

Die  
geschichtliche Entwicklung des Realschulwesens  
in Deutschland.

Abchnitt II.

Gymnasium und Realschule  
in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

von

Direktor Rat Dr. O. Wetzstein.

Beilage zum Programm der Großherzoglichen Realschule in Neustrelitz.  
(Fortsetzung des Programms 1906.)

Ostern 1907.

Neustrelitz 1907.

Hofbuchdruckerei Hermann Bohl, Neustrelitz.

1871

1871

1871

1871

1871

1871

1871

1871

1871

1871



Im Verlauf des 18. Jahrhunderts büßte die lateinische Gelehrtensprache nach und nach im öffentlichen Leben viel von ihrer früheren Wertschätzung, sowie von ihrer internationalen Verwendung ein, und die geänderten Zeitbedürfnisse übten auf das höhere Schulwesen unwiderstehlich ihre Rückwirkung aus. Die einseitige Vorherrschaft des aus dem 16. Jahrhundert überkommenen Lateindrills erregte vielfachen Widerspruch, und während der Volkswohlstand Deutschlands in Handel und Wandel erstarkte und deutsches Nationalgefühl sich zu regen begann, erkämpfte nicht nur die Muttersprache sich ihr Recht, sondern da, den Fortschritten der Wissenschaft und der Industrie entsprechend, moderne Bildungsmittel eine erhöhte Bedeutung gewannen, sahen sich nicht bloß die alten Lateinschulen gedrängt, den Realien mehr und mehr Berücksichtigung zu gewähren, sondern es entstanden neben ihnen in den Realschulen auch besondere Lehrinstitute, welche sich die Aufgabe stellten, für den gebildeten Mittelstand und das gewerbetätige Leben vor allem diese Bildungsmittel zu verwerten und die Jugend durch praktische Anweisung für das praktische Leben zu erziehen. Neben den Bestrebungen einzelner Männer pietistischer Richtung, von denen im 1. Abschnitt der vorliegenden Abhandlung (Ostern 1906) die Rede gewesen ist, hat insbesondere der rationalistische Zeitgeist, welcher in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts weite Kreise beherrschte und durch nüchterne Kritik die Menschen in allen Dingen von dunklen, verworrenen Vorstellungen zu verständiger Einsicht und vernünftigem Handeln zu bringen trachtete, auf die Pädagogik nicht unwesentlich eingewirkt und eine richtigere, fruchtbringende Jugendbildung einzuleiten gesucht. Es erübrigt noch, zunächst auf diese Zeitströmung einen kurzen Rückblick zu tun.

### 1. Der pädagogische Utilitarismus in der Aufklärungszeit.

Die rationalistischen Grundanschauungen fanden überwiegend Boden in der protestantischen Welt, aber auch das katholische Unterrichtswesen entzog sich einer Einwirkung der Aufklärungstendenzen nicht durchaus. In den Klosterschulen nahmen die Piaristen (*patres scholarum piarum*) schon früh Realien in den Kreis ihrer Jugendbildung auf und gewährten neben dem herrschenden Latein auch der Geschichte und Geographie, der Mathematik und Physik, sowie der deutschen Sprache einen bescheidenen Raum. Die Jesuiten dagegen, welche, bereinst von Regierung und Volk als Retter des Staats und der Kirche begrüßt, zahlreiche Privilegien sich errungen hatten und auf dem Gebiet der Jugenderziehung die Oberherrschaft übten, hielten zwar bis um die Mitte des 18. Jahrhunderts in ihren Schulen noch unentwegt an den Grundsätzen der *Ratio studiorum* von 1599 fest, machten lateinische Eloquenz und Imitation der Alten zum Hauptgegenstand des gesamten Unterrichts und ließen nicht nur das Griechische fast gänzlich außer Acht, sondern vernachlässigten auch völlig die Muttersprache und betrachteten die deutsche Literatur als „lexicische Provenienz“;<sup>1)</sup> doch konnte auch

<sup>1)</sup> Vgl. Canova, „Die Jesuiten als Gymnasiallehrer“ (1804).

ihr Lehrsystem sich nicht ganz einer inneren Umwandlung erwehren und, noch ehe sie den Umschwung der öffentlichen Meinung erfuhren und 1772 aus dem deutschen Reich gesetzlich ausgeschlossen wurden, sahen sie sich genötigt, hinsichtlich besserer Pflege der deutschen Sprache, der vaterländischen Bildung und eingehenderer Behandlung der Realien einzulenken und dem Geist der Zeit einige geringe Zugeständnisse zu machen, zumal wo die Aufklärungspolitik katholischer Regenten auf Schulreformen drang. In Bayern z. B., wo man unter der Herrschaft dieses Ordens lange Zeit sich so vollständig von der allgemeinen Kulturbewegung abgesperret hatte, daß es als das „deutsche Spanien“ bezeichnet wurde, zeigte schon Maximilian Joseph III (1745—77) sich geneigt, den pädagogischen Neuerungen nachzugeben, und selbst die geistlichen Fürstentümer am Rhein und Main widerstanden dem Einfluß des Zeitgeistes nicht. Ebenso wenig blieben in Österreich, wo Joseph II. für Verbesserung des Volksschulwesens zu sorgen sich bemühte, Reformbestrebungen ganz ausgeschlossen; seit 1775 wurden für die Realien, Geschichte und Geographie, Arithmetik und Geometrie, Physik und Naturgeschichte neue, zu diesem Zweck besonders ausgearbeitete Schulbücher eingeführt.<sup>1)</sup> Namentlich war es der Abt Felbiger, welcher den überaus niedrigen Stand der Volksbildung in seinem geistlichen Sprengel zu heben suchte. In aller Stille begab er sich nach Berlin, um die Anstalten und die Unterrichtsmethode Heckers kennen zu lernen, und später an die Spitze des katholischen Schulwesens in Schlessien gestellt, dann von Maria Theresia als Generaldirektor des Schulwesens für die österreichischen Staaten berufen, erwirkte er Schulreglements nach Heckers Grundsätzen und konnte zuletzt als Propst in Preßburg auch noch für die Verbesserung des ungarischen Schulwesens tätig sein.<sup>2)</sup>

In allen wichtigeren katholischen Ländern deutscher Zunge wurden zur Zeit der Aufklärung Besserungen des gelehrten Unterrichts versucht; freilich war das Eingreifen der Staatsgewalt vielfach hastig und übereilt, sodaß nach der langen „Ruhe“ während des Jesuitenregiments ein „Zeitalter stürmischer Revolutionen“ für das Schulwesen anbrach und oft ein Organisationsplan dem anderen folgte. In Bayern und Österreich ist das gelehrte Unterrichtswesen erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts zu einer gewissen Stetigkeit gekommen; ruhiger und anhaltender zeigte sich von Anfang an die Reformbewegung im protestantischen Norden, und zu keiner Zeit hat der Protestantismus so unzweifelhaft die geistige Führung gehabt, wie im Zeitalter der Aufklärung.

Auf dem Gebiet des Unterrichts- und Erziehungswesens kam der rationalistische Zeitgeist vor allem in dem sogenannten Philanthropinismus zur Erscheinung, welcher im Gegensatz zu dem kritiklosen Festhalten am Überlieferten eine naturgemäßere Jugendbildung in den Mittelpunkt seiner Bestrebungen stellte. Auf Rousseau's pädagogischem Roman „Emile“ fußend, der seit 1762 für die Jugenderziehung neue Anschauungen erweckte und trotz aller wunderlichen Übertreibungen und Einseitigkeiten die Forderungen eines Comenius und Locke:

<sup>1)</sup> Vgl. Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts II, S. 112 f.

<sup>2)</sup> Johann Ignaz v. Felbiger, zu Gr.-Glogau 1724 geboren, wurde 1762 Abt zu Sagan. Das Landschulreglement für die katholischen Schulen Schlesiens von 1765 ist im wesentlichen sein Werk. Von Friedrich d. Gr. 1774 beurlaubt, stellte er sich in den Dienst der Kaiserin Maria Theresia und mußte, obwohl er mit Mißtrauen und Widerspruch zu kämpfen hatte, die „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Schulen in den k. k. Erbländern von 1774“ nach den in Preußen bewährten Prinzipien durchzusetzen. 1778 ging er, nachdem er seine Stellung in Preußen ganz aufgegeben hatte, als Propst nach Preßburg. Dort starb er 1788. Vgl. Vormann, „Die Berliner Realschule und die katholischen Schulen Schlesiens u. Österreichs“ (1859.)

Rückkehr zur Natur, Erweckung regerer Teilnahme, Ausgehen von der Anschauung, Beschränkung des gedächtnismäßigen Einpaufens u. s. w., mit Hilfe seiner glänzenden und fesselnden Darstellungsgabe allgemein zu Gehör und Verständnis brachte, forderte man eine der gefunden Vernunft entsprechende Art der Erziehung, und während Pestalozzi und v. Rochow eine naturgemäße Jugendbildung in den niederen Schichten des Volks einzuführen sich bestrebten, suchten Basedow, Campe, Trapp, Salzmann zc. dieselben Grundsätze auch für die höheren Schulen zur Geltung zu bringen.

Mit welch prahlerischen Verheißungen das Philantropinum Basedows 1774 in Dessau auftrat und wie wenig seine Leistungen schon nach wenigen Jahren den hohen Erwartungen seines fürstlichen Gönners entsprachen, ist bekannt; auch die renomnistische Matrikulation 1776 konnten den beginnenden Verfall nicht aufhalten.<sup>1)</sup> Immerhin war die Stimmung der Zeitgenossen für die von dem Chorführer und seinen Anhängern vertretenen Grundsätze, und nicht weniger zählte der ernste Denker Kant, als der fromme Oberlin im Elsaß zu den Verehrern und begeisterten Förderern des Unternehmens. In großer Anzahl und rascher Folge entstanden daher nach dem Dessauer Muster auch ähnliche Institute in

<sup>1)</sup> Johann Bernhard Basedow, geb. 11. Septbr. 1723 in Hamburg, machte sich schon als Hauslehrer und dann als Professor an der Ritterakademie zu Sorø auf Seeland, sowie seit 1761 als Lehrer am Gymnasium zu Altona durch freisinnige Vorträge und Schriften im Sinne der Aufklärung weit und breit bekannt und wandte sich, angespornt durch den dänischen Minister Grafen Bernstorff, namentlich den Erziehungsfragen seiner Zeit zu. So veröffentlichte er 1768 seine „Vorstellung an Menschenfreunde für Schulen“ und entwarf darin, um nach Rousseaus Ideen den Unterricht auf sinnliche Anschauung zu begründen, den Plan, ein „Elementarbuch der menschlichen Erkenntnis“, einen neuen Orbis pictus des 18. Jahrhunderts herzustellen. Da aus den Kreisen eines für pädagogische Zeitfragen lebhaft interessierten Publikums, mit dem er in seinen „Unterhaltungen mit Menschenfreunden“ und „Vierteljährlichen Nachrichten vom Elementarwerk“ einen regen Briefwechsel pflog, reichte Mittel zu diesem Zweck ihm zuströmen, ersahen 1774 das „Elementarwerk“ in 4 Bänden mit 100 Kupfertafeln, zu denen der berühmte Chodowiecki meist die Bilder geliefert hatte, und dieses fand weit über die Grenzen Deutschlands hinaus ganz außerordentlichen Beifall. Inzwischen hatte ihn auf Fürsprache des Prinzenenerziehers Hofrat Verisch der Fürst Leopold Friedr. Franz v. Anhalt (1758—1817) nach Dessau berufen (1771), um nach seinen Grundsätzen eine neue Bildungsanstalt zu gründen, und die mit hochgespannten Erwartungen begrüßte Lehranstalt trat 1774 ins Leben. Mit dem tüchtigen Pädagogen Wolke, sowie den Schweizern Simon und Schweighäuser zur Seite, begann Basedow seine Lehrtätigkeit, aber die Schülerzahl blieb gering, und das Vertrauen fing allmählich an, in seiner Umgebung zu schwinden. Um seine Erfolge öffentlich zu zeigen, lud er 1776 auf den 13.—15. Mai zu einer Prüfung ein, und zahlreiche angesehene Pädagogen, sowie höhere Geistliche aus Hamburg, Leipzig, Magdeburg, Berlin zc. folgten seinem Ruf; indessen das Ergebnis gab zu manchem Zweifel Anlaß, und da überdies zwischen Basedow und seinen Mitarbeitern nicht nur mancherlei Streitigkeiten ausbrachen, sondern auch seitens der Wohltäter die nötigen Geldzuschüsse ausblieben, gab Basedow schon 1776 die Leitung zeitweise an Campe ab, stellte sich dann zwar unter Wolke's Beihilfe noch einmal an die Spitze des Unternehmens, überließ aber letzterem 1778 die Direktion ganz und zog sich zurück, um in Leipzig, Dessau, Magdeburg als rationalistischer Schriftsteller sich dem Streite besonders über theologische Zeitfragen zu widmen. Nachdem er durch seine leidenschaftliche, oft rohe Polemik viel Anstoß erregt hatte, starb er am 25. Juli 1790 in Magdeburg. Sein Philantropinum in Dessau schien unter Wolke's Leitung, der an Salzmann und Olvier tüchtige Mitarbeiter gewann, noch einmal einen höheren Aufschwung nehmen zu wollen; mit 53 „Pensionisten aus ganz Europa von Riga bis Lissabon“ erreichte die Anstalt ihren Höhepunkt; nach dem Weggang Salzmanns 1784 aber ging es bergab mit ihren Erfolgen und 1795 war sie verschwunden. Außer eigenen Schriften Basedows, wie „Das in Dessau errichtete Philantropinum“ (1774), „Philanthropisches Archiv“ (seit 1776) und „Pädagogische Unterhaltungen“ (seit 1779) vgl. den überschwenglichen, aber wohl ironisch gemeinten Bericht über die Matrikulation von Schummel, „Fritzens Reise nach Dessau“ (1776) und die stark satirische Schrift: „Spitzbart, komtragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert“ (1779). Doch ist letztere namentlich gegen den Freigeist Bahrdt gerichtet.

Deutschland, wie in der Schweiz; so außer kleineren Versuchen, die hin und her in Pfarrhäusern gemacht wurden, das Philanthropinum zu Marschlins in Graubünden und in Heidesheim, welche nach einander von dem sittlich allerdings ansehbaren und viel geschmähten Freigeist Professor Bahrdt geleitet wurde;<sup>1)</sup> so ferner dasjenige zu Trittow bei Hamburg, welches der redliche, aber nüchterne und schwunglose Jugendschriftsteller Campe begründete,<sup>2)</sup> und vor allem die von dem besonnenen Salzmann eingerichtete und geleitete Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal bei Gotha, welche, auch nachdem eine straffere Organisation des öffentlichen Schulwesens im 19. Jahrhundert eine einheitliche Gestaltung durchgeführt hatte, bis in die Neuzeit sich ihre Existenz und ihren Ruhm erhalten hat.<sup>3)</sup>

<sup>1)</sup> Karl Friedrich Bahrdt, geb. 1741 zu Bischofswerda in der Lausitz als Sohn eines namhaften Theologen, welcher 1775 als Superintendent und Professor in Leipzig starb, stürzte schon als Universitätslehrer in Leipzig, Erfurt und Gießen nicht nur durch ärgerliche Streitigkeiten, sondern auch durch einen bedenklichen Lebenswandel seine akademische Wirksamkeit, wurde dann aber 1775 zum Leiter der von einem Herrn v. Salis gegründeten philanthropistischen Anstalt zu Marschlins berufen und folgte 1776 dem Ruf des Grafen v. Leiningen-Dachsburg nach Dürkheim, um als Generalsuperintendent ein anderes Philanthropinum auf Schloß Heidesheim zu errichten. Wegen Leugnung der Dreieinigkeit Gottes vom Wormser Weihbischof angeklagt und 1779 abgesetzt, wußte er durch diesen Prozeß allgemeines Aufsehen zu erregen und erreichte schließlich, daß ihm die preussische Regierung an der Universität Halle Vorlesungen zu halten gestattete. Als er aber daselbst sich nicht scheute, eine Gastwirtschaft von zweifelhaftem Ruf zu errichten, und überdies das Wöllnersche Religions-ebicht nach seinem Erscheinen mit Spott übergoss, wurde er vom Gericht zu 1/2 jähriger Gefangenschaft 1789—90 verurteilt. Er starb 1792. In seinen 126 Schriften pädagogischen und theologischen Inhalts übt er ebenso rücksichtslos, als oberflächliche Kritik an allem geschichtlich Gewordenen und Geltenden. Sein Leben hat er selbst in 4 Bänden erzählt („Geschichte meines Lebens.“ 1790.) Eine andere Biographie von ihm verfaßte Lenzler (2 Aufl. 1870). Zu den vielen Streitschriften, die gegen ihn gerichtet sind, gehört auch die von Kogebue: „Dr. B. mit der eisernen Stirn“ (1790).

<sup>2)</sup> Joachim Heinrich Campe, geb. 1746 zu Deensen in Braunschweig, wurde, nachdem er in Halle studiert und dann als Hofmeister in dem v. Humboldtschen Hause zu Tegel bei Berlin, seit 1773 als Feldprediger in Potsdam gewirkt hatte, vom Fürsten von Anhalt 1776 als Edukationsrat an das Philanthropinum nach Dessau berufen und leitete nach Basedows Rücktritt kurze Zeit die Anstalt, gab aber schon Ende 1777 diese Stellung auf und begründete in Billwärder bei Hamburg eine ähnliche Erziehungsanstalt, obwohl dieselbe nur 13 Pöglinge zählte. Im Jahre 1788 verlegte er diese nach Trittow (Holstein), wurde dann aber vom Herzog Karl als Schulrat und Domherr nach Braunschweig berufen. Nach längerem Stichtum starb er daselbst 1818. Am bekanntesten von ihm sind seine Jugendschriften und Reisebeschreibungen, darunter der vielgelesene „Robinson Crusoe“ und die „Geschichte der Entdeckung von Amerika“; unter seinen pädagogischen Schriften waren seiner Zeit sehr wirksam sein „Theophrast oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend“ (9. Aufl. 1832), sowie als Gegenstück dazu sein „Väterlicher Rat für meine Tochter“ (11. Aufl. 1843), und einen Vereinigungspunkt für den ganzen Kreis der Philanthropisten bildete sein literarisches Sammelwerk: „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ (1785—91, 16 Bde.), in dem sich auch Uebersetzungen von Locke und Rousseau finden, von ihm und seinen Mitarbeitern mit Anmerkungen versehen. Seine deutschen Wörterbücher, welche eine Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedruckten fremden Ausdrücke bezweckten und zur Zeit der Fremdherrschaft in ihrer deutschen Gesinnung nicht ohne Bedeutung waren, sind heute mehr und mehr vergessen. Eine Biographie von ihm verfaßte Lenzler (1877, 2 Bde.).

<sup>3)</sup> Christian Gottlieb Salzmann wurde als Sohn eines Geistlichen am 1. Juni 1744 in Sommerda geboren. Angeregt durch Rousseau und Basedow trat er, während er seit 1768 Pastor in Mohrdorf, dann seit 1772 an der Andreaskirche zu Erfurt war, als pädagogischer Schriftsteller auf und erregte namentlich durch das satirische „Krebsbüchlein oder Anleitung zu einer unvernünftigen Kindererziehung“ (1780) großes Aufsehen. Durch theologische Mißhelligkeiten mit seinen Amtsgenossen aber bewogen, folgte er 1781 einem Ruf an das Philanthropinum in Dessau und wirkte 3 Jahre daselbst als Religionslehrer. Dann errichtete er, unterstützt von dem Herzog Ernst II. von Sachsen-Gotha, auf dem Landgut Schnepfenthal, welches er kaufte, 1884 die bekannte

Daß der Philantropinismus einer systematischen Körperpflege und überhaupt der leiblichen Erziehung wieder den gebührenden Platz im Schulwesen verschaffte und daß er überdies eine Jugendliteratur in Deutschland begründete, die bisher eine unbekanntere Sache war, das sind Verdienste, die ihm von keiner Seite abgesprochen werden können. Auch fanden die pädagogischen Grundsätze, daß die natürlichen Anlagen des Kindes von innen heraus entwickelt werden müßten, daß vor allem eine Bildung des Verstandes, des Urteils und des Geschmacks zu erstreben sei, daß jeder Unterricht von der Anschauung auszugehen und das Sprachwissen höchstens als Mittel zum Zweck, zum Sachwissen zu führen habe, selbst auf gegnerischer Seite Anerkennung. Im großen und ganzen aber ist die Erziehungskunst dieser philosophisch-theologischen Aufklärer nichts anderes, als der Rationalismus, auf das Gebiet der Pädagogik übertragen, und mit der allgemeinen Zeitrichtung teilen sie die nüchterne Flachheit und den lediglich auf das Nützliche gerichteten Sinn. Immerhin ist von ihnen trotz aller Einseitigkeit auf allen Gebieten des Unterrichts die Anregung zu großen Verbesserungen ausgegangen.

Was insbesondere ihre Stellung zum althumanistischen Lateinbetrieb betrifft, so verwerfen sie ihn ebenso entschieden, wie in der Religionslehre den altprotestantischen Katechismusunterricht. Wie dieser mit seiner lebenslosen Dogmatik die Jugend um die Liebe zu Gott und zur Religion bringe, so vertreibe Lateindrill und Grammatik bei ihnen alle Lust zu den Studien, zu Philosophie, Wissenschaft und Literatur. Basedow hört nicht auf zu klagen über das bisherige Schulwesen. Zwar ist er gleich seinen Gesinnungsgenossen nicht geradezu ein prinzipieller Gegner und Verächter des Altertums, wie sich solche unter den Pietisten fanden; auch er hält das Latein noch an sich für nötig und wichtig und sucht daher nicht nur die Erlernung der Sprache zu erleichtern, sondern denkt sogar an ihre Wiederherstellung als allgemeiner Gelehrtensprache. Aber den „Trichter“ will er beseitigt sehen, den man „täglich zwischen die knirschenden Zähne der Jugend hineinzwänge“, zumal da man es doch nur „zum Lateinstottern und zu dürftiger Lexikalübersezung“ bringe. Eine „unverantwortliche Zeitvergeudung“ sei es, auf Grund einer falschen Methode die Sprache aus der Grammatik zu lehren, während sie naturgemäß, wie die französische, durch Hören und Sprechen erlernt werden müsse; erst wenn man die Sprache praktisch beherrsche, könne von grammatischer Unterweisung die Rede sein. Fünf Lebensjahre verspricht er in seinem

Erziehungsanstalt. Unterstützt von namhaften Pädagogen, wie dem Turnlehrer Gutsmuths, sowie Bernhard Blasche, der in den strengen Lehrinterricht Abwechslung durch Anleitung zu allerlei Handfertigkeiten und Gartenarbeit zu bringen wußte, hat er selbst, ein Mann von tiefem Gemüt und wahrhaft frommem Sinn, den philanthropischen Grundanschauungen ein edleres Gepräge gegeben, und da er außer durch praktische Tätigkeit in Haus und Garten auch durch größere Reisen, namentlich durch Ausflüge in den Thüringer Wald, seine Schüler mannigfach anzuregen wußte, blieb der gute „Vater Salzmann“ und seine Bildungsstätte für seine Zöglinge auch noch in späterer Zeit stets ein Gegenstand allgemeiner Verehrung und treuer Anhänglichkeit. Nachdem er bis in sein Alter rüstig und gesund seines Amtes gewaltet hatte, erkrankte er 1809 an der Gicht und starb als ein Greis von 67 Jahren am 31. Oktober 1811. Unter seinen zahlreichen Schriften, die zu ihrer Zeit einen großen Leserkreis fanden, verdienen sein „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder“ und das „Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher“ (1806) noch heutzutage Beachtung. Eine Biographie des allverehrten Pädagogen erschien von Ausfeld als Vorwort zu Salzmann's gesammelten Schriften (12 Bde. 1845–46), nachdem derselbe schon vorher „Erinnerungen aus Salzmann's Leben“ 1843 veröffentlicht hatte. Vgl. auch Schmidt's „Encyclopädie“ und „Pädagogisches Handbuch“ Bd. II.

Methodenbuch durch eine verbesserte Methode zu ersparen und damit dem weit verbreiteten Schulleben ein Ende zu machen.

Im übrigen aber ein Mann, der modernen Philosophie und Bildung zugetan und innerlich dem Altertum entfremdet, glaubt auch er, daß die literarische Hegemonie des Altertums von seiner Zeit überwunden sei oder doch dem Absterben entgegengehe, und er sieht eine Zukunft nahen, wo die Jugend, auch der Gelehrtenstand nicht mehr aus der antiken Welt, sondern aus den eigenen Mitteln eines herangereiften Volkes ausreichende Bildung schöpfen werde. Um so weniger sei Latein für alle nötig. Außer der Lateinschule seien daher Real- und Bürgerschulen erforderlich, und auch die lateinische Schule müsse den Realwissenschaften in erhöhtem Maße Zutritt gewähren. Nach seiner Lehrordnung wurden daher zwar 2 Stunden des Tages noch dem Latein gewidmet, daneben aber wurde täglich auch Französisch getrieben und außerdem Deutsch, Englisch, Griechisch, ferner Geographie, Kosmologie und Naturgeschichte, Physik, etwas Mathematik (je 3 Stunden in Klasse I und II), sodann Musik, Zeichnen, Handwerksübungen, Hobeln, Tischlern, Drechseln, sowie auch Tanzen und Reiten. Seine Anstalt war, wie Paulsen (II, 55) treffend bemerkt, „eine ins Bürgerliche übersezte Ritterakademie“.

Noch etwas weiter geht Trapp, der Haupttheoretiker im philanthropischen Kreise.<sup>1)</sup> Er war nicht gerade ein hochbedeutender Mann, und weil er sich dafür hielt, hat das Leben manche trübe Erfahrung ihm nicht erspart, aber er war nicht bloß der erste, welcher mit dem „Versuch einer Pädagogik“ hervortrat und darin, den Anschauungen der Philantropisten über Gymnasialdoctrin und Schulreform entsprechend, seine Ansichten über den gelehrten Unterricht zur Darstellung brachte, sondern als Gegner einer Lehrweise, welche nichts für sich habe als das Verjährungsrecht von Jahrhunderten und den Popanz vermeintlicher Gründlichkeit, forderte er scharf und klar Sachkenntnisse im Gegensatz von trockenem Wortkram und ermüdenden Sprachstudien für die Jugend, und unerschrocken, begeistert, wie keiner vor ihm, tritt er für eine nationale Erziehung, für die Pflege des Deutschen im deutschen Vaterlande ein.

<sup>1)</sup> Ernst Christian Trapp, geb. 1745 zu Friedrichsruhe in Holstein, wurde, nachdem er Rektor in Ikehoe und Konrektor in Altona gewesen war, 1777 als Professor an das Philanthropium in Dessau, dann 1779 von Minister v. Zedlitz, der ihn besonders hoch schätzte, als Professor der Pädagogik nach Halle berufen. Schon 1783 gab er aber sein Amt wieder auf, um die Campe'sche Erziehungsanstalt in Trittau bei Hamburg zu übernehmen, und trat 1786 auch hier zurück, um seitdem eine Erziehungsanstalt in Salzdahlum bei Wolfenbüttel zu leiten. Er war ein eifriger Mitarbeiter an dem Campe'schen Revisionswerk und namentlich in späteren Jahren ein warmer Verteidiger Pestalozzi's und seiner Methode, wurde aber in hohem Alter geisteskrank und starb zu Salzdahlum am 18. April 1818, 73 Jahre alt. Schriften, wie sein „Versuch einer Pädagogik“ (Berlin 1780) und seine „Unterredungen mit der Jugend“ (1822) trugen ihm den Ruf ein, der bedeutendste Theoretiker unter den philanthropischen Pädagogen zu sein. Die allgemeine Revision des gesamten Erziehungswesens, herausgegeben von Campe, enthält in Teil 7 Trapps Schrift: „Über das Studium der alten klassischen Schriftsteller“ etc. (Wolfenbüttel 1787) sowie in Teil 11: „Über den Unterricht in Sprachen“ (1788). Eine gebührende Würdigung findet das ideale Streben Trapps, der wie alle Philanthropen wegen ihres „banaischen Sinnes“ harte Angriffe erlitten hat, bei Dr. Herrlich, „Das Dogma vom klassischen Altertum“ (Leipzig 1894, S. 209 ff., S. 219 ff. u. a.); derselbe trägt kein Bedenken, zu behaupten, daß „nur wenige Deutsche vor oder nach Trapp in der Geschichte des höheren Unterrichtswesens diesem vergleichbar seien, doch verkennt er nicht die „Irrungen“ in seinen pädagogischen Anschauungen und rügt vor allem den „häßlichen Fischschwanz“, in den schließlich der kraft- und schönheitsstrahlende Organismus seiner Pädagogik endige, indem er der religiösen Heuchelei mit einer Ungeheimlichkeit das Wort rede, für die es schwer sein dürfte, eine Parallele zu finden.“ (S. 222.)



Aufgabe der Erziehung und der Schule, davon geht er aus, sei, Gefühle des Guten, Wahren und Schönen zu wecken und zu kräftigen, damit der Mensch zur Zufriedenheit und Glückseligkeit hier auf Erden gelange. Das sei aber nicht zu erreichen durch die bisherige lediglich formale Bildungsart, welche das Sprachstudium zur Grundlage und zum Mittelpunkt des Unterrichts mache. Für einen jungen Menschen, welcher nach Sachkenntnissen hungere und dürste, biete das grammatische Zerpflücken einer fremden Sprache nur eine mechanische Gedächtnisübung, führe aber nicht zur Vermehrung und Verbesserung von Ideen. „Und wenn ich das Vaterunser“, ist eines von seinen Argumenten, „in hundert Sprachen herzusagen wüßte, so verstände ich darum seinen Sinn um nichts besser“. Auf Erweiterung und Bereicherung des Gedankenkreises, wie auf Veredelung der Seele käme es an, daher auf materiale Bildung, auf einen Schatz von Kenntnissen, welche für jeden Menschen im Leben nützlich seien. Formaliter müßten die Seelenkräfte allerdings auch geübt werden, aber an dem, was für ihren künftigen Beruf erforderlich wäre; das grammatische Erlernen von vielen Sprachen trage nichts bei in der Erziehung zum Wahren, Guten und Schönen. Dagegen gäbe es nichts, was in der Muttersprache sich nicht denken und am besten ausdrücken ließe, und nur in dieser einen Sprache könne man es zur Vollständigkeit bringen. Nur durch die Nationalsprache könne die Nation also an Aufklärung und Kenntnissen wachsen.

Folgerichtig versteigt sich Trapp daher zu der Ansicht, daß jeder fremdsprachliche Unterricht entbehrlich oder doch zurzeit nur noch ein notwendiges Übel sei. Vor allem dürfe das Studium der alten Sprachen nicht mehr der Gegenstand des Unterrichts für alle sein und die realen Lehrfächer verdrängen; wenn das Reformationszeitalter es erreicht habe, daß die eine Schule, die Lateinschule, die Bildungsanstalt für alle Stadtkinder geworden sei, so sei dies als ein Krebschaden in der Schulorganisation zu betrachten. Denn es sei nicht bloß verkehrt, durch Trockenheit und Sprachschwierigkeiten das Bildungsbedürfnis niederzuhalten, sondern auch, wenn man auf den Inhalt eingehe, erscheine es als bedenklich und schädlich, Menschen und Götter als Vorbilder hinzustellen, die keine Ideale seien, und Vorstellungen zu erwecken, die in den Köpfen der Jugend nur Schaden anrichten könnten. Möge man Grammatik und Sprachgelehrsamkeit den Sprachgelehrten überlassen, und wenn die Kenntnis des Altertums in weiteren Kreisen noch für notwendig oder wünschenswert gehalten werde, so würden Übersetzungen am besten helfen. Selbst in der Gelehrtenklasse seien eigentliche und praktische Gelehrte zu unterscheiden; für Ärzte, Richter, Beamte, Volkslehrer sei ein Schulkursus ungeeignet, der das Studium der Alten in den Vordergrund stelle, denn gemeinnützige Kenntnisse, sowie Umschau in der neuen Welt sei für sie von viel größerer Wichtigkeit. Humaniora aus den Alten zu lernen, habe wohl als berechtigt gelten können, so lange wir Barbaren gewesen seien, seit jedoch Engländer, Franzosen, Deutsche in Bildung, Kunst und Wissenschaft den Alten ebenbürtig, ja überlegen daständen, sei jeder ein Humanist, der die besseren Schriften der Neuzeit studiere. Pädagogisch sei es überdies richtiger, vom Nahen und Gegenwärtigen zum Entfernten und Abwesenden überzugehen, nicht umgekehrt, und es sei ein Fehler, sich mehr um alles Alte, Ausländische, Fremde zu bekümmern, als um das Neue und Einheimische. Vor lauter Gelehrsamkeit fehle es noch immer an der gebührenden Wertschätzung der neueren, besonders der deutschen Werke. „Deutschland aber sei einem Deutschen wichtiger als Rom und Griechenland, das neue Rom wichtiger als das alte, der dreißigjährige Krieg wichtiger als der peloponnesische, die Regierung Friedrich des Einzigen wichtiger als die Regierungen Alexanders und Augusts.“ „Und wo haben wir,“ fragt er,

„einen lateinischen Shakespeare, Voltaire, Richardson? Wo einen lateinischen Lessing und Klopstock? Wie viele der schönsten Stücke des Altertums wiegt nicht der einzige Nathan der Weise auf?“ Aber, klagt er, „wir schauen in das Altertum mit einem Fernrohr und kehren dies um, sobald wir neue Schriften betrachten wollen, und doch sind die Klassiker größtenteils für unsere jetzigen Zeitbedürfnisse an wahren gemeinnützigen Kenntnissen dürftiger als viele Neuere.“

Auch der rührige Abt zu Klosterberge Resewitz, welcher durch sein Buch über die „Erziehung des Bürgers“ sich nicht allein den lebhaftesten Beifall aller Schulpolitiker, insbesondere des preussischen Ministers v. Zedwitz gewann, sondern auch als Organisator eine Lehranstalt zu schaffen mußte, die, etwa in der Mitte zwischen der herkömmlichen Lehrweise der Lateinschulen und dem Ideal der philanthropischen Pädagogen stehend, sich den Ruf erwarb, eine der ersten und besten Lehrinstitute Deutschlands zu sein, trat energisch für eine angemessene praktische Vorbildung des erwerbenden Nährstandes ein.<sup>1)</sup> Auch er forderte die Errichtung lateinloser Lehranstalten; außer Dorfschulen, wie sie v. Rochow geschaffen habe, müsse es in kleineren Provinzialstädten Handwerksschulen, in den Hauptstädten eigentliche Bürgerschulen geben, in denen Mathematik und Naturkunde, Geographie und vaterländische Geschichte gelehrt, daneben auch Anleitung zur Kenntnis der Handwerke und Künste, des Land- und Gartenbaus geboten würde. Denn es sei zu unterscheiden zwischen der Erziehung des Gelehrten und des Bürgers, und er beklagt es, daß, während die Lateinschulen nur die Bildung von „schulgerechten Leuten“ ins Auge faßten, für den „geschäftigen Bürgerstand“ gar nichts geschehen sei. Daher erscheint es ihm als eine dringende Aufgabe der Zeit, für den Mittelstand taugliche Schulen ins Leben zu rufen und „Bürger von der Welt“ mit gesundem Menschenverstand (*bon sens*) zu erziehen. Was Mönche zur Zeit der Unwissenheit und Barbarei für die hinter Klostermauern verborgenen Kleriker geschaffen hätten, habe man in helleren Zeiten zwar zu bessern gesucht, doch verfolge man noch immer den Zweck, wenn auch nicht mehr ausschließlich für die geistliche Klerisei, so doch nur für einen Stand, für die gelehrte Klerisei, zu sorgen. Beifall spendete er daher der Hecker'schen Realschule in Berlin; da sie aber bürgerlich nützliche Erziehung noch zu eng mit der gelehrten verbinde, sei sie auf halbem Wege stehen geblieben und habe noch nicht den richtigen Gesichtspunkt gefunden; für den Nährstand handele es sich vor allem um Aufklärung des gesunden Menschenverstandes.

Auf gleiche Weise sprach sich sein Gönner, der Minister v. Zedlitz, gegen die „von Mönchen in finsternen Jahrhunderten eingerichtete Stadtschule“ aus, in welcher die lateinische Sprache noch immer der Leitfaden sei und alles übrige sich danach richte,<sup>2)</sup> und selbst ein

<sup>1)</sup> Friedrich Gabriel Resewitz, geb. 1725, wurde, nachdem er als Prediger in Quedlinburg und Kopenhagen gewirkt hatte, 1774 Abt zu Klosterberge bei Magdeburg und zugleich praktischer Lehrer und Leiter der höheren Schule daselbst. Nach Memmer waren die Urteile über seine praktische Lehrtätigkeit zwar sehr geteilt; durch sein Organisationstalent aber wurde er ein berühmter Schulmann seiner Zeit. Außer seinem bekannten Werk: „Erziehung des Bürgers“, welches schon 1773 in Kopenhagen erschien, veröffentlichte er in 5 Bänden noch „Vorschläge, Gedanken und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung“ (1777—85; 2. Aufl. 1798). Am Anfang des neuen Jahrhunderts zog er sich von der Leitung der Anstalt zurück und starb am 30. Oktober 1806 im Alter von über 81 Jahren. Die von ihm zu hoher Blüte gebrachte Schule wurde 1810 aufgehoben.

<sup>2)</sup> Auf den philanthropisch-rationalistischen Anschauungen des 18. Jahrhunderts beruht im wesentlichen auch die zu ihrer Zeit viel bewunderte Erziehungslehre von Jean Paul: „Levana“ (1807). Die zahlreichen

Philologe, wie Joh. Heinrich Voß, welcher neben dem Ruhm, den er als Dichter und Übersetzer sich erwarb, auch mannigfache Verdienste um die Pädagogik aufzuweisen hat, urteilt sehr hart über die Schulen seiner Zeit. Dieselben, sagt er, „werden wohl mitunter Pflanzstätten des gemeinen Wesens genannt, tatsächlich jedoch sind sie es so wenig, daß sie vielmehr, fast wie bei ihrer ersten Gründung, fast nur auf die rohe Bildung scholastisch spitzfindelnder und Küchenlatein plaudernder und singender Klosterbrüder abzuzwecken scheinen. Mitleid muß der Anblick eines gefühlvollen Lehrers erwecken, welcher, durch Schulgesetz und Aufsicht gefesselt, wider besseres Wissen und Wollen seine Schüler nicht für das Leben des Bürgers, sondern gleichsam für die Ertötung und Abgestorbenheit des altgotischen Mönchs erziehen muß.“ . . . „Fast allgemein herrscht der Unfug, daß man beinahe den ganzen Unterricht auf dasjenige einschränkt, was die Leute lateinische Sprache nennen: auf eine Fertigkeit, deutsche Begriffe durch lateinische, aus ganz verschiedenen Schriftstellen zusammengestoppelte Redensarten auszudrücken; nicht zu verwundern ist es daher, daß die, welche am lautesten von der unbedingten Notwendigkeit des Lateinischen schwagen, gerade diejenigen sind, die sich in ihrer Muttersprache nicht einmal richtig, geschweige denn mit Anmut auszudrücken vermögen.“ Gleich Basedow und Trapp fordert er daher vom Staat, daß er eine eigene Behörde für das Schulwesen einsetze und einen selbständigen, abgeordneten Lehrerstand schaffe, der die Pädagogik sich zum Lebensberufe mache.<sup>1)</sup>

Aus zahlreichen Äußerungen anderer Männer geht hervor, daß während des hohen geistigen Aufschwungs, den das deutsche Volk seit der Mitte des 18. Jahrhunderts in der poetischen, wie wissenschaftlichen Literatur nahm, es nicht an Stimmen fehlte, welche die Nation bereits geistig für mündig hielten und die slavische Abhängigkeit von der antiken klassischen Bildung für absurd erklärten. Andererseits aber kennzeichnet das bekannte Wort Campes, er stelle den Erfinder des Spinnrades höher als den Dichter der Ilias und der Odyssee, den nüchternen, lediglich auf das Praktische und Nützliche gerichteten Geist des Philantropinismus. Der utilitarische Gesichtspunkt ist maßgebend; gute, praktische Kenntnisse riet man darzubieten und namentlich in kleinen Städten der Jugend eine Anleitung zu geben, welche „für die künftige Erlernung einer Kunst, eines Handwerks, des Landmanns, der Kaufmannschaft brauchbar und nützlich sein könne.“ Dann würde auch der Überfluß so vieler untauglicher Studierender gemäßiget werden, die „zum größten Nachteil für sie selbst, für den Staat, für den gelehrten Stand und für die Gelehrsamkeit den bürgerlichen Studien entzogen würden.“ Selbst den Universitäten wurde der rein praktische Zweck zugemutet, junge Leute für die öffentlichen Bedingungen in Staat, Kirche und Schule vorzubereiten, nicht sowohl um der Wissenschaft und der geistigen Bildung willen, als um den Landesherren taugliche Staatsdiener zu verschaffen; vor allem aber erkannte man, im Gegensatz zu den vielen Lateinschulen, die Notwendigkeit von Bürgerschulen an. Diese Ansicht beherrschte nicht bloß die philanthropischen Theoretiker, sondern auch Vertreter der humanistischen Gymnasialpädagogik, sowie einflußreiche Staatsmänner zur Zeit des großen Friedrich.

treffenden und geistreichen Bemerkungen des Buchs ermangeln aber einer tieferen Begründung und einer zusammenhängenden Darstellung der Theorie; eine systematische Entwicklung seiner pädagogischen Ansichten, welche der berühmte Humorist darin geben wollte, ist schwerlich darin zu finden. Vgl. Wirth, J. P. Fr. Richter als Pädagog“ (1863).

<sup>1)</sup> Vgl. J. H. Voß, Kritische Blätter Bd. 1—2 (Stuttg. 1828).

Allerdings von oben herab geschah zunächst noch wenig. Friedrich der Große, welcher, der internationalen französischen Bildung huldigend, für das geistige Leben des deutschen Volkes nur wenig Verständnis hegte, hatte bei seinem Bestreben, die Mittel des Staats sorgsam zusammenzuhalten, lange Zeit für Volksbildung und Schulreform nicht viel übrig. Wie er in den Theologen meist Muckertum witterte, so hielt er die gelehrten Professoren im allgemeinen für „hochmütige, langweilige, unfruchtbare Pedanten“, welche mit ihrem schönen Latein paradierten und die Masse der Nation in krasser Unwissenheit stecken ließen. Von der Kunst, Latein zu schreiben, hielt er nicht viel; während man in Italien und Frankreich von den Alten zu lernen suche, die eigene Sprache zu handhaben, vernachlässige man in Deutschland die Muttersprache zu gunsten der importierten Gelehrsamkeit; indessen gestand er andererseits doch das wieder der alten Erziehungsweise zu: „Lateinisch müssen die jungen Leute auch absolut lernen; davon gehe ich nicht ab; es muß nur darauf raffiniert werden, auf die leichteste und beste Methode es den jungen Leuten am besten beizubringen.“ „Wenn sie auch Kaufleute werden“, meinte er, „oder sich zu was anderem widmen, so ist ihnen das doch allezeit nützlich und kommt schon eine Zeit, wo sie es anwenden können.“ Also auch er beurteilte den Wert des Lateinlernens von dem Standpunkt der Nützlichkeit aus.

Erst in den letzten beiden Dezennien seiner Regierung zeigte er regeres Interesse für Schulwesen und Volksbildung, und zur Durchführung seiner Gedanken berief er einen ebenso unermüdlich tätigen, als selbständig denkenden und vielseitig gebildeten Mann, den wohlwollenden und liebenswürdigen Freiherrn v. Zedlitz, ins Ministerium. Diesem verdankt dann Preußen eine nicht unerhebliche Förderung des Unterrichtswesens.<sup>1)</sup>

Ein aufrichtiger Freund und Beschützer begabter und tüchtiger Männer, insbesondere eines Kant, Fr. A. Wolf, v. Rochow und aller geistigen Führer seines Landes und Zeitalters, war auch er der Aufklärung zugetan und, gleichgültig gegen das „Fersenstechen des Aberglaubens“, hatte er ein lebhaftes Interesse für die realistischen Ideen Basedows und der Dessauer Philanthropen. Daher arbeitete er nicht nur mit Eifer an der Verbesserung des gelehrten Schulwesens, sondern hatte auch ein Herz für die Erziehung des Bürgers und Bauern. Wie er die Bestrebungen eines Rochow für die Hebung der Volksschule mit reger Teilnahme verfolgte, so rügte er auch das Fehlen einer geeigneten Bürgerschule. Und in der Tat standen damals die niederen Schulen noch auf einer tiefen Stufe. Die Dorfschule ist bekanntlich erst im 19. Jahrhundert zu einer wirklichen Bildungsanstalt für das Volk ausgebaut; außer den Gelehrtenschulen gab es in Städten wohl hie und da sog. deutsche Schulen, durch das Bedürfnis der Zeit hervorgerufen und von der Aufsichtsbehörde geduldet, aber meistens waren sie Privatunternehmungen und wurden, schon um des Schulgeldes willen, das sie erheben mußten, als Winkelschulen verachtet. In der Mehrzahl der Städte dagegen bestand durchweg nur die alte Lateinschule des 16. Jahrhunderts, in der Verfassung,

<sup>1)</sup> Carl Abraham Freiherr v. Zedlitz-Weipe, 1731 geboren, wurde 1770 von Friedrich dem Großen zum Kultus- und Unterrichtsminister berufen. Auch nach dem Tode desselben richtete er 1787 unter Friedrich Wilhelm II. noch das Oberschulkollegium ein, die längst geplante Zentralbehörde für das preußische Schulwesen, mußte aber 1788 dem Minister von Böllner weichen. Das Edikt über die Abiturientenprüfung, welches in demselben Jahr (23. Dezbr. 1788) erlassen wurde, ist aus seinem Geiste hervorgegangen, doch nicht mehr von ihm, sondern von seinem Nachfolger unterzeichnet. Er starb 1793. Vgl. Methwisch, „Der Staatsminister Frhr. v. Z. und Preußens höheres Schulwesen“ (1881), auch Trendelenburgs „Kleine Schriften“ (1871, 2 Teile).

wie sie einst Melanchthon vorgezeichnet hatte, in 3 Abteilungen mit 3 Lehrern, von denen jeder, der Rektor, der Kantor und der Baccalaureus, seine Klasse für sich hatte. Je nach der Größe des Orts beschränkte man sich auch auf 2 oder 1 Lehrer; der Unterricht aber war für die gesamte Schuljugend derselbe. Eine Trennung des bürgerlichen vom gelehrten Unterricht kannte man nicht; Latein blieb die Hauptsache als Grundlage aller Bildung. Ob ein Knabe ein Handwerker werden oder zum Studium sich vorbereiten sollte, darauf wurde keine Rücksicht genommen, und nicht nur setzten auch in kleinen Orten die Schulmeister, für andere Lehrgegenstände selber meist nicht vorbereitet, ihren Stolz in „gelehrten“ Unterricht, und renommierten damit, wenn sie einmal einen ihrer Schüler auf die Universität schicken konnten, sondern auch die sog. „Honoratioren der Stadt“ mochten die Lateinschule nicht missen, die ihren Kindern den Weg zu einem gelehrten Berufe offen hielt.

Daß ein solcher Zustand zu einer Zeit, wo Handwerk und Bürgerstand einen erfreulichen Aufschwung nahm, dem wahren Bedürfnis desselben nicht entspreche, darüber waren alle, die sehen konnten, einig. Auch Zedlitz eifert dagegen, daß ein Knabe, der zum Handwerker oder Kaufmann bestimmt sei, den Kopf mit lateinischer Grammatik sich füllen, wohl gar noch das griechische Testament exponieren müsse und von dem, was ihm wirklich nötig sei, nicht einen Buchstaben kennen lerne. Wenn man an dem Hergebrachten mit Hartnäckigkeit festhalte, wenn selbst Pädagogen dem Fortschritt mit Vorurteilen widerstrebten und für die Bildung des Bürgers nichts bleibe als „ein kümmerlicher halber Gelehrtenkurjus“, so trage vor allem Schuld daran „l'aveugle vénération qu'on a pour l'état de savant“; werde doch ein Mann, der auf der Universität gebildet sei, als „ein Wesen höheren Ranges betrachtet“, und alle Schulen zielten daher auf den Universitätsbesuch hinaus. Dagegen müsse dem Bürgerkinde, welches nicht studieren wolle, ein einfacher, fürs Leben brauchbarer Unterricht geboten werden: außer Religion und Denküben, anschließend an den Inhalt eines Lesestücks, etwas Naturgeschichte mit Rücksicht auf Produkte und Erscheinungen des gemeinen Lebens, auch praktische Meßkunst, Mechanik, Physik, vaterländische Geschichte und Geographie, Kenntnis der Landesverfassung und Landesgesetze, sowie Übung im Zeichnen; ja, wie in Bauernschulen müßten auch hier die Kinder zu industrieller Tätigkeit, zu Seidenkultur, Wollspinnerei u. dgl. angeleitet werden. Er selbst errichtete in seiner Nachbarschaft vor dem Königstor eine solche Bürgerschule und ließ sie von seinem eigenen Sohn besuchen.

Auf den hellblickenden Zedlitz, welcher für alle Zweige des Schulwesens Anerkennenswertes geleistet hat und vor allem darauf bedacht war, eine den Geist weckende Unterrichtsmethode an die Stelle des überlieferten Lateindrills zu setzen, folgte unter Friedrich Wilhelm II. 1788 bekanntlich der Minister v. Wöllner und dem Regimente der Aufklärung damit zugleich die Herrschaft eines „streberischen, mystisch muckerischen Pfaffentums“, welches der große König zeitlebens aufs tiefste verabscheut hatte. Doch der Strom der neuen Zeit ließ sich nicht hemmen, und da sich mit den pädagogischen Reformbestrebungen auch eine regere Staatstätigkeit auf dem Gebiete des Schulwesens verbündete, blieb eine Umwandlung desselben nicht aus.

Zunächst gaben auch die eigentlichen Gelehrtenschulen den Einflüssen einer neuen Zeit nach; der altsprachliche Unterricht wurde in mehr oder minder größerem Umfang durch einen sachwissenschaftlichen ergänzt. Als Beispiel kann dafür die Friedrich-Werdersche

Lehranstalt in Berlin dienen, welche Gedike, ein ebenso geschickter Organisator, als besonnener Theoretiker, aus tiefem Verfall zu einer Musterschule erhob.<sup>1)</sup>

Lebhaften Geistes, voller Tatkraft und „zu pädagogischen Experimenten nicht weniger geneigt, als befähigt“, gewann er namentlich auf Zedlitz großen Einfluß, sodaß dieser „sich vorzugsweise seines Rates in Schulsachen bediente“, und er hat sich durch die Gründung des Berliner Seminars für Gelehrtenschulen, durch sein Dringen auf Einführung einer Reifeprüfung an Gymnasien, sowie durch Anlegung von Schulbibliotheken um das höhere Schulwesen in Preußen, speziell in Berlin, unzweifelhafte Verdienste erworben. Die Anstalt, an die er berufen wurde, hatte bisher nach altem Herkommen zugleich als Bürger- und Gelehrtenschule gedient; er erhob sie zu einer eigentlichen Gelehrtenschule, aber ein Mann, der sich an Campe's Revisionswerk beteiligte und auch für Volksschulwesen und Pestalozzische Bestrebungen lebhaft interessierte, hielt er dem neuen Zeitgeist entsprechend es durchaus für notwendig, Sachkenntnis und Sprachunterricht zu verbinden. Namentlich in jüngeren Jahren eiferte er fast mit dem Enthusiasmus eines Philanthropen gegen den Gedächtnisram auf den Schulen, sowie gegen den Ballast von Phrasen, grammatischen Regeln und Ausnahmen, unter denen die Seele des Jünglings seufze; später freilich zog er sich mehr und mehr in das Lager der Gegner zurück, verteidigte mit den alten Beweisgründen die philologische Lehrmethode und beschränkte seinen Sachunterricht auf das, was die Alten gedacht und getan hatten, auf einen Realismus, welcher von Raumer als der verbale bezeichnet wird. Auf diesem Standpunkt ist er dann entschieden dafür, daß das Studium der Alten nicht versäumt werde; sonst sei es um wahre gründliche Gelehrsamkeit geschehen. Denn die Literatur der Alten sei und bleibe Quelle unserer Wissenschaft; verstopfe man die Quellen, so würden die Ströme verstiegen. Auch hält er gerade die alten Schriftsteller für einzig geeignet, in Sachkenntnis einzuführen. Aber um der bürgerlichen Bildung entgegenzukommen, sollten die 3 unteren von den 6 Klassen im wesentlichen Elementar- und Bürgerschule sein, und hier wurde außer Religion, Deutsch, Rechnen auch Geschichte und Geographie, Naturlehre und An-

<sup>1)</sup> Friedrich Gedike, geb. 1755 zu Boberow in der Briegnitz, wurde 1776 Lehrer an dem Friedrich-Werderischen Gymnasium und 1779 Direktor der Anstalt. 1784 zum Oberkonsistorialrat ernannt und 1787 als Rat in das neu errichtete Oberschulkollegium berufen, seit 1790 auch Mitglied der kgl. Akademie der Wissenschaften, gewann er auf die Organisation des preussischen Schulwesens einen bedeutenden Einfluß. Im Jahre 1791 übernahm er auch die Leitung des Köllnischen Gymnasiums und trat 1793 ausschließlich dazu über. Mehr und mehr gewann mit der Zeit die neuhumanistische Philologie auch ihn zum Anhänger. In seinem letzten Programm: „Über den Begriff einer gelehrten Schule“ (1802) rühmte er sogar die formale Schulung des Geistes durch den klassischen Unterricht derartig, daß er mit seinen früheren Grundanschauungen fast in Widerspruch trat. „Es ist Erniedrigung des menschlichen Geistes“, behauptete er jetzt, „wenn man sich gewöhnt, alle Kenntnisse nur nach ihrem bürgerlichen Ertrage zu tagieren, und nur fragt, was gewinnt die Klasse des Fürsten oder die des Bürgers dabei? Auf diese Weise wird am Ende Weisheit und Gelehrsamkeit unter der Maske der Gemeinnützigkeit Sklavin eines niedlen Eigennuzes“, und an die Geschäftswelt wandte er sich: „Mag immerhin euer Sohn mit seinem Latein und mit seinem Griechisch nichts anzufangen wissen, mag er immerhin es wieder vergessen; darum waren die Stunden des Unterrichts darin für ihn nicht verloren.“ Doch unternahm er im Auftrag seines Königs noch kurz vor seinem Tode eine Reise nach der Schweiz, um über Pestalozzi's Unternehmungen zu berichten. Er starb am 2. Mai 1803. Unter seinen gesammelten Schulschriften seien hier nur „Aristoteles und Basjedow“ (1779), sowie „Luthers Pädagogik“ (1792) erwähnt. Lange gebraucht wurden auch seine Lesebücher und Chrestomathien; weite Verbreitung fand namentlich das Lesebuch, welches er auf Trapps Wunsch und in dessen Sinn zusammenstellte. Sein Bruder Ludwig, 1803—32 Direktor der ersten sächsischen Realschule in Leipzig, war ebenfalls ein namhafter Pädagoge seiner Zeit.

thropologie getrieben, daneben freilich auch Französisch und Latein, weil „letzteres doch auch dem Nichtgelehrten mannigfach nützlich sei.“ Die 3 oberen Klassen dagegen bildeten die Gelehrtenschule; es wurden aber auch hier Mathematik, Experimentalphysik und allgemeine Encyclopädie zugelassen. Vor allem wurde Griechisch mit besonderem Eifer getrieben; doch war Gedike später mehr und mehr geneigt, solche, die nicht studieren wollten, davon zu dispensieren, und dafür mußten sie Mathematik und Naturkunde, Technologie und Handelswissenschaften treiben. Die gelehrte Schule könne und solle nach seiner Ansicht in den unteren Klassen zugleich Bürgerschule sein; „ist gleich die gelehrte Schule“, schreibt er, „dem künftigen Bürger unnütz, so ist doch nicht umgekehrt die Bürgerschule auch dem künftigen Gelehrten unnütz.“<sup>1)</sup>

Nach seinem Vorbild und unter seiner Mitwirkung wurde alsbald auch die Schule in Brandenburg organisiert. Anstatt der beiden alten Lateinschulen, welche bisher in der Alt- und in der Neustadt jede für sich bestanden hatten, wurden für beide Gemeinden zwei zweiklassige Bürgerschulen eingerichtet und gewissermaßen als gemeinschaftlicher Oberbau eine dreiklassige Gelehrtenschule daraufgesetzt; es gehörte indessen auch Latein zu den Lehrgegenständen der Unterschulen. Überhaupt erhielten die Gymnasien damals vielfach sogenannte Bürgerklassen oder Realabteilungen, in denen unter Wegfall des Griechischen und Beschränkung des Lateinischen Mathematik, Naturkunde und neuere Sprachen eine ausgedehntere Pflege fanden.

Vor allem aber fing man an, obwohl, wie schon erwähnt, die Maßregel nicht selten auf Widerstand stieß, in kleineren Städten die alten Lateinschulen in Bürgerschulen umzuwandeln, und namentlich, nachdem durch das Edikt vom 23. Dezember 1788 von dem preussischen Oberschulkollegium eine staatlich beaufsichtigte Abiturientenprüfung eingeführt worden war für alle, die von den Schulen zur Universität übergehen wollten, begann eine strengere Absonderung eigentlicher Gelehrtenschulen oder Gymnasien von Bürgerschulen. In den letzteren gab man die Richtung auf die Universität auf, ja man verzichtete stellenweise ganz auf den Unterricht in den fremden Sprachen. Doch zeigte sich in ihren Einrichtungen, wie in den Versuchen, die Vorbildung des Gelehrten und des Bürgers mit einander zu vereinigen, noch eine hunte Mannigfaltigkeit. Feste Unterschiede und geregelte Lehrpläne gab es noch nicht; vielfach aber ging die Meinung dahin, daß das Latein im öffentlichen Unterricht der Bürgerschulen ganz wegfallen und dem Privatunterricht überlassen werden könne; nur müsse wenigstens der erste Lehrer an einer solchen Anstalt des Latein kundig sein.

Überall macht sich seit den letzten Dezennien des 18. Jahrhunderts eine Erschütterung der pädagogischen Tradition bemerkbar; hätten die philanthropischen Grundsätze die Oberhand gewonnen, so würden die Gymnasien mehr oder weniger den Charakter von Realschulen angenommen haben. In Frankreich sind die praktischen Gesichtspunkte für das Universitätsstudium und den gelehrten Unterricht mehr in den Vordergrund getreten; daß es in Deutschland nicht dazu kam, darf man von idealem Standpunkt nicht gerade als ein Unglück betrachten. Die Energie und der Idealismus der deutschen Gelehrten hat es nicht dahin kommen lassen; vielmehr in derselben Zeit, wo alles auf eine utilitaristische Verflachung des Unterrichts hinstreben schien, nahm die philologische Wissenschaft und das Gymnasialwesen einen neuen, ungewöhnlichen Aufschwung.

<sup>1)</sup> Das Nähere s. bei Paulsen II., 82 ff. und 98.

## 2. Die neuhumanistische Gegenströmung.

Gewissermaßen als kräftige Reaktion gegen den pädagogischen Utilitarismus griff im Laufe des 18. Jahrhunderts ein neuer Enthusiasmus für das Altertum um sich, dem man im Unterschied zu dem älteren Humanismus des 16. Jahrhunderts den Namen „Neuhumanismus“ beigelegt hat. Ihren Ursprung nahm diese neue „Flutwelle“, welche das geistige Leben der deutschen Nation erfrischte und nach der langen Herrschaft der französischen Sprache und Literatur auch die vornehme Welt mit neuen Ideen erfüllte, von der neuen Universität Göttingen aus, obwohl gerade hier von vorn herein die Pflege der modernen Wissenschaften, insbesondere auch der mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen fruchtbaren Boden fand. Der Ruhm, diese Quelle der Bildung eröffnet zu haben, gebührt in erster Linie dem als Humanisten und Schulmann gleich verdienstvollen Professor Gesner daselbst.<sup>1)</sup>

Weit entfernt, ein einseitiger Bewunderer des klassischen Altertums zu sein, schätzte er keineswegs die modernen Wissenschaften gering, pflegte mit Vorliebe auch den Unterricht in deutscher Sprache und Literatur und trug, auf dem Boden der Reformbestrebungen stehend, den Forderungen der realistischen Richtung eines Comenius und Francke weitherzig Rechnung. Auch er sieht es in seinen „Deutschen Schriften“ (cf. 355) für einen ebenso gemeinen, als törichten Fehler an, daß alle Schulen so eingerichtet würden, als ob nur Gelehrte zu bilden wären, und daß man, anstatt dafür zu sorgen, was „im bürgerlichen Leben bei Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder nützlich sei“ und den Leuten darzubieten, was ihnen „bei ihrer Lebensart zu statten komme“, einem großen Teil der Jugend entweder durch die verkehrte Lehrmethode einen unüberwindlichen Ekel vor der lateinischen Sprache, wie vor dem Studieren überhaupt einflöße, oder ihnen Eigenschaften beibringe, welche sie „zu ihren Absichten ungeschickt und anderen Leuten beschwerlich machten“. Wer in der Mathematik, Historie, Philosophie beschlagen sei, müsse auch ohne Kenntnis der lateinischen Sprache für einen wissenschaftlich gebildeten Mann gelten, wenngleich es nicht Sitte sei, ihn so zu nennen, und in allen Wissenschaften hätten die Neueren Vortreffliches geleistet. Aber eine „etwas weitere wissenschaftliche Bildung“ hält er ohne die alten Sprachen doch nicht für möglich, da die lateinischen Bücher die in modernen Sprachen geschriebenen an Zahl bei weitem überwögen; nur müsse das Studium des Altertums nach ganz anderem Prinzip getrieben werden, um wieder Lust und Liebe dafür zu wecken. In fast leidenschaftlicher Weise eifert er deshalb gegen den „alten Mißbrauch, den lateinischen Unterricht mit dem Auswendiglernen der Grammatik zu beginnen, gegen „diese unleidliche Barbarei und Tyrannei“, welche in der Mehrzahl der Schüler „unauslöschlichen Haß“ und Widerwillen gegen ihre Plagegeister, die lateinischen Bücher, erwecke und sie „um einen guten Teil der Vernunft, wie meistens um alle Lust zu lernen“ bringe; vielmehr käme es darauf an, anstatt eine Imitation der Alten zu erstreben und die klassischen Schriftsteller bloß als Fundgrube für einen polyhistorischen Sammelleiß auszunutzen, die Aufmerksamkeit fortwährend auf den Inhalt zu richten und durch Lektüre das Verständnis zu fördern. Wohl sei es schwer, zu voller Fertigkeit

<sup>1)</sup> Johann Matthias Gesner, zu Roth bei Ausbach am 9. April 1691 geboren, wurde nach längerer Schultätigkeit 1730 Rektor der Thomasschule in Leipzig, dann aber als Professor an die 1734 von König Georg II. begründete Universität Georgia Augusta in Göttingen berufen, wo er auch das Amt eines Oberbibliothekars später bekleidete. Er starb daselbst 3. August 1761. Von ihm wurde das pädagogische Seminar in Göttingen begründet und mit großem Erfolg geleitet.



im Lesen der Alten es zu bringen, aber: „Bringt ihr es nicht dahin, dann ist es besser, sie niemals angerührt zu haben.“ Man studiere die Alten, riet er, um sie zu genießen, und zu diesem Zweck errichtete er das Seminarium philologicum in Göttingen, um nicht so sehr gelehrte Philologen, als bessere Schulmänner zu erziehen. Bildung des Geistes und Geschmacks durch das Studium der alten Schriftsteller, das stellte er als die vornehmste Aufgabe des klassischen Unterrichts hin und, begeistert vor allem für die griechische Literatur, welche der römischen gegenüber die reichere und originellere sei, wollte er vornehmlich das Griechische an den gelehrten Schulen gefördert wissen. Durch Schriften und Organisationen hat Gesner dem neuhumanistischen Schulbetrieb einen kräftigen Anstoß gegeben; in einer Zeit, wo Rationalismus und Pietismus vereint die klassischen Studien aus dem Schulwesen mehr oder weniger zu verdrängen drohten, kann er als ihr „Retter“ betrachtet werden. Mit ihm beginnt eine neue Epoche in der Geschichte der Gymnasialpädagogik.

Ihm zur Seite wirkt Ernesti gleichen Sinnes in Sachsen als einflußreicher Schulmann.<sup>1)</sup> Mit gleicher Entschiedenheit zieht auch er zu Felde gegen das „große Gebrechen der Gelehrten“, den „stupor paedagogicus“, die „Schuldummheit oder Dummenschulung“, den „Pittacismus“, die „Papagoykrankheit“, welche durch das geistlose „Studium der Phraseologie“ der Jugend die Meinung beibringe, „gut schreiben bestehe darin, nichts zu sagen, was nicht mit denselben Wörtern und Silben sich bei den Musterschriftstellern finde“ und, da die Lektüre der Alten anstatt auf den Inhalt, ausschließlich auf den Stil gerichtet sei, bewirke, daß „die Jungen dümmer aus der Schule gingen, als sie hineingekommen seien.“ Durch eine neue Schulordnung suchte er mit Erfolg seine gymnasialpädagogischen Grundsätze in Kursachsen zur Geltung zu bringen.

Ein noch erfolgreicherer Führer auf dem Gebiet der klassischen Studien wurde sodann gegen Ende des 18. Jahrhunderts Gesners Nachfolger in Göttingen, der Professor Heyne, der „eigentliche Schöpfer einer Realphilologie“ in wissenschaftlicher Form.<sup>2)</sup> Unablässig suchte er in seiner weitreichenden Wirksamkeit durch „sachlich-historische Erklärung und Anschauung des antiken Lebens“ „Bildung des Geschmacks, Veredelung des Gefühls, vervollkommnung der moralischen Natur“ zu verbreiten. Derjenige dagegen, welcher das philologische Studium aus der untergeordneten Stellung einer Hilfsdisziplin für Theologie und Jurisprudenz zu einer besonderen selbständigen Stellung zu erheben, ja ihm eine solche Bedeutung zu geben mußte, daß die Altertumskunde zeitweilig geradezu eine dominierende Wissenschaft wurde, ist, wie allgemein bekannt, der Professor Fr. A. Wolf in Halle

<sup>1)</sup> Johann August Ernesti, am 4. August 1707 zu Tennstädt in Thüringen geboren, wurde, nachdem er in Schulpforta eine gründliche Vorbildung für das theologische Studium in Wittenberg und Leipzig gefunden hatte, 1731 Konrektor und nach Gesners Abgang 1734 Rektor der Thomasschule in Leipzig, daneben seit 1756 auch Professor der Beredsamkeit an der Universität. 1759 gab er sein Schulamt ganz auf, widmete sich ausschließlich der akademischen Lehrtätigkeit und verband mit seiner theologischen Professur eine ganze Reihe ehrenvoller und einträglicher Nebenämter. Er starb 11. Septbr. 1781. Für die höheren Schulen Sachsens verfaßte er 1773 die berühmte kursächsische Schulordnung, die bis 1847 in Geltung blieb.

<sup>2)</sup> Christian Gottlob Heyne, geb. 25. Septbr. 1729 zu Chemnitz, wurde 1763 Professor an der Universität Göttingen und zugleich daselbst Leiter des pädagogischen Seminars, sowie Oberbibliothekar. Nach einer einflußreichen Wirksamkeit, welche die humanistischen Tendenzen in der Richtung Gesners und Ernestis noch entschiedener zur Geltung brachte und auch auf das Gebiet der Schulorganisation zu übertragen wußte, starb er 14. Septbr. 1812.

gewesen.<sup>1)</sup> Indem dieser alles, was zur Kenntnis des gelehrten Altertums gehörte, „systematisch zu einem organischen Ganzen zu vereinigen und zu der Würde einer wohlgeordneten philosophisch-historischen Wissenschaft emporzuheben“ trachtete, hat er wie kein anderer dazu beigetragen, der Altertumswissenschaft, als der Wissenschaft vom Höchsten und Wichtigsten, was es für den gebildeten Menschen gebe, in der Meinung der Zeitgenossen einen bis dahin nicht gekannten selbständigen, absoluten Wert zu verleihen, und da während seiner 23jährigen Lehrtätigkeit fast alle Pädagogen, Schulräte und Professoren aus seiner Schule hervorgingen, welche das Gymnasialwesen in Preußen und ganz Norddeutschland umgestalteten, so gilt er mit Recht als der Begründer der neuen deutschen Philologie, und Halle wurde durch ihn die Pflanzstätte derselben. Seit seiner Wirksamkeit wird Gelehrsamkeit zum Panier erhoben und diese in der Kenntnis der Griechen und Römer, oder vielmehr in dem Studium ihrer Sprache gesucht. Herrlich kennzeichnet ihn deshalb als verderbliches Hindernis aller vernünftigen Entwicklung.“<sup>2)</sup>

Die wachsende Begeisterung für antikes Leben führte in der deutschen Literatur eine neue Epoche geistigen Reichums herauf, das Zeitalter Herders und Goethes, dessen Charakterzüge in den 90er Jahren des 18. Jahrhunderts am reinsten und entschiedensten hervortraten. Die Aufklärungsideen, welche zur Zeit Friedrichs des Großen und Josephs II. die Oberhand gehabt hatten, schwinden vor einem neuen Lebensideal; „Bildung zur Humanität“, zu wahrem, freiem Menschentum, wird das Leitwort, und diese Bildung sucht man nach dem Vorbild des Griechentums zu erreichen. Während unter der Herrschaft des althumanistischen Lateinbetriebs naturgemäß die römische Literatur im Vordergrund gestanden hatte, wendet man sich jetzt mit Vorliebe der originelleren Literatur der Griechen zu, und vor diesem neuen Kultus weicht nicht nur die auf Franzosenbewunderung fußende adelig-höfische Bildung zurück, um einer bürgerlich-griechischen Platz zu machen, sondern das hellenische Kulturleben, als Ideal des Menschentums und Muster aller Vollkommenheit gepriesen, tritt sogar in Gegensatz zum Christentum. Goethe, dem Wolf 1807 seine Darstellung der Altertumswissenschaft widmet, kennt zwar, gleich Schiller, die bewunderten Meisterwerke der Griechen nur aus Übersetzungen, aber seit seiner italienischen Reise von hoher Begeisterung für die Antike erfüllt, richtet er als „decidierter Nichtchrist“ sein Leben nach antiken Idealen ein und wird von Zeitgenossen als Verkörperung griechischen Geistes gefeiert. Wilh. v. Humboldt, ebenfalls mit Wolf befreundet, versenkt sich ein Decennium lang unter stillen Studien in die geistigen Welt des Hellenentums, weil er in ihm die exemplarische Verwirklichung des Menschenideals findet, und ein Hölderlin kommt in seinem Enthusiasmus bis zur Verachtung des eigenen deutschen Volkswesens gegenüber der griechischen Herrlichkeit. Auch Schiller wandelt in Weimar auf hellenistischen Pfaden und beklagt in seinen „Göttern Griechenlands“ den Verlust der griechischen Weltanschauung. Sein Gegner Friedr. Schlegel, welcher in seinen „historischen und kritischen Versuchen über das

<sup>1)</sup> Friedrich August Wolf, geb. 15. Febr. 1759 zu Hainrode bei Nordhausen, wurde, nachdem er in Göttingen studiert, 1783 von Zedlitz als Professor der Philologie und Pädagogik nach Halle mit der ausgesprochenen Bestimmung berufen, die Universität von dem Vorwurf zu befreien, daß dort keine Philologen gebildet würden. Dieser Aufgabe ist er auf glänzende Weise gerecht geworden; während seiner 23jährigen Wirksamkeit wurde Halle Mittelpunkt und Hauptpflanzstätte der neuen Altertumsforschung. Nachdem er 1807 dann als Mitglied der Akademie der Wissenschaften nach Berlin übergesiedelt war, starb er 8. August 1824 in Marseille.

<sup>2)</sup> cf. Herrlich, „Das Dogma vom klassischen Altertum“ (Leipzig 1894) S. 256.

Klassische Altertum" (erschienen 1797 in Neustrelitz) das Dogma vom klassischen Altertum fixierte und zur weitesten Verbreitung brachte, weist ihm freilich nach, daß er noch lange nicht Grieche genug sei, und Schiller selbst wendet sich klaren Auges wenigstens gegen die Auswüchse des neuen Kultus:

„Raum hat das Fieber der Gallomanie uns verlassen,  
„Bricht in der Gräkomanie gar noch ein hitziges aus.“<sup>1)</sup>

Diese Gräkomanie wirkte auch auf das höhere Schulwesen ein. War man im Zeitalter der Aufklärung geneigt gewesen, die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen für entbehrlich zu halten, da ja Sachkenntnis auch ohne jene aus eigener Vernunft zu erlangen sei: so wurde nunmehr von anderer Seite auf die Beschäftigung mit den Schriftstellern des Altertums der größte Wert gelegt, nicht etwa, um, wie früher, in ihrer Sprache es ihnen gleich zu tun und durch tadelloses Latein die antike Poesie und Eloquenz gewissermaßen fortzusetzen, sondern um das menschlich Wertvolle aus ihnen sich lebendig anzueignen, Sinn und Geschmack an ihnen zu bilden und durch die geschichtliche Kenntnis des Altertums den deutschen Geist zu befruchten und zu veredeln. Es wurde daher auf möglichst umfangreiche Lektüre Gewicht gelegt, und vor allem sollte das Griechische, welches, einst schon von Melancthon als unentbehrlich empfohlen, aber dann lange Zeit im allgemeinen nur noch von den Theologen um des neuen Testaments willen getrieben, jetzt, wo es sich darum handelte, menschliche Bildung aus der Literatur der Alten zu schöpfen, zu einem fruchtbringenden Unterrichtsfach sich gestalten. Von den Autoren, die bisher nur in kleinen Übungsstücken ausgenutzt waren, fing man an, die wichtigsten epischen und tragischen, historischen und philosophischen Schriften zunächst in Chrestomathien, dann in erläuternden Schulausgaben zu lesen, und während früher es üblich war, durch Auswendiglernen und Verhören das Gedächtnis des Schülers in Anspruch zu nehmen, ging man fortan darauf aus, den Verstand desselben zu klären, sein Urteil zu wecken und ihn an selbsttätiges Denken und Reden zu gewöhnen.

Am wenigsten Neigung zeigte sich anfangs in Süddeutschland, dem Strom der neuen Zeit zu folgen. In Bayern blieben die alten Lateinschulen noch lange ungeändert bei Bestand, und Württemberg, wo, isoliert und abhängig von der Landeskirche, namentlich die alten Klosterschulen auch in der neuen Lehrordnung von 1757 an der mönchischen Lebensordnung so unbeirrt, wie an der üblichen Lateinendressur festhielten, mußte es sich gefallen lassen, als

<sup>1)</sup> Zahlreiche ähnliche Aussprüche von Klopstock, Goethe, Schiller, Herder, Jean Paul, welche die Begeisterung für das klassische Altertum und die Wertschätzung philologischer Gelehrsamkeit wesentlich einschränken, weist Nerrlich (S. 257—270, 287 ff.) nach. Vor allem war Klopstock, der die „reichhaltige, vollblühende, fruchtschwere, tönende, gemessene, freie, bildsame, männliche, edle und vortreffliche“ deutsche Sprache pries und die Verteidiger des Herkömmlichen „unwaterländische Sklaven, Nachleser und Stoppelsammler“ schalt, kein Freund von der besonderen Kunst der Altertumsforscher, welche Nebendinge in Hauptsachen, das Mittel in den Zweck verwandelten, den Fortgang der Wissenschaften hinderten und vor Dünkel und Vorurteil nicht wußten, wohin sie wollten. Unter anderem urteilt auch Goethe, der von Wolfs „Kram“ schlecht erbaut war: „Schon fast seit einem Jahrhundert wirken Humaniora nicht mehr auf das Gemüt dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück, daß die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet hat,“ und an Schiller, der sich mit dem Griechischen beschäftigen wollte, schreibt er: „Wir können die vorzüglichsten Werke der fremden Nationen in so guten deutschen Übersetzungen lesen, daß wir ohne ganz besondere Zwecke nicht Ursache haben, auf die mühsame Erlernung ihrer Sprachen viel Zeit zu verwenden.“

„das Sibirien des Geschmacks“ gekennzeichnet zu werden.<sup>1)</sup> Dagegen regte sich ein reformatorischer Eifer überall im protestantischen Norddeutschland. Hier erhebt sich die Gymnasialpädagogik, durch neue Prinzipien verjüngt, zu einem idealen Flug, von dessen Höhe herab man auf die utilitarischen Bestrebungen des Rationalismus und der Aufklärung mit Widerwillen herabblückt und in der Verherrlichung des Altertums, insbesondere der griechischen Kunst sich nicht genug tun kann.

Der Chorführer auf diesem Gebiet ist F. A. Wolf, der als Trapps Nachfolger in Halle Lehrer der Pädagogik werden sollte, aber sich bald genug von dieser „praktischen Wissenschaft“ abwandte und seinem Ideal philologischer Gelehrsamkeit sich widmete. Den Wert der Altertumsstudien für den Jugendunterricht betrachtet er lediglich von ideellem Gesichtspunkt aus. Jegliche Wertschätzung einer Wissenschaft je nach ihrer Nützlichkeit erscheint ihm überhaupt von vornherein verächtlich und unwürdig; für solche Denkart hätten die Griechen ein sinnreiches Wort: „*αλογοζέοδεια*, ein Begriff, welcher der deutschen Sprache fehle, vermutlich, weil die Idee dem Deutschen lange fremd gewesen sei. Weit entfernt von praktischer Verwertung sei insbesondere das Studium der alten Sprachen. Denn das könne nicht mehr die Absicht desselben sein, „den Alten ähnliche Werke in einer ihrer Sprachen zu verfassen.“ Das moderne Leben und Wissen habe viel zu sehr eine patriotische Gestalt gewonnen, als daß man daran denken könne, für Kunstwerke in einer alten Sprache Bühnen zur Ausstellung und prüfende Richter zu finden. Ebenso wenig habe die Kenntnis der antiken Sprachen noch Bedeutung als Werkzeug der Wissenschaften; das könne höchstens vom Lateinischen gelten, so lange der Unterricht in dieser Sprache erteilt werde und die Bibliotheken aus lateinischen Büchern beständen, und noch weniger könne das Altertumsstudium dazu dienen, aus antiken Schriften die Wissenschaften zu erlernen; seien doch die exakten Wissenschaften der Neuzeit über die Kenntnisse der Alten in eminenterer Weise fortgeschritten und „bis zur Unkenntlichkeit bereichert.“ Vielmehr hätten die klassischen Studien in sich ihren eigenen, absoluten Wert, und dieser bestehe in der formalen Entwicklung der Geisteskräfte. Alle Seelenkräfte des Menschen, die intellektuellen so gut, wie die moralischen und ästhetischen, durch Übungen aller Art von der untersten Stufe herauf bis zur höchsten allseitig zu wecken und zu schulen, das sei Zweck und Frucht der klassischen Studien, und gerade darum hätten sie einen unvergleichlichen Wert für die Jugendbildung. Jean Paul habe recht, wenn er in seiner *Levana* behaupte: „Die jetzige Menschheit fänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahr-

<sup>1)</sup> In der „Großen Kirchenordnung“, welche der Herzog Christoph 1559 erließ, hatte Württemberg eine vortreffliche Regelung des gesamten Schulwesens erhalten, die zu ihrer Zeit auch von anderen Ländern als Muster betrachtet wurde. Seitdem aber blieb es, unberührt von allen Reform-Strömungen im 17. und 18. Jahrhundert in einer „gewissen inselartigen Abgeschlossenheit“, und die Stabilität in den Schulverhältnissen war sowohl in der Einrichtung, als in der Zahl der gelehrten Schulen so anhaltend, daß, abgesehen von Anordnungen, welche die Gründung des Gymnasiums zu Ludwigsburg 1686 veranlaßte, kein einziges Gesetz von Bedeutung an der Organisation der Mittelschulen rüttelte, obwohl es an unerfreulichen Erscheinungen, sowie an Wünschen und Anregungen nicht fehlte. Erst unter dem Herzog Karl Eugen kamen durch die Verordnung vom 11. März 1793 fortschrittliche Bestrebungen zur Geltung und Durchführung. Vgl. Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg (1842) und Hirzel, Sammlung der württembergischen Schulgesetze für Mittel- und Fachschulen (1847), sowie den Jahresbericht des königlichen Gymnasiums zu Ludwigsburg von Professor Ramecker, Beiträge zur Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Württemberg im 17. und 18. Jahrhundert. (1905).

markt des Lebens nähme.“<sup>1)</sup> Die Summe und der Inbegriff einer philosophischen Weltanschauung, die Erkenntnis des Menschen, könne und müsse im wesentlichen aus dem Studium der griechischen Welt geschöpft werden.<sup>2)</sup>

Auch Wilh. v. Humboldt, welcher später berufen war, in das preussische Universitäts- und Schulwesen den hellenistischen Geist einzuführen, hoffte das Menschen-Ideal, dessen Kenntnis er in unablässigen Studien suchte, aus den Meisterwerken der Griechen zu gewinnen, und für besondere Realschulen hatte er daher kein Verständnis.<sup>3)</sup> Nicht weniger war der Philosoph Fichte überzeugt, daß die Erlernung der alten Sprachen gleichsam ein Bad der intellektuellen Wiedergeburt sei, wodurch die Fähigkeit, zu denken, überhaupt erst erlangt werde.<sup>4)</sup> In dieses Loblied stimmten natürlich die Koryphäen der philologischen Wissenschaft in vielstimmigem Chöre ein. „In Form und Inhalt, in Gedanken und Vortrag sind die Schriften der Alten ewige Muster alles Denkens und aller Rede“, rühmt der alte Kreuzer in Heidelberg, und als er die Erfahrung machen mußte, daß die Realien sich in den Vordergrund schoben, daß „die vorherrschenden politischen Tendenzen unter den Studierenden die Vorliebe für die neuere und neueste Geschichte erweckten und Literaten sich neben den Professoren vordrängten“, da verliert er die Lust, noch länger auf dem Lehrstuhl zu bleiben, und er kommt mißmutig um seine Entlassung ein. Der große Textkritiker Gottfried Hermann, der seine Untersuchungen über Theorie und Geschichte von Partikeln wie *av* oder *ye* zu einem ganzen Buch anschwellen läßt und deshalb von Boeckh sich sagen lassen muß, daß „die Übertreibung kleinlicher grammatischer Studien die Philologie um ihren guten Ruf bringe und einen unerträglichen Dünkel und törichte Aufgeblasenheit nähre“: er rühmt die Altertumsstudien als liberale, weil unter Liberalität die Bildung und Schönheit des Geistes zu verstehen sei, mit der nichts auf die Humanität Bezügliches in Widerspruch stehe und lediglich auf das sehe, was wahr, sittlich und schön sei. Mitschl, der als Leiter seines Seminars dieses nur als eine Pflanzstätte der Gelehrsamkeit, nicht als Präparandenanstalt für künftige Lehrer betrachtet wissen wollte und den Philologen so hoch stellte, daß er

<sup>1)</sup> Derselbe Jean Paul aber spottet in seinen „Palingenesien“ andererseits über das „trockene Album graecum der griechenzenden Kritiker und Poeten, welches jetzt offiziell sei“ und warnt: „Nur werde dieser Antikentempel nicht als eine Trödelbude abgebrauchter Gebräuche und Phrasen gelüftet!“ „Bloße Sprachen lernen heißt sein Geld im Anschaffen schöner Beutel vertun oder das Vaterunser in allen Sprachen lernen, ohne es zu beten“, und über die Kleinrämerei der Sprachforschung urteilt er: „Wie die Käfer in den Kot, so vergraben sich derartige Philologen in den Staub der Folianten; sie suchen in den Alten nicht das Schöne, sondern das Seltene, und nicht seltene Gedanken, sondern seltene Worte auf, um ihre eigenen Schriften in ein Gewand von alten Lumpen zu kleiden.“ Ein Original dieser Art hat er dann befaulich in seinem „Fälbel“ gezeichnet, ähnlich wie Goethe seinen Wagner, der „froh ist, wenn er Regenwürmer findet.“ —

<sup>2)</sup> Vgl. über ihn Körte, Wolfs Ideen über Erziehung, Schule und Universität (1835), sowie J. F. J. Arnoldt, Fr. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik (Braunschweig 1861—62, 2 Bde). Namentlich das letztere Werk hat das Verdienst, eine systematische Darstellung von Wolfs Gedanken dargeboten zu haben.

<sup>3)</sup> Vgl. f. Briefe an Fr. A. Wolf in f. Werken, Bd. 5.

<sup>4)</sup> Vgl. f. Aphorismen über Erziehung in f. Werken, Bd. 8 S. 354. Andererseits freilich legt der wichtige Redner an die deutsche Nation auch seine Lanze ein für die Muttersprache. „Der deutsche Geist, weißagt er, wird neue Schächte eröffnen und Licht und Tag einführen in ihre Abgründe und Felsmassen von Gedanken schlendern, aus denen die künftigen Zeitalter sich Wohnungen erbauen.“ — „Was an Stillstand, Rückgang und Zirkeltanz glaubt, dieses, wo es auch geboren sei und welche Sprache es rede, ist undeutsch und fremd für uns“; fort daher mit den fremden, auch mit den alten Sprachen! —

pädagogische Studien für überflüssig und von ernstern Studien nur ablenkend hielt: er ist überzeugt, daß „klassische Altertumsstudien ideale Befruchtung und Neubelebung geben, ohne die alle höhere Kultur der Neuzeit verenge, versumpfe, verkümmere“; „sie besitzen,“ sagt er, „unverwüßliche Magnetkraft, und die edelsten Jünglingskräfte werden fort und fort angezogen.“ Auch Welcker sieht in Griechenland das heilige Land der Poesie und Kunst und preist die Hellenen, die „im frischesten Morgen des großen Welttages in ländlicher Unbefangenheit dastanden“; der Geschichtsforscher Nibuhr dagegen, der seinem Sohn Marcus schon in der Wiege die lateinische Sprache beibrachte und 1823 ihm das Zeugnis ausstellen konnte, daß „die alte Welt ihm die wahre wirkliche, die neue nur etwas Zufälliges sei und daß alte Geschichte und Mythologie ihm vertraut seien, wie einem römischen Knaben vor 1800 Jahren“, suchte vom akademischen Lehrstuhl herab vor allem das Interesse für Rom wieder zu erwecken und das Römertum als abgeschlossenes Ganze in helles Licht zu setzen.<sup>1)</sup>

Der neue Enthusiasmus für klassische Studien war natürlich der Entwicklung der Realschule nicht günstig. Im Kampfe gegen den früheren Schulbetrieb stimmten allerdings die älteren Vertreter des Neuhumanismus noch in vielen und wesentlichen Punkten mit den Philanthropisten überein; vor allem erkannte man die Existenz von Real- und Bürgerschulen neben Lyceen und Gymnasien als notwendig an. Gesner und Heyne beklagten es gleichermaßen, daß die Zahl der nützlichen Bürgerschulen so gering sei, und halten es für ein Hauptverderben des Schulwesens in verschiedenen Ländern, daß es so viele lateinische Schulen gebe, noch dazu an Orten, wo sie gar nicht hingehörten und bestehen könnten. Durch den Lateindrill würden die bürgerlichen Stände um die für sie gehörige Jugendbildung und ihr Glück gebracht; wer Latein gelernt habe, halte sich für eine bürgerliche Profession zu gut; Schulen, in denen künftige Studierende gebildet werden sollten, brauche ein Land kaum zwei oder drei.<sup>2)</sup> Auch Wolf war, so hoch er sonst den Wert der klassischen Studien für die Jugendbildung einschätzte, doch besonnen und einsichtig genug, um die Schule des Altertums nicht für alle Gebildeten als nötig zu erachten. „Wer nicht studieren wolle, meint er, der solle auch nicht die alten Sprachen lernen“, und „diejenigen, welche für einen bürgerlichen Beruf einer höheren Bildung bedürften, möchten solche in einer eigenen Schule, der sog. Realschule, suchen“. Das Gymnasium sei freilich, wenigstens in den 2 oder gar 3 oberen Klassen ausschließlich für künftige Studierende da, doch müßten auch Realwissenschaften betrieben werden, und wenn gleich er den Bildungswert des mathematischen und physikalischen Unterrichts nur gering ansah, von der Naturkunde nach Riemers Zeugnis sogar „rein nichts“ verstand und, seiner Physiognomie entsprechend, darin höchstens das zu schätzen schien, was für den Gaumen genießbar sei: in dem Lehrplan, den er 1809 als Visitator für das Joachimsthaler Gymnasium entwarf, ließ er, um dasselbe zu einer allgemeinen Bildungsanstalt zu machen, außer den vielen Stunden, welche der Kenntnis des Altertums, seiner Antiquitäten, Literaturgeschichte und Mythologie gewidmet waren, doch auch einigen Raum noch frei für Deutsch (3 St.), Französisch (2 St.), Geographie (2 St.), Mathematik (2 St.), Naturwissenschaften (1 St.) und Religion (1 St.). Wer Mathematik für seine Technik brauche, müsse sich besonderen Unterricht darin suchen; doch gestattete er andererseits Dispensation vom Griechischen für diejenigen, bei

<sup>1)</sup> Eingehenderes über die Philologie nach Wolf und die Verteidigung des Dogmas vom klassischen Altertum s. bei Herrlich S. 294—326.

<sup>2)</sup> Vgl. besonders Heynes Nachricht vom Pädagogium zu Sifeld (1780).

denen sich keine besondere Lust zu Sprachkenntnissen erwecken lasse; selbst ein künftiger Jurist und Mediziner, der keine Neigung und Anlage für jene Sprache habe, könne davon entbunden werden, damit „er in anderen Disziplinen ein mehreres leiste“.<sup>1)</sup>

Ähnlich urteilte Herder in Weimar, der unter den großen Repräsentanten seines Zeitalters auch als Schulmann hervortrat und an den Reformbestrebungen praktisch sich beteiligte. Schon in seinen Jugendjahren hatte er auf seiner Studienreise nach Nantes die Umrisse einer idealen Erziehungsweise entworfen, die auf entschiedene Verwerfung der alt-humanistischen Latinitätsdressur hinausliefen, und „Bildung zur Humanität“ wurde seitdem das Grundthema, um welches sich sein Denken über Jugendbildung und Unterricht, wie überhaupt seine einflußreiche, alle Gebiete der Literatur und Geschichte umfassende Schriftstellerei drehte. Von dem bildenden Wert der Meisterwerke des klassischen Altertums hegte er eine hohe Meinung, aber die Gegenwart erfordere Schuleinrichtungen, welche Menschen bildeten für die jetzige und künftige Zeit. Geschichte und Geographie verlangten deshalb eine neue Behandlung; Mathematik und Naturwissenschaft verdienten aus idealen und praktischen Gründen ernste Pflege; vor allem aber begeistert für die Schönheit und den Reichtum der deutschen Sprache, sowie für eine Nationalerziehung, hoffte er auf eine Palingenesie des deutschen Volks, die ohne Pflege des nationalen Sinns und der Muttersprache nicht denkbar sei. „Kein größerer Schade“, sagt er, „kann einer Nation zugefügt werden, als wenn man ihr den Nationalcharakter, die Eigenheit ihres Geistes und ihrer Sprache raubt; wir aber haben uns eine fremde Kultur andichten lassen, von der ganze Stände und Provinzen nichts wissen, und schlummern auf diesem exträumten Ruhm; unsere Literatur erscheint in einem Bettlermantel von Makulatur“. Und von einem Sprachgelehrten, der in seiner eigenen Sprache ein Barbar bleibe, der die Versarten des Horaz zähle, die Prosodie Anakreons und Lucrez' verbessere und dennoch kaum die Dichter seiner Sprache verstehe, über ihn urteilt er: „Vor tausend Jahren wäre er ein Apostel der Weisheit unter Barbaren gewesen, jetzt ist er ein lächerlicher Allwissener“. Als er dann später, seit 1776 Generalsuperintendent und Oberkonsistorialrat, mit der Oberleitung des Schulwesens im Weimarischen betraut wurde, ging zwar sein Bestreben 1785 vor allem darauf hin, das Gymnasium in neuhumanistischem Sinn zu reformieren, doch hielt er es für nötig, wenigstens die unteren und mittleren Klassen zu einer „Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften“ zu machen, und er ordnete 1788 auch für Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Arithmetik und Geometrie einen zusammenhängenden Kursus bis in die Prima hinein an. Auf diese Weise sollte, während bisher der Unterricht nach alter Weise sich fast ausschließlich um Religion und Latein gedreht hatte, dem großen Übelstand abgeholfen werden, daß Schüler, welche für das bürgerliche Leben bestimmt waren, aber mit denjenigen zusammen unterrichtet werden mußten, welche dem Universitätsstudium zustrebten, aus der Schule gar nichts mitbrächten, was ihnen für das Leben von Wert sein könne. „Die Welt“, meinte er, „braucht hundert tüchtige Männer und einen Philologen; hundert Stellen, wo Realwissenschaften unentbehrlich sind, eine, wo

<sup>1)</sup> Vgl. A. Baumstark, F. A. Wolf und die Gelehrsamkeit (1864), eine Schrift, in welcher der Verfasser (Prof. der Philologie in Freiburg) vor allem den Gegensatz Wolfs zu der Einseitigkeit und Überschwänglichkeit späterer Klassizisten hervorhebt. Auf Widersprüche und Schwankungen in seinen pädagogischen Ansichten aber weist Herrlich in seinem „Dogma vom klassischen Altertum“ (S. 243 ff.) hin und kommt dabei zu dem Resultat: „Wolfs Kopf ist wirklich eine kleine Arche Noahs, in welcher die Skaze friedlich neben der Maus wohnt“ zc.

eine gelehrte und grammatische Kenntnis des alten Roms gefordert wird". Sowohl als oberster Aufseher der Volksschule und als Begründer und Organisator eines Lehrerseminars, wie als Ephorus des Gymnasiums hat Herder sich große Verdienste erworben, indem er der Herrschaft des toten Buchstabens gegenüber in allen Dingen eine tiefere geistige Auffassung anbahnte. Die „freie Geisteshöhe“, welche in Weimar angestrebt wurde, hat auf die Entwicklung des Gymnasiums im 19. Jahrhundert nicht geringeren Einfluß ausgeübt, als die „straffe Geisteszucht“, welche in Schulpforta ihre Pflegestätte hatte.<sup>1)</sup>

Auch ein vielseitig gebildeter Schulmann, wie Meierotto, der als Professor und Rektor am Joachimthal'schen Gymnasium zu Berlin von Jedlitz berufen war, um seine Erziehungsgrundsätze in einer Moderschule zu verwirklichen, und später Ephorus der Anstalt und Oberschulrat (1771—1800) wurde, wies den sachlichen Kenntnissen im höheren Schulwesen neben den sprachlichen eine würdigere Stellung an und ließ nicht ab, den geisttötenden Mechanismus in den Schulen zu bekämpfen. Nicht nur brachte man es an dieser Anstalt im Griechischen bis zur Begeisterung für Pindars Oden, sondern es wurde Wert gelegt auf einen gründlichen und zusammenhängenden Geschichtsunterricht, der sich bis in die Regierungszeit des großen Friedrich erstreckte; in die deutsche Literatur führte Engel, der Verfasser des „Philosophen für die Welt“, anregend ein, und selbst die Naturkunde wurde so sorgfältig berücksichtigt, daß in einer öffentlichen Prüfung das Kopernikanische System mit Verständnis und Gründlichkeit entwickelt werden konnte. Die Anwendung des Fachklassen-Systems ermöglichte dabei jedem Zögling eingehende Beschäftigung mit Realien.

Im allgemeinen aber standen die beiden Richtungen der Reformpädagogik zu einander in scharfem Gegensatz, und dieser spitzte sich mit der Zeit derartig zu, daß zwischen der jüngeren Generation des Neuhumanismus und den Philanthropinisten das gegenseitige Verständnis völlig verloren ging. Gerade in Süddeutschland trat man, ehe mit der alten Methode auch dort gebrochen wurde, am leidenschaftlichsten für die althumanistische Bildung ein. Als Friedrich Jacobs, ein Mann, gleich ausgezeichnet als Humanist und Schulmann, wie als Übersetzer und erzählender Jugendschriftsteller, bei seinem Antritt am Lyceum zu München 1807 seine Ansichten über den Zweck der gelehrten Schule auseinandersetzen unternahm, wußte er nur zwischen zweierlei Anschauungen zu unterscheiden, zwischen solchen, welche die Jugend abrichten wollten zu gewissen Kenntnissen und Fertigkeiten für einen künftigen Beruf, und solchen, welche kein geringeres Ziel verfolgten, als die Menschen zu voller Schönheit und Würde, zur Humanität zu erziehen. Zwar kennt er in dem humanistischen Schulbetrieb auch eine Entartung, welche die klassischen Schriften des Altertums nur als Mittel zur Spracherlernung zu benutzen wisse und, indem sie den nächsten Nutzen statt der Bildung zum Ziele nehme, die „Altäre und Tempel der Alten umgestürzt habe“. „Durch den ökonomischen Geist aber, welcher die Blicke der Jugend auf ein Materielles und Nahes beschränke, würden die Gemüter

<sup>1)</sup> Herders Leben und Wirken ist am eingehendsten von R. Haym dargestellt (1877 ff.) Seine Schulreden, durch die er auf weite Kreise Einfluß ausübte, sind unter dem Titel „Sophron“ gesammelt, herausgegeben von Müller 1810; von seinen sonstigen pädagogischen Schriften verdient außer vielen anderen Gelegenheitschriften namentlich noch der Anhang zu jenen Schulreden: „Ideal einer Schule“, sowie seine berühmten „Briefe zur Beförderung der Humanität“ (3 Bde. 1795—96) Erwähnung. Über seine Schulreform vgl. Paulsen II., 42 ff.; über seine pädagogischen Anschauungen handeln die Schulreden von Sauppe, welche Herders Verdienste um das Schulwesen zum Gegenstand haben, sowie das Programm von Keiner „Das Verhältnis Herders zur Schule“ (1871) und Morres, „Beiträge zur Würdigung von Herders Pädagogik“ (1876).



herabgezogen, die Einbildungskraft erstickt und das Götzenbild des Vorteils auf den Altar der Tugend erhoben"; es käme darauf an, aus solcher Verwirrung herauszukommen, und den Weg, der zum Ziele führe, hätten schon die Vorfahren uns gezeigt: das Studium der Alten. Die beiden alten Sprachen seien „an und für sich selbst ein wunderbares und fast heiliges Werk der Natur und Kunst"; es gelte daher, die Jugend wieder in den „heiligen Kreis" des Altertums zurückzuführen.<sup>1)</sup>

Am ausführlichsten von allen, freilich auch am einseitigsten und ausschweifendsten ging der Philosoph und Schulrat Niethammer gegen die realistischen Bestrebungen vor in seinem viel angefochtenen Buch: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus", welches 1808 in Jena erschien. Er sieht den Realismus nur von seiner größten Seite. An Stelle der euphemistischen Bezeichnung „Philanthropismus" will er richtiger „Animalismus" setzen, und er beklagt tief die Tatsache, daß das früher allgemein gültige humanistische Erziehungssystem durch das animalistische wenigstens in der Theorie verdrängt worden sei. Schuld daran trage Friedrich der Große, der große Impulsator seiner Zeit. Dieser „gab", schreibt er, „der deutschen Kultur zuerst die vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbesleiß; die Forderung realer Nützlichkeit war jetzt an der Tagesordnung; reale Nützlichkeit aber hieß Einträglichkeit, materielle Produktion". In der Folge sei auch die geistige Tätigkeit von dieser Sucht nach Geld und Gewinn angesteckt. Das Übergewicht hätten erhalten die Zweige des Wissens, welche mit materieller Produktion in näherer Beziehung ständen, Mathematik, Physik, Chemie; selbst rein geistige Gebiete seien infiziert, die Religion sei zu gemeinem Moralismus, das Christentum zum Eudämonismus, die Philosophie zum Materialismus, die Weltweisheit zur Erdweisheit, die Wissenschaft zur Plusmacherei erniedrigt". Aus diesem Geist sei auch auf dem Gebiet des Schulwesens der Philanthropinismus hervorgegangen, welcher, gefördert und bestärkt durch die Bewunderung allerlei technischer Fortschritte, die Kenntnis der Außenwelt zur ersten Forderung des Unterrichts mache und die Beschäftigung mit geistigen Dingen in Mißkredit bringe, wie die Richtung auf Erwerb und Brot es fordere. Und doch sei eine solche Aufklärung ein Rückschritt wahrer Kultur; aus ihr spreche Haß alles rein Geistigen, Idealen in Kunst und Wissenschaft. Daß einer geistig gereiften und materiell aufstrebenden Nation es nahe liegen müsse, gleich den einstigen Griechen für ihre hohen Ideale, wie für ihre industriellen Bedürfnisse Anregung

<sup>1)</sup> Christian Friedrich Wilh. Jacobs, 1764 zu Gotha geboren, wurde, nachdem er in Jena Philologie und Theologie studiert hatte, durch Heyne's Ruf veranlaßt, 1784 nach Göttingen überzusiedeln, und dort schlugen seine Studien eine entschieden philologische Richtung ein. Schon im folgenden Jahr wurde er dann als Lehrer an dem Gymnasium seiner Vaterstadt angestellt, folgte aber 1807 einem Ruf nach München als Lehrer der alten Literatur an dem Lyceum daselbst und als Mitglied der neu organisierten Akademie der Wissenschaften. Mißtrauen und Gehässigkeiten gegen die protestantischen Norddeutschen, sowie die damaligen politischen Kämpfe in Bayern bewogen ihn indessen, bereits Ende 1810 nach Gotha zurückzukehren, wo er Oberbibliothekar und Direktor des Münzkabinetts, seit 1831 auch Direktor aller Kunstsammlungen wurde und den Titel eines Geh. Hofrats erhielt. Nachdem er dann 1842 alle seine Ämter niedergelegt hatte, starb er daselbst am 30. März 1847. Mit außerordentlicher Produktivität des Geistes ausgerüstet, hat er zahlreiche philologische Schriften sowie Übersetzungen veröffentlicht, in denen er überall der Altertumswissenschaft die edelste Seite abzugewinnen und sie als Gemeingut der gebildeten Welt einzuführen suchte. Seine Reden und Abhandlungen über Gegenstände des klassischen Altertums hat er selbst noch geordnet und als „Vermischte Schriften" in 8 Bänden (Gotha 1823—44) herausgegeben; später wurde ihnen noch ein 9. hinzugefügt (1861). Im 7. befindet sich seine Selbstbiographie.

und Richtung aus eigener Kraft, nicht aus erborgter Schulweisheit zu suchen, dieser Gedanke blieb einem einseitigen Parteigänger fremd.<sup>1)</sup>

Gleich ihm erregte Thiersch, der als pädagogischer Tonangeber in Bayern der Überzeugung war, daß die Schulung des Verstandes durch nichts besser, als durch lateinische Grammatik zu erreichen sei und daß diese deshalb „für den barfüßigen Gänsejungen so nützlich sei, wie für den künftigen Philologen“, durch seine Polemik gegen die Nützlichkeits-theorie einen lebhaften Streit, in welchem er von den Vertretern der realistischen Schulbildung heftig angegriffen wurde.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Friedrich Immanuel Niehammer, geb. 1766 zu Beilstein im Württembergischen, wurde 1793 Professor der Philosophie, 1797 auch der Theologie zu Jena, wo er im Verein mit Fichte dem Philanthropismus schroff entgegenzutreten und das „Eindringen eines plumpen Realismus in den Kreis menschlicher Bildung“ geistreich und mutig zu bekämpfen begann. Hier wirkte er als Mitarbeiter Fichtes bis 1804, wurde dann als Professor und Konsistorialrat nach Würzburg berufen, ging 1806 als protestantischer Konsistorial- und Schulrat nach Bamberg und siedelte 1807 als Zentralschulrat nach München über, wo er Mitglied der dortigen Akademie der Wissenschaften und später (1829) erster evangelischer Oberkonsistorialrat wurde. 1845 trat er in den Ruhestand; am 1. April 1848 starb er in München. In der Theorie des Erziehungsunterrichts war er ein begeisterter Anhänger des Humanismus und rief besonders durch die oben angegebene Schrift einen lebhaften Streit unter den beiden Parteien der damaligen Schulmänner hervor; selbst Pestalozzis Grundsatz, daß jeglicher Unterricht von der Anschauung ausgehen müsse, bestritt er und vertrat dagegen die Behauptung, daß aller Unterricht der Erziehung zu dienen habe. Seine Ideen über Schulwesen kamen zur praktischen Geltung in dem Lehrplan, welcher für gelehrte Schulen 1808 in Bayern ausgearbeitet wurde, doch wurde derselbe 1829 wesentlich verändert. Seine sonstige literarische Tätigkeit, wie die Begründung und Herausgabe des „Philos. Journals“ (1795—1800, 10 Bde.), sowie Schriften, wie „Versuch einer Ableitung des moralischen Gesetzes aus der Form der reinen Vernunft“ (Jena 1793), „Über Religion als Wissenschaft (Neustrelitz 1795), „Versuch einer Begründung des vernunftmäßigen Offenbarungsglaubens“ (Leipzig 1798), kommen hier nicht in Betracht.

<sup>2)</sup> Friedrich Wilhelm Thiersch, geb. 1784 zu Kirchseidungen bei Freiburg a. d. U., auf der Schule zu Raumburg und Pforte vorbereitet, wurde, nachdem er bereits in Göttingen eine Lehrerstelle am Gymnasium bekleidet und 1808 an der Universität sich habilitiert hatte, wegen seiner hervorragenden Lehrtalente 1809 als Professor an das neu eingerichtete Gymnasium zu München berufen. Hier wurde er der Begründer der philologischen Studien in Bayern, bekämpfte an der Seite Christoph v. Arctius in seiner Schrift: „Über die angenommenen Unterschiede zwischen Süd- und Norddeutschland“ (1810) die angestellten Ausländer, stiftete ein philologisches Institut, welches mit der Akademie und bald darauf mit der nach München verlegten Universität vereinigt wurde, und wurde einer der verdientesten deutschen Humanisten seiner Zeit. Hatte er schon 1813 an dem deutschen Befreiungskampf lebhaften Anteil genommen, so begeisterte er sich bald darauf aufs wärmste für die Wiedergeburt Griechenlands, ging 1814 nach Wien, um für die *Getätigte* der *Musenfreunde* tätig zu sein, welche unter Kapodistrias Mitwirkung die wissenschaftliche und sittliche Bildung der Griechen zu heben suchte, und verstand es während seines Aufenthalts in Griechenland selbst 1831/32 eine günstige Stimmung für Deutschland, insbesondere für Bayern hervorzurufen. Seine wissenschaftlichen Werke, wie die griechische Grammatik des Homerischen Dialekts, seine Bearbeitung des Pindar, seine Schrift über die Epochen der bildenden Kunst unter den Griechen bezweckten vor allem Aufhellung des klassischen Altertums, und er hat durch sie die Literatur der Altertumswissenschaft wesentlich bereichert. Neben seinem rastlosen Bestreben, Griechenland geistig zu verjüngen, ist eine bessere Gestaltung des deutschen höheren Schulwesens sein bleibendes Verdienst. Namentlich zeugt sein Werk „Über gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern“ (3 Bde. 1826—37) von einer genauen Kenntnis der Gymnasien Bayerns und anderer Länder, doch kam sein Schulplan, den er für die bayerischen Gymnasien mit Schelling 1829 entwarf, nur in verkümmelter Gestalt zur Ausführung; dagegen erwarb er sich ein neues Verdienst um das höhere Schulwesen, als er auf dem Universitätsjubiläum zu Göttingen regelmäßige Versammlungen von Schulmännern und Philologen ins Leben rief und diese auch durch seine persönliche Teilnahme zu beleben wußte. Da aber seine Ideen über Erziehung und Bildung zur Humanität, die er von Jugend auf verfocht, auf strenges Festhalten

Je größer die Gegensätze, um so schärfer wurden die Auseinandersetzungen, die nicht ausbleiben konnten. Die Philanthropisten höhnten über das renommierteste Wesen der „Schulklöster“, die Neuhumanisten erklärten jene für Ignoranten und Verführer der Jugend. Ein Niethammer und Thiersch geben offen ihrer Verachtung Ausdruck gegen die Pädagogen, denen „allein das Nützliche heilig, das Platte wahr, das Gemeine verständlich sei“ und betrachten den Philanthropinismus als die Inkarnation des bösen Prinzips in der Gymnasialpädagogik. Epidemisch dagegen wird das Loblied auf die formale Bildungskraft des Lateinischen, auf die plastische Ruhe, die schöne Einfachheit, die harmonische Bildung, die idealische Vollendung griechischer Kunst und Wissenschaft; griechisch ist für sie der ewige Kanon des Guten, Wahren und Schönen. Schon früh entstanden die Schlagwörter, welche heute noch als Rechtfertigungsgründe der Humanisten im Schwange sind.

Auch als die Befreiungskriege eine patriotische Begeisterung hervorriefen und den Gedanken an eine Erneuerung der Nation durch eine nationale Erziehung anregten, wußten die Humanisten diesen Gedanken mit ihren Idealen zu verquicken. Am klarsten spricht dies der griechische Lexikograph Franz Passow, sowie sein Mitarbeiter am „Archiv für deutsche Nationalerziehung“, der Direktor Fachmann in Jenkau, aus. Nach ihrer Überzeugung steht die gewagte Behauptung fest, daß die griechische Sprache die reinste, durchsichtig konsequenteste gebildete Sprache sei und, wie keine andere, alle Charakterzüge einer Normalsprache besitze. Beide waren warme Anhänger des Fichteschen Idealismus und begeisterten sich für die Erneuerung des echten Deutschtums, wie Fichte und Jahn sie zu verwirklichen trachteten; aber da der Deutsche zur lebhaften Empfindung seines Volkstums am leichtesten nur dadurch gebracht werden könne, daß man ihm durch Erlernung einer fremden Sprache zum reinen und klaren Gefühl seiner eigenen Muttersprache ver helfe, so müßte die Wiederherstellung des deutschen Volkstums durch die Erlernung der hellenischen Normalsprache vermittelt werden. Mögen auch „die meisten Schüler am Ende ihres Knabenalters in die Erwerbsschule übergehen und schwerlich von der griechischen Literatur viel haben können“: höhere Geisteskultur sei „die ganz unleugbare und ausschließliche Wirkung der Altertumswissenschaft“, und „da die deutsche Nationalerziehung nur eine gleichartige sein könne, so könne und müsse es auch nur Eine Schule geben“; „eine Verschiedenheit von Schulen zu nationalen Zwecken wäre ein Widerspruch in sich“. Gerade durch „Enthüllung des hellenischen Altertums“ sei dem Deutschen das wieder beizubringen, was ihm im allgemeinen schmachvoll abhanden gekommen sei: Begeisterung für Vaterland und Freiheit. Rücksichten auf Geburt, Stand und künftigen Beruf habe der wahre Jugendbildner nicht zu nehmen; die griechische Sprache müsse für alle zur Königin des Unterrichts gemacht werden; jeder deutsche Jüngling habe die alten Sprachen, vor allem die griechische zu erlernen.<sup>1)</sup>

an den klassischen Studien hinausliefen, so fand er an Verteidigern des Realismus, wie Klumpp und besonders Mager und Nagel, entschiedene Gegner und entzündete namentlich durch seine Schrift über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien (3 Bde. 1838) einen heftigen Streit, an dem auch Diesterweg sich beteiligte. Unter dem Ministerium Abel verlor Thiersch die Gunst seines Königs Ludwig, doch wurde er bereits seit 1839 durch den Kronprinzen Maximilian begünstigt, und als dieser 1848 den Thron bestieg, konnte er sich noch eines heiteren Lebensabends erfreuen. Er starb am 25. Febr. 1860; sein Leben und Wirken ist von seinem Sohn, dem Theologen und Irtingianer Heinrich Thiersch, ausführlich dargestellt worden (2 Bde., Leipzig 1866).

<sup>1)</sup> Franz Ludwig Karl Friedrich Passow, geb. 1786 zu Ludwigslust in Mecklenburg-Schwerin, wurde schon auf dem Gymnasium durch das Vorbild seines Lehrers Jacobs begeistert und studierte dann in

Also griechisch-deutsche Nationalerziehung! In der Tat tauchte noch während der Reorganisation der Gymnasien oft genug die Idee auf, Griechisch in den Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts zu rücken und wohl gar den Unterricht in fremden Sprachen damit zu beginnen. Mit Recht bemerkt Paulsen dazu (II, 240): „Es ist wirklich etwas Überraschendes und Erheiterndes, zu sehen, was sich alles in der Pädagogik mit einiger Probabilität feststellen läßt, sobald man die Gesichtspunkte des Nützlichen und Möglichen aus der Diskussion läßt.“

### 3. Versuche zum Ausgleich der pädagogischen Gegensätze.

Zwischen den Vertretern des pädagogischen Utilitätsprinzips und der humanistischen Geistesbildung wurde alsbald ein wissenschaftlicher Kampf geführt, welcher ununterbrochen fast das ganze 19. Jahrhundert hindurch währte und die gesamte Lehrerschaft in 2 Parteien spaltete. Eine hohe Begeisterung für das Altertum und seine Meisterwerke erfüllte die eine Partei und stärkte in weiten Kreisen das Ansehen und den Ruhm des Klassicismus; andererseits aber gab der außerordentliche Fortschritt der Naturwissenschaften, der durch sie geförderten Technik, der im Aufblühen begriffenen Industrie und der wachsende Wettstreit im gewerblichen Leben dem neuen Jahrhundert ein neues Gepräge, und der wirtschaftliche Aufschwung stellte gebieterisch auch an die Schule erhöhte Anforderungen für die allgemeine Vorbildung. Daneben verlangte nach dem siegreichen Ausgang der Freiheitskriege auch das neuerwachte und gekräftigte Nationalbewußtsein eine größere Berücksichtigung der nationalen Bildungselemente, und es brach sich die Überzeugung Bahn, daß nicht mehr der Schwerpunkt des Jugend-

Leipzig (1804—7) unter G. Hermanns Leitung Philologie oder, wie er es nannte, „Wissenschaft“. Nachdem er dann durch Goethes Vermittlung, der ihn bei F. A. Wolf in Halle kennen gelernt hatte, als Lehrer der griechischen Sprache am Gymnasium zu Weimar angestellt war und dort mit seinem Landsmann Joh. Schulze zu der damaligen Blüte der Anstalt wesentlich beigetragen hatte, begab er sich 1810 als 2. Direktor und Professor der griechischen Sprache an das Conradinum zu Zentau bei Danzig, ein durch Stiftung begründetes Erziehungsinstitut, welches mit der Erneuerung einer Nationalerziehung den Anfang machen sollte. Mit dem ersten Direktor der Anstalt Zachmann, einem Schüler Kants, gab er hier das „Archiv deutscher Nationalerziehung“ heraus (4 Hefte, Berlin 1812), welches, mit Fichtes Bildnis geschmückt, die nationalen Ideen des großen Philosophen vertrat, aber in seinen Abhandlungen das Ausschweifendste bot, was der neuhumanistische Geist zu Tage gefördert hat. Als dann 1814 die Ungunst der Zeitverhältnisse die Auflösung der Anstalt herbeiführte, begab er sich zunächst auf Reisen, hörte in Berlin noch F. A. Wolf und wurde dann 1815 Professor der alten Literatur an der Universität Breslau. Im Geiste Wolfs errang er sich nicht bloß durch zahlreiche streng wissenschaftliche Arbeiten eine ehrenvolle Stellung in der Geschichte der Philologie, sondern wußte neben und im Verein mit Karl Schneider, mit dem zusammen er das „Museum criticum Vratislaviense“ 1820 herausgab, auch durch seine großartige Auffassung und geschmackvolle Darstellung der Altertumswissenschaft bei seinen Schülern Lust und Liebe zu philologischen Studien zu erwecken. Sein „Handwörterbuch der griechischen Sprache“, welches er in seiner Schrift: „Über Zweck, Anlage und Ergänzung griechischer Wörterbücher“ (1812) vorbereitet hatte, erschien anfangs als eine neue Bearbeitung von K. Schneiders griechisch-deutschem Wörterbuch, in 4. Aufl. aber unter seinem eigenen Namen (2 Bde. Leipzig 1831). Zu seinen bedeutendsten Werken gehören außer vielen kritischen und exegetischen Ausgaben seine „Grundzüge der griechischen und römischen Literatur und Kunstgeschichte“ (Berlin 1829). Wegen seiner Teilnahme an den Turnbestrebungen der Zeit, die er in seiner Schrift: „Turnziel“ 1818 bekundete, geriet auch er zwar mit der preussischen Regierung vorübergehend in Differenzen, sein Ruhm als deutscher Philologe aber blieb anerkannt. Er starb am 11. März 1833 in Breslau. In seiner Schrift: „De Passowii vita et scriptis“ (Hirschberg 1839) entwarf Pinge ein Bild seines Lebens und Wirkens; vgl. auch Wachler, Passows Leben und Briefe (Breslau 1839). Seine vermischten Schriften gab sein Sohn Wilh. Arthur als Lehrer am Gymnasium zu Meiningen heraus (Leipzig 1843).

unterrichts in der Kenntnis des entlegenen Altertums liegen dürfe, sondern in tieferem Verständnis der vaterländischen Kultur, der neuen Zeit und ihrer sozialen Zustände. Die Bestrebungen in Wissenschaft, Kunst und Technik wurden immer mannigfaltiger und vielseitiger. Mochte auch das Gymnasium, welches Jahrhunderte lang allein für höhere Bildung zu sorgen hatte und gewissermaßen Alleinherrscher auf dem Gebiet des Schulwesens gewesen war, notgedrungen jetzt sich dazu verstehen, den realen Bildungsmitteln einigen Zutritt zu gewähren: wollte es seinen angestammten humanistischen Charakter nicht aufgeben und verlieren, so mußte es immer den Hauptnachdruck auf die Pflege der alten Sprachen legen, und mit Zähigkeit hielten die meisten Philologen daran fest. Um so mehr aber kam die Überzeugung zum Durchbruch, daß die alte Gelehrtenchule allen Anforderungen der Neuzeit nicht mehr gewachsen sei und insbesondere für die Vertreter der Technik und des Gewerbelebens nicht die geeignete Vorbildung bieten könne. Neben den humanistischen Lehranstalten, die überwiegend das Studium des Altertums zu fördern hätten, müßten daher immer mehr realistische ins Leben gerufen werden, welche auf neuere Sprachen, Mathematik und Naturkunde das größte Gewicht legten und den Bedürfnissen der aufstrebenden Geschäftswelt grundsätzlich entgegenkämen. Humanistischer Überschwänglichkeit und Verstiegtheit gegenüber vertraten diese Ansicht zunächst schon gewichtige Theoriker in der ersten Hälfte des Jahrhunderts. So bereits der große Theologe Schleiermacher, dessen hochbedeutender Einfluß in Berlin auch der Neugestaltung des Unterrichtswesens zu gute kam.

Rühl und besonnen beurteilt er in seinen pädagogischen Erörterungen die Bedeutung der Altertumsstudien. Nach seiner Ansicht wird in den gelehrten Schulen zu viel Gewicht gelegt auf Gegenstände, die „zwar bei richtiger Methode die formelle Bildung sehr begünstigen, aber ihrem Stoff nach später verschwinden.“ „In spem futurae oblivionis“, sagt er, „wird auf unseren Schulen sehr viel gelehrt“; auch steht er, obwohl er den Wert der Sache an sich von ihrem Wert als Unterrichtsgegenstand unterscheidet, dem Gerede von der formal bildenden Kraft der alten Sprachen mißtrauisch gegenüber; vor allem dürfe sie nicht als Grund dafür gelten, ihnen auch in der Erziehung zu den bürgerlichen Berufen einen Platz einzuräumen, denn es sei verkehrt, „einen Stoff der Bildung zu Grunde legen, der hernach im Leben ganz und gar verschwinde.“ Deshalb will er Real- und Bürgerschulen ohne Latein.<sup>1)</sup>

Mit der Überlegenheit eines selbständigen Denkers wird ferner die humanistische Schwärmerei vor allem von dem berühmten Philosophen Herbart betrachtet, welcher der Pädagogik in engster Verbindung mit der Psychologie einen wissenschaftlichen Ausbau gab und, freilich erst nach seinem Tode, einen solchen Einfluß gewann, daß sein Prinzip des erziehenden Unterrichts auf pädagogischem Gebiet in Deutschland, wie in Österreich zum herrschenden wurde.<sup>2)</sup> Seine Absicht, das „elende“ Buch Niethammers zu widerlegen, hat er zwar nicht durchgeführt, doch war er ein entschiedener Gegner der „hochfahrenden leeren Redensarten“, von denen die Zeit sich blenden ließe. Allerdings unterschätzt er durchaus nicht den hohen

<sup>1)</sup> Schleiermachers pädagogische Schriften sind nebst einer Lebensbeschreibung herausgegeben von Plaß (1849; 2. Aufl. Langensalza 1876); vgl. außerdem Käferstein, Schl. als Pädagog (2. Aufl. Jena 1889). Die oben citierten Stellen finden sich in seiner „Erziehungslehre“ (S. 540 ff. und 523 ff.).

<sup>2)</sup> Schon als Hauslehrer in Interlaken entwarf Herbart unter dem Eindruck Pestalozzis und seiner Persönlichkeit die Grundlagen seines pädagogischen Systems; sein Interesse blieb vorzugsweise dem höheren Unterricht zugewandt. Als Universitätslehrer in Göttingen veröffentlichte er 1806 das erste unter seinen

Wert der alten Literatur, ja, er ist geneigt, die Philologie als Blüte aller Wissenschaft zu empfehlen. „An den alten klassischen Sprachen“, schreibt er, „haftet das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medizin, ja die gesamte Gelehrsamkeit so sehr, daß sie in den gelehrten Schulen immer die Grundlage ausmachen müssen.“ Deshalb bestreitet er auch keineswegs den Wert des Unterrichts in den alten Sprachen, wie den Sprachen überhaupt, bekämpft aber das alte Erbübel der Gymnasien, das Lateinlernen und insbesondere das Latein-Schreibenlernen. Von letzterem behauptet er, zumal da es zu früh beginne und um des Schreibens willen verfrühtes Grammatiktreiben nötig mache, daß es zugleich die Lehrer und Schüler verstimme und daß, wenngleich es eiserne Naturen gäbe, die auch in schädlichen Dünsten gesund blieben, doch nur solche dabei bestehen könnten. „Anfang, Mittel und Ende des Lateinlernens ist nach seinem Urteil eine Quälerei um geringen Lohn“ (II, 155), um so mehr, da es der römischen Literatur an geeigneter Lektüre für das Knabenalter fehle und es deshalb unmöglich sei, für diesen Unterricht Interesse zu erwecken.<sup>1)</sup> Da vielmehr Homers Odyssee ein geeignetes Buch für das Knabenalter sei und es darauf ankomme, von der Vorstellung einer idealen einfachen Gestalt des Lebens auszugehen, machte er, wie schon Gesner getan, bekanntlich den Vorschlag und wurde sein Lebelang nicht müde, denselben zu wiederholen, man solle den Unterricht in den alten Sprachen mit den Griechen und zwar mit dem Lesen der Odyssee beginnen; doch müsse man schon in frühem Alter es bis zur Lesefertigkeit bringen und die Sprache nicht aus der Grammatik, sondern aus und an dem Schriftsteller lernen. Daß vornehmlich um der Geistesgymnastik willen Sprachen zu treiben seien, davon hält er nicht viel. „Mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken“. Nach gesundem Menschenverstand könne die Erlernung von fremden Sprachen nur

Hauptwerken: „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“, „Erziehender Unterricht“, praktische Anleitung zur Verwirklichung des Jugendideals im Menschen, wurde seitdem sein und seiner Anhänger Stichwort und allmählig der gemeinsame Wahrspruch der neueren Pädagogik; Hauptziel aller Erziehung ist Charakterstärke der Sittlichkeit, nächstes Ziel des Unterrichts die Vielseitigkeit des Interesses. Seit 1809 Professor in Königsberg, übernahm er zugleich die Direktion eines pädagogischen Seminars, welches auf seinen Wunsch gegründet wurde, und obwohl sein Institut meistens unter Mangel an Schülernaterial, wie an Kandidaten zu leiden hatte, entfaltete er doch eine außerordentlich fruchtbare Tätigkeit und arbeitete mit allem Ernst an der pädagogischen Vorbildung der künftigen Lehrer. Nachdem er 1833 nach Göttingen zurückgekehrt war, starb er daselbst 1841. Zu seinen Anhängern gehören Strümpell, Theod. Waitz, Stoy, Ziller, Lazarus, Orbal und unzählige andere Männer, die auf dem Gebiet der Pädagogik literarisch sich hervorgetan haben; auch Bonitz und der Oberschulrat v. Sallwürk in Baden, sowie Mager und zahlreiche andere Praktiker sind aus seiner Schule erwachsen. Selbst außerhalb Deutschlands hat seine Pädagogik Anklang gefunden; besonders in Italien schien sie unter dem Ministerium Bonghi zur Herrschaft im gesamten Unterrichtswesen gelangen zu sollen. Die „Pädagogischen Schriften“ Herbarts wurden in 2 Bänden herausgegeben von Willmann (Leipzig 1874) und von Bartholomäi (3. Aufl. Langensalza 1884); zu den wichtigsten gehört außer der „Allgemeinen Pädagogik“ sein „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (1835, 2. Aufl. 1841).

<sup>1)</sup> Nicht weniger streng urteilt Hamann, der berühmte „Magier des Nordens“ in Königsberg: „Der Schulunterricht scheint recht dazu ansernonnen, um das Lernen zu vereiteln und zu vereiteln; unter dem toten Gedächtniswerk der Regeln und mechanischen Tagewerk der Lektionen vergeht den Kindern das Hören und Sehen“. „Ist denn“ fragt er weiter, „die Beschäftigung mit den Taten und Sitten griechischer und römischer Helden eine geeignete Vorbereitung auf den künftigen Beruf? Ist sie dem kindlichen Alter angemessen?“

durch die Notwendigkeit, sie zu verstehen, gerechtfertigt werden, und daß die „abnorme Kultur-lage der modernen Völker“ Gymnasien brauche, in denen die alten Sprachen betrieben würden und, so lange sie betrieben würden, das Hauptstück des Unterrichts sein müßten, betrachtet er als eine leidige und „lästige“ Notwendigkeit, weil das anhaltende und strenge Sprachstudium die Jugend in einen gespannten Zustand versetze, welcher mit der natürlichen Entwicklung des Geistes nicht identisch sei, vielmehr gleich den Kinderkrankheiten die Entwicklung lange zurückhalte, ja, sie auf das empfindlichste störe. „Dieser gespannte Zustand“, bemerkt er, „wird bei den meisten Individuen ein Zustand wirklichen Leidens, dem die Natur des Kindes sich zu entwinden sucht und in welchem es nur durch Strafen, Ermahnungen, Lockungen des Ehrgeizes u. dgl. festgehalten werden kann. Nun kann freilich die menschliche Natur viel ertragen, sie hat eine ungeheure Kraft sich wiederherzustellen, wie in körperlicher, so auch in geistiger Hinsicht. Aber eben dieser Umstand verführt leicht die Schulmänner, wie die Ärzte, zu viel zu wagen, doch mit dem Unterschiede, daß die Ärzte für ihre Wagestücke nur dann gelobt werden, wenn der Erfolg glücklich ist, die Schulmänner aber den Patienten schelten und schmähen, wenn sie ihn nicht zu heilen verstehen. Und warum geht ihnen das ungestraft hin? Weil sie ihre Unwissenheit im Punkte der Menschenkenntnis und Menschenbehandlung zu bedecken verstehen mit dem Glanz ihrer Gelehrsamkeit.“

Nüchtern urteilt Herbart auch über den bildenden Wert der griechischen Literatur. „Wer als Mann den Homer liest, den wird ein häufiges Lächeln anwandeln, wie wenn er der Geschäftigkeit eines rüstigen Knaben zusähe. In das nämliche Lächeln lösen sich häufig die Anstrengungen des Denkers auf, der den Plato liest und freilich hier so wenig, wie bei Xenophon diejenige Belehrung findet, welche für unser Zeitalter eine reife, männliche genannt werden könnte. Es ist daher ein Herabsteigen, nicht ein Emporklimmen, wenn man in späteren Jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses sein großes Interesse hat, wie wenn der bejahrte Mann sich in die Kreise liebenswürdiger Jünglinge mischt.“

Nach allen solchen Erwägungen kommt er zu dem Schluß, daß neben den Gymnasien höhere Schulen ohne die alten Sprachen notwendig seien. Die Aufgabe der Gymnasien sei, die Beziehung zum Altertum, der historischen Quelle unserer Kultur, im lebendigen Bewußtsein der Gegenwart zu erhalten. Aber eben dadurch würden in ihnen die Schüler der Gegenwart entfremdet; für die Bildung des Menschen als solchen sei der Weg durch die alten Sprachen ein langer und schwieriger Umweg. Wohl seien rein philologische Lehranstalten, wie Schulpforta, gewissermaßen als Konservatorien der alten Sprachen nicht ganz überflüssig, aber der Staat bedürfe deren immer nur einiger weniger. Überwiegend dagegen seien Schulen nötig, welche nicht auf philologische Gelehrsamkeit hinstreben, sondern die Regeln der Pädagogik zu ihrer Richtschnur machten, und das seien die schon bestehenden Bürgerschulen. Diese will er sogar als Hauptschulen bezeichnet wissen, und ihnen weist er die Stellung von eigentlichen Normal Schulen an. „Daß man junge Leute, die nicht studieren sollen, dennoch durch die Gymnasialklassen gehen läßt und sie dort mit Strenge zu Arbeiten anhält, deren Zwecklosigkeit sie selbst nur zu gut voraussehen, ist einer der stärksten Beweise von Mangel an Nachdenken und von Hingebung an unbestimmte Lobpreisungen der alten Sprachen, die an Charlatanerie grenzen.“ Jener Umweg sei auf den höheren Bürgerschulen rein abgeschnitten; sie lehrten das, was unmittelbar interessiere, und da ihr Lehrplan aus rein pädagogischen Rücksichten entworfen werden könne, was bei den Gymnasien ihrem Wesen nach nicht der Fall sein könne, so seien sie die natürlichen Wohnsitze des pädagogischen Geistes. Leider

werde die Bedeutung der höheren Bürgerschulen und ihre Unentbehrlichkeit zu den höchsten pädagogischen Zwecken noch immer verkannt. „Ich muß daher unumwunden erklären,“ schließt er, „daß ich die vollständigste Ausbildung dieser Lehranstalten für die *conditio sine qua non* halte, unter welcher man den richtigen Gang des Unterrichtswesens einzig und allein wird hervorbringen und erhalten können“ (II. 106, 150).

Nun, es bedurfte noch geraumer Zeit, bis eine solche Bedeutung der höheren Bürgerschulen allgemeine Anerkennung fand; einstweilen wandte sich das Hauptinteresse den gelehrten Schulen zu.

In der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts hatte es zeitweise den Anschein, als ob die deutsche Kultur auf dem Wege sei, langsam sich von der antiken frei zu machen. Die deutsche Literatur hatte es zu einem hohen Aufschwung gebracht und einen selbständigen Charakter angenommen, sodaß sie an Gedankentiefe, Formenreichtum und künstlerischer Schönheit der antiken ebenbürtig zur Seite gestellt werden konnte; die moderne Wissenschaft hatte die antike bei weitem überholt und auch das philosophische Denken war weit über die griechische und römische Weltweisheit hinausgegangen; die Naturkunde ging, seitdem sie wissenschaftliche Gestaltung gewonnen hatte, enormen Fortschritten entgegen und versprach der Aufklärung und dem Fortkommen der Menschen ungewöhnliche Aussichten; auch hatte man den Wert einer methodischen Schulung des Verstandes und der Übung im strengen Denken durch mathematische Studien erkannt, und bei sich steigendem Verkehr versprach die Beherrschung moderner Sprachen weit mehr Vorteile als die Kenntnis der alten. Überdies spielte im öffentlichen Leben die lateinische Gelehrtensprache keine Rolle mehr; selbst auf den Universitäten wurde die Muttersprache bevorzugt: sollten da die höheren Schulen fortfahren, „für Lateinschreiben und Lateinsprechen einen großen Teil der Jugendkraft in Anspruch zu nehmen, den Reichtum des modernen Lebens zu übersehen und gerade das unbeachtet zu lassen, was für praktische Berufsarten notwendig erschien?

In der Tat wurde die Notwendigkeit von Bürgerschulen für das bürgerliche Leben von allen Einsichtigen erkannt, und trotz Widerstrebens mancher Gemeindemitglieder, die ihren Söhnen den Weg zur Universität offen erhalten wollten, fand schon gegen Ausgang des 18. Jahrhunderts eine Umwandlung zahlreicher kleiner Lateinschulen in Bürgerschulen statt. Da aber kam der neuhumanistische Umschwung, die Bewunderung und tiefere Würdigung des Altertums als der historischen Quelle aller modernen Kultur, Kunst und Wissenschaft, und da der Glaube an die Unentbehrlichkeit philologischen Wissens für jede höhere Bildung weiter und weiter um sich griff, kehrte auch von jenen Schulen ein guter Teil zu dem neuen Grammatikfultus zurück. Das Lateinschreiben nach Ciceronianischem Muster wurde wieder, obwohl von Verwendung im Leben davon kaum noch die Rede war, als erste und wichtigste Aufgabe der Jugendbildung angesehen; die griechische Sprache, die lange nur für Theologen und Schulmänner als notwendig gegolten hatte, wurde als Idealsprache wieder von allen Schülern des Gymnasiums gefordert, der bildende Wert von Mathematik und Naturwissenschaften dagegen, auf denen das moderne Wissen basiert, vielfach noch verkannt und die modernen Sprachen gegenüber den antiken vernachlässigt und verachtet; auch die Philosophie, welches das deutsche Denken lange in hohem Maße beherrschte, trat mehr und mehr in den Hintergrund. Dagegen begannen jugendliche Lehrer, von den neuhumanistischen Ideen begeistert und von dem „ewigen Wert und der unvergleichlichen Würde des Altertums“ fest



überzeugt, zunächst noch ungehemmt durch Reglements und Kontrolle, mit Lust und Liebe und mit Hingabe ihrer vollen Persönlichkeit ihre eigene Begeisterung auf die Jugend zu verpflanzen, um sie zu „freien und wahrhaft gebildeten Menschen“ zu machen; und so setzte im Anfang des neuen Jahrhunderts ein fröhliches Streben in den Gymnasien ein.

Am reinsten erhielt sich der Klassizismus in den sächsischen Fürstenschulen und in Süddeutschland. Charakteristisch ist, was Köchly in seiner Lebensbeschreibung Gottfr. Hermanns über den Schulbetrieb zu Grimma aus den Jahren 1827—33 berichtet. Mathematik und Französisch wurden von Lehrern, wie Schülern als Bildungsgegenstände gering geschätzt. „Von Algebra“, heißt es, „haben wir kein Sterbenswörtchen vernommen, und in der Geometrie sind wir nur bis zum Pythagoräischen Lehrsatz gekommen. Ein guter Mathematiker zu sein, galt unter uns für ein sehr zweifelhaftes Lob, und wer gar Kenntnis und Liebe des Französischen verriet, brauchte für den Spott nicht zu sorgen“. Auch in Schulpforta wurde zwar Mathematik gelehrt, wer sich aber als Schüler eingehender damit beschäftigte, der trieb absonderliche Dinge, und wer sich ablehnend dagegen verhielt, der wurde nicht dazu angehalten. Geschichte und Geographie gehörten bis 1808 gar nicht zu den Lehrgegenständen; wer dafür Interesse zeigte, wurde für einen Flachkopf angesehen, der ohne ernste Geistesarbeit nur nach Gedächtnisgram oder Unterhaltung suche. Griechische und lateinische Verse aber zu machen, stand in hohen Ehren; in deutscher Sprache und wohl gar in deutschem Reimgeklingel dichten, ließ auf die Empfindsamkeit und Eitelkeit eines „Modébürschchen“ schließen. Der ganze Unterricht konzentrierte sich auf die alten Sprachen. Erst in dem neuen Lehrplan, welcher 1812 für die Fürstenschulen in Sachsen eingeführt wurde, erkannte man nicht nur dem Griechischen eine erhöhte Bedeutung zu, sondern es wurde auch dem Unterricht im Deutschen und Französischen, sowie in der Geographie und Geschichte ein größerer Raum zugestanden. Selbst der große Philologe Gottfried Hermann in Leipzig, einer der einflussreichsten Vertreter des Humanismus seiner Zeit, welcher von 1798 bis 1848 zahlreiche ausgezeichnete Lehrer für Schule und Universität heranbildete, wickelte nicht selten in seinen Vorträgen über die ausschweifende Bewunderung des Altertums, welcher aus Deutschen Griechen machen wolle. „Wer kennt nicht“, spottete er, „jene der Wirklichkeit fremden Stubengelehrten, welche es für die göttlichste aller Künste halten, Griechisch und Latein zu können. Das halten sie für das Eine und Wahre; alles andere achten sie für gar nichts. Griechisch lesen können, gilt ihnen für den Gipfel menschlicher Vollkommenheit und Ciceronianisches Latein schreiben für unsterblichen Ruhm; ja, sie meinen, eigentlich seien die Griechen und Römer allein Menschen gewesen, und wenn sie könnten, machten sie aus uns allen Griechen und Römer.“ Indessen warnte er doch unablässig vor dem Weg zu „allwissender Unwissenheit und alltauglicher Untauglichkeit“, und um zu einer klaren Anschauung des Altertums zu kommen, legte er auf genaue Kenntnis der alten Sprachen ein solches Gewicht, daß ihm oft die Vernachlässigung des realen Teils der Philologie vorgeworfen wurde. Als Grundsatz galt eben, daß auf einem beschränkten Gebiet wirklich etwas können mehr wert sei, als ein ausgedehntes positives Wissen, und von selbst verstand sich, daß dies auf dem Gebiet der alten Sprachen erreicht werden müsse.

Am längsten behauptete sich die alte Methode des Gymnasialunterrichts in Süddeutschland. Nur in Baden wurde von dem Oberstudienrat, einer neu errichteten Staatsbehörde, schon 1836 in einem neuen Lehrplan die Stundenzahl der alten Sprachen erheblich beschränkt und der Unterricht im Französischen und Deutschen dafür verstärkt; in Württemberg

dagegen bestanden die alten Exercitien der Klosterschule, Lateinsprechen, lateinische Verse machen, Vorträge über Logik und Rhetorik in lateinischer Sprache halten, sowie Übungen im Griechischschreiben nach wie vor fort, und ebenso hielt man in ganz Österreich, nachdem die Aufklärungsideen Joseph's II. überwunden und vergessen waren, hartnäckig am Alten fest und lehnte Reformen bis 1848 als feindselige Bestrebungen ab. Latein füllte mehr als die Hälfte des Stundenplans auf den Gymnasien aus, und selbst der mathematische Unterricht wurde in lateinischer Sprache erteilt. In Bayern, wo Niehammer 1808, dann Thiersch 1829 für die Gymnasien einen humanistischen Lehrplan zu entwerfen hatte, wurden ebenfalls die Realien in den Hintergrund gedrängt, und der gesamte Unterricht drehte sich um die klassischen Schriftsteller als Mittelpunkt; Naturgeschichte wurde gar nicht gelehrt, Physik in sehr beschränktem, auch Mathematik nur in geringem Umfang. Niehammer gestand zwar für den mittleren Unterricht einen Realkursus neben dem Gymnasialkursus zu, aber selbst dem „Realinstitut“ empfahl er, selbst wenn in den alten Sprachen kein Unterricht gegeben wurde, doch dafür Sorge zu tragen, daß die Schüler „auch zum Studium des Altertums, insofern dies ein wesentliches Bildungsmittel sei, und zu der ihnen angemessenen Übung in der spekulativen Wissenschaft Anleitung erhielten“, und Thiersch, der, wie er erzählt, seine helle Freude daran hatte, wenn ihm aus Lateinschulen barfüßige Knaben der untersten Klasse, die gar nicht einem Gymnasium oder Seminar, sondern dem bürgerlichen Gewerbe zustrebten, mit dem Julius Caesar und Xenophon unter dem Arm begegneten und auf seine Fragen über diese Autoren ganz verständige Antworten zu geben wußten, suchte für die gelehrten Schulen dadurch eine Konzentration zu erreichen, daß alles sich an die klassische Lektüre lehnte und was nicht demselben sich anfügte, vom obligatorischen Unterricht ausgeschlossen wurde. Er kannte keine bessere Vorbereitung für jeden Beruf, als die Schulung durch altsprachliche Grammatik; auf viele und mannigfache Kenntnisse in Geschichte und Geographie, in Mathematik und Naturwissenschaft dürfe nicht allzu großes Gewicht gelegt werden.

Bei weitem vielseitiger gestaltete sich dagegen der Gymnasialunterricht in Preußen, wie überhaupt in Norddeutschland. Eine tiefeingreifende Umgestaltung des Gelehrtenwesens steht damit in Zusammenhang.

Im 19. Jahrhundert erfährt das Ansehen wissenschaftlicher Erkenntnis eine außerordentliche Steigerung, und damit beginnt die Aufgabe der Universität und ihrer Vorbildungsanstalt, des Gymnasiums, sich fester abzugrenzen. Die Universitäten werden reine Werkstätten und Pflanzschulen für wissenschaftliche Forschung; bei der fortschreitenden Erweiterung der Lehrkreise und der Masse verschiedenartiger Gegenstände wird eine Spezialisierung des Fachstudiums immer nötiger, und da die Vorlesungen immer „wissenschaftlicher“ wurden, der Umfang des zu bewältigenden Stoffs innerhalb der Fachwissenschaft immer mehr wuchs, so war es begreiflich, wenn die Studierenden, namentlich Mediziner und Juristen, keine große Neigung verspürten, die auf den Schulen begonnenen Sprachstudien noch wesentlich zu erweitern und zu befestigen. Hatte früher auf den Universitäten die philosophische Fakultät als eine Hochschule für allgemeine Bildung gegolten und die Bestimmung gehabt, nicht bloß in der eigentlichen Philosophie, die im Vergleich zu den Zeiten Wolfs und Kants überdies mehr und mehr an Wertschätzung verlor, sondern in allen möglichen Disziplinen, in Sprachen und Altertumsstudien, Poesie und Eloquenz, in Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturkunde Gelegenheit zur Fortbildung zu bieten, so verloren die Vorträge jetzt den encyclopädischen Charakter und als Ziel wurde angesehen, durch eingehende Forschungen gelehrte Fachmänner,

Klassische und moderne Philologen, Mathematiker und Physiker, Chemiker und Naturhistoriker, Geschichtsforscher und Geographen heranzubilden. Selbst die neugegründeten philologischen Seminare nahmen den Charakter von reinen Pflegeanstalten der gelehrten Forschung an: eine allgemeine Bildung wurde schon beim Eintritt in die Universität vorausgesetzt, und die Aufgabe, diese der studierenden Jugend beizubringen, fiel den Gymnasien als eigentlichen Gelehrtenschulen zu.

Eine strengere Organisation des Unterrichtswesens herbeizuführen, übernahm der Staat. Mit der Errichtung des Oberschulkollegiums als einheitlicher Schulbehörde war schon 1787 der Anfang zur Verstaatlichung des gesamten Schulwesens gemacht; es unterstand noch unmittelbar dem König und ließ die höheren Lehranstalten einstweilen in ihrer alten Weise. Schon der Minister von Massow aber, der 1798 von Friedrich Wilhelm III. an Wöllners Stelle mit der Schulleitung betraut wurde, erkannte den unhaltbaren Zustand. In seiner Abhandlung: „Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens“ (1797) erklärte er, wenn man nicht schlechthin aller Schulverbesserung entsagen wollte, so sei es unumgänglich notwendig, „einen allgemeinen Einrichtungsplan für die sämtlichen Schulen der Provinz“ aufzustellen und nötigenfalls zwangsweise durchzuführen. Möchten auch die Bürgerchaften gegen die Umwandlung von kleinen Lateinschulen in Bürgerschulen, welche die Staatsregierung begünstigte, feierlich protestieren, gleichgültig, ob „aus freier Überzeugung, oder auf Antrieb der durch eigennützig oder ehrfüchtige Absichten oder Vorurteile geleiteten Stadtoberen, Honoratioren und Schullehrer“: dem Staat komme das Recht zu einzugreifen und „die Obervormundschaft über den von Vorurteilen in der moralischen und intellektuellen Kindheit gefesselten Bürger geltend zu machen und mit allem Nachdruck wohlthätiger Autorität die so lange zum Nachteil des Nahrungsstandes unterdrückte Wahrheit des Grundsatzes zu behaupten, daß das System jeder Schule nach den Bedürfnissen der meisten Zöglinge und nicht nach der Konvenienz der wenigen Kinder, die andere Gesichtspunkte ihrer Bildung hätten, einzurichten sei“. Dabei schwebte ihm die Idee einer einheitlichen Vorbildung vor. Denn „der Gemeingeist, der die aus der ganz abgesonderten Erziehung des Gelehrten entstehende Einseitigkeit nicht dulde, den sonst isolierten Gelehrten mit allen Ständen verbrüdere und wechselseitige Achtung und Mitteilung der Ideen unter allen gebildeten Klassen wolle, werde nur in einer ihnen allen gemeinschaftlichen Schule erzeugt“. Darum solle auch der künftige Gelehrte wenigstens bis zum 12. Lebensjahr diese Vorschule durchmachen; die Realschulen aber erschienen ihm als die geeigneten Anstalten für die Kinder der gebildeten Stände, welche nicht studieren sollten, sondern der Handlung, dem Militär, der Landwirtschaft und anderen nicht bloß die Hände, sondern hauptsächlich den Kopf erfordernden Geschäften bestimmt seien. Etwas Lateinisch hält er darin für zweckentsprechend, doch nur in dem Maße, „als es den nicht eigentlich Studierenden notwendig sei, um die gewöhnlichen in dieser Sprache behaltene Benennungen in den Künsten, in der Naturgeschichte und um überhaupt einen lateinischen Ausdruck zu verstehen“. Auch ein wenig Griechisch erscheint ihm aus demselben Grunde nützlich.

Die Durchführung eines solchen einheitlichen Unterbaus, welche erst nach 100 Jahren (1891) zur Verwirklichung kam, ließ allerdings noch lange auf sich warten; 20 Jahre später, bemerkt Paulsen (II, 98), hätten solche Betrachtungen während der Herrschaft des Neuhumanismus sogar „für ein Zeugnis unaussprechlicher Gemeinheit der Begriffe des Verfassers gegolten.“

Einstweilen blieben die „Astergelehrtenschulen“ noch bei Bestand; bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts war die Lateinschule die einzig höhere Schule und mußte zugleich als Gelehrten- und als Bürgerschule dienen. Sie war eine Art Einheitschule; ob die Knaben für bürgerliche Berufe, oder für das Studium heranzubilden waren, alle saßen in den unteren und mittleren Klassen neben einander, und die künftigen Handwerker hatten in den Elementen der alten Sprachen das zu lernen, was sie am wenigsten brauchten, während die künftigen Gelehrten durch die fremden Elemente unvermeidlich zurückgehalten wurden. Nur in einer kleinen Anzahl größerer Städte wurden selbständige Bürger- oder Realschulen errichtet; wo es solche nicht gab, wurde an den Lateinschulen auch durch Dispensation und Privatunterricht in anderen Fächern auf besondere Bedürfnisse möglichst Rücksicht genommen.

Als dann der preussische Staat im Kampf mit der durch Napoleon I. geschulten Volkskraft zusammengebrochen war, und unter Führung eines Stein und Humboldt, Scharnhorst und Gneisenau, Fichte, Arndt, Schleiermacher zc. die Überzeugung sich siegreich Bahn brach, daß eine Erneuerung des niedergeworfenen Staats nur durch Entfesselung und Belebung der im eigenen Volk schlummernden Kräfte möglich sei, da kam auch der Gedanke zum Durchbruch, daß zugleich mit dem Neubau des gesamten Staatswesens eine Reform sowohl des Volks-, als des Gelehrtenschulwesens notwendig verbunden sein mußte. Dem Ministerium des Innern wurde 1808 eine besondere „Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht“ zuerteilt, und an die Spitze derselben trat bis 23. Juni 1810 Wilh. von Humboldt mit freiem Blick und sicherer Einsicht in das Mögliche und Erforderliche. Wie auf dem Gebiet der Volkserziehung Pestalozzi zum Führer erwählt wurde, so wurde für die Universitäten sowohl, wie für ihre Vorschulen, die Gymnasien, als Hauptziel hingestellt, selbständig denken und arbeiten zu lernen. Nicht aber sollte dies auf dem modernen Wege in der Richtung auf mechanische Kunst und äußeren Nutzen erreicht werden, sondern da man das Ideal der Menschenbildung in der griechischen Welt erblickte, fanden die neuhumanistischen Ideen unbedenklich Eingang. Die Gründung der Berliner Universität (1810) war überwiegend Humboldts Werk, und sie wurde zunächst eine Hauptpflegestätte der Altertumswissenschaften, die ein Niebuhr in den Mittelpunkt aller gelehrten Studien stellte. In der Schulleitung wandte sich fortan das Hauptinteresse der Reform des humanistischen Gymnasiums zu.

Um einen einheitlichen Ausbau des preussischen Schulwesens bemühte sich in der Zeit nach dem Frieden zu Tilsit und den Freiheitskriegen vor allem der philologisch hochgebildete, einflußreiche Schulmann Süvern.<sup>1)</sup> Da Humboldt's Absicht war, einen dauernden Gymnasiallehrerstand zu schaffen, verfaßte jener 1810 ein Reglement für die wissenschaftliche Lehramtsprüfung, und während bisher Theologen mit einiger klassisch-philologischen Vorbildung das

<sup>1)</sup> Johann Wilhelm Süvern, geb. 1775 zu Lemgo, wurde als Schüler Wolfs und Fichtes zunächst Mitglied des Gedike'schen Seminars für Gelehrtenschulen und Lehrer des Köllnischen Gymnasiums zu Berlin, dann 1800 zu Thorn, 1804 zu Elbing Rektor des Gymnasiums. Seit 1807 wirkte er als Professor der Philologie in Königsberg, wo er mit Herbart in näheren Verkehr trat, wurde aber 1809 als Referent in die Unterrichtssektion des preussischen Ministeriums berufen, und gehörte seit 1817 als Geh. Staatsrat und Mitdirektor dem neugebildeten Kultusministerium an. Am 2. Oktbr. 1829 starb er in Berlin. Er war nicht bloß ein einflußreicher Schulmann, sondern machte sich auch als Philolog durch Ausgaben und Übersetzungen von Aeschylus, Sophocles, Aristophanes, sowie durch wertvolle Abhandlungen über die dramatische Kunst der Griechen verdient.

Schulamt meist als Durchgangsstation zum geistlichen angesehen und verwaltet hatten, traten fortan nach und nach wissenschaftlich gebildete Fachlehrer an ihre Stelle. Auch machte Sövern sich bereits 1811 daran, einen Normallehrplan für Gymnasien auszuarbeiten und verfaßte, um die Anforderungen an die Abiturienten einheitlich zu gestalten, 1812 eine Reifeprüfungsordnung. Endlich entstand unter seinem Vorsitz durch Kommissionsberatungen 1817 ein neues Unterrichtsgesetz, welches allgemeine Prinzipien und Grundformen für das gesamte öffentliche Schulwesen aufstellte.

Daselbe wurde von ihm aus einheitlichen Gesichtspunkten behandelt und in drei Grundformen gegliedert, die als Vorbereitungsanstalten zu einander in Beziehung zu stehen hätten. Auf der untersten Stufe sollte die Elementarschule den Weg anbahnen für eine Stadtschule, eine Art Mittelschule oder höhere Bürgerschule, die in jeder Stadt sich befinden müsse, und da in dieser auch Latein getrieben wurde, erschien sie geeignet, den Durchgang zur eigentlichen Gelehrtenschule, dem Gymnasium, zu bilden. Vor allem war es auf eine harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte abgesehen. Eine allseitige formale Bildung des Verstandes sollte hauptsächlich durch sicheres Können in den alten Sprachen erreicht werden, welches zur Gelehrsamkeit unerlässlich sei, und die oberste Bildungsstufe sollte es darin soweit bringen, daß die Schüler sich ihrer als Darstellungsmittel bedienen konnten; insbesondere sollten sie Latein rein und fehlerlos, ohne Germanismen schreiben, auch mündlich über angemessene Gegenstände einfach und grammatisch richtig sich ausdrücken können. Daneben aber wurden auch die Realwissenschaften nicht vergessen. Zwar wurde der Beschäftigung mit den alten Sprachen und ihrer Literatur der höchste Bildungswert zuerkannt, doch sollte der Abiturient auch einen umfassenden Besitz wissenschaftlicher Kenntnisse von der natürlichen, wie der geschichtlichen Welt auf die Universität mitbringen, und vor allem wurde, weit über die Wertschätzung Wolfs hinaus, dem mathematischen Unterricht ein ziemlich hohes Ziel gesetzt, da Mathematik und Sprachen aufs glücklichste sich ergänzten und durch die verschiedenartigen Übungen die Ausbildung aller intellektuellen Fähigkeiten zu schätzenswerten Fertigkeiten sich erzielen lasse. Unter Herbart'schem Einfluß fing man an, die Mathematik schon als zweite Säule des Gymnasialunterrichts anzusehen.

Noch hatte man indessen nicht eine mechanische Einförmigkeit ins Auge gefaßt, sondern den Provinzial- und Lokalbehörden sollte es überlassen bleiben, die aufgestellten Grundsätze den bestehenden Verhältnissen und lokalen Bedürfnissen anzupassen. Immerhin versprach das gesamte Schulwesen, welches von der Elementarschule bis zur Gelehrtenschule auf gesetzlicher Grundlage zu einem organischen Ganzen verbunden werden sollte, einen neuen Aufschwung zu nehmen. Leider blieb Söverns Unterrichtsgesetz, welches 1819 zustande gebracht war, ebenso wie sein Normallehrplan nur ein Entwurf; zur gesetzlichen Durchführung kam es noch nicht. Vielmehr blieb die Ordnung der Lehrverfassung in den einzelnen Gebieten den Ressortverwaltungen anheimgestellt und das ganze Schulwesen nach wie vor in einzelnen „gegen einander gleichgültigen Bruchstücken“ aufgelöst: in Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen, Mädchenschulen, Volksschulen.

Erst in der zweiten Hälfte der Regierung Friedrich Wilhelms III. wurde eine gesetzliche Regelung durchgeführt. An die Stelle der früheren „Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht“, welche als eine bloße Abteilung dem Ministerium des Innern unterstand, wurde 1817 ein eigenes Kultus-Ministerium für die geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten gegründet, und an seine Spitze trat der Minister von Altenstein, ein

Mann von umfassenden Kenntnissen, zeitgemäßen Anschauungen und rastloser Tätigkeit, der sich um das Schulwesen weit über die Grenzen Preußens hinausreichende Verdienste erworben hat. Zwar gelang es ihm nicht, nach dem Süvern'schen Entwurf sofort die in Angriff genommene gesetzliche Regelung des Unterrichtswesens durchzuführen, doch hat er trotz der Armut des Staats und trotz aller Verdächtigungen, die alsbald von orthodoxer Seite gegen die höheren Schulen als Herde der Freisinnigkeit geschleudert wurden, im Wege der Verwaltung alle Zweige des Schulwesens gefördert und es dahin gebracht, daß unter ihm Preußen das klassische Land der Schulen wurde. Namentlich nachdem 1825 das „Provinzial-schulkollegium“ als besondere staatliche Behörde von der geistlichen Abteilung des Ministeriums abgefordert wurde, konnte eine durchgreifende Verwaltung und einheitliche Gestaltung des höheren Schulwesens in Angriff genommen werden.

Maßgebenden Einfluß auf den Minister gewann sehr bald der vortragende Rat Johannes Schulze; die Leitung des höheren Schulwesens ging von Süvern auf ihn über, und er ist der eigentliche Organisator desselben geworden.<sup>1)</sup> Um das Universitäts- und Gymnasialwesen hat er sich unzweifelhaft hohe Verdienste erworben; die eigentlichen Realschulen dagegen litten immer noch unter der Abneigung gegen Utilitarismus und Bananaufentum.

Wohl erkannte man für kaufmännische und gewerbtreibende Kreise die Notwendigkeit von Bürgerschulen an, in denen die Jugend nicht mit antiker Weisheit genudelt würde, sondern fürs praktische Leben eine angemessene Kost erhalten könne; machte doch selbst ein Alex. von Humboldt dem Gymnasium den Vorwurf, daß es der Jugend manche geistigen Speisen biete, die gar keine Nahrungstoffe enthielten, und der berühmte Historiker Friedr. von Raumer spottete über die Ideal-Menschen, die es hervorbringen wolle, und die, „faßl wie des Diogenes gerupftes Huhn, dann, angeblich zu lebenslänglichem Schmuck, einige lateinische und griechische Federn in die deutsche Haut eingedreht erhielten“.<sup>2)</sup> Auch machte sich der Wunsch geltend, die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien zu entlasten, da die Gelehrtenschulen doch nur für künftige Gelehrte, nicht für solche geeignet seien, die zum

<sup>1)</sup> Johannes Schulze, geb. 15. Januar 1786 zu Briel in Mecklenburg-Schwerin, trat, nachdem er in Halle und Leipzig Theologie und Philologie studiert, dann seit 1808 als Professor am Gymnasium zu Weimar, seit 1812 in Hanau gewirkt hatte und nach Wiedervereinigung Hanaus mit Kurhessen 1813 zum kurfürstlich hessischen Oberschulrat und Direktor der hohen Landesschule ernannt war, 1816 als Schulrat beim Konsistorium zu Koblenz in preussische Dienste. Da er sich um Verbesserung des öffentlichen Unterrichts und namentlich der Gymnasien mit Erfolg bemühte, wurde er 1818 als vortragender Rat in das Ministerium der geistlichen Angelegenheiten nach Berlin berufen und bearbeitete bis zum Tode des Ministers v. Altenstein 1840 alle Angelegenheiten der höheren Schulen. Unter dem Nachfolger desselben, dem Minister Eichhorn, wurde er durch den Einfluß des Geh. Rats Gilers mehr ins Hintertreffen gedrängt, erhielt aber noch 1849 die Stelle eines Direktors in der Unterrichtsabteilung des Ministeriums. Als Wirkl. Geh. Oberregierungsrat trat er 1859 in den Ruhestand und starb zu Berlin am 20. Februar 1869. Der blühende Zustand des höheren Schulwesens in Preußen ist während der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts größtenteils sein Werk; auch betätigte er sich wissenschaftlich, indem er zusammen mit H. Meyer Winkelmanns „Geschichte der Kunst des Altertums“ herausgab (1809—15, 4 Bde.), sowie als Freund der Hegelschen Philosophie eine Ausgabe von Hegels „Phänomenologie des Geistes“ besorgte. (2. Aufl. 1841). Außer einzelnen Übersetzungen, wie der Bestattungsrede des Pericles im Thucydides, ließ er auch „Schulreden“ erscheinen (2 Bde. 1818—30) und erwirkte die Begründung der „Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik“ in Berlin, an deren Redaktion er selbst noch eine Zeit lang sich beteiligte.

<sup>2)</sup> Bekanntlich wurde er wegen dieses subordinationswidrigen Ausfalles vom Ministerium in eine Ordnungsstrafe von 10 Talern genommen.

bürgerlichen Beruf übergehen sollten; aber in Regierungskreisen widerstrebte man im allgemeinen den realistischen Tendenzen der Zeit und machte noch wenig Anstrengung, den materiellen Interessen entgegenzukommen, auf die alle Kräfte gerichtet seien. Vor allen hielt überdies das Monopol der Gymnasialbildung viele Eltern ab, ihre Kinder in niedere Schulen zu schicken.

So ging die gewünschte Umwandlung der kleineren Lateinschulen in Bürgerschulen nur spärlich vor sich, zumal da manche Gemeinden sich dagegen sträubten nicht so sehr aus Enthusiasmus für die alten Sprachen, als aus Interesse für die Gymnasialberechtigungen. Vielfach erhielten nur die Gymnasien sogen. Bürger- oder Realabteilungen, in denen das Lateinische wesentlich beschränkt wurde und das Griechische ganz in Wegfall kam. Immerhin machte das Realschulwesen auch in Preußen Fortschritte, ebenso wie in anderen Staaten, wo sich das Bürgertum entsprechende Schulanstalten schuf.

Selbst in dem konservativen Königreich Sachsen, wo seit 1776 in Freiberg eine Bergschule, seit 1796 in Chemnitz eine königliche Gewerbezeichenschule, in Leipzig seit 1824 eine Privatschule als Realanstalt (die Dr. Rothfche) und seit 1831 eine öffentliche Handels-Lehranstalt gegründet waren, wurde als älteste Realschule Sachsens 1834 das jetzige städtische Realgymnasium zu Leipzig eröffnet, und daran reihte sich die königliche Gewerbe-Akademie zu Chemnitz (1836), die königlichen Baugewerkschulen in Chemnitz und Dresden (1837), in Leipzig (1838), Plauen (1840), Zittau (1840) Annaberg (1843) zc., während die erste eigentliche Realschule in der Hauptstadt Dresden, die sog. städtische Dreikönigschule in der Neustadt, erst 1851 erstand. Im Herzogtum Braunschweig war schon 1801 zu Seesen am Harz die sog. Jacobson-Schule als paritätische Realschule von dem Konsistorial-Präsidenten und Geh. Finanzrat Dr. Israel Jacobson gestiftet, und als in der Hauptstadt der Direktor des Gymnasiums Friedemann, um klassisch geschulte, mit philologischer Literatur und Kritik vertraute Schüler heranbilden zu können, alle, die nicht griechisch lernen wollten, aus dem Katharineum auszutreten nötigte, wurde auch dort eine Realanstalt, das jetzige herzogliche Realgymnasium, 1825 ins Leben gerufen. In dem Herzogtum Nassau wurden schon 1814 Realschulen zu Wiesbaden und Hanau errichtet, dann 1820 zu Diez, 1845 zu Geisenheim, 1846 zu Gms zc., und noch früher fand in Frankfurt a. M. 1803 die Gründung der heute sog. „Musterschule“ statt, sowie 1804 die Realschule der israelitischen Gemeinde (Philanthropin) und die katholische höhere Bürgerschule (Selektenschule) 1814. Unter den Hansestädten wurde bereits 1800 in Lübeck eine höhere Bürgerschule von Carl Friedr. v. Großheim gegründet (die jetzige Großheimische Realschule); in Hamburg entstand 1815 die sog. Stiftungsschule am Zeughausmarkt, und seit 1834 wurden auch der Gelehrtenschule des Johanneums Realklassen angefügt (jetzt selbständiges Realgymnasium); ebenso wurde schon 1817 in Bremen eine Real- und Vorschule mit dem Gymnasium zu einer Hauptschule zusammengelegt. In Mecklenburg wurde in Neustrelitz, wo der Herzog Carl 1806 ein Gymnasium Carolinum errichtet hatte, von diesem 1825 zunächst eine Realklasse abgezweigt und, nachdem 1828 eine 2., 1833 noch eine 3. Klasse hinzugefügt war, die Realschule als eine selbständige Anstalt eingerichtet; in Schwerin dagegen führte die Regierung erst 1835 die Trennung einer Groß-Bürgerschule vom Gymnasium Fridericianum durch, und später wurden noch Realschulen mit den Gymnasien in Rostock, Wismar, Parchim, Güstrow meist unter gemeinsamem Direktorat verbunden. In Schleswig-Holstein wurde 1814 durch eine allgemeine Schul-Ordnung nur 9 Gymnasien die Berechtigung zur Ausstellung von Reisezeugnissen für die Universität

gelassen und den übrigen Lateinschulen damit der Weg gewiesen, wohl gar in lateinlose Bürgerschulen sich umzugestalten. Ebenso ging man im Königreich Hannover zuweilen sogar gegen den Wunsch der Gemeinden vor, um aus den kleinen Lateinschulen Bürgerschulen zu schaffen. Die Hauptstadt eröffnete 1835 mit Gründung des jetzigen Realgymnasiums als höherer Bürgerschule den Reigen. Im Großherzogtum Hessen datiert das daselbst bestehende Realgymnasium, sowie die Oberrealschule zu Darmstadt seit 1823; andere Anstalten gleicher Richtung bildeten sich in Michelstadt (1834), in Mainz (1836), in Gießen (1837), in Bingen (1839) zc. Verhältnismäßig früh verfolgten auch die Aufgaben der Realschule die in Jena gegründete Pfeiffer'sche Lehr- und Erziehungsanstalt mit Realklassen (1831), in Saalfeld a. S. das jetzige herzogliche Realgymnasium, 1837 als Reallehranstalt eröffnet, sowie die vom Fürsten Günther II. errichtete Realschule in Sondershausen (1835), ferner die Realgymnasien in Dessau (1837), Meiningen (1838), Eisenach (1843) zc.

Nicht einmal in Süddeutschland, wo man unter Niehammer's und Thiersch's Führung am strengsten an den alten Bildungsmitteln festzuhalten suchte, vermochte man sich des „verderblichen Zeitgeistes“ ganz zu erwehren. Daß man in Baden den Neuerungen nicht feindlich entgegentrat, war bei der Hinneigung der dortigen Regierung zum preussischen Großstaat nicht zu verwundern.<sup>1)</sup> Nicht bloß richtete sich der Lehrplan, welcher für Lyceen und Gymnasien 1836 erlassen wurde, im allgemeinen nach preussischem Muster, sondern es wurde für Großherzogliche Realschulen auch schon früh der Grund gelegt. Es geschah dies zunächst in Ettlingen 1808, dann folgten zum Teil mit fakultativem Latein Waldshut 1810, Eppingen 1821, Bretten 1832, Eberbach am Neckar 1833, Schopfheim 1834, Heidelberg (jetzt Oberrealschule) 1835, Müllheim 1839, Hornberg 1839, Überlingen a. B. 1841, Freiburg i. Br. 1841, Ettenheim 1841, Sinsheim 1843 usw. Auch selbst im Königreich Württemberg, im „Sibirien des Geschmacks“, weckte die Sonne des neuen Jahrhunderts neue Blüten, und die alten Schulen fingen an, eine moderne Färbung anzunehmen.<sup>2)</sup> Vergebens hatte früher Jac. Val. Andreae sich bemüht, eine richtigere Unterrichtsmethode herbeizuführen, auch hatte der Rektor Weißenmajer in seinen Forderungen auf die Einrichtungen des Franke'schen Pädagogiums in Halle hingewiesen, und 1770—85 wurden unter Berufung auf Gesner Verbesserungsvorschläge über die einseitige Entwicklung des Gymnasiums dem Herzog Karl Eugen unterbreitet. An der seit 1559 bestehenden Regelung der gesamten Schuleinrichtungen wurde noch lange festgehalten, bis der Herzog selbst, kurz vor seinem Tode, 1793 seinen fortschrittlichen Bestrebungen Ausdruck gab. Schon 1796 löste sich dann die Friedrich-Eugens-Realschule in Stuttgart als besondere Abteilung vom Gymnasium ab und wurde 1818 eine selbständige Anstalt; auch bildete sich 1805 in Ebingen wenigstens der Ansatz zu einer Realschule, um nach ihrer 1831 erfolgten Auflösung bald darauf 1838 neu gegründet zu werden, und ähnliche Schulen gingen zum Teil durch Trennung vom Lyceum hervor, wie in Ravensburg und Reutlingen 1810, in Tübingen 1823, in Ludwigsburg 1827, in Göppingen 1831, in Kirchheim u. T. 1833. War doch auch hier die Wahrnehmung zur Geltung gekommen,

<sup>1)</sup> Vgl. „Das höhere und niedere Studienwesen im Großherzogtum Baden“ (Konstanz 1846).

<sup>2)</sup> Vgl. vor allem die Schrift von dem Wortführer dieser Bestrebungen Klumpp: „Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit“ (1829—30, 2 Bde.), eine Schrift, die als Gegenstück zu Thiersch's Darstellung großes Aufsehen erregte, sowie sein Werk: „Über die Errichtung von Realschulen“ (Stuttg. 1836), welches seine Ansichten in gemilderter Form wiedergab und auf die Errichtung der gelehrten Schulen, sowie der Realschulen Württembergs wesentlich eingewirkt hat.



daß die Jugend andere Kost verlangte, als sie der „antike Schulack“ bot; schon 1835 wurde seitens der Regierung das Realschulwesen durch ein Gesetz geregelt und bald schlossen sich neue Anstalten den früheren an, wie die zu Cannstatt, Schwäbisch-Hall und Tuttlingen 1838, sowie zu Schwenningen 1841. Alle Verdammungsurteile der Humanisten hinderten nicht, daß die württembergischen Städte unter Zustimmung der Regierung nach solchen Bildungsstätten verlangten. Im Jahre 1847 bestanden schon über 50 solcher Realanstalten, die das Latein ganz aufgegeben hatten.

Ebenso wenig ließ sich das Bedürfnis der Bürgerschaft im Königreich Bayern, wo Thiersch mit höchstem Eifer für antike Bildung kämpfte, auf die Dauer hemmen. Die erste Stadt, welche eine Realschule erhielt, war Speyer 1822. Vor allem aber trat Nürnberg für eine Verbesserung des bürgerlichen Schulwesens ein, um seine wirtschaftliche Bedeutung wieder zu gewinnen, und eine Gesellschaft, die sich die Hebung vaterländischer Industrie zum Ziele setzte, fand auch bei der Regierung Unterstützung. Seit dem Jahre 1830, in dem die Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien einer Revision unterzogen wurde, erreichten es die Freunde einer neuzeitlichen Bildung, daß jeder Ort statt der Lateinschule eine Realschule errichten durfte, und namentlich im Jahre 1833 schossen ähnliche Anstalten, meistens als Gewerbeschulen und zum Teil mit Handelsabteilungen, Fortbildungs- und Landwirtschaftsschulen verbunden, wie Pilze aus der Erde. Es seien hier nur genannt die königlichen Realschulen oder Kreisrealschulen, wie sie jetzt heißen, zu Nürnberg, Landau, München (König Ludwigs-Kreisrealschule), Bamberg, Amberg, Fürth, Bayreuth, Passau, Wunsiedel, Ansbach, Aschaffenburg, Augsburg, Erlangen, Freising, Hof, Kaiserslautern, Kempten, Schweinfurt, Zweibrücken, und daran reihten sich dann noch die städtische Handelsschule zu Nürnberg 1834, sowie die königlichen Realschulen zu Kaufbeuren (1834), Nördlingen (1836), Straubing (1837) u. a. Thiersch schaute dieser Entwicklung mit Mißvergnügen zu. Als er die Gelehrtenschulen im Darmstädtischen 1834 besuchte, war er entrüstet über die Zugeständnisse, die man dem „bösen Prinzip“ dort gemacht hatte, und er forderte durch seine rücksichtslose Kritik eine scharfe Entgegnung des Schulvertreters A. Vinde heraus. In seinen letzten Lebensjahren war er oft tief verstimmt und sah aus trüber Zukunft das Verderben nahen. Der idealen Richtung, meinte er, welche ihre Wurzeln im Altertum habe, stände die materielle gegenüber, welche mehr und mehr der Gemüter sich bemächtige. Sollte der Sieg dieser letzteren vollständig werden, so hätte er nicht nur den Untergang aller höheren Bildung zur Folge, sondern auch den Untergang der Religion und die Zerstörung der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung. Um dies zu verhüten, appelliert er — ein Schlagwort, welches später Nachahmung fand — an die „Solidarität der konservativen Interessen“, um die humanistischen Studien zu retten. „Wir leben,“ war seine Überzeugung, „unter einem niedergehenden Geschlecht“, doch ließ er nicht ab von dem, was er für recht erkannt hatte, und um der Zeitströmung, dem stets wachsenden Materialismus und Industrialismus, gegenüber einen Damm zu errichten, gründete er 1837 die Philologenversammlungen, die als eine geschlossene Phalanx den gefährlichen Feind bekämpfen sollten.

Indessen die Zeit ging ungewarnt über seine Hypochondrie hinweg; auch die bayerische Regierung ließ dem Dinge seinen Lauf. Der tonangebende Staat für die Organisation des höheren Schulwesens aber wurde Preußen.

Allerdings herrschte auch hier für Bürgerschulen, da diese ohne besondere Einwirkung des Ministeriums sich ihren Lehrkursus nach eigenem Ermessen abgrenzen konnten und es

den Stadtverwaltungen als Patronen überlassen blieb, wie weit sie sich den veränderten Verhältnissen anpassen wollten, längere Zeit noch eine bunte Mannigfaltigkeit. Noch immer hielten sich an vielen kleineren Orten die städtischen Lateinschulen. Erst als am 4. Juni 1834 ein neues Reglement für die Maturitätsprüfung an Gymnasien erlassen wurde, welches den Universitäten, wie es bisher noch der Fall gewesen war, eine Aufnahmeprüfung überhaupt nicht mehr überließ, sondern den staatlich anerkannten „Gymnasien“, wie sie offiziell fortan hießen, ausschließlich das Recht, ein Reisezeugnis auszustellen, zugestand, da sahen sich die kleineren Schulen, wenn sie zu einer Vollaustalt sich nicht aufschwingen konnten, in die üble Lage gedrängt, aus dem Gelehrtenschulwesen auszuschneiden und entweder zu „Elementarschulen“ herabzusinken oder sich, den Bedürfnissen der Gemeinde entsprechend, als Bürger- und Realschulen, resp. als Progymnasien zu gestalten. Namentlich in den Städten der westlichen Provinzen, wo die industrielle und handeltreibende Bevölkerung überwog, war man nun geneigt, reine Bürgerschulen, meist mit Verzicht auf Latein, dafür aber mit verstärktem Unterricht in den Realien und den neueren Sprachen zu gründen; nicht selten strebten auch städtische Volks- und Privatschulen hier und da höher empor. Natürlich suchte man in den meisten Städten zunächst sich mit einer Schule zu behelfen. Je mehr aber das Gymnasium eine reine Gelehrtenschule geworden war und sich überwiegend als eine Vorbereitungsanstalt für Universitätsstudien betrachtete, um so weniger waren die gelehrten Philologen geneigt, auf die unwillkommenen Schüler Rücksicht zu nehmen, welche nur einem bürgerlichen Beruf zustrebten und eigentlich „nicht dahin gehörten“. Was sollte nun das Gymnasium dort, wo es keine besondere Bürgerschule gab, mit solchen Zöglingen anfangen?

Schon in den Jahren 1824 und 25 fanden über diese Frage Verhandlungen statt zwischen dem Ministerium und den Provinzial-Schulkollegien. Vor anderen ging das Kölnische in dieser Hinsicht vor. Nach Ansicht der Direktoren hieß es, müßten diejenigen, welche nicht studieren wollten, zum mindesten vom Griechischen dispensiert werden; Schulze aber erklärte sich dagegen. Bereits in einem Reskript vom 25. März 1825 hatte er vielmehr die Forderung an die Gymnasien gestellt, sie sollten durch strengere Prüfungen ungeeigneten Schülern den Zutritt erschweren und solche, die nicht dahin gehörten, durch dasselbe Mittel zu entfernen trachten. Demgemäß verlangte er, daß besondere Stadtschulen als Bürgerschulen errichtet werden sollten, wo der Andrang solcher, die nicht studieren wollten, die Gymnasien zu schädigen drohe. Das Kölnische Gymnasium sprach darauf seine Bedenken aus und der Schulrat Grashof begründete diese in einer Denkschrift: da schon die Unterhaltungskosten für die Gymnasien bedeutend gestiegen seien, so würde es kleineren Städten zu schwer, daneben noch besondere Stadtschulen zu erhalten; auch könnten daselbst die Gymnasien sich schon wegen des Schulgeldes nur durch Aufnahme von Nichtstudierenden halten, und eine völlige Trennung von Gelehrten- und Bürgerschulen würde nicht allein eine zu frühe Entscheidung der Eltern für den künftigen Beruf ihrer Kinder verlangen, sondern viele würden nach wie vor schon aus Familienrücksichten die Gelehrtenschule bevorzugen, und diese erscheine auch in den unteren und mittleren Klassen als geeignete Schule für die Bürgerschaft, wenn nur Dispens vom Griechischen gestattet sei. Darauf erwiderte Schulze in einem Reskript vom 10. Mai 1825, die eigenartige Bildung des städtischen Nähr-, Handels- und Verkehrsstandes sei bisher zu wenig berücksichtigt; deshalb solle durch die Bürgerschulen als eine eigene Art von Unterrichts- anstalten genugsam dafür gesorgt werden. Dagegen sei die bisherige Lehr- und Disziplinar- verfassung der Gymnasien fortgesetzt streng aufrecht zu erhalten; der Andrang zu denselben

nehme aber überhand, weil Mangel an Bürgerschulen noch herrsche, und so kämen in die unteren Gymnasialklassen viele ohne die erforderlichen Fähigkeiten, ohne Neigung und ohne inneren Beruf. Diese müßten für die Zukunft abgeleitet und die verschiedenen Arten von öffentlichen Schulen gehörig auseinandergehalten werden; dadurch würde einem jeden das Erreichen des vermöge seiner Bestimmung gesetzten Zieles erleichtert, ohne den einzelnen Individuen den Übergang von einer Art der Schulen zu einer anderen irgendwie zu erschweren.

Ebenso erklärte Schulze, als die schlesischen Stände um eine Verstärkung der realistischen Bildungsfächer auf Gymnasien gebeten hatten, in einer Denkschrift vom Jahre 1831 für zeitgemäß und wünschenswert, daß Bürgerschulen höheren und niederen Ranges nach einem verständigen Plan errichtet würden, obgleich der Gymnasialunterricht nicht bloß geeignet sei für das Universitätsstudium, sondern vielmehr die Grundlage jeder höheren allgemeinen Menschenbildung biete, „wohl geeignet, auch zu den Gewerben und den mehr praktischen Berufsarten die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu geben.“

Wenn nun aber auch neben den Gymnasien abgesonderte und voll ausgestattete Realschulen an einzelnen Orten entstanden, so fehlte es doch lange noch hinsichtlich der Unterrichtsziele, des Lehrstoffes und des Lehrganges an einer einheitlichen Norm. Wesentlich eingewirkt hat auf die Organisation dieser neuen Schulen in erster Linie der Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der damit verbundenen, einst von Hecker gegründeten Realschule zu Berlin, der vielseitig gebildete und umsichtige A. Spilleke, indem er für diese letztere Anstalt einen Lehrplan schuf, welcher bald in weiteren Kreisen als Muster galt.<sup>1)</sup> Hatte man im 18. Jahrhundert es darauf abgesehen, direkt für die praktischen Berufe des Bürgers vorzubereiten, und daher neben allgemeiner Bildung meist in übertriebener Weise auf technische Kenntnisse und Fertigkeiten hinzuwirken gesucht: in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts war man von dem einseitigen Utilitätsprinzip zurückgekommen und den Schmähungen des humanistischen Idealismus gegenüber allmählich darüber zur Klarheit gelangt, daß die Realschule als allgemeine Bildungsanstalt andere Ziele zu verfolgen habe als eine technische Lehranstalt. Spilleke gab jede Richtung auf praktische Ausbildung auf und faßte lediglich eine allgemeine Vorbildung für die höheren Berufe des bürgerlichen Lebens ins Auge.

Damit begann eine innere Reform, die für das Realschulwesen selbst sehr notwendig war. Wenn es auch galt, den Bedürfnissen des modernen Lebens grundsätzlich entgegenzukommen, so gelangte man doch mehr und mehr zu der Einsicht, daß ein Grundfehler abgeleget werden müsse, welcher die Realschulen seit der ersten Zeit ihres Entstehens beherrscht

<sup>1)</sup> August Gottlieb Spilleke, geb. 2. Juni 1778 zu Halberstadt, wurde, nachdem er in Halle und Berlin studiert hatte, auf Wolfs Empfehlung zunächst Hauslehrer bei dem Oberkonsistorialrat Gedike und Mitglied des von diesem geleiteten pädagogischen Seminars, dann 1800 Kollaborator beim Friedrich-Werderschen Gymnasium und seit 1804 zugleich Frühprediger an 2 Berliner Kirchen. 1821 aber gab er sein Predigtamt auf und übernahm die Direktion des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums nebst Real- und Mädchenschule. 20 Jahre hat er in segensreicher Arbeit diesen Anstalten vorgestanden und seinen vielseitigen Beruf zu unparteiischen Beobachtungen redlich ausgenutzt. Er starb am 9. Mai 1841. Berühmt wurden die Aufsätze von ihm „Über das Wesen der Bürgerschule“ und „Über das Wesen der gelehrten Schulen“, welche 1822 und 1823 erschienen; sie sind aufgenommen in die „Gesammelten Schulschriften“ (Berlin 1825, 2 Bde.). Auch seine Programme der kgl. Realschule (von 1821 und 1822) sind für die Geschichte des Realschulwesens von hoher Bedeutung. Eine Schilderung seines Lebens und seiner Wirksamkeit gab sein Schwiegerjohn L. Wiese nach seinem Tode 1842 heraus; außerdem vgl. den Aufsatz von Kallisch „Dem Andenken Spillekes, des Schulmanns“ im Programm der Realschule 1842.

und den Spott einsichtiger Pädagogen mit Recht herausgefordert hatte: jenes einseitige Streben nach Nützlichkeit, welches bereits auf der Schule dem späteren Berufsleben vorgreifen wollte. Er ist das anerkannte Verdienst jenes 5. Direktors der Heckerschen Anstalt, das Realschulwesen von diesem Irrweg abgeleitet und auch aus der Realschule eine wissenschaftliche Bildungsanstalt in modernem Sinn gemacht zu haben. Indem er ihr die Aufgabe überwies, gleich dem Gymnasium nur das Fundament einer allgemeinen Bildung zu legen und die Vorbereitung auf besondere Berufsarten den dazu bestimmten Fachschulen zu überlassen, hat er ihr einen neuen Charakter verliehen, den sie dann zwar mit verschiedenen Mitteln auf mannigfache Weise zum Ausdruck zu bringen suchte, aber für das nächste Menschenalter und darüber hinaus treu bewahrte.

Daß das Griechische von dem Lehrplan der Realschule auszuschließen sei, darüber war man sich von vornherein allgemein einig; über die Frage aber, ob Latein daselbst, wenn auch nur in beschränktem Maße, zu betreiben sei, herrschten verschiedene Ansichten. Spilleke selbst glaubte anfangs, es entbehren zu können, da er „keinen Gesichtspunkt finde, unter welchem eine zweckmäßige Stellung diesem Lehrgegenstand angewiesen werden könne“; auch Joh. Schulze, welcher jegliche Konkurrenz für die Gymnasien ausschließen wollte, war für lateinlose Bürgerschulen. Als aber ein Mann, der als Generalkommissar für Handel und Gewerbe um die Entwicklung der höheren Bürgerschule sich lebhaft bemühte, der Staatsrat Kunth, ein Freund der beiden Humboldt, deren Lehrer er gewesen war, geradezu die Gründung von „Bürgergymnasien“ als Parallelanstalten der Gelehrtenschulen vorschlug und dabei an Anstalten dachte, die vom 10. bis 12. Jahre ab etwa einen 6jährigen Kursus ohne Latein umfaßten, fand sein Vorschlag weder beim Handels- noch beim Unterrichtsministerium Anklang.<sup>1)</sup> Das Interesse, welches die Regierung höheren Schulen für gewerbliche Berufsarten entgegenbrachte, war damals überhaupt noch nicht groß; man überließ es den städtischen Verwaltungen, ihre Bürgerschulen nach eigenen Bedürfnissen sich einzurichten.<sup>2)</sup> Doch war man von oben herab geneigt, den lateinlosen Bürgerschulen als reinen Realschulen den Vor-

<sup>1)</sup> Vgl. sein Leben von Goldschmidt (Berlin 1888, S. 32 ff. und 124 ff.), sowie Paulsen II., S. 543 Anm.

<sup>2)</sup> Im Jahre 1821 rief Kunth zusammen mit Veuth einen Verein zur Beförderung des Gewerbetages ins Leben, und in Berlin versuchte man die Idee einer höheren Realschule zur Ausführung zu bringen. Nachdem bereits Magdeburg mit der Gründung einer städtischen Gewerbe- und Handelsschule am 2. Mai 1819 vorgegangen war (i. Realgymnasium) und andere preussische Städte wie Krefeld (1819), Potsdam (1821), Halberstadt (1822), Barmen (1823) Lehranstalten von ähnlicher Tendenz eröffnet hatten, entschloß sich der Berliner Magistrat mit dem Bürgermeister v. Bärensprung an der Spitze, aus der alten Köllnischen Schule, welche, vom Grauen Kloster abgesondert, als selbständiges Gymnasium fortbestand, 1824 ein „Realgymnasium“ zu machen. Neuzeitliche Bildungsmittel sollten im Vordergrund stehen, doch Latein noch in beschränktem Maß getrieben und sogar Griechisch wahlfrei den Schülern geboten werden, damit ihnen so der Weg zur Universität geöffnet werde. Da die Regierung die Erteilung des Reifezeugnisses aber von der Teilnahme am Griechischen abhängig machte, so näherte man sich mehr und mehr dem gymnastischen Lehrplan, und seit 1868 ist die Anstalt wieder ein rein humanistisches Gymnasium. Dagegen kam die Gewerbeschule, welche, 1824 in Berlin eröffnet, von vornherein alle alten Sprachen aus dem Lehrplan ausschloß, zu hoher Blüte und besteht noch jetzt als Friedrichs-Werberische Oberrealschule (Niederwallstr. 12). Andere Städte folgten wie Hagen (1824), Elberfeld (1825 und 1830), Düren und Lübben N.-L. (1829), Reife (1832) etc.; die erste staatliche Anerkennung als höhere Bürgerschule erhielt 1831 die aus einer Lateinschule umgewandelte jetzige Oberrealschule zu St. Petri und Pauli in Danzig. In Berlin wurden dann 1832–1836 zunächst als höhere Stadtschulen noch 3 Lehranstalten gegründet, die sich zum Königsstädtischen, Dorotheenstädtischen und Luisenstädtischen Realgymnasium mit der Zeit entwickelt haben.

zug zu geben, und auf Dezennien hinaus blieb auch später noch diese Schulart sozusagen ein Lieblingskind der preussischen Unterrichtsverwaltung. Als Grundsatz wurde allgemein anerkannt, daß in Schulen, welche für höhere Stellungen im praktischen Leben vorbereiten sollten, das Hauptgewicht auf neuere Sprachen, sowie auf Mathematik und Naturkunde zu legen sei.

Andererseits aber sprachen doch erhebliche Nützlichkeitsbetrachtungen für Beibehaltung des Latein. Gegen die hochgespannten Anforderungen, welche an die Schüler des Gymnasiums in den alten Sprachen gestellt wurden, hatte man allerdings im Beamtentum, wie im Adel eine nicht geringe Abneigung; es herrschte mehr oder weniger deutlich das Gefühl, daß die Gymnasialbildung zu weit von den Zwecken und Bedürfnissen des Lebens abführe, daß sie für Philologen, Theologen, Philosophen, Ideologen aller Art wohl passe, nicht aber für Geschäftsleute, Beamte, Landwirte, auch nicht für den Adel und Offiziere, und namentlich in letzteren Kreisen wünschte man eine mehr reale Bildung, wie sie einst in den eingegangenen Ritterakademien geboten worden war. Immerhin aber waren lateinische Kenntnisse von Alters her Schmuck und Signatur eines Mannes von höherer Bildung und vornehmer Stande; auch wurde seitens der Staatsverwaltung nicht bloß für die Aufnahme in den höheren Forst- und Postdienst, sowie im Baufach für die Zulassung zur Staatsprüfung Latein gefordert, sondern im Justizdienst selbst von den Subalternbeamten, welche keiner Universitätsbildung bedurften, doch einige Bekanntschaft mit lateinischen Ausdrücken erwartet, und selbst die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst konnte eine lateinlose Schule nur erteilen, wenn das Kriegsministerium die Ausnahme durch eine besondere Verfügung gestattete. Dazu kam, daß unter den Pädagogen der Glaube an die geistbildende Kraft des lateinischen Unterrichts noch unerschütterter fortbestand. Eine reine Bürgererschule ohne Latein schien doch vom Weg zu höherer Bildung zu weit abseits zu liegen und kam in Gefahr, von den oberen Gesellschaftsklassen als minderwertig angesehen zu werden. Mochte auch die Einführung des Lateinischen einen längeren Schulkursus erfordern, nur der höhere Rang einer Schule lockte Zöglinge aus höheren Ständen an, und überdies konnte Latein noch eine Übergangsbrücke zum Gymnasium bilden. Kurz, Latein versprach die Realschule in sozialer Hinsicht über den Wert einer bloßen Mittelschule zu erheben und außerdem durch Zuzug aus höheren Kreisen ihre ökonomische Lage zu erleichtern. Selbst Spilleke verschloß sich diesen Gründen nicht, und während er früher Latein nur fakultativ an Realschulen zugelassen hatte, nahm er es später unter die Pflichtfächer auf. Die formalbildende Kraft des lateinischen Unterrichts gab er als Grund dafür an.

Schon früh tauchte in jener Zeit sogar der Gedanke auf, eine moderne Lehranstalt zu schaffen, ähnlich dem späteren Realgymnasium, welche das Latein zwar in beschränkten Grenzen aufnehmen, zur Hauptgrundlage der Schulbildung aber die modernen Wissenschaften, Mathematik und Naturkunde, machen und, als höhere Lehranstalt dem Gymnasium gleichgestellt, ihre Schüler zur Universität zu entlassen berechtigt sein sollte. Das Wort ergriff dafür in Königsberg, wo damals Herbart seinen Einfluß geltend machte, einer der scharfsinnigsten und verdienstvollsten Astronomen der neueren Zeit, Friedr. Wilh. Bessel, welcher selber aus dem Handelsstande hervorgegangen war.<sup>1)</sup> In einem ausführlichen Schreiben an den Staatsmann

<sup>1)</sup> Friedrich Wilh. Bessel, geb. 1784 zu Minden, trat im Alter von 15 Jahren als Lehrling in ein großes Handelshaus zu Bremen ein, wurde aber durch die Nähe des Meeres lebhaft für Geographie und Nautik interessiert und wandte sich dann sehr bald ausschließlich der Astronomie zu. Nachdem er schon 4 Jahre lang in der Privat-Sternwarte Schröters in Lilienthal die Stelle eines Inspektors der Instrumente bekleidete

Heinr. Theod. v. Schön, welcher, 1824 zum Oberpräsidenten der Provinzen Ost- und Westpreußen ernannt und selber dem Geiste der Humanität und des Fortschritts huldigend, mit großem Eifer und Erfolg für die materielle, wie geistige Wohlfahrt der ihm anvertrauten Länder sorgte, entwickelte er 1828 nach dieser Richtung hin seine Ansichten. Er ist nicht gegen alles Latein. Weil „viel gutes in dieser Sprache geschrieben sei und ferner geschrieben werden müsse“, habe man auf Schulen es dahin zu bringen, daß ein lateinisch geschriebenes Buch gelesen werden könne. Die formale Bildung dagegen hänge nicht am Latein; das viele Grammatiktreiben hindere vielmehr erfahrungsmäßig den Sprachunterricht, dies Ziel zu erreichen; da „die Schwierigkeit der Sprache nicht besiegt werde und das, was gesagt sei, verschlossen bleibe, weil der Leser immer wieder zur Sprache zurückgewiesen werde“, so „ermüde dies alle und hemme ihre Geistesaktivität und Bildung mit Ausnahme derer, welchen die Sprache Selbstzweck werde.“ „Bildung des Geistes“, schreibt er auf Grund eigener Erfahrung, „kann durch jedes ernstliche wissenschaftliche Studium erlangt werden. Die Philologen, inwiefern sie es wirklich sind, besitzen sie; allein der Grund der Behauptung, daß sie nur durch das Studium der griechischen und lateinischen Sprache gefunden werden könne, ist nicht erwiesen. Sie behaupten, daß wir unsere Bildung den Alten verdanken; allein, so wahr dies für die Philologen, so unwahr ist es für andere, denn die Griechen könnten in den Dingen, welche sie lernten und jetzt lehren, insofern sie einer Fortbildung fähig sind, hundertmal mehr von uns lernen, als wir von ihnen, ich meine im großen Reich der Wahrheit, der Mathematik, und im ebenso großen Reich der Beobachtung, der Natur. Wollen die Verteidiger des üblichen Schulunterrichts sich ihrem Vorbild ganz anschließen, so müssen sie nicht die Sprache, sondern die Sachen lehren, womit die Griechen sich beschäftigt haben.“ „Die Zeit will mehr als Griechisch und Lateinisch. Die Schulmänner sind ihr nachzugeben gezwungen worden, sie haben den Sprachen etwas Mathematik zugesellt. Ob es ihnen ernst damit war, oder ob es nur geschah, daß ein Schein erzeugt, die lateinische und griechische Schule aber gerettet würde, kann man beurteilen, wenn man die bessere Rolle der Sprachen auf den Schulen mit der wirklich traurigen der Wissenschaft vergleicht. Er läßt sich in der Tat beides nicht vereinigen; unsere lateinischen Schulen können nicht wissenschaftliche werden.“<sup>1)</sup>

Indessen für eine Schulanstalt, wie sie der große Naturforscher sich dachte, war die Zeit noch nicht reif; es blieb bei dem Gedanken. Auch Thiersch wurde der Plan vorgelegt. Der voreingenommene Humanist, der sich über das Urteil eines nicht genannten Freundes aus dem Württembergischen von Herzen freute: „Ein gebildeter Mensch, der diesen Namen verdiene, werde nie aus Realschulen hervorgehen, keiner, der eine höhere, ideale Geistesrichtung nehme und über das Nützlichkeitsprinzip hinausdenke; er für seine Person würde kein Kind in eine Realschule schicken und wenn es weiter nichts als ein Nagelschmied werden sollte“: wie zu erwarten, forderte er mehr „klassische Beimischung“ selbst für Bürgerschulen und urteilte, daß eine höhere Bildung auch aus jener Schulform nicht herauskommen werde.<sup>2)</sup>

hatte, wurde er 1810 nach Königsberg berufen, baute daselbst 1811–13 die dortige Sternwarte, sorgte für Ausstattung derselben mit neuen Reichenbachschen Instrumenten der höchsten Vollkommenheit und erwarb sich durch seine gelehrten Untersuchungen über Kometen, Fixsterne, Sternschnuppen, das einfache Sekundenpendel, sowie durch seine astronomischen Beobachtungen schriftstellerisch einen Weltruf. Er starb am 14. März 1846.

<sup>1)</sup> Vgl. aus v. Schöns Papieren IV., 468 ff., sowie III, 162 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. Thiersch, „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten Deutschlands etc.“ (Bd. I, S. 225 ff. und 250), sowie Paulsen II., S. 547 Anm.

Dagegen entwarf der Schulrat Dieckmann, ein Schüler Herbart's, bereits, wenngleich vergeblich, einen Schulplan für eine solche Lehranstalt, die er „hohe Volksschule“ genannt wissen wollte, und stellte für den Schulkursus, der etwa vom 10. bis zum 19. Lebensjahr reichen sollte, die Wissenschaften und neueren Sprachen in den Vordergrund, während er dem Lateinischen nur 3 Stunden wöchentlich einräumte und als Ziel der obersten Klasse die Lektüre von Livius und Vergil annahm.<sup>1)</sup> Im Ministerium ging man auf das vorzeitige Projekt nicht ein.

Einstweilen standen sich im allgemeinen 2 Anschauungen gegenüber, die fortan beide nach weiterer Ausgestaltung strebten. Auf der einen Seite wollte man eine lateinlose Bürgerschule, welche als Fortsetzung und Erweiterung des Elementarunterrichts durch Aufnahme und stärkere Betonung der neueren Sprachen, sowie der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer den Interessen des höheren Bürgertums dienstbar werden sollte; auf der anderen wurde eine Realschule mit Latein bevorzugt, welche zugleich auch der Heranbildung eines brauchbaren niederen Beamtentums entgegenzukommen habe. In Berlin glaubte man doch den Nützlichkeitsrückichten Rechnung tragen zu müssen und gestand der letzteren Schulform ihre Berechtigung zu. Nachdem die Regierung lange der buntscheckigen Entwicklung der neueren Schulen abwartend gegenüber gestanden hatte, hielt sie es im Anfang der 30er Jahre für ihre Pflicht, auch hier eine einheitliche Gliederung zustande zu bringen, und beauftragte den Geh. Rat Cortüm, welcher seit 1830 als Mitglied des Ministeriums das mittlere Schulwesen zu bearbeiten hatte, eine „Vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen“ zu entwerfen. Am 28. März 1832 wurde diese für den preußischen Staat als fortan gültig veröffentlicht.<sup>2)</sup>

Der Erlaß lehnt sich im wesentlichen an die Verfassung an, welche Spilleke bereits tatsächlich seiner Realschule gegeben und deren Zweckmäßigkeit auch die Anerkennung der staatlichen Schulverwaltung gefunden hatte. Außer Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften wurden an fremden Sprachen Französisch und Lateinisch, sowie, wo darin unterrichtet würde, auch Englisch oder Italienisch als Prüfungsgegenstände festgesetzt. Im Französischen sollte der Abiturient richtig schreiben, einen Brief oder Aufsatz anfertigen und etwas sprechen können; für das Lateinische wurden Caesar, Ovid und Vergil als Ziel ins Auge gefaßt, doch auch die Möglichkeit noch angenommen, daß diese Sprache nicht gelehrt würde. In diesem Fall aber sollte der Mangel im Zeugnis ausdrücklich bemerkt werden und derselbe von einer amtlichen Laufbahn, wo das Latein nicht entbehrt werden könne, ausschließen.

Noch stärker wurde dies hervorgehoben in einer Zirkularverfügung, welche 1838 an alle Regierungen erging.<sup>3)</sup> Hier wurde nicht nur die völlige Ausschließung der Realschulabiturienten ohne Latein von allen Staatsämtern nachdrücklich angedroht, sondern auch die Regierung beordert, „dahin zu wirken, daß die lateinische Sprache, die in den höheren

<sup>1)</sup> Vgl. aus v. Schöns Papieren IV., 476 ff.

<sup>2)</sup> Vgl. J. F. Reigebaur, „Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen“ (Berlin 1835), S. 345.

<sup>3)</sup> Vgl. L. v. Rönne, „Das Unterrichtswesen des preußischen Staates“, eine Sammlung aller gesetzlichen Bestimmungen (Bd. 2, S. 312, Berlin 1855), Teil 8 von Rönnes Verfassung und Verwaltung des preußischen Staates.

Bürgerschulen, wie die veranlaßten Untersuchungen ergeben hätten, nur zum größten Nachteil für einen gründlichen Unterricht vernachlässigt würde, gelehrt und mit solcher Gründlichkeit behandelt werde, daß die zu Entlassenden den Bestimmungen des Reglements völlig entsprechen könnten.“ Diejenigen Schüler, welche die Prüfung bestanden, sollten dann „die bisher an den Besuch der oberen Klassen der Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum einjährigen Militärdienst“ erhalten; auch sollte ihnen der „Eintritt in das Post-, Forst- und Baufach, sowie in die Bureaux der Provinzialbehörden“ offen stehen.

Man kann nicht sagen, daß die Anforderungen niedrig gestellt waren; sie reichen fast an diejenigen heran, denen später eine 9klassige Realschule unterworfen wurde. Sehr bald wurden auch Bedenken dagegen laut; eine solche Realschule, hieß es, sei nur auf diejenigen zugeschnitten, welche eine Beamten-Karriere in Aussicht nähmen, und die Ziele seien so hoch gesteckt, daß die meisten Schüler sie nicht erreichen würden. Insbesondere wies der Direktor Scheibert in Stettin darauf hin, daß man, „was das Gymnasium seinen Schülern nach Absolvierung der Tertia und zwar ohne Prüfung an Berechtigungen biete, auf der Realschule erst durch Vollendung des ganzen Kursus und Bestehen der nicht leichten Abgangsprüfung gewinne.“<sup>1)</sup> Joh. Schulze konnte solche Klagen nicht ohne weiteres von der Hand weisen, aber „um die bisher an den Besuch der oberen Gymnasialklassen geknüpften Berechtigungen auch den Realschulen zuzuwenden, habe die Instruktion sich auch in die Bedingungen fügen müssen, von deren Erfüllung die betreffenden Ministerien die Berechtigung abhängig machten“, und „um der Zerfahrenheit dieser Art Anstalten vorzubeugen, habe die Notwendigkeit vorgelegen, ihnen irgend ein bestimmtes, wenn auch mehr ideelles, als den Bedürfnissen der Mehrzahl ihrer Schüler entsprechendes Ziel zu setzen und abzuwarten, ob sie bei dessen Verfolgung sich durch ihre Leistungen im Vertrauen des Publikums befestigen und welche Veränderungen sich als notwendig herausstellen würden.“

Mochten aber die Berechtigungen der neuen Bildungsanstalt auch nur in sehr beschränktem Maße zuerkannt sein, immerhin war mit jenen Instruktionen von 1832 und 1838 doch ein erster Erfolg in der Entwicklung des Realschulwesens errungen: die Realschulen wurden in den Kreis des höheren Schulwesens aufgenommen, und damit begann eine 2. Periode in ihrer Geschichte.

<sup>1)</sup> Vgl. C. G. Scheibert, „Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule“ (Berlin 1836), sowie das spätere Werk von ihm: „Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule“ (Berlin 1848).

Fortsetzung folgt.





Bürgerschulen, wie die ver-  
für einen gründlichen Unt-  
behandelt werde, daß die  
sprechen könnten.“ Diejeni-  
bisher an den Besuch der  
jährigen Militärdienst“ erbe-  
Baufach, sowie in die Bure

Man kann nicht sa-  
an diejenigen heran, denen  
wurden auch Bedenken dage-  
zugeschnitten, welche eine B-  
gesteckt, daß die meisten Sch-  
Scheibert in Stettin darau-  
Absolvierung der Tertia und  
erst durch Vollendung des  
gewinne.“<sup>1)</sup> Joh. Schulze  
aber „um die bisher an der  
auch den Realschulen zuzu-  
müssen, von deren Erfüllung  
und „um der Zerfahrenheit di-  
ihnen irgend ein bestimmtes,  
ihrer Schüler entsprechendes  
durch ihre Leistungen im Be-  
als notwendig herausstellen

Mochten aber die B-  
schränktem Maße zuerkannt f-  
doch ein erster Erfolg in d-  
wurden in den Kreis des höhe-  
in ihrer Geschichte.

<sup>1)</sup> Vgl. C. G. Scheibert  
spätere Werk von ihm: „Wesen un-



nur zum größten Nachteil  
d mit solcher Gründlichkeit  
es Reglements völlig ent-  
anden, sollten dann „die  
ste Berechtigung zum ein-  
in das Post-, Forst- und  
en.

stellt waren; sie reichen fast  
vorfen wurde. Sehr bald  
es, sei nur auf diejenigen  
und die Ziele seien so hoch  
esondere wies der Direktor  
um seinen Schülern nach  
n biete, auf der Realschule  
t leichten Abgangsprüfung  
es von der Hand weisen,  
geknüpften Berechtigungen  
n die Bedingungen fügen  
tigung abhängig machen“,  
Notwendigkeit vorgelegen,  
Bedürfnissen der Mehrzahl  
bei dessen Verfolgung sich  
welche Veränderungen sich

alt auch nur in sehr be-  
tionen von 1832 und 1838  
errungen: die Realschulen  
mit begann eine 2. Periode

ule“ (Berlin 1836), sowie das  
1848).

Fortsetzung folgt.