Erfindung“ war damals vielen fremd, aber nicht neu; das wirtschaftliche Bedürfnis war das bestimmende Motiv dafür. Der Theologe Joh. Jac. Reinhard, welcher als Ratgeber des Markgrafen von Baden-Durlach den phantastischen Plan des jungen Dichters Wieland, eine Erziehungsanstalt für jugendliche Geistesaristokraten zu gründen, 1755 ironisch mit der Bemerkung zurückwies, daß sein Interesse den „kleinen Genies“ gewidmet sei, erklärt in seinem „kurzen Entwurf einer Realschule“ (1760) sogar geradezu den „großen Thomafius“ für den Vater des Gedankens, „welchem man zu Berlin bei der Anregung der alldasigen Realschule als der ersten gefolgt sei und seinen Vorschlag nur in eine andere Form gegossen habe“. Auch war diese Realschule noch keineswegs eine ganz selbständige Anstalt, sondern noch in vieler Hinsicht mit der Lateinschule verquitt. Eine strenge Scheidung solcher Schüler, die studieren wollten oder nicht, war keineswegs vorgesehen und beabsichtigt; sowohl an der Lateinschule, als an der Realschule vermißt man daher noch eine einheitliche Grundidee. Hatte die lateinische Abteilung schon an sich einen realistischen Anstrich, indem sie z. B. das Französische an Stelle des Griechischen setzte, so bot die Beibehaltung des Französischen Parallelsystems auch den Schülern derselben ebenso, wie den strebsameren der Elementarschule Gelegenheit, an dem Unterricht der Realschule teilzunehmen. Diese selbst war nicht eigentlich eine Realschule im jetzigen Sinn, sondern sie wurde mehr und mehr ein Aggregat disparater Fachschulen und wollte jedem Schüler die Möglichkeit bieten, nach Belieben sich auszusuchen, was er für sein künftiges Leben brauchte. Man dachte nicht etwa daran, eine allgemeine Vorbildung fürs Leben

<sup>1)</sup> Johann Friedrich Hahn, geb. 1710 zu Waireuth, wurde, nachdem er zu Klosterberge bei Magdeburg als evangelischer Klostergeistlicher und Schulinspektor unter dem als Pädagog, wie als Theologe hervorragenden Abt Steinmeß für die pädagogische Zeitrichtung im Sinne des Halleischen Pietismus gewonnen war, 1749 Feldprediger zu Berlin, dann 6 Jahre lang seit 1753 ein Gehilfe Hefers und 1759 Generalsuperintendent in Stendal. Nach Steinmeß' Tode wurde er 1762 als Abt nach Klosterberge berufen, infolge von Mißhelligkeiten aber 1771 als Generalsuperintendent nach Aurich in Ostfriesland versetzt. Dort starb er 1780. Auf Anschauungsunterricht war sein Hauptinteresse gerichtet, und er ist dadurch ein verdienstvoller Volksschulmann geworden. Großes Aufsehen erregte er seiner Zeit namentlich durch seine Erfindung der sog. Hahn'schen Litteral- oder Tabellarmethode, welche das Einprägen des Lernstoffs zunächst durch tabellarisch-übersichtliche Anordnung und Gruppierung, sodann durch Andeutung der Hauptpunkte an der Wandtafel mittels der Anfangsbuchstaben bezeichnender Worte zu vermitteln suchte. Über Gebühr angewandt ist sie allerdings geeignet, den Unterricht mechanisch und äußerlich zu machen, und eine tiefere pädagogische Einsicht konnte ihr nur den Wert eines untergeordneten Hilfsmittels zuerkennen. Durch spätere Beförderer des Volksschulwesens, wie Kochow und Pestalozzi, ist sie daher in den Hintergrund gedrängt worden.

zu geben, sondern griff der praktischen Berufstätigkeit selbst vor und begann bereits zu lehren, was erst im praktischen Leben von dem Einzelnen zu lernen ist. Kein Wunder, wenn die Menge der Lehrgegenstände die jugendlichen Kräfte bis zum Übermaß in Anspruch nahm und täglich im Durchschnitt 11 Unterrichtsstunden erforderte. Der Grundsatz: non scholae, sed vitae wurde, wie Raumer sagt, „aus Mißverstand bis zur Karrikatur verfolgt“.

Denselben Charakter behielt die Anstalt auch noch, als nach dem Tode Heckers (+ 1768) der Mathematiker und Physiker Joh. Elias Silberschlag die Leitung übernahm, ebenfalls ein Schüler und Freund der Franckeschen Pädagogik. Die drei Abteilungen, welche unter dem Namen „Realschule“ vereinigt waren, bestanden unter ihm weiter fort, und wenn er auch, um ihr Wesen näher zu bezeichnen, ihnen die Bezeichnung gab: Pädagogium, Kunstschule und deutsche oder Handwerker-schule, so blieb doch diese „Kunstschule“ im allgemeinen das, was sie früher gewesen war, eine Vorbereitungsanstalt für praktische Fächer und gewährte, obgleich vorzugsweise für Nichtstudierende bestimmt, doch auch den Studierenden die Gelegenheit, an praktischen Übungen teilzunehmen. Ja, als ihm dann 1784 Andr. Jacob Hecker als Direktor folgte, wurde das Streben nach Vorbildung für spezielle Berufszweige fast noch verstärkt. Es gab Unterricht geradezu für künftige Bergwerks- und Hüttenbediente, für Geometer, Artilleristen, Forstbeamte, Landleute, Kaufleute zc., und da es lohnend erschien, für „die verschiedenen hohen Landescollegia Sekretaires zu beschaffen“, welche mit dem Gang der Geschäfte schon vertraut wären, so blieb auch diese Seite des Lebens im Unterricht nicht unberücksichtigt.

Bereits Friedrich d. Gr., welcher offenen Auges auf die Bestrebungen Heckers seine Aufmerksamkeit richtete und seinen regen Sinn für alles praktisch Brauchbare auch hierin bekundete, soll mit der Zeit die Schwächen dieser Lehrweise durchschaut und seinen Tadel ausgesprochen haben über das Institut, welches „unter der unwissenschaftlichen Praxis des Möglichkeitsprinzips“ stände. Die Einseitigkeit und Übertreibung eines neuen Lehrprinzips aber tut der Wichtigkeit seiner Durchführung keinen Abbruch. Die Heckersche Anstalt ist von großer Bedeutung für die Entwicklung des deutschen Schulwesens geworden. Schon der große Andrang von Zöglingen, den sie fand, legt Zeugnis dafür ab, daß sie einem Bedürfnis der Zeit entgegenkam,<sup>1)</sup> und das sichtliche Gedeihen der Anstalt trug nicht allein wesentlich dazu bei, daß auch in den Reihen der Gelehrtenzunft man anfang, über den Wert der Realien, die früher durch Sprachstudien gänzlich unterdrückt waren, vorurteilsfreier nachzudenken und ihnen in den gelehrten Schulen einen Raum zu gönnen, sondern auch an verschiedenen Orten wie Wittenberg, Stargard (Pommern), Züllichau, Erlangen, Breslau wurden nach Heckerschem Vorbild ähnliche Anstalten, meist natürlich als Privatunternehmungen, gegründet oder wenigstens

<sup>1)</sup> Nach Paulsen (II, S. 64) zählte das Institut schon zu Hecker's Zeit im Jahre 1762 zusammen nicht weniger als 1095 Zöglinge, nämlich 91 Pensionäre, 355 Stadtschüler und 649 Kinder in der Freischule. Übrigens lösten sich die anfangs vereinigten Lehrabteilungen allmählich in gesonderte Schulanstalten auf; aus dem Pädagogium ging bei Gelegenheit des 50jährigen Jubiläums der Anstalt 1797 das kgl. ev. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium (Kochstr. 13) hervor, aus der Silberschlag'schen „Kunstschule“ 1811 wurde eine königliche Realschule, das jetzige Kaiser-Wilhelms-Realgymnasium (Kochstr. 66), und als höhere Mädchenschule zweigte sich die kgl. Elisabethschule (Kochstr. 65) 1827 davon ab. Auf den oben genannten Andr. Jac. Hecker folgte 1819 als Direktor zunächst Bernhardt, der aber schon 1820 starb, und dann der berühmte Schulmann Aug. Gottl. Spilleke, welcher der Idee einer Realschule erst eine feste und bleibende Gestalt gab, indem er ihr die Aufgabe stellte, gleich dem Gymnasium das Fundament zu einer allgemeinen Bildung zu legen, nicht auf besondere Berufsarten speziell vorzubereiten. Seinem Nachfolger, dem als Schulleiter, wie als Gelehrter gleich ausgezeichneten F. Ranke, der 1841 nach Spilleke's Tod Direktor wurde, verdanken wir eine eingehende Darstellung der Entwicklungsgeschichte dieser ersten dauernden Realschule.

geplant. Selbst der katholische Abt zu Sagan, Joh. Ignaz v. Felbinger besuchte heimlich das Hederfche Institut, besonders um Hähns Methode kennen zu lernen und sie in den Schulen Schlesiens und Österreichs weiter zu verbreiten.<sup>1)</sup> Im ersten Drang der Reaktion gegen das verknöcherte Gymnasialwesen artete freilich die Vorliebe für Realien in nackten Utilitarismus aus, und dieses einseitige Utilitätsprinzip beherrschte das Realschulwesen während des ganzen 18. Jahrhunderts, zumal da dem allmählich in Formalismus erstarrenden, unlebendig gewordenen Pietismus ein neuer Zeitgeist mit gleichen Forderungen zur Seite trat, die ebenso kühl, als nüchtern denkende rationalistische Aufklärung. Die Aufgabe, von diesem Irrwege die Unterrichtsweise der Realschulen auf gesündere Bahnen zurückzuführen, blieb erst dem 19. Jahrhundert vorbehalten.

<sup>1)</sup> Vgl. Bormann, Die Berliner Realschule und die katholischen Schulen Schlesiens und Österreichs (1859).

