

Geschichte des gelehrten Unterrichts

auf den deutschen Schulen und Universitäten
vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart

Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht

von

Dr. Friedrich Paulsen

weiland o. ö. Professor an der Universität zu Berlin.

Dritte, erweiterte Auflage

herausgegeben und in einem Anhang fortgesetzt

von

Dr. Rudolf Lehmann

Professor an der Universität zu Breslau.

Zweiter Band



Berlin und Leipzig 1921

**Vereinigung wissenschaftlicher Verleger
Walter de Gruyter & Co.**

vormalis G. J. Göschen'sche Verlagshandlung :: J. Guttentag, Verlags-
buchhandlung :: Georg Reimer :: Karl J. Trübner :: Veit & Comp.

Man muß sich mit der Gewißheit trösten, zwar die Vorurteile gegen sich,
aber die Wahrheit für sich zu haben, welche, sobald nur ihr Bundesgenosse,
die Zeit, zu ihr gestoßen sein wird, des Sieges vollkommen gewiß ist.

Schopenhauer.

Alle Rechte, einschließlich des Übersetzungsrechts, vorbehalten.

Unveränderter photomechanischer Nachdruck
Walter de Gruyter & Co., Berlin W 35
1960

Der gelehrte Unterricht
im Zeichen des Neuhumanismus

1740—1892.

Wer auf die Welt kommt, baut ein neues Haus.
Er geht, und läßt es einem Zweiten.
Der wird sich's anders zubereiten;
Und niemand baut es aus.

GOETHE.

Inhaltsverzeichnis.

Viertes Buch.

Das Zeitalter der Aufklärung. Allmähliches Aufsteigen des Neuhumanismus. 1740—1805.

Erstes Kapitel.

	Seite
Der allgemeine Charakter des Zeitalters und sein Verhältnis zum Altertum	3
Die Aufklärung als Reaktion gegen den Pietismus (3). KLOPSTOCK und WINCKELMANN, poetische und ästhetische Sensibilität (5). Nationale Empfindung (6). Wiederbelebung des Homer (7).	

Zweites Kapitel.

Die neue Universität Göttingen. Neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik; GESNER, ERNESTI, HEYNE, HERDER	9
Charakter der neuen Universität Göttingen (9). Bestand und Aus- stattung (12). Vorlesungen (14). Entstehung des neuen Humanismus (15). JOH. MATTHIAS GESNER (16); seine Gymnasialpädagogik: Gegen- satz althumanistischer und neuhumanistischer Anschauung (17). Seine Ansichten über Ziel und Methoden des klassischen Unterrichts (18), über Art und Nutzen der Lektüre (23). GESNER in Leipzig und Göttingen (24). Das Göttingische philologische Seminar (25). Förderung der griechischen Studien (26). Seine Vorlesungen (29). JOH. AUG. ERNESTI in Leipzig; seine gymnasialpädagogischen Ansichten (30); kursächsische Schulordnung (32); Schüler (33). J. G. REISKE (33). DINTERS Bericht über seine Schul- zeit in Grimma (34). — CHR. G. HEYNE: allgemeine Bedeutung (36). Seine akademische Lehrtätigkeit (38). Organisation der Schule zu Ilfeld (40). Schüler (42). — HERDERS Reform des Weimarer Gymnasiums (43). — Philologisch-pädagogische Seminare in Helmstedt und Erlangen (46).	

Drittes Kapitel.

Philanthropische Pädagogik. Anfänge der Real- oder Bürger- schule	47
ROUSSEAUS Emil, Tendenz und Wirkung (48). Verhältnis der Philanthro- pinisten zu den Humanisten (50). J. B. BASEDOW (51). Das Elementar- werk und die Begründung des Philanthropins (52). Die Ankündigungss- chrift (52). Der Lehrgang des Philanthropins (56). — E. CH. TRAPP: seine Ansichten über Gymnasialpädagogik und Schulreform (57). Stimmen	

für die Notwendigkeit einer Bürgerschule (59). TRAPP über die Vorbildung für die gelehrten Berufe (61). Gesamturteil über den Philanthropinismus (64). — Die ersten Realschulen: CHR. SEMLER in Halle (64). J. J. HECKER in Berlin (65).

Viertes Kapitel.

Das gelehrte Unterrichtswesen in Preußen unter Friedrich dem Großen. Freiherr VON ZEDLITZ 67

Friedrich der Große: sein Verhältnis zur deutschen Bildung (67). Geringe Tätigkeit des Königs für Universitäten und Schulen (68). Seine pädagogischen Ideen (70); Stellung zu den alten Sprachen (75). Der Minister VON ZEDLITZ und seine pädagogischen Ideen (77). Seine Bemühungen um die Verbesserung der akademischen Vorbildung der Lehrer (88). Das pädagogische Seminar in Halle (80). Pädagogische Vorlesungen in Königsberg und Frankfurt (82). ZEDLITZ' Wirksamkeit für die Schulen (83). FR. GEDIKE in Berlin, seine Reformarbeit (84); seine pädagogischen Ideen (86). Das pädagogische Seminar in Berlin (90). MEIEROTTO und das Joachimsthalsche Gymnasium (91). Begründung des Preussischen Oberschulkollegiums (92). Schuldirektorium in Braunschweig (93). Die Einführung der Abiturientenprüfung in Preußen (93). Das WÖLLNERsche Regiment (96). Aussonderung der Gymnasien aus der Masse der Lateinschulen (97). Der Minister VON MASSOW, seine Ideen über das Schulwesen (98).

Fünftes Kapitel.

Das gelehrte Unterrichtswesen der katholischen Länder unter der Einwirkung der Aufklärung 101

Protestantische und katholische Länder (101). Die Jesuitenschulen im 18. Jahrhundert (102). Reformen des gelehrten Unterrichts in den katholischen Ländern, allgemeiner Charakter (108). Österreich: Reform der Wiener Universität unter Maria Theresia (109), unter Joseph II. (111). Reformen im mittleren Unterricht, Lehrplan vom Jahre 1775 (113). Bayern: Reform der Landesuniversität Ingolstadt (116). Modernisierung des Schulwesens (117). Die fränkischen Bistümer: die Universität Würzburg (119); als Seitenstück die Reorganisation von Heidelberg (122); die Universität zu Bamberg (123). Die Erzbistümer Mainz und Trier (123), Köln (124). München unter FÜRSTENBERG (125).

Sechstes Kapitel.

Der Zustand des gelehrten Unterrichtswesens gegen Ende des 18. Jahrhunderts 126

1. Die Universitäten. Bestand (126). Verhältnis zum Staat (127). Zahl der Studierenden und Verteilung auf die Fakultäten (129). Dauer des Studiums und Alter der Studierenden (130). Der Unterricht: Publica und Privatvorlesungen (130). Das Eingehen der Disputationen und Deklamationen; seine Gründe (132). Deutsche Unterrichtssprache (135). Die Aufgabe des akademischen Lehrers (136) und der Studierenden (139). Bibliotheksverhältnisse (141). Die Form der Vorlesungen: Diktat und freier Vortrag (142). — Die philosophische Fakultät (145). Summe der Wandlungen im 18. Jahrhundert (147).

2. Die Schulen. Äußere Organisation (148). Unterrichtsverfassung; Lehrfächer (151). Fachlehrersystem (154). Unterrichtsmethode und Disziplin (155). Die württembergischen Schulen (156). Das Verhältnis

der Gelehrten Schule zur Gesellschaft (158). Soziale Stellung und Einkommensverhältnisse der Lehrer (159). Beginnende Loslösung des Schulregiments von der Kirche (166).

Lebensbilder: JOH. HEINR. VOSS (169). G. F. SCHUMACHER (174). CLAUDIUS HARMS (178). H. W. ULE (180). Aus dem katholischen Süden: JOH. MICH. SAILER (184). K. L. REINHOLD (186).

Fünftes Buch.

Das Zeitalter des neuen Humanismus. Die Begründung des Gymnasiums der Gegenwart. 1790—1840.

Erstes Kapitel.

Das Zeitalter HERDERS und GOETHES. Das neue Bildungsideal und sein Verhältnis zum Altertum 191

Gegensatz des 18. und 19. Jahrhunderts (191). Das neue Bildungsideal (193). HERDER als Repräsentant der neuen Geistesrichtung (195). Der Jena-Weimarsche Kreis (200). HÖLDERLIN (201). W. V. HUMBOLDT (202). Grundzug der neuen Weltanschauung (204). Die neue Philosophie; Richtung auf das Historische (206). Die Gymnasialpädagogik der neuen Philosophen (208).

Zweites Kapitel.

F. A. WOLF und die neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik 210

F. A. WOLF (210); seine Ansicht von der Bedeutung des griechischen Altertums (212), von dem Wert der alten Sprachen und Literaturen für den Unterricht (214). Verhältnis zum Christentum (218); WOLFS Ansicht über Organisation des gelehrten Unterrichts (219), über Lehrerbildung (224); das Hallesche Seminar (224). — Andere Stimmen aus der neuhumanistischen Welt: F. AST (229). F. CREUZER (230). F. JACOBS (230). NIETHAMMER (232). FR. PASSOW (235). — HERBART als Repräsentant des gesunden Menschenverstandes (243). SCHLEIERMACHER (247).

Drittes Kapitel.

Die Umgestaltung der Universitäten im 19. Jahrhundert 247

Veränderungen im äußeren Bestand (247). Gründung der Universität Berlin (248); Bedeutung und Richtung der jungen Universität; die Stellung der Altertumswissenschaft (251). Begründung der Universität Bonn (253). Die älteren Universitäten (254). Die innere Wandlung der deutschen Universitäten (255). FICHTE und SCHLEIERMACHERS Forderungen (256). Die Seminare (258). Die Vorlesungen; Spezialisierung der Forschung (259). Verhältnis zur Praxis und zum Gymnasium (263). Verhältnis der Fakultäten zueinander (263). Stellung der Universitäten im Volksleben (265). Ideelle und korporative Einheit der Universitäten (265). Die philosophischen Fakultäten, ihre Aufgaben (269). Philologische Seminare (271). Seminare für andere Fächer (273). Die pädagogische Ausbildung der Lehrer (275).

Viertes Kapitel.		Seite
Der Neubau der Gelehrtenschule auf neuhumanistischer Grundlage in Preußen (1808—1818)		278
Die Wiederaufrichtung des preußischen Staates und die neue Erziehung (278). PESTALOZZI, FICHTE, Freiherr v. STEIN (279). Bedeutung des Humanismus für das neue Erziehungsideal (281.) Die Organisation des Gelehrtenschulwesens durch W. v. HUMBOLDT, SÜVERN, NICOLAVIUS (282): 1. Die Ausbildung der staatlichen Schulverwaltung (283). 2. Die Schaffung eines eigenen Gymnasiallehrerstandes; Lehramtsprüfung (286). 3. Die Fixierung des Gymnasialkurses. Abiturientenprüfung (288). 4. Der Lehrplan des Gymnasiums. SÜVERNS Unterrichtsverfassung (290). F. A. WOLFS Kritik (296). SÜVERNS Entwurf eines Unterrichtsgesetzes und die Folgen seines Scheiterns (299).		
Beispiele der Ausführung der neuhumanistischen Reformideen: POPPO in Frankfurt a. O. (302). MEINEKE in Danzig (305). SPITZNER in Wittenberg (307). GOTTHOLD in Königsberg (308). Rückblick auf den neuhumanistischen Umschwung und seine Ursachen (309).		
Fünftes Kapitel.		
Der Ausbau des neuen Gymnasiums in Preußen. JOHANNES SCHULZE (1818—1840)		316
Friedrich Wilhelm III. und seine Regierung (316). Der Minister von ALTENSTEIN (317). JOHANNES SCHULZE: Bildungsgang und Persönlichkeit (318). Charakter seiner Wirksamkeit (322). Einfluß der Demagogieverfolgungen (323). Verordnungen SCHULZES: Latein (327), Griechisch (328), Privatlektüre (329), deutsche Lektüre (330), Philosophie (330). Klassenlehrersystem (333).		
Beginnender Widerspruch gegen SCHULZE. Überbürdenklagen: FR. THIERSCH (335). F. v. RAUMER (336). Widerstand der Provinzialschulkollegien (337). Die Überbürdung (341). Einlenken SCHULZES (344). Lehrerprüfungsreglement von 1831; Abiturientenprüfungsordnung von 1834 (347). LORINSERS Angriff (349). Das „blaue Buch“ und der Normalplan von 1837 (351).		
Die Schulreform in Hannover (356), in Braunschweig (358), in Schleswig-Holstein und Lübeck (359), in Hessen (360).		
Sechstes Kapitel.		
Das Urteil über das neue preußische Gymnasium		382
J. SCHULZES Verdienste um das Bildungswesen (382). Bedenkliche Seiten der Reglementierung (364). Ungünstige Urteile über das neue Gymnasium: SPILLEKE (369). G. KÖPKE, M. SCHMIDT (371). SCHEIBERT (372). Provinzialschulräte JACHMANN, OTTO SCHULZ (376). EILERS, HERBART (377). — Urteile über die Leistungen in den alten Sprachen: K. LACHMANN, K. MAGER (379). M. SEYFERT, INGERSLEV (380). H. THIERSCH, TH. WAITZ (381). Urteile von Männern außerhalb der Schulwelt: FRORIEP (382). GOETHE, H. STEFFENS, AL. v. HUMBOLDT (383). Schülererinnerungen: G. PARTHEY (385). E. v. RICHTHOFEN (386). Urteil P. DE LAGARDES (388).		
Der Gymnasiallehrerstand: steigendes Ansehen (389). Neue Stellung zur Gesellschaft (390). Höhere wissenschaftliche Ausbildung (391). Wirksamkeit (392). Schulaufsicht (395). Rückwirkung auf das Uni-		

versitätsstudium (396). — Wandlung des Unterrichtsverfahrens (399). Das Präparationssystem (401). Das Lateinschreiben (403). Endergebnis (405).

Seite

Siebentes Kapitel.

Die neuhumanistische Reform der Gelehrtenschule in den mittel- und süddeutschen Staaten 406

GOTTFRIED HERMANN als Repräsentant der älteren Form des Neuhumanismus (407). FR. THIERSCH (410). Die sächsischen Fürstenschulen im Anfang des 19. Jahrhunderts (410). Die neue Entwicklung (416). Sächsischer Lehrplan von 1846 (418).

Die neuhumanistische Schulreform in Bayern (421). NIETHAMMERS Organisationsentwurf vom Jahre 1808 (422). Ludwig I. und FRIEDRICH THIERSCH (423). Universität München. THIERSCHS philologisches Seminar (424). THIERSCHS Gymnasialpädagogik und der Schulplan vom Jahre 1829/30 (425). Widerspruch gegen denselben (430). Reaktion in Bayern (431). THIERSCHS weitere Wirksamkeit (434). Genossen des Werkes (434).

Die württembergischen Schulen in diesem Zeitalter: Klosterreform von 1806/7 (435). Universitätsreform von 1811 (436). Zustand der Gymnasien und Lateinschulen (438). Der neue Humanismus in Baden (441).

Sechstes Buch.

Strebungen und Gegenstrebungen in der Zeit von 1840—1892.

Übersicht 445

Erstes Kapitel.

Die allgemeinen Tendenzen des neuen Zeitalters 447

Veränderungen in der politischen, kirchlichen, wissenschaftlichen Welt (447), auf dem Gebiete der philologisch historischen Studien (449). Veränderte Stellung der klassischen Philologie (450). FR. RITSCHL (451). Rückwirkung auf den Schulunterricht (453).

Zweites Kapitel.

Friedrich Wilhelm IV. und seine Gymnasialpolitik. EICHHORN und GERD EILERS (1840—1848) 456

Friedrich Wilhelms Anschauungen und Absichten (456). Ministerialverfügung vom 10. Januar 1848 (459). Ministerium EICHHORN (461). G. EILERS und seine Kritik am Universitäts- und Schulwesen (462). Sein Krieg mit den „heidnischen“ Philologen (464). Verordnungen und Versuche persönlicher Einwirkung (470). Persönlichkeit Friedrich Wilhelms IV. (472).

Drittes Kapitel.

Das Revolutionsjahr 1848 und die österreichische Gymnasialreform 473

Die Lehrerversammlungen, Abneigung gegen den Lateinzwang (473). H. KÖCHLY (474). K. v. RAUMER und Rektor ELSPERGER (475). Landeschulkonferenz und Schulgesetzentwurf des Ministeriums LADENDORF (477).

Das österreichische Gymnasialwesen vor 1848 (479). Ministerium THUN; EXNER und BONITZ (481). Der Organisationsentwurf von 1849 (482). Vergeblicher Widerstand gegen denselben (486). — Die bayerischen Schulpläne von 1854 und 1873 (489). Württembergische Schulreform (490).

Viertes Kapitel.

Das preußische Gymnasialwesen im Zeitalter der Reaktion.
LUDWIG WIESE (1850—1866) 481

Minister v. RAUMER und seine Schulpolitik (491). LUDW. WIESE (494). Die konfessionelle Bewegung und die Erlanger Philologenversammlung (495). Stellung der Gymnasialwelt zu dem Gegensatz von Christentum und Altertum (498). WIESES gymnasialpädagogische Anschauungen (502). M. SEYFFERT „Über das Privatstudium“ (504). Maßregeln zur Erhaltung des christlichen Charakters der Gymnasien und Erfolg derselben (507). — Revision des Lehrplans. Konzentrationsbestrebungen in Richtung auf die alte Lateinschule (512). Lehrplan und Prüfungsordnung von 1856 (517). Mißerfolge (520). WIESES Stellungnahme dazu (525); andere Stimmen: SCHRADER (529). LANDFERMANN (530). Negatives Ergebnis: Der Lateinunterricht (532). Die Universitäten geben das Latein auf (536). Der griechische Unterricht: LEHRS und SCHEIBERT darüber (538). Die Vorbildung der Gymnasiallehrer (540). Gesamturteil (542).

Fünftes Kapitel.

Die Entwicklung der Realschule zum Gymnasium in Preußen . 544

Rückblick auf die frühere Entwicklung (544). JOH. SCHULZE und die Realschule (546). Aufnahme des Lateinischen (550). Der Gedanke eines modern gerichteten Gymnasiums (551). Ordnung der Entlassungsprüfung von 1832 (553). v. HIPPELS Vorschlag (555). Weitere Entwicklung in der Revolutions- und der Reaktionszeit (555). Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859. Die Realschule erster Ordnung (558). Der Kampf um die Zulassung der Realschule zur Universität (564). Beschränkte Zulassung seit 1870 (567). Die FALKSche Schulkonferenz von 1872 (568). BONITZ und die Lehrpläne vom Jahre 1882: Realgymnasium; Aufsteigen der lateinlosen Realschule (570).

Entwicklung des technischen Hochschulwesens (574).

Sechstes Kapitel.

Die Lehrpläne von 1882 und 1891 576

Die neue Ära: Minister v. BETHMANN-HOLLWEG (576). Ministerium FALK (577). HERM. BONITZ und die Lehrpläne von 1882 (560). Erfolglosigkeit auch dieser Reform. Überbürdung der Schüler (584). Der Kampf um das Gymnasialmonopol (588). Entwicklung der lateinlosen Realschulen (591). Schulreformvereine (593). Die Schulkonferenz von 1890 (595). Ihre Beschlüsse (599). Die Lehrpläne von 1891 (601). Das Realgymnasium (605); die lateinlose Realschule (606). Die Prüfungen (606). Kritik der Ergebnisse (608). Die Abschlußprüfung (611). Bedeutung und Wert der neuen Schulverfassung: das Gymnasium (614). Begünstigung der lateinlosen Anstalten (616). Die Behandlung der Realgymnasien (617). Die Notwendigkeit des Realgymnasiums (618).

Die Reformanstalten nach dem Altonaer und Frankfurter System (622). Rückblick auf den Bildungsgang des Verfassers (625). Abschluß (626). — Die Lehrerbildung: die Prüfungsordnung vom Jahre 1887. Die Gymnasialseminare (628). Das Probejahr (630). Beurteilung der Veränderungen (630). Die Entwicklung in den übrigen deutschen Staaten (633); in Österreich (635).

Schlußbetrachtung.

Die Zukunft des gelehrten Unterrichts 637

Persönliche Stellung des Verfassers zum Altertum und zum Gymnasium (637). Veränderte Bedeutung des Altertums für das Leben (638). Folgerungen für die Schule (640). Der Utraquismus und seine Folgen (642). Die erwarteten und die tatsächlichen Früchte des klassischen Unterrichts (649). Humane Bildung und klassischer Unterricht (653). Andere Wege zur humanistischen Bildung (661). Übersetzungen und ihr Wert (665). Der deutsche Unterricht (667). Der philosophische Unterricht (670). Ungerechtfertigte Bedenken gegen diese Fächer (674). Größere Selbständigkeit und Individualisierung ist anzustreben (681). — Das Verhältnis der gelehrten Bildung zur Volksbildung. Sozialaristokratismus (682). Das Ideal der „allgemeinen Bildung“ (689). Die Zukunft des Griechischen (692).

Anhang.

Der gelehrte Unterricht bis zum Weltkrieg. 1892—1914.

Erstes Kapitel.

Die Universitäten am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts 695

Neue Universitäten (695). Ansteigen der Hörer- und Lehrerzahlen; Statistisches darüber (696). Wandel in der Stellung zum nationalen Leben (697). Aufschwung der technischen und Fachhochschulen (698). Popularisierung der Wissenschaft (699). Das Selbstverwaltungsrecht und der Staat (700). FRIEDRICH ALTHOFF, seine Persönlichkeit (701); seine Universitätsverwaltung (704). Die Nichtordinarien-Bewegung (707). Schwierigkeiten der Weiterentwicklung (709). — Die philosophischen Fakultäten: fortschreitende Spezialisierung. Zurücktretten der Philosophie (710). Die Vorbildung für das höhere Lehramt (712); Vernachlässigung der Erziehungswissenschaft (714).

Zweites Kapitel.

Die Reform der höheren Schulen zu Beginn des 20. Jahrhunderts 715

Unbefriedigendes Ergebnis der Neuordnung vom Jahre 1892 (715). Arbeit für die Weiterentwicklung der realistischen und modernen Lehrfächer: Physik (718), neuere Sprachen (719) das Deutsche (721). — Der Kampf um die Gleichberechtigung (722). Bedeutung der Reformanstalten (723). Soziale Bedeutung des Schulstreits (725). P. CAUERS Forderung der Gleichberechtigung (728). FRIEDRICH PAULSENS Persönlichkeit und Bedeutung (729). Schwankende Stellung der Schul-

verwaltung. Eingreifen ALTHOFFS (732). Vorbereitung der Junikonferenz (734). Kundgebungen aus den Fachkreisen (735). Die Schulkonferenz im Juni 1900 (736): die Gleichberechtigungsfrage (737); der gemeinsame Unterbau (739); der griechische Unterricht (741); sonstige Beschlüsse (744). Gesamtcharakter der Konferenz (745). Die Gleichberechtigung durch den Kaiserl. Erlaß vom 26. November ausgesprochen; ihre weitere Durchführung (746). Die neuen Lehrpläne (748); die Bestimmungen für die klassischen Sprachen (749). Allgemeiner Charakter der Lehrpläne und Gesamtergebnis der Schulreform (754). — Weiterentwicklung der Reformgedanken: A. MATTHIAS' Monatschrift (758). Die Reformanstalten (759). Die Idee der „Bewegungsfreiheit“, Pläne und Versuche zu ihrer Verwirklichung (761). Verschiebungen im Verhältnis der realen und gymnasialen Anstalten (764). Ende der Reformarbeit in Preußen (767).

Die Reform in den kleineren Staaten (767); Neuordnung in Württemberg (768), in Bayern (769). Die österreichische Schulreform (772).

Die Reform des höheren Mädchenschulwesens (774). Die Reformbewegung seit 1872 (775). Die Haltung der preußischen Unterrichtsverwaltung. St. WAETZOLDT (777). Die Konferenz im Jahre 1904 und die Neuordnung vom Jahre 1908 (778). Entsprechende Regelung in den übrigen deutschen Staaten (781).

Ausblick auf die künftige Gestaltung der höheren Schule. Die Stellung der Schulverwaltung (782). Die Eigenart der vorhandenen Schultypen und ihre Erhaltung (784). Die nationale Schule (786).

Anti-intellektualistische Strömungen im Schulwesen (787). Entwicklung der Sports (788). Wandervogel und Freideutsche Jugendbewegung (789). Die individualistische Richtung (790). Landerziehungsheime (792). Arbeitsschule und staatsbürgerliche Erziehung (792).

Schluß: der gelehrte Unterricht und der Einheitsschulgedanke (795).

Vollständige Titel einiger öfter verkürzt angeführten Schriften 798

Register:

I. Namenregister	806
II. Ortsregister	821
III. Sachregister	826

Viertes Buch.

Das Zeitalter der Aufklärung. Allmähliches
Aufsteigen des Neuhumanismus.

1740—1805.

Erstes Kapitel.

Der allgemeine Charakter des Zeitalters und sein Verhältnis zum Altertum.

Der Beginn einer neuen Zeit ist durch die Thronbesteigung Friedrichs des Großen (1740) und durch das Aufblühen der neuen Universität Göttingen, die in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts alle älteren überflügelte, bezeichnet. Das neue Zeitalter unterscheidet sich von dem vorhergehenden dadurch, daß der Rationalismus, mehr und mehr in die Masse der gelehrten und zuletzt auch ungelehrten Bevölkerung dringend, zur Aufklärung wird und den Pietismus zurückdrängt; der letztere, sofern er nicht mit den Resten der alten Orthodoxie sich vereinigt oder in kleinen der Welt entfremdeten Kreisen als Separatismus sich erhält, geht in jene ästhetisch-religiöse Sentimentalität über, die als Form des Gemütslebens ein so eigentümliches Komplement zu dem intellektuellen Habitus des Zeitalters der Aufklärung bildet. — Eine gleichsam formelle Inauguration der neuen Zeit geschah durch die Zurückberufung des vor 17 Jahren vertriebenen Philosophen WOLF nach Halle; JOACHIM LANGE schwieg dazu, seine Zeit war vorüber. Kurz vorher hatte Friedrich als Kronprinz an WOLF, für das ihm gewidmete Naturrecht dankend, geschrieben: die Aufgabe der Philosophen ist, zu erdenken, die der Könige, die Gedanken auszuführen. Freilich der philosophische Rationalismus, wie ihn WOLF vertrat, genügte dem König bald nicht mehr; VOLTAIRE, der große Agitator der Aufklärung, der Mann des *écrasez l'infâme*, trat an seine Stelle.

Die Wandlung ist nicht schwer zu verstehen; es ist die Reaktion, welche die pietistische Erziehung hervorzubringen tendiert; mit REISKE und NICOLAI, KANT und RUHNKEN war auch Friedrich durch die Schule des Hallischen Pietismus gegangen. Wie verständnislos und grausam dieser in der „Erweckung“ der Kindergemüter nicht selten vorging, ist zwar hinlänglich bekannt, mag aber durch eine Bestimmung aus einer kurfürstlich-sächsischen Schulordnung für die deutschen Schulen

vom Jahre 1724 hier vergegenwärtigt werden. Es wird darin eine eigne Stunde am Mittwoch Vormittag zur „Übung im Christentum“ angesetzt. „In derselben soll der Lehrmeister die fähigen Schulkinder angewöhnen einen Seufzer oder kurzes Gebet wegen der allgemeinen Not, jedoch ohne Affektation und unnützes Plappern, zu machen, und wenn der Präzeptor ihre Mitschüler wegen begangener Sünden bestraft, auf dessen Erfordern selbige ihres Unrechts brüderlich aus einem biblischen Spruch zu erinnern. Diejenigen so sich an andern versündigt haben, sollen es alsdann ihnen öffentlich abbitten“ (VORMBAUM, III, 287). Sind schon die Vorschriften über die Anleitung zum Beten in den Hallischen Anstalten peinlich, so werden sie in einer Landesschulordnung ganz unerträglich. Oder man denke auch an die jenen Betübungen zur Seite gehenden Bemühungen, den Spieltrieb aus der kindlichen Natur herauszutreiben, „auf evangelische Weise, indem man ihnen die Eitelkeit und Torheit des Spiels vorstellt, und wie dadurch die Gemüter von Gott, dem ewigen Gut abgezogen und zu ihrer Seelen Schaden zerstreuet werden, im gleichen, worin sie eine wahre Lust und Freude finden können, nämlich in dem Herrn Jesu, seiner Liebe, Freundlichkeit und Süßigkeit“. Es wird niemand, der die menschliche Natur kennt, überrascht sein, daß durch derartige religiöse Strapazierungen des Kindergemüts zuletzt eine vollständige Unempfänglichkeit für religiöses Empfinden hervorgebracht wird. Ihre Wirkungsart ist eine ähnliche, wie die der Schutzpocken gegen die Blattern. Das Geschlecht, das der Pietismus erzogen hat, wendet sich, sowie es herangewachsen ist, zu WOLF und VOLTAIRE. Rationalismus und Aufklärung erobern, von den Höfen ausgehend, die Universitäten und die allgemeine Bildung.

Aber, und das ist nun das Bemerkenswerte, nicht allen genügen WOLFF und VOLTAIRE, die „vernünftigen Gedanken“ und die Übung des Witzes an der Kirche und dem Bekenntnis. Eine unbestimmte Sehnsucht nach einem weiteren und tieferen Lebensinhalt, einem Inhalt, der nicht bloß den Verstand befriedige, sondern die ganze Seele erfülle, beginnt sich gleichzeitig zu regen. Die Poesie des französischen Klassizismus und seiner deutschen Nachahmer vermochte dies Verlangen nicht zu stillen. GOTTSCHED und die sächsische Hof- und Schulmeisterpoesie war keine Ergänzung zur WOLFFSchen Philosophie, es war gereimte Vernünftigkeit und Galanterie. Mehr kamen die englischen Dichtungen, vor allem auch die neuen RICHARDSONSchen Romane, dem Bedürfnis entgegen. GELLERT versuchte sie nachzubilden, er will durch die Poesie edle Empfindungen, gute Neigungen, Vernunft und Tugend verbreiten. Er preist RICHARDSONS Dichtungen als „Natur, Geschmack, Religion“ (HETTNER, III, I. 404). Die Zusammenstellung ist überaus

charakteristisch; wie blasphemisch hätte einem Pietisten dies Nebeneinander von Natur, Religion und Geschmack geklungen; und doch ist die Empfindungsart der pietistischen nahe verwandt; es ist, als ob die große Empfänglichkeit für Rührungen, nach der Sättigung und Abstumpfung des religiösen Vermögens, auf die ästhetische Seite übergegangen wäre. Das ästhetische Gewissen wurde zu einer Sache tiefsten leidenschaftlichen Ernstes. SHAFESBURY, der ästhetische Enthusiast, ist in dieser Zeit in Deutschland aufgenommen.

In KLOPSTOCKS Dichtung erschien die Erfüllung. Das war es, was man mit tiefster Sehnsucht verlangte: das Religiöse in der Form des Menschlichen, des Erhabenen, des Schönen. Eine schwärmerische Liebe und Verehrung dankte dem Dichter; Freunde, Verliebte sprachen seinen Namen und die Tränen süßer Rührung traten in ihre Augen. Man hat drei Elemente in KLOPSTOCK unterschieden: das deutsche, das religiöse, das klassische. Das letztere ist ohne Zweifel das schwächste; KLOPSTOCKS Natur war mit ungemeiner Sensibilität für alles Große und Schöne ausgestattet; er vermochte das Orientalische und Hellenische, das Christliche und das Germanisch-Nordische mit enthusiastischer Empfindung sich anzueignen. Vielleicht blieb ihm innerlich doch das Griechische am meisten fremd; er war, wenigstens als Dichter, eine spirituelle und man möchte sagen nächtliche Natur, dem Erhabenen, Tiefen und Bedeutenden mehr als dem Sinnlichen und Schönen zugewendet. Er hat die alt-klassischen Formen an die Stelle der französisch-klassischen zurückgeführt; aber nicht das war es, wodurch er das Herz des Volkes traf, sondern dadurch, daß er, man möchte sagen, die gotische Saite in der deutschen Natur, die so lange nicht gerührt worden war, wieder anschlug. KLOPSTOCKS Auftreten ist das Ende der alt-humanistischen Imitationspoesie.

Aber das Ende der Imitationspoesie ist nicht auch das Ende des Verhältnisses des deutschen Geistes zum Altertum. An die Stelle der alten Abhängigkeit trat ein neues freies Verhältnis; es ist durch die Namen GESNER, HEYNE, WINCKELMANN, LESSING, HERDER, GOETHE, SCHILLER, WOLF, HUMBOLDT bezeichnet; und zugleich ist durch diese Namen die Wendung vom römischen zum griechischen Altertum bezeichnet. Tieferes Verständnis der Griechen, beruhend auf einer Gleichartigkeit inneren Erlebens, und wetteiferndes Ringen mit ihnen um den Preis der Schönheit, aber nicht mit der Aufgebung, sondern mit Einsetzung des eigenen Volkstums, das sind die beiden Seiten des neuen Verhältnisses. Man pflegt zu betonen, daß die klassische Dichtung unseres Volkes in enger Wechselwirkung mit der Wiederbelebung der Altertumswissenschaften stehe. Es ist so; aber man vergesse nicht hinzuzufügen,

daß der Anfang die Abwerfung der alten Form der literarischen Abhängigkeit vom Altertum, die schroffe Lossagung vom Imitationsklassizismus war, wie vor allem bei dem jugendlichen HERDER und GOETHE hervortritt. Als die ersten deutschen Dichter geboren wurden, wurden die letzten „Poeten“ gekrönt.¹

Es wird später auf diese Dinge näher einzugehen sein. Ich möchte hier nur noch andeuten, wie die Anfänge des neuen hellenisch-deutschen Humanismus in ihrer Zeit wurzeln. Man kann WINCKELMANN als das Seitenstück zu KLOPSTOCK ansehen. Es ist dieselbe Sensibilität in beiden, aber bei WINCKELMANN anders als bei KLOPSTOCK gewendet. Ist dieser ein dem Dunkeln, Erhabenen und Unendlichen zugewendeter Geist, so kann man WINCKELMANN eine dem Sinnlichen, Sichtbaren, plastisch Begrenzten zugewendete Tagesnatur nennen. Ihn zogen die Griechen, sobald sie in seinen Gesichtskreis traten, mit unwiderstehlicher Gewalt an. In JUSTIS Biographie liegt seine innere Entwicklung deutlich ausgebreitet vor uns. Die pietistisch durchsäuerte offizielle Erziehung in Schule und Kirche hatte ihn dieser Religion für immer entfremdet; die lateinischen Imitationsübungen ohne Freiheit und ohne Zweck, die er durch lange Jahre erst als Schüler, dann als Schulmeister anstellte, hatten ihn abgemattet bis zum Tode. Da begegnete seine lechzende Seele den Griechen und erfüllte sich in der Anschauung ihrer Werke mit leidenschaftlicher Begierde und inbrünstiger Hingebung. Hier fand sie, was sie bisher vergeblich gesucht hatte: Freiheit, Leben, Einfachheit, Wahrheit, Schönheit. Zuversichtlich im Diesseitigen lebend, hatten die Griechen, nicht beirrt durch phantastische Träume von jenseitigen Welten, die Natur mit hellem Auge und freiem Gemüt in sich aufgenommen; in den Werken ihrer Kunst und Dichtung spiegelt sich rein das vollkommene Bild. Die griechischen Götter, wie Homers Gesang und der Meißel der Bildhauer sie dargestellt, lebten in WINCKELMANN'S Seele zu neuer, ästhetischer Anbetung auf. — Es bedarf nicht der Ausführung, wie ähnlich gestimmte Gemüter Ähnliches erfuhren, wie GOETHE, der mit der Gotik begonnen, wie SCHILLER, der aus der Aufklärung kam, ihren Griechen- und Götterkultus erlebten.

Dagegen mag das noch angedeutet werden, wie das Zeitalter auch für seine neu keimenden politischen Empfindungen in den Alten Nahrung fand. Es waren ohne Zweifel die Empfindungen der wirklichen Jugend, welche Karl Moor als antiken Tyrannenmörder drapierten und Brackenburg seufzen ließen, daß in ihm kein Brutus stecke. Die französische

¹ Die letzte Poetenkrönung an einer süddeutschen Universität, von der ich weiß, fand 1743 zu Altdorf statt (WILL, Altdorf, 97), an einer norddeutschen 1756 zu Göttingen.

Revolution liebte es sich antik zu kleiden, und ROUSSEAU'S Staatsideal ist offenbar die spartanische Republik, in welcher die Tugend und Freiheit durch die Gleichheit, und die Gleichheit durch die Armut gesichert schien.

Bei allen Nationen — der Franzose ROLLIN steht hier neben dem Deutschen GESNER — erwacht das Streben, an den Alten den Geschmack für das Wahre, Echte und Schöne auszubilden.¹ Tiefer und nachhaltiger als die Nachbarvölker ist das deutsche von dieser neuhumanistischen Bewegung ergriffen worden. Man hat die Ursache hiervon in einer ursprünglichen Geistesverwandtschaft des deutschen mit dem griechischen Volkscharakter finden wollen. Vielleicht findet auch so etwas statt; die Liebe zur Freiheit und die Freude an der individuellen Bildung tritt in der Geschichte beider Nationen hervor, wogegen die romanischen Völker den Römern in der Richtung auf Herrschaft und Zentralisation folgen; es wird nicht Zufall sein, daß die germanischen Völker überwiegend dem individualistischen Protestantismus zufließen, während die romanischen dem universalistischen und regimentalen Katholizismus treu blieben. Man mag aber auch an ein Näheres denken. Die deutsche Nation war seit dem trübseligen Ausgang der großen geistigen Bewegung des 16. Jahrhunderts hinter den westlichen Nachbarvölkern weit zurückgeblieben; die herrschenden Gesellschaftsklassen hatten sich gewöhnt, die französische Sprache und Literatur als das Gemeingut der vornehmen Welt anzusehen. Ein neu erwachendes Eigenleben des deutschen Volkes mußte daher mit dem Befreiungskampf gegen das französische Wesen beginnen. In diesem Kampf werden die Griechen und die stammverwandten Engländer gegen die Lateiner und die Franzosen, die Originaldichter und -Denker gegen die römischen und französischen Nachahmer und ihren deutschen Abklatsch zu Hilfe gerufen.

Als Gradmesser dieser zweiten Renaissance, der Wiederbelebung des Griechentums, kann die lebhafteste und allgemeine Teilnahme dienen, welche in diesem Zeitalter dem Homer wieder sich zuwendete; sie tritt vor allem in den vielen neuen Übersetzungen zutage. Bisher waren (ich entnehme die Daten SCHWEIGERS Handbuch der klass. Bibliographie) die einzigen Versuche, den Homer zu verdeutschen, die Übersetzung der Odyssee durch J. SCHAIDENREISSER (Augsburg 1537) und der Ilias durch J. SPRENGE (Augsburg 1610, 1617, Frankfurt 1620). Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts folgt eine lange Reihe von neuen Unternehmungen. In Altona erschienen metrische Übersetzungen der ersten Bücher der Ilias von BLOHM (1751—54), und von GRIES (1752).

¹ Vergl. über ROLLIN-HEUBAUM a. a. O. 209 ff., über GESNER ebenda 224 ff.

1754 erschien in Frankfurt und Leipzig Ilias und Odyssee, übersetzt von einer Gesellschaft gelehrter Leute, 2 Bde. mit Kupfern; es ist die Ausgabe, aus welcher GOETHE seine erste Bekanntschaft mit dem Homer gemacht hat. Es folgten die Übersetzungen von DAMM (Lemgo 1769—1771, 4 Bde., in Prosa), von KÜTTNER (Ilias, Leipzig 1771, 2. Aufl. 1781), von WOBESER (Leipzig 1781—1787); endlich LEOPOLD VON STOLLBERGS Übersetzung der Ilias (Flensburg 1778) und J. H. VOSS' Übersetzung der Odyssee (Hamburg 1781), welcher die Gesamtausgabe (Altona 1793) folgte. Obwohl damit die Aufgabe als gelöst hätte erscheinen können, hörten dennoch neue Versuche nicht auf; sie dauerten noch das erste Viertel des 19. Jahrhunderts hindurch fort. — Fast gleichzeitig mit den ersten Übersetzungen begann auch wieder die philologische Bearbeitung des Homer in Deutschland, nachdem sie mehr als ein halbes Jahrhundert geruht hatte. 1759—1764 erschien die Ausgabe von ERNESTI, 1794 die Ausgabe F. A. WOLFS mit den Prolegomenen, seit 1802 die große HEYNEsche Ausgabe; endlich 1819 die Tauchnitzsche und 1824 die Teubnersche Schulausgabe.

Die Wiederbelebung des Homer begleitet und bezeichnet eine große Revolution in der ästhetischen Anschauungsweise der europäischen Völker, die Revolution gegen die althumanistische Anschauung von Poesie und Kunst. Bisher hatte man die poetische Kunst des Homer bewundert, zuletzt, im Zeitalter des französischen Klassizismus und der Aufklärung, nicht ohne Einschränkung, indem der Alte seinen Helden doch gar zu ungebildete Lebensart beilegte: selbst BODMER hielt es für nötig ihn mit der Einfalt seines Zeitalters zu entschuldigen, daß er Prinzen das Vieh weiden und König Agamemnon sich selber anziehen lasse. Allmählich begann eine Vorstellung heraufzudämmern, daß es noch eine andere Poesie gebe, als die, welche Professoren der Poesie und Eloquenz auf Universitäten lehrten, und daß diese andere Poesie die eigentliche und wahre sei. Die Unterscheidung von Volks- oder Natur- und Kunst-Poesie drang durch und mit ihr die Erkenntnis, daß Homer der ersten Art angehöre. ROUSSEAUS stürmisches Plaidoyer für die Natur und gegen die Kultur, fiel in eben diese Zeit. So entstand die Stimmung, der das Natürliche und Volkstümliche, das Gewordene und Gewachsene gleichbedeutend mit dem Vortrefflichen und das Gemachte und nach Regeln angefertigte, das Konventionelle und Höfische, gleichbedeutend mit dem Nichtigen und Verwerflichen war. Wie leidenschaftlich von dem neuen Geschlecht das neue Naturevangelium gebetet wurde, daran ist durch die Namen WERTHERS und OSSIANs genugsam erinnert.

Zweites Kapitel.

Die neue Universität Göttingen.
Neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik;
Gesner, Ernesti, Heyne, Herder.

Wie jede Epoche in der Geschichte des deutschen Geisteslebens durch das Aufkommen neuer Universitäten bezeichnet wird, so auch diese: die Universität Göttingen, deren Gründung noch in das Ende der vorigen Periode fällt, gewinnt in der folgenden die Führung.¹

Die alte Gesamtuniversität der braunschweigischen Häuser, Helmstedt war, wesentlich auch durch die neuen Universitäten Halle und Kiel, welche in ihrem Rekrutierungsbezirk lagen, in Abnahme gekommen. Als es am Anfang des 18. Jahrhunderts der jüngeren Linie gelang, nicht nur durch glückliche Politik im Nordwesten Deutschlands einen erheblichen Länderkomplex in ihre Hand zu bringen, sondern auch die Krone Großbritanniens zu erwerben, schien es eine Ehrensache des Hauses, eine eigene Universität in den Erblanden zu haben. Die Idee zum Entschluß zu machen trug wohl auch hier nachbarliche Rivalität bei; wie der politische Gegensatz des reformierten brandenburgischen Hauses gegen das lutherische Sachsen zu dem Entschluß mitgewirkt hatte, an den Landesgrenzen und gleichsam vor den Toren von Wittenberg und Leipzig die neue Universität Halle zu begründen, so wird die feindselige Spannung zwischen Georg II. und Friedrich Wilhelm I. an dem Ursprung der Göttinger Universität Anteil haben. Die Gelegenheit, der Hallischen eine Konkurrenzuniversität entgegenzustellen, war günstig, da unter der Regierung Friedrich Wilhelms ihr Prestige einen bedenklichen Stoß erlitten hatte; die

¹ E. RÖSSLER, Die Gründung der Universität Göttingen, 1855. PÜTTER, Versuch einer akademischen Gelehrten-geschichte der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen, fortgesetzt von SAALFELD und OESTERLEY (1765—1838). Dazu PÜTTERS Selbstbiographie (1798) und J. D. MICHAELIS, Raisonement über die protestantischen Universitäten in Deutschland (4 Bde. 1768—1776). Eine freilich tendentiöse, aber mit Geist und Sachkenntnis durchgeführte Studie über Wesen und Geschichte der Göttinger Universität erschien 1842 in den Deutschen Jahrbüchern: es wird gezeigt, wie Göttingen sich stets auf dem Niveau des Zeitgemäßen und Korrekten gehalten, immer vor dem noch nicht Anerkannten, vor neuen und revolutionären Ideen Scheu getragen und darum so glücklich gewesen sei, bei den Höfen niemals Anstoß zu erregen, so wenig bei dem westfälischen als dem hannöverschen.

libertas philosophandi, durch welche sie groß geworden war, hatte durch die Vertreibung WOLFS „bei Strafe des Stranges“ und durch eine Reihe nachfolgender Maßregeln eine eigene Illustration erhalten. So wurde denn im Jahre 1734 die neue Universität, mit kaiserlichem Privileg versehen, in den Räumen des alten Pädagogiums eröffnet und 1737 eingeweiht. An Dotation wurden aus der Klosterkasse und Beiträgen der Landschaften jährlich über 16000 Tlr. ausgeworfen, mehr als das doppelte der Hallischen, und diese Summe stieg rasch. Die Universität Göttingen ist nach dem Vorbilde von Halle eingerichtet; ihr Gründer, der Freiherr Gerlach von Münchhausen, hatte seine wissenschaftliche Bildung zu Jena und Halle erhalten. Nur ein Element, das in Halle von größter Wichtigkeit war, fiel hier von vornherein weg: der Pietismus; er war weder modern mehr noch freiheitlich. An seine Stelle tritt in Göttingen als herrschende Tendenz die Richtung auf allgemeine Kultur und Weltbildung; die Staats- und Rechtswissenschaften stehen an erster Stelle, nicht die Theologie. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hat der Neuhumanismus hier zuerst seine Stätte in der gelehrten Welt gefunden, die Schätzung für elegante Bildung bereitete ihm den Boden.

Die Verfassung der neuen Universität zeigt die Halleschen Grundzüge. Es ist eine Staatsuniversität, nicht eine sich selbst organisierende und regierende Gelehrtenkorporation; ein Kuratorium, dessen Seele der Freiherr von Münchhausen war, hat die Leitung und ernennt auch, ohne verfassungsmäßige Mitwirkung der Fakultäten, die Professoren. Der Grundstein der Verfassung ist aber die Lehrfreiheit. Hierüber war der Staatsmann von Münchhausen mit seinen akademischen Beratern, dem Helmstädter Theologen MOSHEIM und dem Hallischen Juristen J. H. BÖHMER, durchaus eines Sinnes. „Alle *inquisitiones*, sie mögen eingerichtet werden wie sie wollen, ersticken die Kräfte *ingeniorum* und verderben die Aufnahme gelehrter Gesellschaften.“ Die Kehrseite der Sache ist aber, das Dringen auf Verträglichkeit und moderate Ansichten: alles Extreme, alles was unliebsames Aufsehen und Streit erregt, ist fern zu halten. In diesem Sinne rät er vor allem bei der Einrichtung und Besetzung der theologischen Fakultät die größte Vorsicht zu gebrauchen. „Sind die Theologen Zänker und Ketzermacher, so sind die übrigen Professoren übel daran und es wird der Grund zu einer immerwährenden Unruhe gelegt.“ Demgemäß richtete MÜNCHHAUSEN sein Augenmerk auf Männer, „deren Lehre weder zum Atheismo noch Naturalismo leite, welche weder die *articulos fundamentales religionis evangelicae* anfechten, noch den Enthusiasmus, noch auch ein evangelisches Papsttum einführen.“ Das heißt,

man suchte friedfertige Männer, die nach keiner Seite Anstoß gäben, Männer, die mehr einer historisch-gelehrten Theologie als der dogmatischen Streittheologie zugewandt wären; solche zu finden, wurde denn auch in diesem Zeitalter nicht mehr allzu schwer. — Auch den Juristen wurde volle Freiheit für die Lehre und die Rechtsgutachten ausdrücklich gewährt, während, nach damals verbreiteter Meinung, in Halle das preußische Interesse, wenigstens in Fragen des öffentlichen Rechts, das Maß der Dinge war. Tatsächlich blieb freilich auch für die Göttinger Professoren das erste Gebot: nichts gegen das politische Interesse des hohen Hauses und des Kurfürstentums zu schreiben; und auch in Hannover war man hierin sehr empfindlich.

Nachdem die ersten Schwierigkeiten — sie waren dadurch gesteigert, daß den Professoren der nachbarlichen Universitäten, besonders auch Halle, von den Landesherren die Annahme eines Rufes nach Göttingen eindringlich verboten wurde — durch MÜNCHHAUSENS unermüdliche Tätigkeit und seine besondere Begabung, junge aufstrebende Talente zu entdecken und für seine neue Gründung zu gewinnen, überwunden waren, entwickelte sich die Göttinger Universität rasch zu hervorragender Bedeutung. Göttingen, Halle, Leipzig sind in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die drei Universitäten ersten Ranges in Deutschland; es sind die Universitäten der drei großen protestantischen Staaten: Preußen, Sachsen, Hannover. Göttingen ist, wie die jüngste, so die modernste und universellste. Aus allen Enden Deutschlands, besonders aus dem Westen und Süden, strömte hier die vornehme Jugend zusammen; vor allem kamen Fürsten, Grafen und Barone des heiligen römischen Reichs, um hier in das deutsche Staatsrecht, die Reichshistorie und Staatengeschichte sich einführen zu lassen; auch die Ausländer, die deutsche Verhältnisse und Zustände kennen lernen wollten. Göttingen war, gegenüber den östlichen Staaten, politisch neutraler Boden und die Beziehung zu England gab ihm einen internationalen Charakter. So wurde Göttingen zur Universität für die elegante Welt; Personen vom Stande und alles, was für eine allgemeine geistige Kultur Interesse hatte, zog die neue Hochschule unwiderstehlich an sich. In PÜTTERS Selbstbiographie atmet man die Atmosphäre, in der die neue Universität lebte; mit Stolz werden zu jedem Semester die Herren von Stande aufgezählt, die die Kollegien des berühmten, mit der ganzen höfischen Welt des damaligen Deutschlands persönlich bekannten Lehrers des Reichs- und Fürstenrechts mit ihrer Gegenwart beehrten. Den Glanzpunkt seines Lebens bildete das Jahr 1786, in dem drei Prinzen des königlichen Hauses mit ihrem

Gefolge die Universität und seine Vorlesungen besuchten. Man beachte auch die eingehenden Mitteilungen, die er in seiner Beschreibung der Göttinger Universität über die in mehreren Professorenhäusern wöchentlich abgehaltenen Assembles macht, zu denen auch Studierende Zutritt erhalten. — Die Zahl der Studierenden war nicht groß, schon wegen der Kostspieligkeit; man sah mehr auf die Qualität als auf die Menge. Sie schwankte von 6—900; erst um 1816 ging sie über 1000. Bis 1788 waren inskribiert: 11 Prinzen, 148 Grafen und 14828 „andere Personen“ (PÜTTER, II, 374).

Hierdurch ist auch der wissenschaftliche Charakter der neuen Universität bestimmt. Das Hauptgewicht fiel auf die Pflege der modernen Wissenschaften. In vorderster Reihe stehen die neuen staatswissenschaftlichen, politischen und historischen Fächer; gefeierte Namen sind außer PÜTTER, ACHENWALL, GATTERER, SCHLÖZER, SPITTLER, HEEREN. Auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen sind durch eine Reihe glänzender Namen vertreten: HALLER, TOB. MAYER, KÄSTNER, LICHTENBERG, BLUMENBACH. Weniger günstig war der Boden für die Theologie und Philosophie. Unter den Philosophen ist FEDER der bekannteste, dessen klarer und eleganter Vortrag einer modern-eklektischen Philosophie ihm zahlreiche Zuhörer zuführte, bis die durchdringende KANTSche Revolution ihn der Schätzung seiner Zuhörer und Kollegen beraubte, so daß er sich entschloß, seiner Lehrtätigkeit selber ein Ende zu machen. In der theologischen Fakultät wirkte kurze Zeit MOSHEIM, der das Lehramt 1747 mit einer Rede *de odio theologico* antrat; er starb aber schon 1755. Durch ihn ist die Kirchengeschichte aus dem Gebrauch zur konfessionellen Polemik herausgeführt worden. Auch J. D. MICHAELIS, ein Großneffe des hallischen Orientalisten, einer der berühmtesten Gelehrten der an Zelebritäten reichen Universität, las neben den orientalischen Sprachen und Altertümern nebenher auch über die theologischen Wissenschaften. Einen höchst bedeutsamen Aufschwung nahmen dagegen in Göttingen die Altertumswissenschaften unter GESNER und HEYNE, worauf gleich näher einzugehen sein wird. Zuvor gebe ich aber noch eine Übersicht über den Bestand der Universität, wie ihn PÜTTER um die Mitte der 60er Jahre schildert.

In der theologischen Fakultät finden wir 3 ordentliche und 1 außerordentlichen Professor, in der juristischen 10 ordentliche und 1 außerordentlichen Professor; dazu 5 Privatdozenten; in der medizinischen 5 ordentliche, 2 außerordentliche Professoren, 1 Privatdozent; in der philosophischen 12 ordentliche, 6 außerordentliche Professoren, 5 Privatdozenten. Von den 12 philosophischen Professoren lesen drei die Philo-

sophie in dem alten Umfang: jeder liest über Logik, Metaphysik, Physik, Moral, Naturrecht. Drei lehren die Altertumswissenschaften (HEYNE KLOTZ, der aber eben nach Halle zu gehen im Begriff ist, und KULENKAMP, der griechische Profanskribenten erklärt, zugleich aber reformierter Prediger war). Zwei lesen über die schönen Wissenschaften und die Literaturgeschichte. Endlich je einer liest Mathematik (KÄSTNER), Naturgeschichte, Geschichte und ihre Hilfswissenschaften (GATTERER) und orientalische Sprachen (MICHAELIS). Natürlich fehlt es auch nicht an Lehrern der neueren Sprachen, sowie des Reitens, Fechtens, Voltigierens, Tanzens, der Musik und des Zeichnens.

Wichtig ist die Ausstattung mit Instituten. Neben dem Kollegiengebäude ist die Paulinerkirche, in der außer dem Universitätsgottesdienst auch die öffentlichen Akte stattfinden. Vor allem aber ist die sehr ansehnliche Bibliothek zu erwähnen. Sie nimmt das obere Stockwerk des Kollegiengebäudes ein, dessen Erdgeschoß die drei öffentlichen Hörsäle enthält. Sie steht, eine große Neuerung, allen Mitgliedern der Universität, auch den Studierenden, täglich offen, sowohl zum Gebrauch an Ort und Stelle, als zum Entleihen nach Hause: „ein Vorzug, den ihr schwerlich irgendeine Bibliothek streitig machen dürfte; bei allen Beschwerlichkeiten und nachteiligen Umständen hat man doch den wahren Vorteil für Professoren und Studierende allen anderen Betrachtungen vorgezogen“. GEDIKE, der auf seiner Universitätsrundreise¹ 1789 auch Göttingen besuchte, schreibt die Erfolge der Universität zum großen Teil der liberal ausgestatteten und verwalteten Bibliothek zu: „Wenn Göttingen in neueren Zeiten eine größere Anzahl von eigentlichen Gelehrten gebildet hat als irgendeine andere Universität, so ist dies weniger ein Verdienst der dortigen Professoren (von deren Göttingendünkel er ein amüsanter Bild entwirft) als eine Wirkung dieser trefflichen Bibliothek. Viele Professoren haben ihren literarischen Ruf bloß der Bibliothek zu danken. Viele junge Gelehrte haben sich hier bloß durch den Gebrauch der Bibliothek gebildet.“ Wie bescheiden dabei dem Umfang nach auch dieses Institut war, geht aus der Angabe hervor, daß die Zahl der Bände damals auf 30000 geschätzt wurde, der jährliche, übrig wechselnde Fond auf etwa 3000 Taler. HEYNE war Oberbibliothekar und bestimmte nach den Vorschlägen der Professoren über die Anschaffung-

Die theologische Fakultät hat an Instituten ein Predigerseminar, dessen Mitglieder sich im Predigen und Unterrichten (an der Schule

¹ Sein Bericht darüber an Friedrich Wilhelm II. ist mitgeteilt von R. FESTER im 1. Ergänzungsheft zu G. STEINHAUSENS Archiv für Kulturgeschichte (1905).

des der Fakultät unterstehenden Waisenhauses) üben, und ein Repe-
tentenkollegium für ältere Studierende. Die medizinische Fakultät hat
ein ansehnliches anatomisches Theater, einen botanischen Garten, und
eine Entbindungsanstalt. Die philosophische Fakultät hat ein Obser-
vatorium (in einem Turm der Stadtmauer, wo auch anderweitige mathe-
matische und physikalische Instrumente sich finden), ferner eine Modell-
kammer (darin auch das Modell eines englischen Kriegsschiffes), endlich
ein philologisches Seminar.

Ferner stehen in enger Verbindung mit der Universität die 1751
errichtete Sozietät der Wissenschaften, mit drei Sektionen, der
physikalischen, der mathematischen und der historisch-philologischen;
ihr Präsident ist HALLER; und die 1739 unter dem Vorsitz GESNERS
errichtete Deutsche Gesellschaft, deren Bemühungen auf Sprachen,
Beredsamkeit, Dichtkunst, Länderkunde, Geschichte, Altertümer und
Rechte unseres Vaterlandes gehen. Dazu kommt noch die kürzlich
von GATTERER errichtete historische Akademie, eine Gesellschaft von
Lehrern und Studierenden zur Pflege historischer Studien. — Auch
mag hier eine im Jahre 1784 getroffene Einrichtung erwähnt sein, die
seitdem über alle Universitäten sich ausgedehnt hat: es wird jährlich
von jeder Fakultät eine Preisfrage gestellt, für deren Lösung eine
goldene Medaille im Wert von 25 Dukaten ausgesetzt ist (PÜTTER,
II, 310). Man sieht, die Heranziehung der Studierenden zu selbständiger
wissenschaftlicher Arbeit tritt als neue Aufgabe in den Gesichtskreis
des Universitätsunterrichts. Auch das philologische Seminar wird,
wie wir später sehen werden, mehr und mehr in den Dienst dieser Auf-
gabe gestellt.

Was die Vorlesungen anlangt, so werden sie, wie zu Halle, alle
als halbjährliche gelesen. Ferien finden nur in sehr beschränktem Um-
fang statt, ein paar Wochen um Ostern und Michaelis, zwischen den
Semestern, sonst weder Hundstag-, noch Brunnen-, noch Jahrmarkt-
ferien. Die Vorlesungen werden so gut wie ausschließlich, auch die
öffentlichen, im eigenen Hörsaal gehalten, den jeder Professor im
Hause hat. Überhaupt sind die öffentlichen Vorlesungen von geringer
Bedeutung. Bemerkenswert ist eine Anordnung MÜNCHHAUSENS vom
Jahre 1756, daß immer ein Mitglied jeder Fakultät über den ganzen
Umkreis der Fakultätswissenschaften eine einleitende Vorlesung öffent-
lich halten soll; in der philosophischen behandelte GESNER das philo-
logisch-historische, KÄSTNER das mathematisch-naturwissenschaftliche
Gebiet.¹

¹ GESNER, *Isagoge in erud. univ.*, 2. Aufl., Leipzig 1784, Vorrede. S. auch
MICHAELIS, *Raisonnement*, II, 83.

Noch ist hervorzuheben, daß die Vorlesungen durchweg in deutscher Sprache gehalten wurden. Überhaupt sind die Göttinger Professoren Männer, die auch als Schriftsteller mitten im öffentlichen Leben stehen, die meisten waren ihrer Zeit auch als Publizisten, Schriftsteller oder Dichter wohl bekannt: man denke, abgesehen von den politischen Publizisten, an HALLER, KÄSTNER, LICHTENBERG. Beinahe allen ist, als Schriftstellern oder als Lehrern, die Richtung auf das Zeitgemäße und Praktische, auf allgemeine und enzyklopädische Bildung gemeinsam.

Die Universität hat ein klares Bewußtsein von ihrem Charakter. PÜTTER sagt selbst, daß er den Geist des Ganzen (*Esprit du Corps*) beschreibe, wenn er gleich am Anfang (§ 4) von ihr rühmt: „Wenn es dem Reich der Wissenschaften zuträglich gewesen ist, einem mit willkürlichen Begriffen, Hypothesen und Schlüssen offenbar zu weit getriebenen und zuletzt in bloße Schalen einer kernlosen Methode verwickelten philosophischen Geschmacks sich entgegen zu setzen (wobei an die neue Wolffsche Schulphilosophie zu denken ist) und dagegen Belesenheit, Literatur, Philologie, Kritik, Historie, Erfahrung, Gebrauch der Quellen und Mathematik mit einer gesunden Philosophie zu verbinden, und auf solche Art die höheren Wissenschaften (die oberen Fakultäten) gründlich und brauchbar zu machen: so hat daran vielleicht Göttingen einigen Anteil. Was hingegen 2) möglich gewesen, in allen Teilen der Wissenschaften gleich aufs Praktische zu führen, das ist von jeher ein vorzügliches Augenmerk dieser Universität gewesen. Und wenn es 3) möglich wäre, alles Pedantische von der Gelehrsamkeit zu verbannen, so wird man Göttingen den Ruhm lassen, daß es auch dazu das seinige beigetragen habe.“ —

Von hier aus ist nun auch der neue Humanismus oder der neue Betrieb der Altertumsstudien orientiert, der in Göttingen seine erste Pflegestätte gefunden hat: die Richtung auf allgemeine und elegante Bildung ist es, die ihn von dem alten Betrieb unterscheidet. Ich muß hierauf etwas näher eingehen.

Die alte Heimat der klassischen Studien in Deutschland war das sächsisch-thüringische Gebiet; es hatte seit den Tagen der Reformation wie in literarischen so auch in scholastischen Dingen die Hegemonie behalten. Hier hatten die alten Fürstenschulen den althumanistischen Schulbetrieb am Leben erhalten, so viel es in einer ihm so ungünstigen Zeit geschehen konnte. Leipzig, als Mittelpunkt des deutschen Buchhandels allen neuen Bewegungen vorzugsweise ausgesetzt, hatte in seiner Universität zugleich eine Hüterin der Tradition. Endlich wurde Dresden im 18. Jahrhundert durch seinen dem Luxus, der Kunst und der Bildung geneigten Hof zum Mittelpunkt künstlerischer und

kunstgeschichtlicher Bestrebungen. Hier hatte WINCKELMANN, der geborene Preuße, eine neue, eine geistige Heimat gefunden; er hat weder mit sehnsüchtigen noch dankbaren Empfindungen nach dem Lande seiner Geburt zurückgeblickt. Dem sächsisch-thüringischen Gebiet gehören durch ihre Geburt und Bildung LESSING, CHRIST, ERNESTI und HEYNE an. Später wurde, um das hier vorauszunehmen, Weimar-Jena zum Vorort des ganzen neuhumanistischen, literarischen und philosophischen Lebens. Von hier aus ist, wie wir später sehen werden, der Süden für den neuen Humanismus erobert. THIERSCH und BONITZ, die in Bayern und Österreich die neuhumanistische Reform des Schulwesens durchführten, waren Schüler der alten Schulpforta und der Universität Leipzig und ihres großen Philologen, G. HERMANN. HERMANN ist Leipziger in demselben Sinn, wie KANT Königsberger oder NIKOLAI Berliner.

Von hier ist auch der Mann gekommen, der zur ersten Anpflanzung der Altertumsstudien nach Göttingen berufen wurde: JOH. MATTHIAS GESNER. Geboren ist er zwar in Franken (zu Roth, 1691) und in Ansbach empfing er seine erste Schulbildung. Dann aber studierte er zu Jena (1710—1715), wo er zu BUDDEUS in nahe Beziehung trat, war darauf Lehrer in Weimar und wurde 1730 Rektor der Thomasschule in Leipzig. 1734 kam er als einer der ersten Professoren nach Göttingen, wo er bis 1761 als Lehrer, Schriftsteller und Organisator eine bedeutende Wirksamkeit hatte.¹

Wo von GESNER die Rede ist, da pflegt vor allem gesagt zu werden, daß er in dem Augenblick, wo die klassischen Studien in Gefahr gewesen seien, durch die vereinigten Bestrebungen des Realismus und Pietismus für immer aus den Schulen verdrängt zu werden, als ihr Retter erschienen sei. Man würde sich doch ein völlig falsches Bild von GESNER machen, wenn man ihn hiernach als einen Mann sich vorstellen wollte, der nur die alten Klassiker geschätzt, dagegen die moderne Literatur und Wissenschaft gering geachtet habe und dessen Bestreben gewesen sei, die Reformen des vorigen Zeitalters rückgängig zu machen und die Schulen wieder zu der Gestalt zurückzubringen, die ihnen das humanistische Jahrhundert gegeben hatte. GESNER war vielmehr ein

¹ Über ihn vor allem AUG. ERNESTI. *Narratio de JOH. MATTH. GESNER*. Neugedr. von PÖKEL 1891. Ferner EYRING. *Biographia academica Göttingensis*. I, 245 ff., III, 1ff. ERSCH und GRUBERS Enzyklopädie, I. Bd. 64. S. 271 enthält einen ausführlichen Artikel über G. VON ECKSTEIN, wo man literarische Nachweisungen findet; ein Artikel von demselben in SCHMIDTS Enzykl. II, 1037ff. Vgl. auch einen Vortrag SAUPPE über GESNER und HEYNE in der Sammlung „Göttinger Professoren“. 1872.

durchaus moderner und zeitgemäßer Mann, von allem, was die Fortgeschrittenen als Pedanterie verachteten, war er weit entfernt. Mit der modernen Philosophie war er vertraut, seine *Isagoge in eruditionem universalem* gibt einen Abriß dieser Philosophie in allen ihren Zweigen, Mathematik und Physik ausgenommen; von einem Zeitgenossen (SEGNER in Halle) wird ihr dies zum Vorwurf gemacht: sie sei Wolffianismus. Nicht minder stand GESNER den modernen literarischen Bestrebungen nahe; er war der Gründer und Vorsteher der Deutschen Gesellschaft zu Göttingen, die nach dem Vorbild der GOTTSCHEDSchen Gesellschaft zu Leipzig deutsche Sprache und Literatur zu fördern die Absicht hatte. J. D. MICHAELIS erzählt von ihm, daß er auf die Frage eines Freundes, ob er die besten der modernen Dichter den besten der Alten vorziehe oder nachstelle? nach kurzer Überlegung geantwortet habe: wenn eine solche Vergleichung des Verschiedenartigen überhaupt zulässig sei, so ziehe er die besten der Neueren, z. B. HALLER, den Virgilen und Homeren vor (*Biogr. acad. Gott.* I, 260).

Auch als Pädagog steht GESNER durchaus auf Seiten des Fortschritts; er hat so wenig den althumanistischen Schulbetrieb zurückgeführt, daß man vielmehr umgekehrt sagen kann: er hat ihm definitiv ein Ende gemacht. Seine Stellung innerhalb der Entwicklung der gymnasialpädagogischen Anschauungen kann man so bezeichnen: er hat als der erste in Schriften und Organisationen, dem althumanistischen Betrieb den neuhumanistischen entgegengesetzt und zur Überwindung jenes durch diesen den bedeutendsten Anstoß gegeben. Die Absicht des alten Betriebes war, Fertigkeit in der Imitation der Alten zu erzielen; der neue Betrieb gibt diese Absicht als eine durch die Wirklichkeit antiquierte auf, er will durch die Lektüre der alten Schriftsteller nicht zu lateinischen und griechischen Imitationen anleiten, sondern Urteil und Geschmack, Geist und Einsicht bilden und dadurch die Fähigkeit selbständiger Produktion in der eigenen Sprache nähren. GESNER geht nicht über die Hallische Pädagogik zurück, sondern von ihr ausgehend, geht er über sie hinaus.

Ich zeige zunächst, wie er durchaus auf dem Boden der Hallischen Reform, auf dem Boden FRANCKES, WEIGELS, COMENIUS' steht.¹ Mit

¹ GESNERS pädagogische Anschauungen lernt man vor allem kennen aus einer Anzahl kleiner Gelegenheitsschriften, die unter dem Gesamttitel: Von Verbesserung des Schulwesens, in seinen kleinen deutschen Schriften (Göttingen 1756) abgedruckt sind. Sodann aus der von ihm entworfenen, ausführlichen und wichtigen, eine ganze Gymnasialpädagogik enthaltenden braunschweig-lüneburgischen Schulordnung vom Jahre 1737 (VORMBAUM, III, 58—434). Damit ist zu vergleichen die Jugendschrift: *Institutiones rei scholasticae*, die er noch

leidenschaftlicher Entschiedenheit spricht er sich gegen den alten Mißbrauch aus, den lateinischen Unterricht mit dem Auswendiglernen der Grammatik zu beginnen. Diese unleidliche Barbarei und Tyrannei mache noch in vielen Schulen den allergrößten Teil der Kinder unglücklich und bringe sie um einen guten Teil der Vernunft und meistens um alle Lust zum lernen. Sie sei die Ursache des unauslöschlichen Hasses, der bei dem allergrößten Haufen gegen alle lateinischen Bücher entstehe, als mit welchen sie am meisten geplaget worden; so daß sie der sogenannten akademischen Freiheit sich vor allem dazu bedienten, dem Latein und den Schulbüchern für immer abzusagen. Die Dummheit und Unvernunft, welche dadurch entstehe, daß sie wie Papageien immer Wörter oder Töne hörten und sagten, aber nie zu urteilen aufgefordert würden, bringe die Verachtung zu Wege, worin gegenwärtig niedrige und hohe Schulen bei so Vielen stünden. Ein großer Fürst (es ist Friedrich Wilhelm I. von Preußen gemeint) solle den Hofmeistern seines Sohnes und Erben einen Eid abgenommen haben, daß sie ihn nicht Latein lernen ließen; „und ich sage, wenn man das Latein nicht anders lernen kann, als daß man vor allen Dingen die Deklinationen und Konjugationen und Vokabeln aus der Grammatik nach der Ordnung auswendig lernt: so wäre es gut, man beeidigte alle Eltern, sie sollten ihre Kinder nicht Latein lernen lassen“. (Kleine Deutsche Schriften, 293ff.)

Freilich ist es möglich, es auf andere Weise zu lernen, nämlich durch den Gebrauch. In einer Vorrede zu CASTALIOS lateinischer Übersetzung des N. T.s empfiehlt er dieses als erstes Unterrichtsbuch und beschreibt die Methode. Der Anfänger hat den lateinischen Text vor sich, ein Schüler oder Lehrer liest den deutschen Text vor, jener folgt mit den Augen; die Sachen sind ihm bekannt, auch einzelne Wörter, die unbekannt erhalten aber durch den Zusammenhang ihren Sinn. Hin und wieder hilft der Lehrer mit einer Frage, einer Zurechtrückung der Wörter usw. nach. So lernt der Schüler die Anfänge der Sprache wie durch Umgang. Selbst unter schwierigen Umständen wird dies Verfahren anwendbar sein. Es mag ein Lehrer, wie es nicht ungewöhnlich ist, die ganze Stadtjugend, auch von 200 Schülern, allein zu unterrichten haben, und zwar, wie hergebracht, in drei Klassen, von denen die eine Lesen und Schreiben, die andere die Elemente des Lateins, die dritte auch Griechisch lernt, so kann er auf diese Weise alle mit-

zu Jena, unter BUDDIUS' Einfluß und auf dessen Antrieb, verfaßt hat (1715), sowie die schon wiederholt erwähnte *Isagoge in eruditionem universalem* (2. Aufl., Leipzig 1784), welche aus Göttinger Vorlesungen hervorgegangen ist; endlich ein paar Vorreden.

einander gleichzeitig unterrichten: die Kleinen haben das N. T. in deutscher, die mittleren in lateinischer, die Oberen in griechischer Sprache vor sich; es wird deutsch vorgelesen, jeder sieht in sein Buch und der Lehrer geht herum und achtet darauf, daß jeder bei der Sache ist. — Die meisten mögen sich mit einer so erlangten Fertigkeit begnügen, ohne die abstrakten Regeln der Grammatik überhaupt zu lernen. „Alle diejenigen, welche die lateinische Sprache nur dazu brauchen, daß sie die darin geschriebenen Bücher verstehen können, sind wunderselten in den Umständen, da sie eines grammatischen Orakels nötig hätten, und dieser werden allezeit 20 oder 30 gegen einen sein, dessen Umstände oder Neigung ihn zum Schreiben und zwar zum exemplarischen Schreiben, wie man es nennen kann, verbinden oder veranlassen“ (347). Jenen genügt, daß sie die Grammatik *materialiter* besitzen; sie auch *formaliter* inne zu haben, ist allein den eigentlichen Gelehrten notwendig, welche die alten Schriftsteller herausgeben und erklären, oder als Musterstilisten sich hervortun wollen. Der Herr von Stande oder der durchschnittliche Student, der das Latein nur braucht, um die Kompendien in den drei Fakultäten zu lesen, kann füglich allein durch den Gebrauch zu seinem Endzweck gelangen. Hat er übrigens Zeit und Lust grammatikalisch zu werden, so kann dieses beim vollen Verstande mit einer leichten Mühe geschehen (312f.).

ECKSTEIN schilt den armen TRAPP, daß er sich für seine Bestrebungen auf GESNER beruft: mit den Philantropisten habe dieser nichts gemein.¹ Ich glaube, nicht wenig hat er mit ihnen gemein. Das Lernen zum Spiel zu machen, könnte man ganz wohl als das Ziel seiner methodologischen Vorschläge bezeichnen. Glücklicherweise ist es die braunschweig-lüneburgische Schulordnung (§ 80), welche dem Lehrer empfiehlt „so zu sagen auf allerlei Ränke und Listen bedacht zu sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen daß sie nämlich keine Beschwerde im Lernen merke und sich doch freuen könne, etwas gelernt zu haben“. Fände der Satz sich bei einem „Philantropisten“, so würde er vermutlich längst ein stehendes Zitat geworden sein, um ihre berüchtigte Leichtfertigkeit zu kennzeichnen. Ein Beispiel solcher List findet sich in der Isagoge (p. 111): unter dem Reden muß man die Sinne beschäftigen,

¹ SCHMID, Enzykl., Art. GESNER (II, 1040). Es mag bemerkt werden, daß TRAPP ein Enkelschüler, wenn die Bezeichnung gestattet ist, GESNERS war; sein Lehrer EHLERS in Segeberg war GESNERS Schüler. Siehe EHLERS' Anmerkungen zu TRAPPS Abhandlung über das Studium der alten Schriftsteller in der von CAMPE redigierten Allgem. Revision des gesamten Erziehungswesens, Bd. VII, S. 462, 511. Freilich mißbilligt EHLERS, überzeugt, daß es im Sinne GESNERS geschehen, viele der TRAPPSchen Raisonsnements und Vorschläge.

so werden Sachen und Wörter miteinander in die Seele kommen. Man nehme ein Licht, halte es ans Feuer und sage: *accendam candelam*. Ist dies geschehen, so sage man: *accendi candelam*; dann *nunc extinguam* usw. Und ein andermal (Deutsche Schr. 336) weist er auf TSCHIRNHAUSEN hin, der als die rationellste Methode der Spracherlernung die bezeichnet habe: den Knaben nichts hören zu lassen als die Sprache, die er eben lernen solle. Man sieht, WOLKES Künste im Philanthropinum und die allerneueste BERLITZ-Methode sind auch schon vor diesen Männern entdeckt. Und wie schmäzlich muß einem Anhänger der Lehre von der formalen Bildung eine Äußerung wie die klingen: „Groß war das Glück der alten Griechen in dieser Hinsicht: die Sprache, in welcher damals alle gelehrte Bildung beschlossen war, sogen sie mit der Muttermilch ein; die beste Lernzeit, welche wir mit den Sprachen hinbringen, konnten sie sogleich auf die Erwerbung der Sachkenntnis wenden. Hierin unter anderem ist es begründet, daß die Griechen mehr gelehrte Männer hervorgebracht haben, als irgend ein anderes Volk vorher oder nachher. Denn sie lernten als Knaben, was bei uns die jungen Leute erst nachdem sie zehn und mehr Jahre auf die Erwerbung der Instrumente verwendet, beginnen, dann nach drei oder vier Jahren wieder liegen lassen: denn dann nimmt Amt und Erwerb sie in Anspruch, so daß auch diejenigen, welche Neigung zu den Wissenschaften haben, mehr sorgen müssen, nicht zu vergessen, was sie gelernt haben, als es zu mehren und zu erweitern“. — Freilich, fährt er fort, wie die Dinge jetzt liegen, läßt sich daran nichts ändern: *aut linguarum studia retinenda aut ipsa cum his eruditio ejicienda*. So die jugendlichen *Institutiones rei schol.* (p. 40), und nicht anders die Isagoge, das Werk des gealterten Manes. Zwar haben die neueren in allen Wissenschaften Vortreffliches geleistet, und es kann jemand auch ohne Kenntnis der lateinischen Sprache die Mathematik, die Historie und viel von der Philosophie inne haben und also ein wissenschaftlich gebildeter Mann (*eruditus*) sein, obwohl es nicht Sitte ist, ihn so zu nennen (§ 90). Aber eine etwas weitere wissenschaftliche Bildung ist ohne die alten Sprachen noch nicht möglich. Man gehe nur in eine Bibliothek und sehe, wie viele lateinische Bücher auf ein in moderner Sprache geschriebenes kommen (§ 3).

Töricht aber ist es, daß wir nun alle Schulen einrichten, als ob wir nur Gelehrte zu bilden hätten. „Es ist ein gemeiner Fehler, daß man in den Schulen 1) hauptsächlich nur auf diejenigen siehet, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden wollen. und in dieser Absicht 2) von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordert, und doch 3) mit Er-

lernung derselben meistens so verkehrt zuwege gehet, daß dabei ein großer Teil einen unüberwindlichen Ekel nicht nur vor der Sprache, sondern auch vor dem Studieren überhaupt bekommt und auf allerlei Art am Verstand und Willen verschlimmert wird. 4) Hingegen wird meistens versäumt, was im bürgerlichen Leben bei Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder nützlich ist: daher die Leute wenig oder nichts von der Schule wegbringen, was ihnen bei ihrer Lebensart zu statten kommen kann, hingegen solche Eigenschaften annehmen, welche sie zu ihren Absichten ungeschickt und anderen Leuten beschwerlich machen.“ (Deutsche Schr., 355).

Alles dieses könnte auch in den Büchern der Hallischen oder der philanthropischen Pädagogik stehen. Aber, zu der Literatur der Alten steht GESNER nun freilich doch in einem ganz anderen Verhältnis. Wenn die Hallischen an die Alten mit einiger Besorgnis vor der Befleckung der Seele durch den heidnischen Geist gingen, oder die Philanthropisten auf sie als vergangene Größen herabblickten, so sah GESNER in ihnen die schönste und freieste Entwicklung des menschlichen Geistes. Der Lehrer, heißt es in der Schulordnung (§ 97), wird sich bemühen, der jungen Leuten „eine gute Meinung von der Antiquität überhaupt und von der Annehmlichkeit und Nutzen einer Belesenheit in derselben beizubringen, indem er ihnen sagt, daß die meisten alten Skribenten die vortrefflichsten Leute ihrer Zeit gewesen, und nicht aus anderen niedrigen Absichten, sondern einzig und allein um dessentwillen geschrieben, damit sie sich bei den Nachkommen ein immerwährendes Denkmal des Verstandes und anderer guten Eigenschaften stiften möchten. Wer also ihre Schriften liest und versteht, der genießt des Umgangs der größten und edelsten Seelen die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Konversation geschieht, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an.“

Kommt der Ausdruck hier dem nahe, was gegenwärtig unter dem Namen „ethisch-humaner Bildung“ von der Lektüre der Alten erwartet zu werden pflegt, so wird bald darauf auch das Prinzip der „formalen Bildung“, allerdings ohne diesen Namen, ausgesprochen, und freilich wird sie nicht von der Erlernung der Sprache, sondern von dem intellektuellen Verkehr mit den Alten erwartet. In § 125 ff. wird erwogen, ob auch Philosophie zu den Unterrichtsgegenständen der Schule gehöre. Die Frage wird bejaht und auf ERNESTIS *Initia doctrinae solidioris* hingewiesen, aber dazu bemerkt, daß eine Versäumnis in der Philosophie viel weniger bedenklich sei, als in den Sprachen.

da die letztere auf der Universität schwerlich nachgeholt werde. „Diejenigen aber, so ohne die Alten gelesen zu haben philosophieren, werden zum öftern schwatz- und prahlerhafte Leute, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehört oder ihnen selbst einfällt, vor große Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben und alles andere aus Unwissenheit verächtlich traktieren. Wer aber die Alten nach vorgeschriebener Art lieset und dabei die Gründe von der Mathematik studieret, bekommt geübte Sinnen, das Wahre von dem Falschen, das Schöne von dem Unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtniß, eine Fertigkeit anderer Gedanken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern und hat den größten Teil desjenigen schon in der Ausübung gelernt, was ihm in einem guten *compendio philosophiae* nach Ordnung und Form einer Disziplin gesagt werden kann, daher er in einer Stunde sodann mehr gründliches lernet, als er außerdem in ganzen Wochen und Monaten fassen würde.“ Dieselbe Zusammenstellung der alten Sprachen und der Mathematik findet sich öfter, z. B. *Isagoge* § 1130: *privat se altero oculo, qui negligit mathesin.*

Es ist damit das neue Verhältnis zum Altertum ausgesprochen, wie es bis auf diesen Tag die Grundlage der Organisation der deutschen Gelehrtenschule bildet. Der alte Humanismus betrieb den Unterricht in den alten Sprachen in dem Sinn, daß die Schüler dadurch zur Fortsetzung der alten Literatur befähigt werden sollten: durch lange geübte Imitation wollte man erreichen in Sprache, Form und Sinn der Alten zu reden, zu dichten, zu philosophieren. Das Ziel war an sich ein unmögliches. Um die Mitte des 17. Jahrhunderts ist es überall aufgegeben. Der Unterricht geriet damit ins Schwanken. Er versuchte sich zu gestalten als bloßer Sprachunterricht: Latein war in Deutschland noch Sprache der Universität und der wissenschaftlichen Literatur, und Griechisch und Hebräisch waren dem Theologen für das Quellenstudium unentbehrlich. Die Literatur der Alten erschien als eine ziemlich überflüssige Zugabe, die bloß dem einen und andern Gelehrten als Fundgrube für polyhistorischen Sammelfleiß diente. Das ist wesentlich der Standpunkt der Hallischen Pädagogik. Die Göttinger Pädagogik findet für die alte Literatur neue Verwertung: nicht um sie fortzusetzen, muß man sie studieren, sondern um sie zu genießen und durch Bildung des Urteils und des Geschmacks an dem in seiner Art Vollkommensten sich für eigene und eigentümliche Hervorbringungen in Philosophie und Wissenschaft, in Kunst und Dichtung vorzubereiten. Es ist das Zeitalter GOETHES, auf welches GESNER weissagt.

Durch diese Anschauung von dem Zweck des Unterrichts wird nun die Behandlung bestimmt. Es handelt sich um die Erwerbung der Fähigkeit, die Alten wirklich zu lesen. GESNER findet, daß der herkömmliche Schulbetrieb diesem Ziel nicht angemessen sei. Er hat sich hierüber in der Vorrede zu seiner Liviusausgabe (1743) ausgesprochen. Gewöhnlich sei in den Schulen eine Art die Alten zu lesen, welche er die *statarische* nennt, und welcher er eine *cursorische* gegenüberstellt. Er beschreibt jene so: eine Stelle wird zwei- bis dreimal gelesen und erklärt, dann repetiert, imitiert und appliziert, um dadurch die Worte und Sentenzen des Schriftstellers dem Schüler völlig zu eigen zu machen. Nach drei, vier Tagen, oder auch erst nach acht, nimmt man ein neues Bröckchen vor. So bringt man in einem Jahr ein Buch des Cicero oder Cäsar, eine Komödie des Terenz durch. Am Ende desselben ist der Schüler völlig unfähig zu sagen, was darin steht, er hat nichts als Wörter gelesen. Von dem Inhalt, der Form und Schönheit des Ganzen hat er keine Ahnung. Er hat bei der Lektüre des Homer, des Virgil, des Curtius nur eine Empfindung gehabt: Langeweile. Dagegen den Telemach, Robinson, Gullivers Reisen liest auch der Träge von Anfang bis zu Ende ohne Nötigung. Warum? weil die Erwartung beständig gespannt und befriedigt wird. Wenn wir jene so läsen, wie diese, sie würden nicht minder anziehend sein. Das bedeutet die *cursorische* Lektüre.

Allerdings, der Unterricht kann nicht mit solcher Lektüre beginnen. Erst müssen einige grammatisch-lexikalische Kenntnisse erworben sein, was am besten geschieht durch Einübung des Notwendigsten an einem Text. Sobald aber die Elemente gelernt sind, wird die Kenntnis der Sprache am besten erweitert und befestigt durch Lektüre. Fertigkeiten werden nicht erworben durch Redenhören von der Sache, sondern durch Übung. So steht es auch mit dem Lesen. Sache des Lehrers ist es, die Aufmerksamkeit beständig auf den Inhalt zu spannen: was will der Schriftsteller? wie bewirkt er es? wie begegnet er Einwendungen? wie braucht er Beispiele, Gleichnisse, Zeugnisse, zum Schmuck und zur Verdeutlichung? In einer Historie wird darauf geachtet: wer tut was? wann? in welcher Absicht? mit welchen Hilfsmitteln? gegen welche Hindernisse? mit welchem Erfolg? Solche Lektüre ist interessant und das Interesse fördert das Verständnis und das Verständnis des Ganzen befestigt das Behalten des Einzelnen an Wörtern, Wendungen und Gedanken. — Aber, wirft man ein, es ist schwer es dahin zu bringen, die Alten so zu lesen. — Wohl, aber bringt ihr es nicht dahin, dann besser sie niemals angerührt haben. Und es ist nicht so schwer, wenn man, nach Erlernung der Elemente, vom Leichterem anfängt, das zu Schwere

einstweilen überschlägt, meist kommt, wenn man nur weiter geht, das Verständnis dann von selbst. Der erste Sieg Alexanders war das Werkzeug des zweiten. —

In zwei einflußreichen Stellungen hatte GESNER Gelegenheit, seine Ansichten in die Wirklichkeit hineinzutragen, als Rektor der Leipziger Thomasschule (1730—1734), sodann als Professor in Göttingen (1734 bis 1761). Auf die Tätigkeit in der ersten Stellung nimmt er in seinen Schriften oft Bezug. Nach kurzem Schwanken hatte er die an der Thomasschule eingeführten lateinischen Kompendien mit den Klassikern vertauscht (Isag. § 119). Er erzählt (in jener Liviusvorrede), wie er mit seinen Schülern den Terenz in wenig Monaten ganz gelesen und wie aufmerksame Leser derselbe nun gehabt. Dagegen sei es mit des Euripides Phönissen, die er auf Wunsch der Schüler gleichzeitig begonnen, nicht gegangen; die Fertigkeit im Lesen des Griechischen sei noch zu gering gewesen, als daß ein rasches Fortschreiten sich hätte tun lassen; so sei man an den Wörtern hängen geblieben und der Sache überdrüssig geworden. ERNESTI, sein Kollege und dann Nachfolger an der Thomasschule, berichtet in dem in Form eines Briefes an RUHNKEN geschriebenen kurzen Lebensabriß¹ über seine Art zu lesen: richtiges Verständnis war das erste, das zweite ein Gefühl für die Trefflichkeit und Schönheit der Sprache und der Gedanken; vor allem aber lag ihm daran, daß sie den Zusammenhang des Ganzen und die Behandlungsweise auffaßten. Daher ging er schnell vorwärts und hielt darauf, daß die Lektüre eines Autors ununterbrochen und rasch vollendet werde. So wurden z. B. zeitweilig die Briefe oder die Reden Ciceros in sechs Stunden wöchentlich gelesen.

Wie in Leipzig die Schüler, so lehrte er in Göttingen die Lehrer. Besser für ihren Beruf vorbereitete Lehrer, das war das allgemein gefühlte Bedürfnis. In der Vorrede, mit welcher BUUDEUS die *Institutiones scholasticae* einführte, nennt er als den Ursprung des ganzen Übels, daß den Schulen Leute vorgesetzt werden, die zu allem eher als zu Lehrern taugen, die weder richtig zu denken noch zu lesen noch auch zu reden imstande seien; diese schickten dann wieder die schlecht vorbereiteten Schüler auf die Universität. Von jenem Übel aber sei die wichtigste Ursache, daß die Universitäten die Vorbereitung für das Lehramt fast ganz vernachlässigten. Was der Theolog oder der Jurist oder der Universitätsgelehrte brauche, das werde auf den Universitäten gelehrt, nicht aber das, was der Schulmann brauche. Man müsse also zum Schulamt Leute nehmen, die für ein anderes Amt vorbereitet

¹ *Narratio de Gesnero*, abgedruckt in *Biogr. acad. Gotting.* I. 309ff.

seien. So gehe die Ursach der Verderbnis im Kreis herum. Dieses habe ihn bewogen, die Schulsachen sowohl selbst zu behandeln, als auch die Abfassung der vorliegenden Schrift zu veranlassen.

Das *seminarium philologicum*, welches an der Göttinger Universität durch GESNER errichtet und beinahe 25 Jahre geleitet wurde, ist in dieser Gedankenfolge entstanden; ohne Zweifel ist das Hallische Beispiel, das BUUDEUS vor Augen gehabt hatte, hierzu wirksam gewesen. Als den Zweck des Instituts bezeichnet das Einführungsmandat der Schulordnung: „gute geübte Schullehrer zu bekommen, als woran es den meisten Orten fehlet, und zu dem Ende eine gewisse Anzahl von solchen Leuten, so sich dem Lehramt gewidmet, auf unserer Universität zu denen Schul-Studiis, einer guten Lehrart und übrigen Erforderungen eines tüchtigen Schulmannes anführen zu lassen, damit denen, so Schulstellen zu besetzen haben, oder sonst für die ihrigen gute Lehrer suchen, Gelegenheit gemacht werde, solche anzutreffen.“ Das Seminar ist der Schlußstein der Schulordnung. Es handelt sich dabei nicht um Erziehung gelehrter Philologen, sondern durchaus um Schulmänner. Das geht auch aus der ganzen Einrichtung desselben hervor. Die Mitglieder, es sind ihrer neun, sind Theologen. Außer ihrem theologischen Kursus werden sie angehalten, einen philosophischen Kursus durchzumachen, der alle Lehrfächer der philosophischen Fakultät umfaßt: Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie; die im engeren Sinn philosophischen Disziplinen wird der Vorsteher des Seminars ihnen nach ERNESTIS *Initia* vortragen und sie darüber wöchentlich einmal lateinisch disputieren lassen. Ferner trägt er ihnen (ohne andere auszuschließen) in zwei täglichen Stunden vor: eine allgemeine Anweisung zu dem Informationswerk (die *Institutiones* werden zugrunde gelegt); lateinische und griechische Grammatik, mit beständiger Hinweisung auf den Schulunterricht; und in derselben Weise lateinische und griechische Autoren, um die schulmäßige Behandlung zu zeigen; dazu das Nötigste aus der Rhetorik, Poetik und den Altertümern. Endlich, damit die Seminaristen Gelegenheit haben mögen, selbst Hand an das Informationswerk zu legen, sollen sie einerseits ermahnet werden, den Umgang mit Kindern überall zu suchen, im besonderen aber zu einiger Information in der Göttingschen Stadtschule zugelassen werden.

Die Auffassung, welche GESNER von der Bedeutung des Altertums für den Unterricht hat, steht in engster Beziehung zu seiner Hochschätzung der Griechen. „Die griechischen Schriftsteller sind die Quellen, aus welchen die alten Römer ihre meiste Weisheit und Gelehrsamkeit hergeholet, aber kaum einen geringen Teil in ihre noch vorhandenen Schriften gebracht, wie der Augenschein klärlich ausweist“.

So die Schulordnung (§ 120), so schon die *Institutiones* (S. 83ff.): weder die Wissenschaften kann man völlig selbständig treiben, noch auch nur die lateinische Sprache gründlich verstehen ohne Griechisch. „Daher müssen in den öffentlichen Schulen die, so bei dem studieren bleiben sollen, sich nicht eigenmächtig den griechischen Lektionen entziehen, als wodurch sie sich selbst einen unersetzlichen Schaden zuwege bringen und ihre Torheit zu spät beklagen. Wer überhaupt Lust zum studieren hat, kann nicht besseres zu seinem künftigen Vergnügen tun, als daß er in dieser Sprache einige Vollkommenheit zu erlangen sucht.“

Die Behandlung des griechischen Unterrichts entspricht natürlich seinen schon dargelegten allgemeinen Grundsätzen. Das Schreiben des Griechischen werde noch vielfach geübt, so bemerken die *Institutiones* (S. 90), es sei gänzlich vergeblich: Wort für Wort werde aus dem Lexikon zusammengesucht, mit der Rücksicht, daß von mehreren, die sich darbieten, das in der Flexion leichteste gewählt werde. Dies jammervolle Flickwerk übergäben sie dann dem Lehrer, der es notdürftig von grammatischen Fehlern reinige. Diese Übungen unterlasse man gänzlich: wir brauchen nicht griechisch zu schreiben, wer wollte es auch lesen? sondern nur zu verstehen. Das Verstehen aber kommt durch Übung im Lesen. Sobald die Elemente der Formenlehre mehr durch Übung als durch Auswendiglernen eingepägt sind, führe man die Schüler zur Lektüre leichter Autoren, der Fabeln des Aesop, einiger Dialoge des Lucian, des Evangeliums Lukas und der Apostelgeschichte. Homer, den einige für den ersten Anfang vorgeschlagen haben, wofür er aber zu schwer ist, mag nun folgen; mit Recht ist er von den Griechen selbst als *pater atque fons ingeniorum et omnis doctrinae* verehrt worden. Als besonders nützliche Übung empfiehlt GESNER wiederholt die Übersetzung aus dem Griechischen in das Lateinische, wie er überhaupt der durchgängigen Vergleichung der beiden Sprachen und Literaturen das Wort redet. — Etwas anders wird in der *Isagoge* (§§ 148 ff.) die Lektüre geordnet. Ich teile aus dem losen und interessanten Geplauder der Kollegs das Hergehörige kurz mit. Mit Homer anfangen wäre das allerbeste, wenn es ginge, denn er ist ganz besonders geeignet für Knaben. Es geht aber nicht, schon darum nicht, weil unsere Schulmeister Theologen sind und den Stil des Neuen Testaments für weitaus den schönsten und reinsten halten: ein hinlängliches Anzeichen ihrer Kenntnis des Griechischen. Was würden sie sagen, wenn der dem neuen Testamente vorgezogen würde, den sie einen blinden Heiden nennen? Auch Xenophon und Arrian wären an sich besser zur Einführung in die griechische Sprache geeignet. Aber wie die Dinge jetzt liegen, muß

man mit dem neuen Testament den Anfang machen: am Schluß des Schulunterrichts wird verlangt, daß sie es wörtlich übersetzen können, und die meisten lernen wegen des neuen Testaments überhaupt Griechisch: also man strecke sich nach dem Ziel. Und sicherlich können die Schüler eine Menge Wörter dabei lernen. Man fange also an mit der ersten Epistel Johannis, wo dieselben Wörter öfter wiederkehren, gehe dann über zu dem Evangelium desselben und endlich zu den übrigen Evangelisten. Dann aber füge man Chrestomathien hinzu. Ich liebe die Chrestomathien.¹ Mein Büchlein hat das Studium des Griechischen in Deutschland von neuem entzündet, es ist häufig und in großen Auflagen abgedruckt und eine ganze Anzahl unter ähnlichen Namen sind nachgefolgt. Chrestomathien sind besser als ganze Bücher, 1) weil man die letzteren nicht immer haben kann. Will ich ein griechisches Buch drucken lassen, so fragt der Verleger: Lesen Sie darüber? — Ja. — Wie viele Zuhörer haben Sie? — Da ich hierauf eine bestimmte Antwort nicht geben kann, so ist die Verhandlung zu Ende. Etwas anders liegen die Dinge in Leipzig, wo eben der Plato ganz gedruckt wird. Doch diesem ließe sich abhelfen; ich könnte auf meine Kosten drucken lassen. Aber es kommt ein anderes dazu: 2) die jungen Leute müssen von mehreren griechischen Autoren einen Geschmack kriegen. Dann suchen sie selbst mehr und können sich überall helfen. Haben sie bloß einen einzigen Schriftsteller gelesen, so stehen sie ratlos vor den übrigen. Freilich muß eine Chrestomathie nicht bloß einige herausgerissene Gedanken enthalten. So ist kürzlich eine Platonische Chrestomathie erschienen von einem gewissen Müller; ich freute mich sehr, als ich es sah, aber die Freude war nicht von Dauer; denn es sind dort bloß einige Gleichnisse, Wendungen, Sentenzen zusammengestellt. Es hätten aber vielmehr der eine und andere der kleineren und leichteren Dialoge, z. B. die Apologie u. a., ferner ganze Reden und Gespräche mitgeteilt werden sollen, daß die ganze Vortragsweise daraus erkennbar würde. Ferner die Proömien, die sehr schön und leicht sind; aus ihnen kann man auch über die Sitten und Gebräuche manches lernen. Und hierzu mag man dann noch einige Schriftchen des Xenophon, Plutarch, Homer, Hesiod, Theognis und der Tragiker nehmen, die für die Schullektüre vielfach herausgegeben sind.

Man begegnet hin und wieder noch tadelnden Bemerkungen über den Gebrauch von Chrestomathien. Der Tadel findet auf die GESNER-

¹ GESNER hat deren mehrere verfaßt, außer der hier erwähnten *Chrestomathia Graeca* (1731) auch eine *Ciceroniana* (1716) und *Pliniana* (1723).

schen Chrestomathien jedenfalls keine Anwendung. Es waren nicht Lichtstrahlensammlungen, sondern Zusammenstellungen von mehr oder minder umfangreichen und abgeschlossenen Stücken. Vor allem war es der buchhändlerisch-ökonomische Gesichtspunkt, dem sie ihre Entstehung verdankten: der Schüler konnte weder die ganzen Autoren, noch die einzelnen Schriften kaufen, jene nicht, weil sie zu teuer, diese nicht, weil sie nicht zu haben waren. Gelesen wird übrigens gegenwärtig nicht minder als zur Zeit GESNERS in chrestomathischer Auswahl. Unsere Schulen bringen so wenig, als die damaligen, die ganzen Schriftsteller durch, sondern sie lesen, ganz nach GESNERS Rat, von mehreren Historikern, Philosophen, Rednern, Dichtern je ein paar Abschnitte oder Stücke. Wir könnten unsere griechische Lektüre ebenfalls in einen Band zusammendrucken und binden lassen, wie GESNER in der griechischen Chrestomathie Stücke aus Herodot, Thucydides, Xenophon, Theophrast, Aristoteles, Plutarch, Sextus Empirikus, Lucian hat zusammendrucken lassen. Es unterbleibt, weil wir jetzt die Sachen, ganz oder in Bruchstücken, jederzeit um ein paar Groschen kaufen können. Übrigens wäre eine kleine Auswahl aus den weniger zugänglichen Autoren, wie den Lyrikern, den späteren Philosophen — die sehr mit Unrecht gegenwärtig so gänzlich vernachlässigt werden; es gibt doch wohl kaum eindringlichere Moralprediger als Epiktet und Marcus Aurelius, namentlich für die Jugend — eine ganz angemessene Ergänzung unserer üblichen Schullektüre; wozu denn auch Stobäus und Diogenes Laërtius manches beisteuern könnten. Ja man möchte sagen, für unsere fragmentarische Art der Lektüre, bei der wir ein Drama im Verlauf von sechs Monaten lesen, sei ein fragmentarischer oder aphoristischer Text am allermeisten angemessen.

Wie es übrigens zu GESNERS Zeit mit den griechischen Studien stand, das ergibt sich aus der Anweisung der Schulordnung für die Behandlung des Griechischen im philologischen Seminar. „Sind die *auditores*,“ heißt es § 27. „darnach beschaffen so ist es nicht unmöglich, neben der grammatikalischen Anleitung und Wiederholung den größten Teil des neuen Testaments durchzubringen, indem der Lehrer den Zuhörern, die den griechischen Text vor Augen haben, nur eine buchstäbliche Übersetzung lateinisch vorsagt, und allein bei den grammatikalischen oder anderen Anmerkungen, die den Umständen nach unentbehrlich sind, sich etwas aufhält. Mehrere Bekanntschaft mit der griechischen Sprache und den vornehmsten Skribenten zu erlangen, wird auch *Gesneri Chrestomathia Graeca* in einem halbjährigen *Collegio* durchgelesen und dadurch die Leute in den Stand gesetzt, *Herodotum*, *Thucydidem*, *Xenophontem*, *Plutarchum* usw. für sich zu lesen. Es

bleibt auch, weil man mit Leuten zu tun hat, welche der Grammatik nunmehr größtenteils mächtig sind, soviel Zeit übrig, daß ein paar Bücher *Homeri* und andere Proben der griechischen Poeten hinzugetan werden können.“ Auch bei anderen Universitäten kommt der Gebrauch von GESNERS Chrestomathie häufig vor. — Bezeichnend ist auch, wie GESNER die Weglassung der sonst üblichen Lateralversion motiviert: er halte sie für die Pest der griechischen Studien; sie hinderten den Schüler Griechisch zu lernen und verdürben sein Latein. Statt dessen sei ein Wörterverzeichnis beigegeben.

Man sieht nach allem, daß es ein völlig neuer Gesichtspunkt ist, aus welchem GESNER den klassischen Unterricht behandelt. Wenn man die Geschichte der Schulen nach der Verschiedenheit des Prinzips der klassischen Lektüre einteilt, dann kommt man auf zwei große Abschnitte, von denen der erste die Schulen unter der Herrschaft des alt-humanistischen Prinzips: Lektüre zum Zweck der Imitation, der zweite, mit GESNER anhebend, das allmähliche Durchdringen des neuhumanistischen Prinzips: Lektüre um der allgemeinen Bildung willen, zum Inhalt hat. —

Ich füge noch aus den Göttinger Vorlesungsverzeichnissen über GESNERS Lehrtätigkeit ein paar Nachweisungen hinzu. Im Lektionskatalog vom Sommer 1738, wo zum erstenmal vom Seminar die Rede ist, kündigt er an: 1. *Publice interpretabitur Institutiones rei schol. a se editas, quibus non iis modo inservire studebit, qui ad hoc vitae genus animum applicuere, sed quicumque philologicarum rerum quasi breve quoddam curriculum peragere e re sua duxerint, ad reliqua veniant paratiores.* 2. *Privatim in gratiam seminarii Ernesti Initia interpretando, interrogando, disputando pertractabit.* 3. *Epistolas Ciceronis ad diversos,* 4. *Chrestomathiam Graecam volentibus explicabit.* — Im folgenden Winter zeigt er an: Fortsetzung der Vorlesungen über die *Initia*. *Alia hora Grammaticae tum Latinae et Graecae, tum Germanicae adeo fundamenta ita persequetur, ut in universum linguarum istarum rationes illustrentur et via maxime compendiaria ostendatur, qua superari maxime ardua institutionis scholasticae pars possit. Volentibus Epistolas Plinii jun., quae hoc ipso tempore eduntur et Chrestomathiam Graecam interpretabitur. Disputandi et commentandi scribendique exercitationes domi suae urgebit alacriter.* — Im Winter 1739 wird Homer gelesen, der dann öfter wiederkehrt. Daneben häufiger das Neue Testament und die Chrestomathie, wozu oft eine Repetition der Grammatik angeboten wird. Hin und wieder werden auch Sophokles, Euripides, Aristophanes, Callimachus, Aelianus (*invitante nova editione*), Pindarus (1760: *Pindarici fontis haustus qui non expallescent, ad eos deducet*) erklärt. Die letzte An-

zeige (S. 61) bietet als *publicum* an: *aliquot tragoedias et comoedias Aeschyli, Sophoclis, Euripidis, Aristophanis, quae cum maxime ad hunc usum typis exprimentur.*

AN GESNER schließt sich JOHANN AUG. ERNESTI (1707—1781). Geboren zu Tennstädt in Thüringen, gebildet zu Schulpforta und auf den beiden sächsischen Universitäten Wittenberg und Leipzig, war er seit 1731 GESNERS Kollege an der Thomasschule zu Leipzig. Nach dessen Abgang übernahm er das Rektorat der Anstalt (1734), das er 28 Jahre lang verwaltete. Seit 1742 war er daneben außerordentlicher, seit 1756 ordentlicher Professor der Eloquenz; dazu übernahm er 1759 eine Professur der Theologie.¹

ERNESTIS gymnasial-pädagogische Ansichten, sowie sein Urteil über das bestehende Schulwesen lernt man aus mehreren Schulreden kennen, zu denen das Rektorat ihm Veranlassung gab.² Im Jahre 1736 handelte er *de intereuntium humaniorum litterarum causis*; er führt die Erfolglosigkeit des Unterrichts in den klassischen Sprachen wesentlich auf das zurück, was GESNER die statarische Lektüre genannt hatte. Die Lehrer hätten selbst von den Alten wenig gelesen, sie besäßen weniger Kenntnis der Alten, als Kenntnisse über die Alten; ihr Verlangen und Stolz sei, eine gelehrte Abhandlung aus allerlei Thesauren, Wörterbüchern, Indices herauszuquälen. Hierzu leiteten sie denn auch die Knaben an. „Kaum haben diese das zwölfte Jahr hinter sich und die Fabeln des Phädrus und Terenz notdürftig nach der Grammatik verstanden, denn von einem wirklichen Lesen ist nicht die Rede, so werden sie zu den Thesauren des Gruterus, Graevius, Gronovius, zu den kritischen Kommentaren über die alten Autoren, zu den Numismatikern usf. abgeführt und aus ihnen Gelehrsamkeit zu erwerben angeleitet. Es ist kein Wunder, daß die jungen Leute dabei zugrunde gehen. Denn natürlich brüsten sie sich nun mit dieser Gelehrsamkeit, führen die Namen der Meursius, Salmasius, Casaubonus, Heinsius usw. mit großer Genugtuung im Munde und erregen dadurch das Staunen der Unkundigen.“ Dazu komme ein anderer Mißbrauch: die Lektüre der Alten selbst diene nur zur Erwerbung eines Schatzes von Redewendungen, Floskeln und Eleganzien. „Durch das Studium der Phraseologie wird bewirkt, daß die jungen Leute es selten zu einer leidlichen Fertigkeit im Schreiben bringen, daß sie die Eleganz in geblühten Wendungen suchen, daß sie

¹ ECKSTEIN, in der Enzyklopädie von ERSCH und GRUBER und von SCHMID.

² ERNESTI, *Opuscula varii argumenti*, Leipzig 1794.

sich um die Gesamtformung der Rede nach dem Muster der Alten nicht kümmern, endlich, daß sie auf die Meinung fallen, gut schreiben bestehe darin, nichts zu sagen, was sich nicht mit denselben Wörtern und Silben bei den Musterschriftstellern finde: welche Meinung das gewisseste Anzeichen des *stupor paedagogicus*, der Schuldummheit oder Dummschulung, ist.“

ERNESTI hat über dies Phänomen, das ihn und GESNER öfter beschäftigt und wofür sie den stehenden Terminus erfunden haben — GESNER nennt es auch den Psittacismus oder die Papagoykrankheit, das große Gebrechen der Gelehrten (Deutsche Schr., 297) — ausführlich in einer Rede vom Jahre 1738 gehandelt, deren bezeichnendes Thema ist: *majus utiliusque esse Latinos auctores intelligere, quam probabiliter Latine scribere et plerumque illud non posse, qui hoc possit*: „Der *stupor paedagogicus* entsteht aus der Lektüre der Alten notwendig, wenn diese ausschließlich auf den Stil gerichtet ist. Man sieht dann nichts davon, was gesagt wird, wie es gesagt wird, mit welcher Kunst und Grazie es gesagt wird, sondern nur *formulae laudandi, rogandi, monendi*, die zu künftigem Gebrauch eingeheimst werden. So kommt es, und das habe ich bei manchen beobachtet, daß sie, wenn sie eine Schrift gelesen haben, auch sie ins Deutsche übersetzen können, auf keine Weise imstande sind den Inhalt und die Ausführung anzugeben, dagegen vortrefflich Bescheid wissen, wenn man sie nach den vorkommenden Phrasen und Formeln fragt. Und so gehen die Jungen dümmer aus der Schule aus sie hineingekommen sind.“

Wie sollen wir denn also die Alten lesen? Um der Sachen willen oder, mit Graevius, *ut sapere discamus*, daß wir klüger und urteilsfähiger werden; das ist die Antwort beider Reden. Wenn wir das nicht erreichen, dann sollten wir wahrlich nicht so viele gute Stunden daran setzen. Handelte es sich bloß darum, was die gewöhnliche Meinung ist, gute Wörter und Wendungen bei der Lektüre zu lernen, dann hätten diejenigen ganz Recht, welche Kompendien der Theologie und Moral, oder christliche Virgile und Terenze und solches Zeug in die Schule einführen wollen. Aber es handelt sich um etwas anderes; darum nämlich, „daß wir von klein auf in Verkehr mit den weisesten und feinst gebildeten Männern die Lehren der Philosophie und Lebensweisheit in uns aufnehmen, sodann daß wir lernen Klarheit, Würde, Anmut, Scharfsinn, Gewähltheit, Feinheit der Sprache und aller Darstellung zunächst erkennen und auffassen, dann auch allmählich uns selber aneignen.“

Wie in der Auffassung von der Bedeutung und dem Ziel des altsprachlichen Unterrichts zwischen ERNESTI und GESNER völlige Über-

einstimmung besteht, so auch in der Ansicht, daß derselbe durch einen sachwissenschaftlichen Kursus ergänzt werden müsse. ERNESTI hat für diese andere Seite des Gelehrtenschulunterrichts selbst ein Handbuch verfaßt, jene vielgebrauchte Enzyklopädie der Schulwissenschaften, welche unter dem Titel: *Initia doctrinae solidioris* 1755 zum erstenmal erschien. Sie enthält die Elemente der Mathematik, einen Abriß der Psychologie, Ontologie, natürlichen Theologie, Logik, Rechtsphilosophie, Ethik, Politik, endlich der Physik, mit Einschluß der Astronomie und Physiologie. Den späteren Ausgaben ist auch die Rhetorik angeschlossen. ERNESTI ist wie bemerkt in der Philosophie CHR. WOLFS Schüler. —

Wie GESNER, so fand auch ERNESTI Gelegenheit, seine gymnasialpädagogischen Grundsätze in einer Schulordnung niederzulegen; er ist Urheber der zweiten berühmten Landesschulordnung des 18. Jahrhunderts, der kursächsischen vom Jahre 1773 (VORMBAUM, III, 613—699). Als den Zweck des altsprachlichen Unterrichts, namentlich in den drei eigentlichen Gelehrtenschulen des Landes, bezeichnet er hier: 1) die alten Schriftsteller zu verstehen und auszulegen; 2) sie im Reden und Schreiben, und zwar nicht bloß in der lateinischen, sondern auch in den lebendigen Sprachen, mit Einsicht und Geschmack nachzuahmen; 3) allerlei nötige und nützliche Sachen daraus zu lernen. Hierzu ist notwendig die sprachliche, sachliche und ästhetische Auslegung; „wenn sie mit der Erklärung (in sprachlicher und sachlicher Hinsicht) fertig sind, sollen sie den Text noch einmal durchgehen und zeigen, wie wohl die Worte gewählt, wie schicklich, nötig und zierlich die Beiwörter, wie schön die *tropi* und Figuren sind; wie ordentlich und leicht die Perioden, wie natürlich die Sachen in den Erzählungen, Beweisen usw. geordnet und verbunden sind. Endlich sollen sie die zum Ausputze eingestreueten Gedanken, Sinnsprüche und Betrachtungen, auch Gleichnisse, anmerken, auch daß und wo sie jedesmal am rechten Orte und also natürlich und ungezwungen angebracht sind.“ Schneller und nur cursorisch wird man die Schriftsteller lesen, welche wesentlich durch die Sachen und nicht durch die Form Wert haben, z. B. Justinus, Livius, Cicero *de officiis*. — Als Schullektüre im Griechischen wird für die dritte Klasse der Evangelist Lukas und die Apostelgeschichte, für die zweite Xenophon und GESNERS Chrestomathie, für die erste etwas aus Homer, Sophokles' Ajax, Euripides' Phönissen, eine Rede des Isokrates, Demosthenes oder Lykurgs, oder auch ein Dialog Platos vorgeschrieben. Auch wird eine Stunde für die Geschichte der alten Literatur angesetzt. Die griechischen Schriftsteller werden erst ins Deutsche, dann auch ins Lateinische übersetzt. Wenn griechische Dichter gelesen werden, soll denjenigen, so zur griechischen Sprache sonderlich Lust

haben, auch das notwendigste von Prosodie und Metrik gelehrt oder wenigstens gesagt werden, wo es zu finden. Wie der erste Anfang des Unterrichts im Griechischen zu machen, ist in dem achten Kapitel der Ordnung für die Lateinschule ausgeführt.

Das sechste Kapitel handelt von dem Unterricht in den Künsten und Wissenschaften. Geschichte und Geographie soll der Rektor in der ersten Klasse in einjährigem Kursus vortragen, ohne viel Detail, namentlich wird Sparsamkeit in den Jahreszahlen empfohlen, es komme nur auf den Synchronismus an. Die Redekunst und die Philosophie sollen nach ERNESTI'S *Initia* in den beiden oberen Klassen vorgetragen werden; von der letzteren in der unteren Klasse „die Lehre von der menschlichen Seele, in welcher die Gründe der Vernunft- und Sittenlehre enthalten sind, nebst der Lehre von den allgemeinen Begriffen der Dinge überhaupt. In der ersten Klasse soll hierauf die Vernunftlehre, die natürliche Theologie und Sittenlehre vorgenommen werden, wobei der Zusammenhang der ersteren mit der Offenbarung zu zeigen und in Absicht auf die Sittenlehre GELLERTS moralische Vorlesungen zu gebrauchen sind.“ Von der Mathematik sollen außer der Rechenkunst in den beiden oberen Klassen die Anfangsgründe der Geometrie (nach WOLF und ERNESTI) mit einem und dem anderen Teil der angewendeten Mathematik, besonders Astronomie, Mechanik und Zivilbaukunst gelehrt werden. Bei dem geometrischen Unterricht, bei welchem es sich besonders darum handelt, „zum Denken über abstrakte Dinge und zur Ordnung und Deutlichkeit zu gewöhnen“, soll so viel als möglich die Erfindungskraft ins Spiel gesetzt werden. Haben einige zu diesen Dingen besondere Lust, so mögen sie durch Privatlektionen weiter gebracht werden.

Auch ERNESTI'S Anschauungen sind durch zahlreiche Schüler zunächst in die sächsischen Schulen, aber auch in weitere Kreise getragen worden; ich nenne unter ihnen KREBS, Rektor zu Grimma, FISCHER, Nachfolger ERNESTI'S an der Thomiana, GOTTLIEBER, Rektor zu Annaberg, dann zu St. Afra, BAUER, Rektor zu Lauban und Hirschberg, SCHMIEDER, Rektor in Halle, GURLITT, Rektor in Kloster Bergen und später in Hamburg. Mehrere unter den genannten Männern sind auch als pädagogische Schriftsteller bekannt; die beiden ersten haben wie ERNESTI selbst, den neuhumanistischen Schulbetrieb gegen die BASEDOWSche Pädagogik verteidigt.

Während die Thomiana durch GESNER und ERNESTI reformiert wurde, führte J. G. REISKE, der gelehrte Hellenist und Orientalist ähnliche Neuerungen als Rektor an der Nicolaischule durch (1758 bis 1774). Auch er verachtet den alten Imitationsbetrieb, auch er will zu

den Gedanken der antiken Autoren führen, auch er schätzt und lehrt den Gebrauch der Deutschen Sprache, und nicht minder sorgt er für philosophischen, mathematischen und historischen Unterricht.¹

Ich füge hier ein Bild aus dem Leben einer sächsischen Fürstenschule ein, das der bekannte Pädagog DINTER in seiner Selbstbiographie (S. 28 ff.) gezeichnet hat; er war 1773—1779 Alumnus in Grimma, unter dem Rektorat des eben genannten KREBS. Er berichtet: Latein war die Hauptsache; Primaner und Obersekundaner sprachen mit den Lehrern nie anders als Latein. Einen Schnitzer hätte der Rektor einem Primaner kaum verziehen. Aber er war ein Mann der Freiheit; selbstgewählte Arbeit fördert, das war sein Prinzip. „Meine Herren Kollegen wollen“ sagte er einmal in der Klasse, „ich soll euch Primanern mehr zu tun geben. Aber ich lasse das wohl bleiben. Wenn ich meinen Primanern zuviel Zwangsarbeit auflege, so ziehe ich faule Studenten.“ Monatlich einmal gings auf die Bibliothek; jeder erbat sich nach Belieben ein Buch, natürlich aus dem Gebiet des klassischen Altertums; beim Zurückgeben wurde nach dem Inhalt gefragt: DINTER hatte sich in Tertia Ovids Metamorphosen, in Sekunda den Livius zum Hauptgegenstand des Privatfleißes erwählt: „ich hatte sie so studiert, daß ich sagen konnte: lies mir aus den Verwandlungen die erste Hälfte eines Verses, so will ich dir die zweite sagen: lies mir eine Seite aus meinem Livius vor, so will ich dir sagen, ob sie in meiner Ausgabe rechts oder links steht.“ Er gewann zwei Wetten auf diese Weise. Im letzten Jahr schrieb er eine Abhandlung *de prodigiis Livianis*. Natürlich war er auch ein gewandter lateinischer Poet. Gelegentlich wurden auch deutsche Verse gemacht: bei einem Redeaktus, welchen die Primaner privatim in der Fastnachtswoche 1777 veranstalteten, hielt DINTER eine Rede in deutschen Hexametern über die Herrlichkeit Jesu in seiner tiefsten Erniedrigung. Das Griechische stand in zweiter Linie; Hebräisch lernte er freiwillig von seinem Obergesellen. Mathematik war so ziemlich Sache des freien Willens; Naturgeschichte, deutsche Literatur und Sprache fehlte auf dem Lehrplan ganz. Geographie wurde nach Pomponius Mela, Geschichte nach Niemeyers Tabellen gelehrt. Alle diese Dinge trieb DINTER mit Eifer auf der Universität, sei es nach Vorlesungen oder durch Privatunterricht, lernend und lehrend.

„Je drei Schüler von verschiedenen Klassen, sie wurden Ober-, Mittel- und Untergeselle genannt, hatten eine Wohnstube und eine

¹ OTTO KAEMMEL, JOH. JAC. REISKE als Lehrer. Neue Jahrbücher 1908. XXII, 4.

Schlafkammer gemeinschaftlich inne. Der Obergeselle führte die Aufsicht über die beiden andern, der Mittelgeselle über den Untergesellen. Jeder Obergeselle machte sich einen Ruhm daraus, Ordnung in seiner Stube zu halten, vorzüglich neu eingetretene Schüler gut heranzubilden. Der Obergeselle gab beiden, der Mittelgeselle dem Untergesellen leichte, nicht über zwei Seiten lange Arbeiten auf und hatte die Verpflichtung, sie zu korrigieren. So bekamen die Jünglinge Ehrgefühl: ich habe Untergebene auf meiner Stube, vor ihnen darf ich mich nicht beschimpfen. Man gewöhnte sich ans Mitteilen, Unterrichten, half den jüngeren Brüdern bei der Vorbereitung auf die Lektionen und lernte, akkurat korrigieren. Die erwähnten Arbeitsbücher, *Privata* genannt, wurden nach 5 Wochen einem Lehrer vorgelegt, der wohl noch Zensuren, oder auch nur *vidi* darunter schrieb.“ Mit Freude und Dank erinnert sich DINTER seiner Ober- und Untergesellen. Unter anderen hatte er zwei Söhne des berühmten Kanzlers KRAMER in Kiel als Untergesellen; ein Brief des Vaters dankte ihm für seinen Eifer: „dem Primaner tat ein Anschreiben von einem solchen Mann wohl und feuerte ihn noch mehr an.“ — Gewiß ein höchst fruchtbares Verhältnis für die moralische nicht minder als für die intellektuelle Entwicklung beider Teile; wie begierig ist die Jugend in diesem Alter zu lehren und zu leiten. Es ist gewiß als ein ungünstiger Nebenerfolg der Entwicklung des Unterrichtswesens in dem letzten Jahrhundert anzusehen, daß jetzt ein junger Mann in der Regel 24—26 Jahre alt wird, ehe er aus der bloß passiven Beteiligung an Unterricht und Zucht heraustritt. Das *docendo discimus* ist eine große Wahrheit und es gilt nicht bloß von den Wissenschaften, sondern auch vom Leben. — Einer seltsamen Einrichtung mag noch gedacht werden: zwischen Zubettgehen und Einschlafen wurde etwas, was der Obergeselle zu lernen aufgegeben hatte, viermal in der Woche etwas Lateinisches, zweimal etwas Griechisches, Sonntags die Predigt, im Dunkeln verhört und durchgegangen. Auf der Gallerie vor den Schlafkammern ging ein Lehrer oder ein Inspektor (einer der sieben ältesten Primaner) auf und ab und hörte, ob ordentlich doziert wurde. Mit einem Hammer klopfend gab er das Zeichen zum Aufhören. „Das gab Kraft und Übung aus dem Kopfe zu dozieren.“

DINTER erinnert sich gern der Jahre. In Hinblick auf manches, was anders geworden war (er schrieb diese Erinnerungen als Konsistorial- und Schulrat in Königsberg im Jahre 1829), sagt er: „Vom Sophokles und Euripides wußte ich nicht, was unsere jetzigen Primaner wissen und Kegelschnitte berechnen konnte ich nicht. Dagegen war, was ich wußte, Werk meiner Liebe und Kraft. Mein akademisches

Leben wird beweisen, was daraus entstand. Glaubet es sicher, unter dem Einfluß der Freiheit in den oberen Klassen bleiben allerdings einige Schwache und Träge zurück. Aber die Wissenschaft und die Mehrzahl der Besseren gewinnt.“ —

Der dritte und einflußreichste unter den Männern, von denen die Umgestaltung des Schulwesens im Sinne des Neuhumanismus ausging, ist CHRISTIAN GOTTLÖB HEYNE, aus dessen Bildungsgeschichte oben (I, 602) schon einiges mitgeteilt wurde. Ein Schüler ERNESTIS und CHRISTI wurde er GESNERS Nachfolger in Göttingen (1763). Seine weitgreifende Wirksamkeit bewegt sich in der Richtung GESNERS und ERNESTIS, nur daß mit dem Fortschritt der Zeiten die humanistische Tendenz bei ihm noch entschiedener herrscht. Sein Streben ist, die alten Schriftsteller, besonders die Dichter, für die Bildung der Gegenwart fruchtbar zu machen. Hierzu bedarf es der Erklärung, nicht bloß der grammatischen, sondern der sachlich-historischen. Zum Verständnis der Alten gehört die Anschauung des antiken Lebens in allen seinen Betätigungen. So wurde HEYNE, wie HERBST in einer eingehenden Würdigung des Mannes sagt (J. H. Voss' Leben, I, 70), „der eigentliche Schöpfer einer Realphilologie in wissenschaftlicher Form. Wie er schon bei der Interpretation auf das Moment des Sachlichen erhöhten Wert legt, so hat er, forschend und lehrend, die Disziplinen der Antiquitäten, der Mythologie, der Archäologie, der Kunst, teils zuerst eingeführt in den Kreis akademischer Lehrgegenstände, teils sie aus der Äußerlichkeit geistlosen Sammlerfleißes herausgezogen und sie wissenschaftlich zu durchdringen und zu organisieren begonnen.“ Und zwar sei das gar nicht in antiquarisch-historischem Interesse, sondern in lebendiger Teilnahme unter steter Beziehung auf die literarischen, künstlerischen, religiösen, politischen Bestrebungen der Gegenwart geschehen: und hierin liege der tiefere Grund von HEYNES kulturgeschichtlicher Bedeutung und die Ursache seiner Popularität.

HEYNE wollte, so charakterisiert ihn sein Schwiegersohn und Biograph HEEREN, (S. 185ff.) „ganz Humanist sein; er war nicht zugleich Jurist und Theolog, wie seine Lehrer in Leipzig es gewesen waren. Die klassische Literatur war ihm der Mittelpunkt, von dem alles ausging, auf den er alles zurückführte. Er betrachtete sie keineswegs bloß als ein Hilfsstudium für andere Wissenschaften. Sie war ihm das Mittel zu jener edleren Ausbildung des Geistes für das Wahre, das Gute, das Schöne. Sein Studium derselben war von den Dichtern ausgegangen

und das Studium der Dichter, im weitesten Sinn, blieb bei ihm immer das vorherrschende. Seine ganze Ansicht des Altertums kann eine poetische genannt werden. Diese Ansicht, und die daraus entsprungene Behandlung des Altertums mußte aber dem ganzen Studium einen neuen Reiz und Schwung geben. Er sah es von seiner schönsten und doch zugleich von seiner wahrsten Seite an. Hierdurch ward sogleich dahin gedeutet, daß es nicht bloß auf Sprachgelehrsamkeit, daß es vielmehr auf Bildung des Geschmacks, auf Veredelung des Gefühls, auf Vervollkommnung unserer ganzen moralischen Natur bei diesem *Studio* abgesehen sei. — So war es möglich die Altertumskunde und die klassische Literatur aus dem Schulstaube zu erheben und sie in die Kreise der gebildeten Welt einzuführen. Diesem Ruhm, den selbst die unbilligste Kritik ihm nicht rauben kann, hat er mit WINCKELMANN gemein. Alte Kunst und alte Poesie waren durch die Gewölke engherziger Schulgelehrsamkeit und Pedanterie verblichen, jener hat WINCKELMANN, dieser HEYNE ihren Glanz wiedergegeben.“ „Für bloßes Sprachstudium war HEYNE glücklicherweise nicht gemacht. Wäre er es gewesen, so läge die alte Literatur in Deutschland noch in dem Schulstaube, aus dem er sie erhoben hat. Gewiß muß das Studium der Sprache, der Grammatik und Metrik, die Grundlage des weiteren *Studii* der klassischen Literatur sein. Aber sie zur Hauptsache, zum letzten Zweck zu machen, heißt die klassische Literatur von der Höhe, auf welche HEYNE sie gehoben hat, wieder herunterstürzen. Vielleicht gelingen diese Versuche, mit denen man bereits eifrig beschäftigt zu sein scheint. Die Philologen werden dann allerdings — mehr unter sich sein.“

HEYNES Bedeutung ist hiermit zutreffend bezeichnet. Das klassische Altertum in lebendige Beziehung zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart zu setzen, das war die Tendenz aller seiner Bemühungen. Und sie hatten Erfolg. Seine sehr besuchten Vorlesungen (80—100 in den Privatvorlesungen, 60—70 in den Privatissimis über Homer und Pindar gibt HEEREN als gewöhnliche Ziffern) wurden nicht allein von solchen, die sich der Schule bestimmt hatten, besucht, wie noch bei GESNER der Fall gewesen war, sie zogen junge Leute aller Kreise an, besonders auch Studierende des Rechts- und der Staatswissenschaften. Und in demselben Sinne wirkte er als Schriftsteller. „Durch HEYNE ward die alte Poesie den gebildeten Freunden der klassischen Literatur zugänglich gemacht. Wäre es möglich, die Zahl und den Wert derer zu bestimmen, die in seinen Angaben, unter seiner Führung und seinem Heiligtum einheimisch wurden, wie groß und wie ruhmvoll würde sein Wirkungskreis sich zeigen.“ HEEREN führt Beispiele

an, wie in den Napoleonischen Kriegen polnische und spanische Offiziere HEYNE aufsuchten und sich ihm als seine Schüler vorstellten (201)

In der Tat, HEYNE war während des letzten Drittels des 18. Jahrhunderts unbestritten der Führer auf dem Gebiet der klassischen Studien in Deutschland; die Häupter der neuhumanistischen Philologie sind seine Schüler, WOLF, VOSS, JACOBS, DISSEN, die beiden SCHLEGEL, W. v. HUMBOLDT und viele andre. HEYNE hat von manchen, besonders den beiden ersten, harte Kränkung erfahren; aber selbst das höhnische *summus Heynius*, womit in KÖRTES Biographie WOLFS der Lehrer von dem Konkurrenten um dieses Epitheton benannt zu werden pflegt, ist ein Beweis der Geltung, die er einst besessen hatte.

Über seine akademische Lehrtätigkeit hat HEYNE in PÜTTERS Geschichte der Univ. Göttingen II, 347ff. selbst eine Übersicht gegeben. In vier Semestern liest er: römische und griechische Literatur, römisches und griechisches Altertum. In diesen Vorträgen sind die Sachkenntnisse hineingezogen. Wenn die Zuhörer Philosophie, Mathematik, Erdkunde und Weltgeschichte hinzunehmen, so haben sie darin eine Art humanistischer Enzyklopädie. — Unter dem Namen der Literatur befaßt er eine allgemeine Übersicht der Kultur beider Nationen: dieselbe schließt die Ableitung und Ausbildung der Sprache und der Kenntnisse ein; zuerst wird von den ältesten Mythen und Sagen, sowie den ältesten Gedichten gehandelt; sodann von dem Fortgang und der Ausbildung der Kenntnisse nach Perioden und nach Gattungen, zuerst in allgemeiner Übersicht, dann von den einzelnen Männern und Schriften; von den wichtigeren wird der Inhalt ausführlicher mitgeteilt, ihr Wert und ihr Gebrauch bestimmt, endlich das literarische beigebraucht und was noch zu tun sei, bemerkt. — Der Vortrag des Altertums begreift eine Darstellung der Hauptveränderungen der Nation und eine statistische Übersicht in sich, d. h. eine Übersicht über alles Zuständliche, Staats- und Rechtsverhältnisse; Religion, Familienleben etc. Dazu kommt von Zeit zu Zeit ein Kollegium zur Interpretation, worin zwischen Ilias, Odyssee und Pindar abgewechselt wird, im Lateinischen dient Horaz, die Interpretationskunst praktisch zu zeigen. Öffentlich handelt er von der Kritik und Hermeneutik und von der Mythologie, und interpretiert etwas aus dem Cicero, Hesiod, Apollodor, Theokrit. — Im Seminar läßt er die fähigeren Zuhörer in der Erklärung ausgesuchter Stellen der besten griechischen und römischen Schriftsteller (die Tragiker werden besonders genannt) und in gelehrten Unterredungen und Ausarbeitungen sich üben. In einem anderen Kolleg gibt er Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen aller Art; die Theorie zeigt die Erfordernisse des schriftlichen und mündlichen

Vortrags; in den Übungen werden Aufsätze gemacht, erst erzählenden und darstellenden, dann lehrenden, beweisenden, ratschlagenden, anratenden, rührenden Inhalts; sodann Aufsätze einer aus jenen zusammengesetzten Art: Lob, Empfehlung, Dank, Glückwünschung, Tröstung. Hierauf werden Vorträge nach einer bestimmten Form gebaut: Feierliche Reden und Anreden, der Vortrag in Geschäften, mündlicher und schriftlicher, verschiedener Gattungen, ihre Regeln und Übungen darin. — Endlich gibt ein Kollegium unter dem Namen Archäologie Anleitung zum Studium der Antike, insonderheit zur Vorbereitung derer, welche auf Reisen zu gehen gedenken. Nach einer allgemeinen ästhetisch-kunstgeschichtlichen Einleitung werden die vorzüglichsten alten Kunstwerke in Nachbildungen vorgelegt, Deutungen und Urteile erörtert, und so die Zuhörer unvermerkt gewöhnet, bei wachsender Kenntnis das Schöne zu sehen, zu fühlen und sich Grund davon anzugeben. —

Von vorzüglicher Wichtigkeit war ihm das philologische Seminar. Es hatte 9 ordentliche Mitglieder, die ein Stipendium von der Regierung genossen; dazu wurden Aspiranten aufgenommen. Die Auswahl unter den sich meldenden wurde nach einem Aufsatz und einer Probelektion getroffen. Die Übungen, 2 Stunden wöchentlich für die Mitglieder und 2 für die Aspiranten, bestanden in Interpretationen griechischer und lateinischer Schriftsteller und Disputation über eingeleitete Aufsätze. Die Dauer der Mitgliedschaft war 1—2 Jahre; über 300 Zöglinge hat HEYNE im Seminar gebildet, die in der Folge seine Anschauungen in alle Kreise, besonders in die Schule trugen (HEEREN, 251 ff.; ein Verzeichnis der Mitglieder bis 1788 bei PÜTTER, II 275, enthält eine große Zahl bekannter Namen). Übrigens hat das Institut unter HEYNES Leitung von seinem ersten Zweck, brauchbare Haus- und Schullehrer zu bilden, sich mehr entfernt. HEYNE spricht sich darüber selbst aus: „wenn bei hiesigem Stadtgymnasio die Einrichtung hätte gemacht werden können, daß statt festgesetzter und besoldeter Lehrer der größere Teil der Lektionen durch Kollaboratoren besorgt würde, so hätten die Seminaristen Gelegenheit gehabt, eine praktische Anleitung für den Schulunterricht zu erhalten. Nunmehr hat das Seminarium nach und nach die Gestalt einer Pflanzschule für Humanisten erhalten, welche sich den eigentlichen *humanioribus*, es sei für die Schule oder für die Akademie widmen oder doch als Gelehrte zu studieren gedenken.“

Auch HEYNE hatte, wie GESSNER und ERNESTI, unmittelbare Beziehungen zur Schule. Zwar die Stelle eines Generalinspektors, die GESSNER bekleidet hatte, ging auf das Andringen der auf ihre Schulautonomie eifersüchtigen Städte ein: doch übte auch HEYNE als Be-

rater städtischer Behörden in der Wahl der Lehrer und bei der Abfassung neuer Schulordnungen (z. B. für Hannover) fortdauernden Einfluß. Sodann aber war er Inspektor der Landesschule zu Ilfeld. Er hat diese Anstalt im Sinne des Neuhumanismus reorganisiert. Schon im Jahre 1770 reichte er dem Minister einen Vorschlag ein, wie die sehr darniederliegende Schule zu Ilfeld zu einer wirklichen Gelehrtenschule könne erhoben werden. Auf das allerentschiedenste wird darin das Griechische betont: „Alle anderen Absichten werden leicht zu erreichen sein, sobald sich nur das Griechische ein wenig wird in Gang bringen lassen; denn dann ist mir für das Latein und die ganzen übrigen *humaniora* nicht bange; dahingegen da, wo das Griechische lieget, alles nur Stückwerk ist und ewig Stümperei bleiben wird.“ Also keine Befreiung vom Griechischen und statt 2 mindestens 6 Stunden wöchentlich, soll anders Ilfeld eine wirkliche Gelehrtenschule werden und nicht eine gemeine Schule bleiben. Dasselbe gilt bei der Auswahl der Lehrer: „Als das sicherste Zeichen, daß die eigentlichen Schulstudien vorhanden sind, ist zumal in unseren Zeiten anzusehen, wenn einer brav griechische Literatur besitzt; wo diese nicht ist, da ist die ganze *fama* selbst von eines Mannes Latinität äußerst verdächtig“ (Mitt. d. Ges. f. d. Schulgesch. IV, 65). In der ausführlichen „Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Kgl. Pädagogii zu Ilfeld“ (1780) hat HEYNE dann die Summe seiner gymnasial-pädagogischen Ansichten dargelegt. Er erwähnt zunächst, daß man die Disziplin, angemessen zur allgemeinen Verfeinerung der Sitten, vom alten Klosterzwang entfernt, aber doch die nötige Strenge beibehalten und sie nur auf die wesentlichen Gegenstände gelenkt habe; er hätte hinzufügen können, es sei eine wesentlich andere Methode der Einwirkung auf den Willen angenommen worden: nämlich statt der Strafen die Wirkung auf das Ehrgefühl; die einzelnen Maßregeln erinnern an das Philanthropinum.

„Im Unterricht, in der Methode, hat man sich nicht der eigensinnigen Beharrlichkeit bei dem Hergebrachten schuldig gemacht. Latein, das vor 300 Jahren die gemeinen Grenzen der Gelehrsamkeit und den ganzen gewöhnlichen Schulunterricht in sich schloß, ist ein Vehikel der ersten gelehrten Kenntnisse, Werkzeug und Vorbereitung zu wissenschaftlichem Wissen, und kräftige Anleitung zu Bildung des Geschmacks, Erweckung des Witzes und eigenem glücklichen Vortrag der Gedanken. Der Mönchsunterricht, der noch in den Zeiten NEANDERS und MELANCHTHON'S seine Herrschaft behauptete, muß nicht mehr im 18. Jahrhundert als Muster gepriesen werden, seitdem die *Humanoria* um so vieles aufgeklärter geworden und zu der Gelehrsamkeit mehr als Lateinisch

und Griechisch erfordert wird.“ Indessen können die Sprachen auf dem Fuß, auf welchem die Gelehrsamkeit gegenwärtig steht, nicht entbehrt werden. Theologen, Juristen und überhaupt alle wirklich Gelehrten bedürfen ihrer; und schöne Künste und Wissenschaften sind gleichsam Sprößlinge des Altertums. „Man muß nur die Sache so fassen, daß die gelehrten Sprachen nicht bloß als Sprachen, sondern mit ihnen zugleich Sachen begriffen und die gemeinen Kenntnisse, die unser erstes Nachdenken erwecken und schärfen können (die *κοινὰ ἐννοιαί*), beigebracht werden: daß recht vorgetragene und recht gefaßte Grammatik zugleich Vorgeschmack der Logik ist; daß Fertigkeit in der einen Sprache Erleichterung für Fertigkeit in jeder anderen Sprache wird; daß wir in den Alten zugleich mannigfache Einsichten, Urteile, Materialien historischer und philosophischer Art, Grundsätze der Moral und Weltklugheit und selbst eine Art von Erfahrung einsammeln und für den künftigen systematischen Vortrag der philosophischen Wissenschaften aufbewahren, der sonst für ganz sachenleere Köpfe wenig Fruchtendes haben kann.“ Und wenn die Sprachen für das Studium einer Wissenschaft entbehrlich wären: „ist jemand, dem es ganz gleichgültig sein kann, wenn seine Sinne für alles, was schön, groß, edel, wahr ist, gar nicht gemacht sind?“ Und ferner: „indem wir die Alten lesen, indem man die Sätze auflöset, von ihrem Schmuck entblöset, auf die bloße logische Enunziation zurückbringt, indem ihr wahres oder scheinbares bestimmt wird, lernen wir selbst richtig denken und uns richtig ausdrücken“. Interpretation der Klassiker ist die beste Übung im logischen Denken, das ist HEYNES oft geäußerte Überzeugung. — Also, humane und formale Bildung, das ist die Absicht der Beschäftigung mit den Alten. Nur die Wörter hat HEYNE nicht.

Was die Austüfung anlangt, so ist zu bemerken, daß das Pädagogium die Schüler erst nach vollendetem 15. Lebensjahr aufnahm und in dreijährigem Kursus in zwei Abteilungen zur Universität vorbereitete. Gelesen wurde im Lateinischen: in der oberen Klasse Ciceros Briefe, Reden und philosophische Schriften, in allen wesentlichen Stücken; Livius ganz, meistens kursorisch; aus Tacitus Stellen; Virgils Georgica und Äneis, die letzte Hälfte im Auszug, Horaz in Auswahl; in den unteren Klassen Ovid, Nepos, Justin, Cäsar, Curtius, Plinius, Terentius, Phädrus. — Über das Griechische heißt es: seine Vernachlässigung sei sehr nachteilig, wie man auf der Universität zu merken oft Gelegenheit habe: die Unfähigkeit, griechische Schriftsteller zu lesen, halte von weiterer Verfolgung wissenschaftlicher Studien ab. Trotz lebhafter Begierde sei es dann meist zu spät es zu lernen. „Für die frühe Bildung des Geschmacks ist das Lesen der großen

griechischen Schriftsteller entscheidend; Größe und Einfalt prägen sich der jungen Seele ein.“ Doch bescheidet man sich, „daß nicht alle, auch nicht die gelehrten Stände mit Griechen angefüllt sein können, auch nicht sollen.“ „Daß in einem gemischten Haufen alle gleiche Fähigkeit und Neigung zum Griechischen zeigen sollen, erwartet man nicht; es wird hierauf selbst bei den Benefiziaten Rücksicht genommen werden; bei den Pensionären kann der Wille der Eltern bestimmen, ob sie den Unterricht im Griechischen sich zu Nutze machen, oder die Stunden zu einem anderen nützlichen Unterricht verwenden sollen.“

Was die Methode der Erlernung zunächst der griechischen Sprache anlangt, so wird bemerkt: „zum Anfang bedarf es bloß die allgemeine Übersicht der Elemente; gleich darauf wird zum Lesen geschritten, aber nicht nach der unseligen Schulmethode, da ein Scholar aufgerufen wird und exponieren, d. h. vertieren soll, wo er weder die Sache, noch die Worte einzeln, noch die Zusammenstellung und den Bau, noch den Zusammenhang weiß: während daß der träge Lehrer auf seinem Stuhle sitzt und untätig lauert, und allenfalls bloß ein dumpfes Nu! ertönen läßt. Nein, der Lehrer muß für den Lehrling alles selbst tun, er muß für ihn Grammatik, Lexikon und Interpret sein; ihm jedes Wort, das er noch nicht wissen kann oder doch nicht weiß, voraus erklären, die Worte stellen, den Sinn entwickeln, ins Gedächtnis prägen, ihm durch die kleine Summe des Erlernten Mut machen.“ „Die Erfahrung einiger Jahre läßt mich hoffen, daß die Lust zum Griechischen immer mehr wachsen soll. Es wechseln bereit die Lektionen im Paläphatus, Aesopus, Cebes, Aelian, Herodian, Xenophons Cyropädie, die kleineren Xenophontischen Stücke, die Schützische Chrestomathie, einige verglichene Leben Plutarchs, einige Bücher Homers untereinander ab. Polyän und andere mehr sollen nach und nach in Gebrauch kommen. Mit einigen sind bereits etliche Stücke im Sophokles und Euripides gelesen worden.“ Die Regierung hat zur Ermunterung des Griechischen „zwei beständige Lektionen gestiftet: eine für die Anfangsgründe, die andere um eine ausgesuchte Zahl von fähigen Köpfen, welche weiter gehen wollen, im Lesen der besten griechischen Schriftsteller zu üben, Lektionen, zu denen schon die Admission als eine Ehre, eine Empfehlung angesehen wird. — HEYNE pflegte in jedem Sommer etwa acht Tage in Ilfeld zuzubringen. Die Lehrer waren zuletzt alle Schüler aus seinem Seminar. —

Die Anschauungen GESNERS und HEYNES von der Aufgabe der gelehrten Schulen und besonders des klassischen Unterrichts wurden durch die von ihnen gebildeten Lehrer in die Schulen zunächst des nordwestlichen Deutschlands getragen und setzten sich auch ohne staat-

liche Verordnungen durch die dem Vernünftigen und Notwendigen innewohnende Kraft durch. Göttingen übertrug HEYNEN selbst das Ephorat seines Gymnasiums mit dem Ersuchen, eine Schulordnung für dasselbe zu entwerfen, welchem er 1798 nachkam; er führte das Fachsystem an Stelle des Klassensystems durch und richtete die unteren Klassen als Bürgerschule ein. Das Lyceum zu Hannover hatte schon 1774 eins der ersten Mitglieder des GESNERSchen Seminars, SCHUMANN, zum Rektor erhalten; unter seinen Nachfolgern waren KÖPPEN, RUHKOPF und GROTEFEND Schüler HEYNES; KÖPPEN war vorher Rektor des Andreanums zu Hildesheim, RUHKOPF VOSSENS Nachfolger in Otterndorf gewesen. Im Jahre 1802 wendete sich der Magistrat von Hannover an HEYNE und ersuchte ihn, für das Lyceum eine Ordnung zu machen, welches Geschäft er 1803 vollendete. Die Schule zu Celle stand seit 1801 unter der Leitung des Rektors GRÜNEBUSCH, eines Schülers HEYNES. GESNERS Schüler, der Holsteiner EHLERS, Rektor in Segeberg, Oldenburg, Altona, zuletzt Professor der Pädagogik in Kiel, wurde schon erwähnt. J. P. MILLER, Rektor erst in Helmstedt, dann in Halle (1754—1766), stammt aus der Hallischen und Göttingischen Schule. Ein Schüler HEYNES, der Nassauer WENCK, reorganisierte das Darmstädtische Pädagogium, die neuen Statuten vom Jahre 1778 folgen durchaus den Ideen der Göttinger Pädagogik (UHRICH, 50 ff.). Die neue Schulordnung für Hessen-Kassel vom Jahre 1775 verweist auf die pädagogischen Schriften GESNERS und MILLERS, „die ein Lehrer, der seine Untergebenen liebt, zu lesen und zu benutzen nicht unterlassen wird.“ Die Schule zu Kassel wurde 1779 als Lyceum Fridericianum auf der neuen Grundlage reorganisiert (WEBER, 291, ff.). Schüler HEYNES waren auch die beiden MATTHIAE, Söhne des Göttinger Bibliothekars, von denen der eine dem Altenburger, der andere dem Frankfurter Gymnasium am Anfang dieses Jahrhunderts vorstand.

Noch mag HERDERS an dieser Stelle mit einem Wort gedacht sein, HERDERS des Schulreformators, als welcher er sich gern auf GESNER beruft; auf seine Gesamtanschauung, durch die er der folgenden Epoche angehört, komme ich später zurück. Als Ephorus des Weimarschen Gymnasiums hat er dieses im neuhumanistischen Sinne umzubilden sich bemüht. Aus ein paar Schriftstücken aus den Jahren 1785—1788 (jetzt gedruckt in SUPHANS Ausgabe, Bd. XXX, S. 429ff.) läßt sich am deutlichsten erkennen, was er vorfand, und was er an die Stelle setzen wollte. In der Eingabe an den Herzog von 1785 legt

er den trübseligen Zustand der Anstalt dar: von den sechs Klassen werden die unteren und mittleren gleichmäßig von Knaben, die dem bürgerlichen Leben bestimmt sind und künftigen Studierenden besucht; die oberen (II und I) bilden die eigentliche Gelehrtenschule. Der große Übelstand ist nun, daß jene aus den mittleren Klassen gar nichts mitbringen, was ihnen für das Leben von Wert wäre; der ganze Unterricht dreht sich um Religion und Latein. HERDER rechnet nach: in V kommen 23, in IV 24 Stunden auf diese beiden Fächer, daneben in V 2 Stunden Rechnen und 1 Geographie, in IV eine Stunde Geschichte und 1 Geographie. Für den Religionsunterricht berechnet er im ganzen 9jährigen Kursus 4022 Stunden (2538 für Beten und Bibellesen, 940 für Katechismus, 544 für biblische Geschichte und Evangelium und Psalmenlernen). Auf Latein kommen in vier Jahren in V und IV 2470, 376 auf Vokabellernen, 792 auf LANGENS Colloquia, 792 auf die Grammatik, 94 auf Phrasenlehre, 376 auf Eutrop). Und was wird damit ausgerichtet? In der Religion nichts „als daß die jungen Leute Ekel und Überdruß an Wahrheiten erlangen, die ihnen die wirksamsten und lebendigsten auf ihre ganze Lebenszeit sein sollten.“ Und im Latein? „Es kann nicht anders sein, als daß Lehrer und Schüler bei solchen Sklavenarbeiten in kurzer Zeit verdumpfen und vermodern; der lebendigste Mensch setze sich an die Stelle und frage, wie ihm bei solcher Sprachbehandlung in wenigen Jahren zu mute sein würde.“ „Mit dem Griechischen geht es womöglich noch ärger. In IV hat der Knabe in zwei Jahren 94 lange Stunden griechisch lesen gelernt; in III wird er wöchentlich zweimal, d. h. in zwei Jahren 188 Stunden lang mit der Medulla, d. i. mit dem Mark griechischer Vokabeln gespeist, um in II endlich die Grammatik und das N. T. anzufangen, welches letztere eine Reihe von Jahren und zwar ein Vers in einer Stunde so durchackert wird, daß einem gesunden Menschen Hören und Sehen vergeht und der arme Knabe am Ende doch kein Griechisch lernt.“

HERDER erhielt den Auftrag, die hinter der Zeit zurückgebliebene Schule zu reformieren. Der von ihm entworfene *typus lectionum* von 1786 hat sich nicht erhalten, doch läßt sich die neue Gestalt der Schule aus den Instruktionen von 1788 (bei SUPHAN, XXX, 437) erkennen. Vor allem wird der Forderung genügt, die mittleren Klassen zu einer „Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften zu machen.“ Deutsch, Geographie, Geschichte, Naturlehre, Arithmetik und Geometrie bilden darin einen zusammenhängenden Kursus, der übrigens bis in die I. fortgeht. Das Lateinische beginnt in V mit dem Deklinieren und Konjugieren, das so viel als möglich „zum Spiel gemacht worden ist: in wenigen Wochen muß der Knabe deklinieren und in wenigen

Monaten konjugieren können, das Durchfragen und die Wiederholung muß lauter Spiel sein.“ In IV wird Phaedrus „angenehm kursorisch traktiert“, daneben eine Chrestomathie gebraucht. In III fängt das eigentliche Gymnasium an; nachdem die Grammatik in IV vollendet ist, — „es müßte eine Zauberei sein, wenn der Knabe in den vier Jahren in V und IV nicht so weit kommen sollte, daß er die Syntax so in der Gewohnheit haben sollte, daß in III darin kein Nachschlagen nötig wäre und niemand in diese Klasse gesetzt würde, dem nicht ein fehlerfreies Exercitium völlig zu Gebote stände“ — wird fleißig gelesen, auch das Griechische begonnen, mit Grammatik und N. T. In den beiden Oberklassen endlich handelt es sich wesentlich um die Ausbildung in den „schönen Wissenschaften“, wozu auch die Philosophie gerechnet werden kann; es sind, wie in einer Rede vom Jahre 1788 ausgeführt wird, die zur Humanität bildenden Wissenschaften, *studia humanitatis*, oder *literae humaniores* wie die Alten sagten: „sie verstanden dadurch alles, was den Menschen zum Menschen macht, was die Gabe der Sprache, der Vernunft, der Geselligkeit, der Teilnehmung an Anderen, der Wirkung auf Andere zu Nutzen der gesamten Menschheit ausbildet und befördert.“ (S. 143). Hierfür ist eine umfangreiche kursorische Lektüre notwendig, in allen Formen und Stilarten. Und darum schätzt HERDER sehr die Chrestomathien: er nennt lateinische und griechische, prosaische und poetische Chrestomathien. Bei der griechischen (VON STROTH UND GESNER) zeigt der Lehrer „nebst der Richtigkeit des Verstandes, die Reinheit und Schönheit des Ausdrucks in jeder Gattung, und bekommt dann Gelegenheit, den Schülern über Fabeln, Idyllen, Lieder, Lehrsprüche, Charaktere, Gespräche, auch über den historischen Stil unvermerkt eine richtige Theorie zu geben, denn in allen diesen Gattungen sind die Griechen Meister, und der Schüler bekommt in seiner *Chrestom. Graeca* das erste Lehrbuch der schönen Wissenschaften in Beispielen, das ihm zeitlebens lieb bleiben wird.“ In I kommt die Philosophie dazu: das erste Jahr Logik und Metaphysik aus ERNESTIS Initia, im zweiten Naturlehre und Moral, im dritten Rhetorik und Wiederholung der vorigen. Noch besser wäre GESNERS Isagoge: „den durchdringenden Blick dieses philosophischen Philologen, seine heiteren Ansichten über die verschiedensten Wissenschaften in einer schönen Verbindung, endlich seine menschenfreundlichen Grundsätze selbst, die eines alten Weisen wert sind, sucht man im wortreichen ERNESTI ziemlich vergebens. Endlich halte ich eine kurze und zweckmäßige Geschichte der Philosophie für die I sehr nützlich.“

Noch schließe ich hier eine Hinweisung darauf an, daß der Vorgang des Göttinger Seminars in dem Zeitalter des pädagogischen Enthusiasmus auch an anderen Universitäten Nachfolge fand. So in dem benachbarten Helmstedt. Hier wurde 1779 von der Stadtschule ein „Pädagogium“ abgezweigt und mit ihm ein philologisch-pädagogisches Seminar unter der Leitung des Rektors WIEDEBURG, der zugleich Professor an der Universität war, verbunden, also das erste eigentliche Gymnasialseminar. Den Zweck des Instituts bezeichnet der Vorsteher in der öffentlichen Mitteilung von seiner Errichtung so: „es soll künftige Schullehrer und Privaterzieher, insonderheit für dieses Land, bilden und zugleich selbst Gelehrtenschule sein.“ Das Seminar nimmt vier ordentliche und sechs außerordentliche Mitglieder auf, welche „Neigung und geprüfte Talente zum Erziehungsgeschäft und den Schulwissenschaften haben.“ Sie bleiben drei Jahre im Institut und erhalten während dieser Zeit vom Direktor unentgeltlichen Unterricht in der Theorie der Erziehung, den sogenannten schönen Wissenschaften, der Erklärung der Klassiker, nebst Geschichte, Philosophie und Literatur, ferner Übung im Disputieren, mündlichen und schriftlichen Vorträgen, sowie Anleitung zum Studium der übrigen ihnen nützlichen Wissenschaften. Dann geben sie unter Anleitung des Direktors täglich zwei Stunden Unterricht am Pädagogium. Dafür genießen sie eine doppelte Freistelle im Konvikt (KOLDEWEY, VI, 467). — Die Einrichtung entspricht einigermaßen den Vorschlägen, die MICHAELIS (Räsonn., I, 149ff.) macht: er will, daß man künftige Lehrer ziehe, indem man Studiosis auf der Universität Gelegenheit gibt, täglich eine oder zwei Stunden an einer Schule zu informieren, wodurch die ärmeren sich auch einen Teil des Unterrichts verdienen könnten. Für das Studium und für die Schule würde das Gewinn sein: der Student würde lehrend lernen, indem er aufmerksam würde auf hundert Sachen, die der überhört, der nichts tut als hören. Und die Schule würde gewinnen: „junge Leute lernen von jungen Leuten lieber als von alten; dem Studenten sind die Sachen noch neu und angenehm, die er vorträgt, dem Schulmann, der sie zwanzigmal vorgetragen hat, müssen sie schon ein Ekel sein.“

Schon vorher, im Jahre 1777, war an der Universität Erlangen ein *seminarium philologicum s. scholasticum* eröffnet worden. Der Professor der Eloquenz, HARLES, der zu Halle und Göttingen seine Studien gemacht hatte (1761 war er Mitglied des GESNERSchen Seminars gewesen), stand ihm vor. Mitglieder sind acht Theologen: besonders begabte Landeskinder, die das Gymnasium mit Auszeichnung absolviert haben und sich zu Schulmännern bestimmen, finden auf vier Jahre Aufnahme und erhalten ein Stipendium von 40 fl. Ein Studienplan.

der das ganze theologische und philosophische Studium umfaßt, wird ihnen vorgeschrieben; jedes Semester soll der Direktor des Instituts den Mitgliedern ein Kolleg halten, „worin er die griechischen und lateinischen Schulautoren so durchgeht, wie diese sie dereinst mit ihren Schülern in bezug auf Sprach- und Sacherklärung zu halten haben“; außerdem finden Übungen im deutschen und lateinischen Stil, im Reden und Disputieren statt. Dagegen ist von Übungen im Unterrichten nicht die Rede (ENGELHARDT, *Gesch. d. Univ. Erlangen*, S. 150).

In Kursachsen gab die neue Schulordnung von 1773 Anregung, auch auf eine bessere Lehrervorbildung Bedacht zu nehmen. Aber die Universität Leipzig und auch die um Gutachten angegangenen Rektoren der Fürstenschulen sprachen sich über den Plan, ein öffentliches Seminar für die Ausbildung von Gelehrtschullehrern zu Leipzig zu errichten, wenig günstig aus; ein solches schien ihnen keineswegs notwendig, da Sachsen ohnehin mehr tüchtige humanistische Schulmänner ausbilde, als irgendein anderes deutsches Land; der Rektor der Pforta äußerte sogar die Ansicht, daß „oftmals und noch ganz neuerlich solche Subjekta mit so guten Kenntnissen in den *humanioribus* unsere Pforta verlassen haben, daß sie sogleich, ihren Wissenschaften nach, gute Rektoren an einem Gymnasio würden haben abgeben können“. Und Leipzig meinte: durch Gießen in eine Form ziehe man keine großen Philologen. Es blieb demnach fürs erste bei dem privaten philologischen Seminar, das in Wittenberg ein Mag. HILLER, in Leipzig Prof. BECK hielt. Erst 1809 wurde das letztere in eine staatlich unterstützte Anstalt verwandelt.¹

Drittes Kapitel.

Philanthropische Pädagogik. Anfänge der Real- oder Bürgerschule.

Ich fasse in diesem Kapitel einige Dinge zusammen, die nicht zu meiner engeren Aufgabe gehören, die aber doch hier einen Platz verdienen, weil sie die herrschenden Zeittendenzen erkennen lassen und auch auf das gelehrte Schulwesen mannigfach hinüberwirken.

Was am Schluß des ersten Bandes gezeigt wurde, daß der Unglaube an den aus dem 16. Jahrhundert überlieferten Schulbetrieb

¹ G. MÜLLER in REINS *Pädag. Studien*, Jahrg. 1896, S. 1ff.

allgemein war, das geht nicht minder aus den Nachweisungen des vorigen Kapitels hervor. Katechismus und lateinische Grammatik, die beiden Pfeiler der alten Lateinschule, erschienen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts niemand mehr tauglich, den Bau der Jugendbildung zu tragen. Kein Mensch glaubte mehr an das alte Schulziel: Korrektheit des lateinischen Stils und Korrektheit des Bekenntnisses; die alte lateinische Poesie und Eloquenz war tot, und nicht minder war die alte Dogmatik und Polemik tot; Pietismus und Aufklärung hatten sie abgetan.

In diese allgemein verbreitete Zeitstimmung fällt ROUSSEAU'S Emil (1762). Es ist die große Anklageschrift gegen die Zeit, mit glühender Beredsamkeit wird ihr der Abfall von der Wahrheit und der Wirklichkeit, von der Natur sagt ROUSSEAU, vorgehalten. Alle Werte, die sie anerkennt, alle Maßstäbe, die sie anlegt, haben bloß konventionelle Bedeutung; er fordert die Umwertung aller Werte, die Umkehr vom Konventionellen zum Wirklichen oder mit seinem Ausdruck: zur Natur. Auf doppelte Weise sind wir von der Natur abgeirrt: durch eine supra- oder antinaturalistische Religion und durch eine falsche Kultur und Bildung. Das Grunddogma unserer Religion ist die Erbsünde; die Natur ausreißen, ist ihre Forderung; die Verkrüppelung der Natur durch Erziehung die Folge. Dem gegenüber spricht ROUSSEAU den neuen Glauben aus: die Natur ist gut, und der Mensch ist, wie alle Geschöpfe, von Natur gut. Die Aufgabe der Erziehung kann demnach keine andere sein, als der Natur zur Entfaltung dessen, was sie im Wesen des Menschen angelegt hat, behilflich sein. Das war auch die griechische Auffassung: Naturanlagen durch Betätigung zu Kräften und Tugenden ausbilden; und eben dahin zielte auch der Humanismus des 16. Jahrhunderts. Aber der supranaturalistische Irrtum erlangte durch Reformation und Gegenreformation wieder das Übergewicht und herrscht noch immer in den Schulen, die mehr auf Unterdrückung als auf Erweckung und Entwicklung der natürlichen Kräfte der Intelligenz auszugehen scheinen.

Der andere Gegensatz, an dem ROUSSEAU'S Anschauung sich über sich selbst orientiert, ist die falsche Kultur. Von der Entwicklung der Gesellschaft, von ihrer Zweiteilung in Herrenstand und Masse, geht ebenfalls ein verkehrender, depravierender Einfluß auf die an sich gute menschliche Natur aus. Herren und Knechte, sie werden miteinander und durcheinander verdorben. Auf der einen Seite geht der Mensch in Niedrigkeit und Elend zugrunde, auf der anderen Seite in Luxus und Üppigkeit. Die natürlichen Kräfte kommen auch hier nicht zur Entwicklung; die Triebe werden innerlich verkehrt; sie richten sich

nicht auf die Dinge, die an sich für den Menschen und seine menschliche Entwicklung Wert haben, sondern auf Dinge, die Differenzwert haben und vornehm machen. Hierauf ist die Erziehung zunächst der oberen Klassen wesentlich gerichtet, aber die unteren folgen; soziale Auszeichnung, Distinktion, darauf ist alles gerichtet, nicht auf das, was die Natur will. So im Äußerlichen: die Natur verlangt nicht nach Haartour und Reifrock, sie verabscheut sie, aber die Gesellschaft und ihr Gesetz, die Distinktion, nötigt sie auf. So im Geistigen: die Natur gibt nichts auf fremde Sprachen und den Flitter, den man Bildung nennt; aber die gesellschaftliche Eitelkeit besteht darauf. So im Moralischen: von Natur schätzen wir alle ein gutes Herz und ein aufrichtiges Wesen; aber die Konvenienz nötigt uns, das feine Benehmen und die Kunst zu scheinen über Tugend und Weisheit zu stellen. So sind wir Sklaven unserer eigenen Gebilde.

Eine gewaltige Erregung der Gemüter geht von dieser Predigt aus; vielleicht ist sie in Deutschland noch tiefer und innerlicher als in Frankreich; die Bildung der oberen Klassen war hier eine ausländische und darum ihr konventioneller Charakter noch mehr ins Auge fallend. Die ganze Generation, die seit der Mitte des Jahrhunderts aufwächst, ist durch ROUSSEAU im tiefsten Innern aufgeregt worden. Vor allem wird die naturgemäße Erziehung Gegenstand leidenschaftlicher Bestrebungen. BASEDOW, CAMPE, TRAPP predigen sie den oberen Klassen, v. ROCHOW, PESTALOZZI suchen sie den Massen zu bringen; vor allem bei PESTALOZZI wird ROUSSEAUS Beredsamkeit zur Tat rettender Liebe. Mit Katechismus und Grammatik, mit Auswendiglernen und Schlägen, mit Französisch und Etikette, das ist die gemeinsame Überzeugung aller dieser Männer und ihrer Hörer und Lehrer, ist für Menschenbildung nichts getan. Verstand, Geschmack und Herz gewinnen dabei gleich wenig. Von innen heraus kommt alle wahre Bildung. Allein durch die freie Betätigung der leiblich-sinnlichen Kräfte kommt der Mensch zu der Gesundheit, Kraft, Rüstigkeit und Sicherheit der sinnlichen Existenz, wie sie der Naturmensch zeigt. Allein durch Betätigung an den Dingen, im Anschauen und Urteilen, gewinnt der Geist die Herrschaft über die Natur, die seine Bestimmung ist und die allein Bildung genannt zu werden verdient. Allein durch freie Bewegung unter den Dingen und Menschen, durch die Erfahrung der von ihnen ausgehenden Rückwirkung auf sein eigenes Verhalten, erlangt der Wille Sicherheit und Selbständigkeit. Bildung, wahrhafte Menschenbildung kommt nicht von außen; man kann das Kind durch Auswendiglernen und Schläge abrichten, gewisse Worte zu sagen und gewisse Dinge zu tun oder nicht zu tun, aber man macht es dadurch nicht gut und nicht weise.

Man pflegt die Männer, die sich um BASEDOW sammeln, mit dem Namen der Philanthropisten zu bezeichnen. Es ist nicht meine Aufgabe die Literaturgeschichte der philanthropinistischen Pädagogik zu schreiben.¹ Ich beschränke mich darauf, ihr Verhältnis zum gelehrten Unterricht und im besonderen zu der neuhumanistischen Gymnasialpädagogik mit einigen Strichen anzudeuten.

Hier ist nun vor allem zu betonen, daß zwischen den Philanthropisten und der älteren Generation der Neuhumanisten in vielen und wesentlichen Punkten vollständige Einmütigkeit stattfindet. Einmütig sind in der Verwerfung des althumanistischen Lateinbetriebs und des altprotestantischen Katechismusunterrichts; einmütig auch in der Forderung, daß die Schule nicht länger Anhang der Kirche bleiben dürfe, sondern als selbständiges Verwaltungsgebiet des Staates anerkannt werden müsse. Ebenso sind sie einmütig in der formellen Bestimmung der Aufgabe der Erziehung: Entwicklung der natürlichen Anlagen von innen heraus; und nicht minder in der Auffassung von dem Ziel des Unterrichts: Bildung des Verstands, des Urteils und des Geschmacks. Einmütig sind sie auch noch in der Auffassung von dem Verhältnis von Sach- und Sprachwissen: jenes ist Zweck, dieses ist Mittel; eine Sprache lernen kann nie Selbstzweck sein. Beide haben nämlich mit der rationalistischen Philosophie ihrer Zeit die Anschauung von dem Wesen der Sprache und der Vernunft gemein; die Vernunft ist überall die eine und selbige, die Wörter aber sind ein willkürlich erfundenes System von Zeichen für an sich identische Begriffe; und darum teilen sie mit LEIBNIZ die Überzeugung, daß die Erlernung einer fremden Sprache an sich eine tote Last, ein Übel ist, freilich ein zur Zeit unvermeidliches Übel, da die Kenntnis der Dinge ohne die Sprachen nicht zu erreichen ist. Eben darum sind sie endlich in den beiden allgemeinen Reformforderungen einig: nicht für Alle Latein; neben der Lateinschule, die bisher, außer der Dorfschule, die einzige Schule war, ist eine Real- oder Bürgerschule notwendig; und: nicht nur Latein; auch die lateinische Schule muß die Realwissenschaft in sich aufnehmen.

Sind in allen diesen Dingen die Philanthropisten mit den GESNER, HEYNE, ERNESTI einig, so bleibt freilich zwischen ihnen auch ein tiefer Gegensatz, er besteht in dem verschiedenen Verhältnis zum Altertum. Die Neuhumanisten sind philologisch gebildete Gelehrte, denen das Altertum mit seiner Schönheit und Größe ans Herz gewachsen ist, sie

¹ Das Hauptwerk darüber ist jetzt A. PINLOCHE, *La réforme de l'éducation en Allemagne au 18^{ième} siècle, Basedow et le philanthropisme* (1889).

halten die unmittelbare Vertrautheit mit der antiken Literatur und Bildung für einen so großen Gewinn, daß er die Mühe der Erlernung der Sprachen reichlich lohnt. Die Philanthropinisten sind philosophisch-theologische Aufklärer, die unmittelbar an den Kämpfen der Gegenwart beteiligt, dem Altertum innerlich fremder gegenüber stehen; sie sind gar nicht prinzipielle Gegner oder Verächter des Altertums, wie es ihrer unter den Pietisten gab; aber sie sind der modernen Philosophie und Bildung zugewendet und halten die Zeit der literarischen und wissenschaftlichen Hegemonie des Altertums für abgelaufen oder doch dem Ablauf sehr nahe. Und darum glauben sie auch die Zeit nahe, wo die modernen Völker der fortdauernden Einwirkung der antiken Welt werden entraten und die Bildung ihrer Jugend, auch der künftigen Gelehrten, aus eigenen Mitteln beschaffen können. Der Gegensatz war groß genug, um es zwischen den beiden Richtungen der Reformpädagogik gelegentlich zu erbitterten Auseinandersetzungen kommen zu lassen; besonders aus der sächsischen Gruppe werden die Philanthropinisten Ignoranten und Verführer der Jugend gescholten, wozu sie freilich durch den Hohn auf die Schulklöster und ihr ganzes etwas renomnistisches Wesen herausfordern. Dennoch war zwischen ihnen, wenn auch nicht immer Verständigung, so doch Verständnis noch möglich. Dagegen ist zwischen der jüngeren Generation des Neuhumanismus und den Philanthropinisten gar kein Boden des Verständnisses mehr vorhanden. Die NIETHAMMER, THIERSCH, auch K. v. RAUMER, sehen im Philanthropinismus die Inkarnation des bösen Prinzips in der Gymnasialpädagogik; sie verachten sie als Leute, denen allein das Nützliche heilig, das Platte wahr, das Gemeine verständlich ist. Die Schlagwörter, die noch heute zum Apparat der polemischen Pädagogik des Humanismus gehören, sind von jenen Männern erfunden worden.

Der Anführer des Philanthropinismus ist JOH. BERNH. BASEDOW (1723—1790). Zu Hamburg geboren, war BASEDOW nach Vollendung seiner Studien zuerst Informator bei einer adligen Familie in Holstein, wo er seine Sprachlehre entdeckte, dann Professor an der Ritterakademie zu Soroe auf Seeland (1753—1761), und hierauf Lehrer am akademischen Gymnasium in Altona. Seit den 60er Jahren beginnt er die große Agitation für die Erziehungsreform. Ein rühriger und tapferer Mann, hat er seitdem nicht nachgelassen, die Zeitgenossen zur Teilnahme für das große Werk aufzurufen und aufzurütteln. Durch Schriften und persönliche Ansprachen auf seinen zahlreichen pädagogischen Missionsreisen wirbt er Genossen und Teilnehmer. Die größten Dinge stehen auf dem Spiel; Weisheit, Tugend und Glück-

seligkeit, die schöne Dreieinigkeit menschlicher Vollkommenheiten, ist auf dem Wege der verbesserten Erziehung und allein auf diesem Wege zu erreichen. Freilich, die Sache kostet Geld, um die nötigen Unterrichtsmittel und die entsprechende Erziehungsanstalt, die zugleich Pflanzschule für philanthropische Lehrer sein wird, ins Leben zu rufen. Und dies notwendige Geld, notwendig für die große Sache der Menschheit, wird er nicht müde, von den Zeitgenossen in immer wiederholten Aufrufen einzufordern.

Unserer ungläubigen Zeit wird es schwer zu verstehen, wie es diesem Mann und seinem lauten, oft überlauten Rufen und Verkünden gelingen konnte, so viele Gläubige und, was mehr ist, so viele Zahler für seine Unternehmungen zu finden. Im Jahre 1774 gelang es mit Unterstützung von Fürsten und Herren, Freunden und Pränumeranten aus allen Ländern und allen Ständen das lange angekündigte „Elementarwerk“ zustande zu bringen. Es führt sich selbst auf dem Titel ein als einen „geordneten Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterricht der Jugend von Anfang an bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lehrers, die Erkenntnis zu vervollkommen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen und mit französischer und lateinischer Übersetzung dieses Werks.“ Es ist die alte Idee COMENIUS in erneuerter, der erleuchteten Zeit angemessenen Gestalt: Begriffe, Sprachen und Bilder der Dinge sollen miteinander dem jugendlichen Geist dargeboten werden. Die vier Bände enthalten: I. eine pädagogische Einleitung, die Seelenlehre, die gemeinnützige Logik; II. die Religions- und Sittenlehre, die Beschäftigungen und Stände der Menschen; III. Geschichte, Geographie, Naturkunde; IV. Fortsetzung der Naturkunde, Grammatik und Wohlfredheit. — Die zugehörige Theorie der Erziehung bietet das schon 1770 erschienene „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“.

In demselben Jahr mit dem Elementarwerk kam auch die Erziehungsanstalt zustande: mit Hilfe des Fürsten Leopold Friedrich Franz von Anhalt wurde 1774 das Philanthropium zu Dessau eröffnet, das eine Weile die Augen von ganz Deutschland auf sich lenkte.

Leidenschaftlich tönt in der Ankündigungsschrift: „Das in Dessau errichtete Philanthropium, eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche, eine Fideikommiß des Publikums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks,“ die Klage über den bisherigen Schulbetrieb: „Der Schulstaub liegt seit Jahrhunderten! Jung und alt, was darin wandeln und atmen muß, wird

krank im Gehirn; eine zähe Rinde, wo Wahrheit und Gutes kaum durchdringt, setzt sich um die Werkstatt der Vernunft. Und in der Brust wird eine Schwindsucht der Zufriedenheit des Menschen, selbst in den Frühlingjahren! O, wie mancher gehorsame Knabe und sittsame Jüngling wiederholt in täglich verwünschten Schulstunden die durch Striemen eingebläuten Worte eines Gesandten Gottes oder eines Weisen unter den Menschen und leider, um sie nie zu verstehen, oder doch nie zu verehren, wenn er den Meistern entwächst. Das Gewölbe schallt täglich wider vom Geschrei der Geschlagenen — eines Geschöpfes, das mehr Verstand und Gedächtnis brauchen soll, als ihm Gott gab, oder eines vielleicht künftigen NEWTONS, welcher der Fallendung eines nie verstandenen Wortes vergißt, oder eines zum Bessern erschaffenen Geistes, der, mit Unlust und irrend, Roms und des Vaterlandes Worte und Phrasen wechselt, die ihm an Inhalt leer sind. Erbarmt euch, Freunde, der Frühlingjahre!“ Man sieht, es fehlt BASEDOW nicht an Wucht der Rede. Und sehr eindringend klang sie einer Generation, die alles dies am eigenen Leibe erfahren hatte und täglich wieder an ihren Kindern erfuhr.

Er fährt fort: „O, du ERNESTI und HEYNE und wie ihr sonst heißt, ihr wenigen echten Söhne des großen GESNERS, ihr von dem Geist des majestätischen Konsuls und Weisen der Römer durchdrungenen Lehrer Germaniens! Unser Tullius soll nicht mehr in den Konzilien der Unmündigen ein verhaßter Phrasendiktator bleiben und jeden Augenblick *expedi virgas* rufen! War meinem Unternehmen kein Unsegen bestimmt, so naht sich die Zeit, wo der Knabe im Umschauen nach der Natur und im Horchen nach des Lehrers Weisheit, Ohr und Phantasie mit einer Sprache füllt, die aus Latiens Quell durch Bäckle, nicht mehr ganz rein, floß. Dann trinkt der Jüngling mit Begierde nach Sachkenntnis die Weisheit der römischen Vorwelt mit vollen Zügen. So wird er selbst ein römischer Geist. Dann freuen sich Männer ihres Eigentums an Latiens wahrer Sprache. So wird die Gemeinschaft derselben von neuem ein Freundschaftsband der Völkerlehrer. Dann erst kann weit umher nützen ein vorzüglich reifer Anwohner des Belts oder des Botnischen Busens; ein in die Newa getauchtes Genie oder das die Weichsel trinkt, oder an Sklavoniens Grenze den Fall der Donau messen lehrt.“ Man sieht, es handelt sich bei BASEDOW keineswegs um die Abschaffung des Lateinlernens überhaupt. K. v. RAUMER deutet einmal an, das Latein sei für BASEDOW eigentlich nur Aushängeschild gewesen: die wesentlichen Vorzüge führt er aus einem Brief an CAMPE an, können das Institut nicht erhalten: aber Latein. Latein, wenn man, erst sehen wird, daß wir in Kürze auch zur Richtigkeit und Zierlichkeit

dieser Sprache führen, das allein kann uns sichern. — Gewiß, BASEDOW hatte höhere Ziele, als Erleichterung des Lateinlernens; doch ist ihm das Latein auch an sich wichtig; er denkt an seine Wiederherstellung als allgemeine Gelehrtensprache. Und hierauf wies ihn in der Tat die Internationalität seiner Bestrebungen; das Elementarwerk ist auch der Kaiserin von Rußland, dem Kaiser Joseph II. und dem König von Dänemark gewidmet, Beherrschern von Ländern, in denen zum Teil das Lateinische noch die Geschäftssprache des Staates war.

Ebensowenig als vom Lateinischen und vom klassischen Altertum will BASEDOW die Jugend von der Religion befreien, wie jemand durch diese oder jene Darstellung in Geschichten der Pädagogik verleitet werden könnte zu denken. Ohne Zweifel war BASEDOW ein religiös empfindender Mann. Sein Kampf mit dem Bekenntniszwang, der ihm soviel Kränkung zugefügt hatte, ist der Kampf eines Mannes, der für seinen ehrlichen Glauben einsteht, und er hat ihm so wenig seine Religion gekostet, daß es ihm auch bei seinen pädagogischen Reformbestrebungen wesentlich darum geht, die Religion gegen diejenigen zu schützen, die er für ihre falschen Freunde hält: die Seelenverkäufer und Gewissensknechter, die den Konfessionszwang üben und aufrecht erhalten.

Zwei große Feinde, so kann man im Sinne BASEDOWS sagen, haben die Religion und die Wissenschaften; von ihnen die Menschheit zu befreien ist die Summe der „philanthropischen“ Bestrebungen: den Katechismus mit dem Bekenntniszwang und die Grammatik mit dem Lateindrill. Diese bringen die Jugend um die Lust zu den Studien und der Literatur, zu Wissenschaft und Philosophie, jene bringen sie um die Liebe zu Gott und zur Religion. Diesen Feinden ist der Zugang ins Philanthropinum gewehrt. Man kennt hier keine Konfessionen, man kennt nur Menschen, Brüder, Verehrer des einen und selben Gottes und Vaters. Die Religion, die hier gelehrt wird, ist die natürliche, die Gott als Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt kennen und anbeten lehrt; „mit keinem Wort, mit keiner Tat wird etwas geschehen, was nicht von jedem Gottesverehrer, er sei Christ, Jude, Mohammedaner oder Deist gebilligt werden muß“. Wünschen die Eltern daneben einen Unterricht der Kinder in ihrer besonderen Religion, so steht dem nichts im Wege; in Dessau finden sich Geistliche aller Konfessionen, an die sie deswegen sich wenden können.

Der andere Quälgeist der Jugend in Schulen, „denn memorierte Katechismen darf ich nur sanft berühren“, „die Hälfte der menschenverderbenden Schuld der Schulen ist der Trichter, den man täglich zwischen die knirschenden Zähne der Jugend hineinzwingt, um die

von den Gedanken abgeschöpfte Sprache der Römer tropfenweise einzugießen (XIII). Im Durchschnitt werden nach der bisherigen Schulverfassung fünf ganzer Jahre mit Qual bloß auf diese Sprache, ohne erhebliche Förderung der Sachkenntnis, gewendet. Von den so unterrichteten Schülern aber kommt dennoch kein Viertel zu der Fertigkeit, lateinische Bücher ohne Mühe und Verdruß zu lesen“, sondern bloß zum Lateinstottern und dürftiger Lexikalübersetzung. Immer wieder kommt BASEDOW auf diese unverantwortliche Zeitvergeudung mit dem Lateinischen und ihre Ursache, die falsche Methode, zurück: man lehrt die Sprache aus der Grammatik, statt, wie die Natur selbst die Anleitung gibt, durch Hören und Sprechen. Im Philanthropinum werden die Sprachen, die lateinische wie die französische, durch den beständigen Gebrauch im Umgang und im Unterricht gelernt. Erst wenn der Knabe die Sprache praktisch beherrscht, folgt grammatische Unterweisung. BASEDOW hatte als Privatinformator dieses Verfahren geübt und bewährt gefunden; in drei Jahren, er beruft sich öfter darauf, habe er einen siebenjährigen Knaben zu freier Bewegung in der lateinischen Sprache geführt und ihn dazu in gemeinnützigen Kenntnissen weit gefördert. So verspricht er im Methodenbuch durch die Veränderung der Methode wenigstens fünf Lebensjahre zum besserem Gebrauch zu gewinnen und das gewöhnliche Schulleben fast gänzlich zu endigen (Abschn. VI, IX, 21). Und im Elementarwerk (I, 13) berechnet er die Zeit für den eigentlichen Unterricht bei der neuen Methode auf bloß ein Jahr: erst wird in einem halben Jahr einige Fertigkeit im Lateinischen durch Umgang und Ziel beigebracht; dann wird lateinisch unterrichtet und gelesen, aus der Übersetzung des Elementarwerks und aus lateinischen Autoren. „Bei mittelmäßiger Fähigkeit des Knaben und durch gehörigen Fleiß des Lehrers (wenn er Lehrgabe hat) kommt man in zwei, in öffentlichen Schulen aber in drei bis vier Jahren unfehlbar dahin, daß sie miteinander klassische Autoren nicht auf gewöhnliche Art durch Konstruieren und Analysieren mißhandeln, sondern lesen können. Dann lesen sie viel, die Fertigkeit wird außerordentlich groß, und die Richtigkeit, ohne daß bisher einer Grammatik erwähnt worden, so groß, wie etwa die Richtigkeit eines Kaufmanns in der deutschen Sprache. Zuletzt wird ein halbes Jahr grammatikalischen Übungen gewidmet. Denn mehr ist bei einer fast zur Muttersprache gewordenen Sprache nicht nötig. Auf solche Weise kostet die ganze lateinische Sprache, d. i. eine doppelt so große Fertigkeit und Richtigkeit als die gewöhnliche, nur ein einziges Jahr. Ihr Menschenfreunde! Ihr Patrioten! Ihr Christen! Ich habe Grundsätze und eine landkundige Erfahrung in dieser Sache. Bei der Ehre eines gewissenhaften Mannes,

es ist wahr, was ich sage. Ein einziges Jahr! und mit Lust der Lehrer und Schüler! und ohne das sonst mit Erlernung der lateinischen Sprache verknüpfte Verderben des Verstandes und Herzens.“ —

Die Schicksale der Anstalt haben wir hier nicht weiter zu verfolgen; BASEDOWS Regierungstalent kam seiner schriftstellerisch-agitatorischen Kraft nicht von ferne gleich und so sind die praktischen Erfolge des Instituts, trotzdem viele ausgezeichnete Männer, darunter auch KANT, mit warmer Empfehlung dafür eintreten, gering geblieben; 1793 ging es ganz ein.¹

Ich teile bloß noch das Schema der Lehrordnung mit (RAUMER, Bd. II, Beil. III). Die Schüler sind in vier Abteilungen geteilt. Alle vier haben täglich zwei lateinische Stunden: in III und IV Sprachübungen und Chrestomathie, in I und II alte Geschichte oder praktische Philosophie nach den Offizien Ciceros. Ebenso täglich französisch, in III und IV eine Stunde, in I und II zwei Stunden (hier die Universalgeschichte in französischer Sprache, dazu einmal wöchentlich ein Zeitungskollegium, um die Staatsverfassungen und merkwürdigen Begebenheiten nach und nach bekannt zu machen). Außerdem wird gelehrt: Deutsch, in den beiden unteren Klassen täglich zwei Stunden, in den beiden oberen nur drei Stunden wöchentlich, daneben drei Stunden wöchentlich natürliche Religion und Moral (bei TRAPP); Englisch sechs Stunden in II, Griechisch vier Stunden in I. Ferner Geographie und Naturgeschichte, Physik, Mathematik je drei Stunden wöchentlich in I und II, Kosmologie zwei Stunden in I. Sodann gehören zum Lehrplan Musik, Zeichnen, Handwerksübung, Hobeln, Tischlern, Drechseln (woraus durch einen Druckfehler das Dreschen geworden sein wird, das nun durch die Bücher geht). Endlich haben wir in III und IV täglich eine Stunde für das Tanzen und in I und II zwei Stunden wöchentlich für Tanzen und zwei Stunden für Reiten „auf der hochfürstlichen Reitbahn“, — eine ins Bürgerliche übersetzte Ritterakademie. Auch die auf Ritterakademien gewöhnliche Einteilung in zwei Klassen von Menschen, Herren und Bediente, kehrt zu einiger Überraschung im Philanthropinum wieder: man unterscheidet reiche und zahlende Pensionäre und arme „Famulanten“, die die ersteren bedienen, ihnen Zimmer und Kleider reinigen usw., daneben aber zu Pädagogen, Schulmeistern oder

¹ Man sehe darüber außer RAUMERS Geschichte und dem oben erwähnten Werk von PINLOCHE auch den Artikel BASEDOW in der Allg. Deutschen Biogr. von MAX MÜLLER, einem Urenkel BASEDOWS, und H. GÖRING, *Basedows ausgewählte Schriften (Methodenbuch und Stücke aus dem Elementarwerk) mit Biographie und Einleitungen* (in BEYE s. Bibl., Langensalza 1880).

Bedienten in vornehmen Familien, je nach der Fähigkeit erzogen werden -- eine Sache, wofür BASEDOW den Beifall ROUSSEAUS am Ende nicht gehabt hätte.

Unter den Theoretikern der philanthropischen Pädagogik ist neben CAMPE der Holsteiner E. Ch. TRAPP der bekannteste. Ich deute seine Ansichten über den gelehrten Unterricht, wie er sie besonders in zwei in CAMPEs Revisionswerk erschienenen Schriften entwickelt hat, mit einigen Strichen an. Sie bringen die Anschauungen des Philanthropinismus über Gymnasialpädagogik und Schulreform am eingehendsten zur Darstellung.¹

Der allgemeine Gesichtspunkt, von dem TRAPP ausgeht, ist: Sprachkenntnis vermehrt als solche nicht die Sachkenntnis. „Die Sprache besteht aus Zeichen der Ideen. Eine Idee braucht nur ein Zeichen, um gefaßt oder mitgeteilt zu werden. Hundert Zeichen für eine Idee sind nicht hundert neue Ideen. Wenn ich das Vaterunser in hundert Sprachen herzusagen weiß, so verstehe ich darum seinen Sinn nicht besser. Also befördert die Vielheit der Sprachen, folglich auch das Erlernen vieler Sprachen, nicht die Vermehrung und Ver-

¹ Über das Studium der alten klassischen Schriftsteller, 1787; Über den Unterricht in Sprachen, 1788; Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnis zu Staat und Kirche, 1792; Versuch einer Pädagogik, 1790. Die drei erstgenannten Schriften bilden Bd. VII, XI, XVI der von CAMPE herausgegebenen „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ (16 Bde., 1785–1791). Der ersten sind kritische Anmerkungen von BÜSCH, EHLERS, GEDIKE mit TRAPPS Erwidern beigegeben. TRAPP ist 1745 bei Friedrichsruhe geboren; nachdem er an holsteinischen Schulen Lehrer gewesen, ging er 1777 an das Dessauer Philanthropinum, 1779 wurde er von ZEDLITZ nach Halle als Professor der Pädagogik berufen, welches Amt ihm aber wenig Freude und Ehre eintrug, er legte es 1783 nieder. Von 1786–1790 gehörte er mit CAMPE dem Schuldirektorium an, das der Herzog von Braunschweig als oberste Schulbehörde für sein Land bildete. Eine Schulordnung dieser Behörde für Holzminden von 1787 (bei KOLDEWEY, II, 485) enthält manche verständige pädagogische Winke. Mit der Auflösung des Direktoriums war TRAPPS öffentliche Rolle ausgespielt; er starb 1818 zu Wolfenbüttel. — J. H. CAMPE (1746 im Braunschweigischen geboren) war nach vollendetem theologischen Studium Informator der beiden Brüder, die später den Namen HUMBOLDT berühmt machten. 1776 übernahm er als dessauischer Edukationsrat die Leitung des Philanthropinums, gab aber schon 1777 die Sache wieder auf und lebte nun eine Reihe von Jahren bei Hamburg als Erzieher einer kleinen Gruppe ihm anvertrauter Kinder; er begann hier zugleich die schriftstellerische Tätigkeit (Jugend-schriften und Pädagogik), die ihn, nachdem er das Experiment des braunschweigischen Schuldirektoriums mitgemacht hatte, mit dem Verlagsgeschäft ganz in Anspruch nahm. Seine letzten Arbeiten gehörten der deutschen Sprache. Er starb 1818. Über ihn LEYSER, J. H. Campe, Braunschweig 1877, 2 Bde.

besserung der Ideen. Diese wird vielmehr durch jenes verhindert; denn die Zeit und Kraft, die auf Erlernung der Sprachen verwendet wird, muß der Vermehrung des Ideenschatzes entzogen werden. Erlernung fremder Sprachen ist also ein notwendiges Übel, notwendig wegen des notwendigen Verkehrs der Nationen miteinander, welches hier nicht bloß Handel und Wandel und dergl., sondern auch Mitteilung von Kenntnissen bedeutet.“ (XI, 216ff.) — Es ist dies nicht die tiefste Betrachtung der Sache, aber, wie schon gesagt, tiefer geht das ganze Aufklärungszeitalter nicht. Wenn LEIBNIZ sein Leben lang mit der Erfindung einer Pasigraphie sich beschäftigte, was anders war die Voraussetzung dieser Bemühungen als die Anschauung: Wörter sind Zeichen der Begriffe; da es nur ein wahres Begriffssystem gibt, so ist auch ein Zeichensystem ausreichend. Die Erlernung der vielen wirklich vorhandenen Zeichensysteme, also der verschiedenen Sprachen, sah auch LEIBNIZ als Zeitverlust an, dem eben durch jenes gesuchte allgemein lesbare Zeichensystem in einigem Maß abgeholfen werden sollte. „Wenn es bloß eine Sprache in der Welt gäbe, gewönne das Menschengeschlecht ein Drittel seiner Lebenszeit, die es jetzt auf Sprachlernung verwenden muß.“ — RAUMER läßt auch hier, wie es seine Gewohnheit ist, den Unwillen und Abscheu, den eine Richtung ihm einflößt, an irgendeinem Einzelnen aus. Er hat den armen TRAPP und seiner Pädagogik die Etikette: „Erheben des Gemeinen und gemeines Verachten des Edeln“ aufgeklebt, mit welcher er bis auf diesen Tag in der Geschichte der Pädagogik erblickt wird: wogegen denn die übrigen *epitheta ornantia*: flach, selbstgefällig, roh, aberwitzig, noch ziemlich unschuldig sind. Warum nicht lieber mit LEIBNIZ sich auseinandersetzen, als TRAPPS Namen beschimpfen? In der Tat, ich dünke, es wäre Zeit, von ihm abzulassen. Gewiß war er kein bedeutender Mann. Dafür, daß er sich selber einmal dafür hielt, hat er ja noch bei Lebzeiten gebüßt.

Von dem bezeichneten Gesichtspunkt aus, daß Erlernung einer Sprache niemals um der Sprache selbst willen stattfinden könne, wird nun auch die Notwendigkeit des altsprachlichen Unterrichts erörtert. TRAPP verneint sie keineswegs. Was er nicht will, das ist, „daß das Studium der alten Sprachen ein so allgemeiner Gegenstand des Unterrichts bleibe, als es bisher gewesen“, und „daß alle übrigen Studien diesem als Nebenzwecke untergeordnet seien“ (VII, 311). Er faßt die Begründung dieser Forderung in einer Rekapitulation so zusammen: ich bin für Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts, „nicht weil ich den Wert der Alten überhaupt verkenne oder leugne, sondern teils, weil manche Neuere für die Jugend und für die meisten Erwachsenen

gemeinnütziger, lehrreicher nach unseren jetzigen Bedürfnissen sind, als die meisten Alten, teils weil es den Wenigsten gegeben ist, so weit zu kommen, daß sie die Alten wirklich studieren und benutzen können.“ Nur der Hundertste von denen, die zum Lesen der Alten in den Originalsprachen vorbereitet würden, komme soweit, daß er sie mit dem beabsichtigten Erfolg, nämlich an ihnen Muster des guten Geschmacks zu haben, lesen könne, die übrigen neunundneunzig blieben in der Vorbereitung stecken.

Was TRAPP hier fordert, das ist gar nichts anderes, als was seit hundert Jahren alle einsichtigen Männer gefordert haben: ein besonderer bürgerlicher Unterricht neben dem gelehrten. Daß eine Schule, die Lateinschule, für den Unterricht aller Stadtkinder dienen sollte, wie die Reformationszeit es gewollt und durchgesetzt hatte, das hatte man längst als einen Krebschaden in der Organisation des Schulwesens erkannt. Schon 1685 hatte L. v. SECKENDORFF in seinem *Christenstaat* (III, XI, 4) ausgeführt: „Ein großer Vorteil wäre, wenn man andere Schulen für die Kinder insgemein, andere aber für diejenigen hielte, die beim Studieren bleiben sollten, dahin zwar die Stiftung und die Meinung der Landesschulen und Gymnasien ohne Zweifel ziele, aber nicht allenthalben angestellet ist. Wenn nun eine völlige und sattsame Separation zu treffen wäre, so sollte in den gemeinen Schulen gar kein Latein, hingegen vielmehr von der Religion und der Gottseligkeit und den guten Sitten getrieben werden. Aus solchen gemeinen Schulen kämen christliche und nützlich unterwiesene Hauswirte, auch Soldaten, denn diesen allen ist das wenige Latein, so sie in den Schulen erschnappen, nichts nütze. In den gelehrten Schulen triebe man dann nur die Sprachen, nebst der Religion und Sittenlehre, und könnte ein Knabe von 14 Jahren, der in der Teutschen Schule lesen und schreiben lernen, in zwei oder drei Jahren bei wachsendem Verstand im Latein und andern dergleichen Dingen ein grosses thun, wie man denn siehet, in was geringer Zeit ein erwachsener hurtiger Mensch eine fremde Sprache erlernet, der wohl 12 oder 15 Jahr von seiner Kindheit her mit dem DONAT, *Grammatica, Vocabularis et Autoribus* wohl geplacket worden.“

Eben dieselbe Ansicht hatte, mit großem Beifall aller Schulpolitiker, namentlich auch des preußischen Ministers v. ZEDLITZ, nicht lange vor TRAPP, F. G. RESEWITZ in seinem Buch über die Erziehung des Bürgers (Kopenhagen, 1773) entwickelt. Die Aufgabe der Zeit ist, so führt er aus, eine taugliche Schule für den Nährstand einzurichten. Bisher sind alle Schulen allein auf die Bildung des Gelehrten abgezielt. für den „geschäftigen Bürgerstand“ ist gar nichts geschehen, und

doch ist es für den Staat von größter Wichtigkeit, daß dieser zum Gebrauch des gesunden Verstandes (*bon sens*) gebildet werde: „Gesunder Verstand ist die beste und nützlichste Gabe des Menschen; wer gesunden Verstand hat, der denkt gut und handelt klug.“ Aber gesunder Verstand ist gar nicht gleichbedeutend mit gelehrtem oder schulgerechtem Wissen. Die Ursache, daß man in den Schulen nur „schulgerechte Leute, nicht Bürger für die Welt“ erzieht, rührt von der alten angeerbten Schulform her: „Mönche haben sie uns aus den Zeiten der Unwissenheit und Barbarei hinterlassen, wo nützliche sowohl als unnütze Übungen des Verstandes hinter Klostermauern verborgen, nur Klostergenossen mitgeteilt und von dem weltlichen Stande als ein unbeneidetes Eigentum der Klerisei geachtet wurden. In hellen Zeiten hat man zwar an dieser Einrichtung gebessert, aber der alte Zweck ist noch da: es wird immer nur für einen Stand des Menschen gesorgt, zwar nicht mehr für die geistliche Klerisei allein, doch für die gelehrte Klerisei überhaupt.“ (S. 5). RESEWITZ konstruiert nun die Formen der lateinlosen Schulen: Dorfschulen, wie v. ROCHOW sie eingerichtet habe; Handwerkerschulen in kleinen Provinzialstädten; endlich eigentliche Bürgerschulen für die Hauptstädte, in denen Mathematik und Naturkunde, Kenntnis des Vaterlandes und der Erde gelehrt, aber auch zur Kenntnis der Handwerke und Künste, des Land- und Gartenbaues Anleitung gegeben werde. Zugleich könnten sie als Lehrerseminare dienen.

Gar nicht anders urteilten aber auch die Humanisten GESNER und HEYNE. In der Nachricht vom Pädagogium zu Ilfeld (1780) nennt HEYNE es ein Hauptverderben des Schulwesens in verschiedenen Ländern, „daß es so viele lateinische Schulen gibt, und an Orten, wo keine hingehören und keine bestehen können; daß dagegen die Zahl der nützlichen Bürgerschulen so gering ist. Wo der Fond nicht hinreicht, die gehörige Anzahl Lehrer anzusetzen und ihnen einen anständigen Unterhalt, nebst den nötigen Hilfsmitteln zum Fortgang in ihren eigenen Studien zu verschaffen; ferner wo die erforderliche Anzahl von Schülern, wegen Lokal- oder anderer Umstände, nicht zusammenkommen kann: da ist es widersinnig, eine lateinische Schule unterhalten zu wollen. Es läßt sich durchaus nichts anderes als eine verdorbene Schule erwarten. Vergebens erwartet man geschickte Männer und gute Humanisten für eine Schule, wo der erste Lehrer die Elemente der Latinität, mit dem Livius und Horaz zugleich, den Tag zehn Stunden über lehren und nebenher in Dürftigkeit und Verachtung hinschmachten soll. Die humanistischen Studien gehören unter die kostbarsten; ohne die erforderlichen Hilfsmittel kann der beste Kopf nichts machen. Eben

diese Menge von lateinischen Schulen veranlaßt ferner zum großen Teil den Zufluß von so vielen untauglichen Studierenden, die zum größten Nachteil für sie selbst, für den Staat, für den gelehrten Stand und für die Gelehrsamkeit den bürgerlichen Studien entzogen werden. Hätten sie in den kleinen Städtchen, wo sie ihre erste Erziehung erhielten, gute praktische Kenntnisse gesammelt und eine Anleitung erhalten, die für die künftige Erlernung einer Kunst, eines Handwerks, des Landbaues, der Kaufmannschaft brauchbar und nützlich sein konnte: so wären sie in bürgerlichen Ständen glückliche Menschen geworden. Unseligerweise war Latein der Hauptunterricht; und freilich, wer Latein gelernt hat, hält sich für eine bürgerliche Profession zu gut. Schulen, worin sich künftige Studierende bilden sollen, man nenne sie lateinische Schulen, Lyceen, Gymnasien, große Schulen, wie man will braucht ein Land kaum zwei oder drei.“

Also, nicht mit einem besonderen Aberwitz TRAPPS haben wir es hier zu tun, sondern mit der *communis opinio* aller Einsichtigen. Wir werden weiter unten sehen, wie ein paar Jahrzehnte nachher in Norddeutschland in der Tat zahlreiche kleine Lateinschulen in Bürgerschulen umgewandelt wurden; freilich um nachher, zur Zeit des neuen Grammatikkultus, zum guten Teil wieder in lateintreibende, gymnasiale und realgymnasiale, Anstalten zurückverwandelt zu werden. In Süddeutschland blieben die alten Lateinschulen, vor allem in Bayern, unter NIETHAMMERS und THIERSCHS Schulregiment von vornherein am Leben. THIERSCH war überzeugt, daß nichts in der Welt die Schulung des Verstandes durch lateinische Grammatik ersetzen könne; sie sei darum für den barfüßigen Gänsejungen so nützlich, als für den künftigen Philologen. Jetzt ist auch dieser neue Paroxysmus des Lateinkultus vorüber; und vielleicht wäre jetzt mancher geneigt, bei der Austeilung des Prädikats aberwitzig die Namen TRAPP und THIERSCH zu vertauschen.

Kehren wir zu TRAPP zurück. Seine letzte Meinung geht nun freilich weiter, als HEYNE ihn begleiten würde. Er unterscheidet unter den gemeinhin sogenannten Gelehrten eigentliche und praktische Gelehrte. Für erstere, wozu die Natur nur die Genies bestimmt habe, will er einen Schulkursus überhaupt nicht entwerfen; ein öffentlicher Schulkursus müsse dem Bedürfnis und den Fähigkeiten der mittleren Köpfe angepaßt sein; aus diesen seien auch die praktischen Gelehrten, Ärzte, Richter, Beamte, Volkslehrer zu entnehmen. Für diese nun, meint er, passe nicht ein Schulkursus, der auf ein eigentliches Studium der Alten abgezielt sei; denn weder hätten zu einem solchen diese Schüler die Fähigkeit, noch würde es ihnen zu den gemeinnützigen

Kenntnissen verhelfen, die sie in ihrem Beruf verwerten könnten. Für sie empfehle sich daher ein Studium, das sie mit gemeinnützigen Sachkenntnissen und mit der Fertigkeit in den modernen Sprachen ausstatte, welche viele unter ihnen nicht nur zu lesen, sondern auch zu schreiben und zu reden imstande sein müßten. Vor allem aber komme es auf die Kultur der gesunden Vernunft an, wie sie durch das Lesen der besten modernen Schriftsteller erworben werde; er nennt als solche GARVE, GELLERT, ENGEL, LESSING, GOETHE, MONTAIGNE, LAROCHE-FOUCAULD, SHAKESPEARE, POPE, RICHARDSON u. a. Ihnen fügt er dann die Alten in guten Übersetzungen hinzu, worauf großer Wert zu legen sei. Weil aber, so fährt er fort, Lateinisch und Griechisch noch immer in alles wissenschaftliche Studium so sehr verflochten ist, „daß ich es nicht herausreißen kann, so gern ich es täte, so muß ich in den für diese Mittelklasse bestimmten Schulen Latein und Griechisch, auch wohl Hebräisch (gegen dessen Notwendigkeit für deutsche Pfarrer er sich übrigens prinzipiell aufs Entschiedenste erklärt) lernen lassen. Aber ich lasse es nur so weit lernen, als es zur Theologie, Jurisprudenz usw. nach herrschenden Vorurteilen und Einrichtungen unentbehrlich ist“ (VII, 397). Zu diesem Unentbehrlichen gehört nun nicht eine bis in das kleinste des Zufälligen genaue Kenntnis der Grammatik, oder gar philologisch-kritische Schulung, sondern nur Fertigkeit im Lesen und Verstehen. Und diese zu erwerben gibt es einen sehr viel kürzeren und bequemeren Weg, als die bisherige Lateinschule einschlug. TRAPP beschreibt ihn in der Schrift über den Unterricht in Sprachen (XI, 360—481). Die Summe ist: die fremde Sprache ist auf eben dem Wege zu erlernen, wie die Muttersprache, nämlich durch beständige Übung im Lesen und Schreiben und zuerst und vor allem im Sprechen, nicht aber durch Auswendiglernen der Grammatik; auf jene Weise erreiche man am schnellsten und sichersten die zum Lesen erforderliche Fertigkeit und habe darin zugleich die beste Vorbereitung für die höhere und grammatische Kenntnis der Sprache. Man sieht, hier trifft TRAPP wieder mit allen Reformpädagogen von RATICHUS bis auf GESNER zusammen. Auf den letzteren beruft er sich ausdrücklich: auch er habe die Methode durch Einübung (*ἄλλογος τριβή*) empfohlen.

Ich weiß nicht, ob ein Artikel in dem von BASEDOW herausgegebenen philanthropischen Journal (IV, 4, Dessau 1782) von TRAPP ist: „J. M. Gesner, ein Vorgänger derer, die Anfängern das Latein ohne Grammatik lehren wollen“. Er beginnt mit einer Stelle aus GESNERS Vorrede zu der von ihm verbesserten Grammatik des CELLARIUS: „Gleich wie die Sprache eher gewesen als die Grammatik, also ist gewiß, daß es hundertmal leichter ist, durch den Gebrauch und die Übung

ohne Grammatik eine Sprache zu lernen, als ohne Übung und Gebrauch allein aus der Grammatik. Das erste geschieht täglich von Millionen Menschen in Ansehung der Muttersprache und von viel Hunderten in fremden Sprachen. Das letztere ist schlechterdings unmöglich und es sind, leider, tausend Exempel solcher Unglückseligen bekannt, welchen die Grammatik, d. i. das unvernünftige Auswendiglernen derselben zu nichts gedient, als ihnen einen unauslöschlichen Haß gegen das Studieren beizubringen, den Kopf zu verwirren und sie zu anderen Verrichtungen desto untüchtiger zu machen“. „Was würde man sagen“, fügt der Autor hinzu: „wenn ein Anderer dies geschrieben hätte, dessen gründliche Sprachkenntnisse nicht so außer Zweifel gesetzt wären als GESNERS? Ein Neuling, würde man sagen, ein Schreier, der sich einen Namen machen will, ein Ungründlicher, der wohl selbst blutwenig wissen mag, ein Irrgeist, der die Jugend von dem ihr so heilsamen Zwang und der ihr so nötigen Arbeit befreien will!“

Die letzten Gedanken TRAPPS über die Vorbildung für die gelehrten Berufe bringen die Abhandlungen über die Organisation des öffentlichen Schulwesens im 16. Band des Revisionswerkes. In der ersten verwirft er grundsätzlich die Einmischung des Staates und der Kirche in den Lehrbetrieb; bloß äußere Mittel soll der Staat zur Verfügung stellen. In der zweiten verwirft er grundsätzlich besondere Gelehrten Schulen: die künftigen Gelehrten können in der allgemeinen Bürgerschule den allgemeinen Unterricht erhalten, dann mag ihnen, etwa vom 15. bis 20. Jahr, in besonderen Klassen der Unterricht in den alten Sprachen, so weit er dann noch notwendig ist, erteilt werden. In der dritten Abhandlung endlich verwirft er grundsätzlich die Universitäten, deren Leistungen er gering schätzt und deren Gefahren für die sittliche Entwicklung er sehr groß ansieht. Statt ihrer könnten sich an die Schulen besondere Kurse in den Fachwissenschaften anschließen. „Warum sollen die Männer, die diesen höheren Unterricht, diese besondere Vorbereitung auf einige Zweige der Geschäfte erteilen, gerade auf einer Universität beisammen leben? Man könnte ja nur jeder Gelehrtenschule über die jetzige oberste Klasse noch eine in drei Abteilungen geben, und dabei für jede der drei Fakultätswissenschaften einen oder ein paar Männer ansetzen: so würde der Zweck der Universitäten wenigstens ebenso gut erreicht. Denn was ist dieser Zweck? Doch kein anderer, als die Anfangsgründe jener Wissenschaften zu lehren, die jungen Leute so weit zu bringen, daß sie nachher mit Nutzen für sich weiter studieren, und dann noch, daß sie das Erlernte in Anwendung bringen können“ (S. 174).

Welch ein Abstand zwischen diesen Erwägungen und FICHTES

Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten oder SCHLEIERMACHERS Gedanken über Universitäten! Gewiß, TRAPP spielt neben jenen Männern keine vorteilhafte Rolle: hier die enge Beziehung aller Dinge auf das enggefaßte Nützliche, dort die stete Beziehung auf die Idee des Gelehrten als des in der Ideenwelt einheimischen geistigen Führers des Volkes. Man vergesse aber nicht: es sind zwei Zeitalter, die sich hier gegenüberstehen; wie TRAPP, so denkt die ganze Aufklärung, ihre Theoretiker und ihre Staatsmänner. Auch das vergesse man nicht: fehlt der Aufklärung der hohe Schwung der Gedanken und der Rede, so leidet sie auch nicht an der luftigen Phantastik der Spekulation und ihrer Neigung zu nebelhaften Entwürfen; auf der Erde heimisch, wollte sie für irdische, nicht allzu hoch gestimmte Menschen Einrichtungen schaffen; und diesem Geschäft hat sie nicht ohne großen Ernst und Eifer obgelegen. Daß TRAPPS enge Gedanken vom gelehrten Unterricht und besonders vom Universitätsstudium bei uns nicht durchgedrungen sind — in Frankreich sind sie einigermassen durchgedrungen — werden wir freilich für ein großes Glück unseres Volkes halten.

Ein einsichtiges Urteil über die pädagogischen Reformen des Philanthropismus von GURLITT mag den Beschluß machen: „Um die Verbesserung der Unterweisung in den niederen Schulen, so wie um die Einführung und Befolgung richtigerer und milderer Grundsätze der Erziehung überhaupt, möchten vielleicht die genannten Männer mehr Verdienst haben, als um die Verbesserung des Unterrichts und der Lehrmethode in höheren Schulen. Denn dieses scheint uns weit mehr durch die in unserem Zeitalter angeregte geistigere Behandlung der Wissenschaften und Sprachen bewirkt zu sein, welche von den Meistern dieser Wissenschaften durch mündlichen und schriftlichen Unterricht eingeführt, allmählich in die Schulen herabdrang“ (in seiner Antrittsrede als Direktor des Johanneums, bei FRIEDLÄNDER, Beiträge zur Geschichte der Realschule des Joh., 1876, S. 21).

Ich schließe hier noch eine Bemerkung über die ersten Ausführungen der Idee einer Real- oder Bürgerschule an. Wie es scheint, kommt der Namen der Realschule zuerst in Halle vor. Hier hatte der Archidia-konus CHRISTOPH SEMLER, nachdem sein Plan die Billigung der Berliner Akademie gefunden, im Jahre 1708 eine „mathematische und mechanische Realschule“ eröffnet. Es war nicht eigentlich eine selbständige Schule, sondern ein Institut, in dem in ein paar Kursen von wenigen Stunden Instrumente, Modelle, Maschineu und Geräte, ebenso aber auch Natu-

ralien aller Art gezeigt und erklärt wurden; auch zum Zeichnen wurde angeleitet. Die Hauptsache war SEMLERN, „daß die Jugend an eine wahre Realität gewöhnt wurde. Denn hier sind keine leeren *speculationes*, oder unnütze Subtilitäten, sondern es sind *ipsissimae res*, es sind *Dei opera* und solche Maschinen, welche in der Welt täglichen Nutzen prästieren.“ SEMLER war ein Schüler des berühmten Jenaer Mathematikers und Mechanikers WEIGEL, und wie dieser ein großer Liebhaber und Erfinder in allen mechanischen Künsten. Das Institut hatte übrigens keinen Bestand.¹

Die erste wirkliche Realschule war die 1747 zu Berlin errichtete. Ihr Begründer ist J. J. HECKER, Pfarrer an der Dreifaltigkeitskirche. Er hatte in Halle studiert und war Lehrer am Pädagogium gewesen; seine Ideen sind offenbar Hallischen Ursprungs. Seine erste Sorge war, die Elementarschulen in seiner Gemeinde zu verbessern; die zweite, eine Bürgerschule für die kultivierteren Klassen des Mittelstandes zu gründen, eine Idee, die auch FRANCKE nicht fremd geblieben war, wenngleich er sie nicht realisiert hat: in einem seiner Organisationspläne (vom Jahre 1698) findet sich auch ein besonderes „Pädagogium für diejenigen Kinder, welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführt werden und die *studia* nicht kontinuierieren, sondern zur Aufwartung fürnehmer Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen“. HECKER verwirklichte diesen Plan in seiner „ökonomisch-mathematischen Realschule“; ihr Unterricht umfaßte nach der Ankündigung vom Jahre 1747: Religion, die deutsche, lateinische und französische Sprache, Schreib-, Rechnen- und Zeichnenkunst, Geschichte, Geographie, Anweisung zu wohlstandigen Sitten, die notwendigsten Kenntnisse der Geometrie, Mechanik und Architektur. Dazu kamen besondere Kurse für allerlei spezielle Berufsbedürfnisse. Die Teilnahme, welche diese neue Anstalt fand, war eine außerordentliche, die Schülerzahl ging sehr rasch in die Höhe. Auch ein Pädagogium wurde begründet, in welchem Pensionäre, die zum Universitätsstudium bestimmt waren, Aufnahme und Unterricht, natürlich hauptsächlich in den alten Sprachen, fanden. Im Jahre 1762 zählte die Anstalt 91 Pensionäre, 355 Stadtschüler, 649 Kinder in der Freischule, zusammen 1095, darunter 300 Freischüler. Seit 1753 gehörte HÄHN der Anstalt an, der vor allem auf Anschauung drang und den Lehrmittel-

¹ Allg. deutsche Biogr. XXXIII, 674. Art. Realschulen in SCHMIDTS Encyklopädie von CRAMER. Vgl. ZIEGLER, 195 ff., wo mit Recht die innere Verwandtschaft des Realismus und Pietismus betont wird.

apparat sehr bereicherte. Auch ein Schullehrerseminar wurde mit der Anstalt verbunden, das 1753 als „kurmärkisches Landschullehrer-Seminar“ als königliche Anstalt anerkannt und mit 600 Talern dotiert wurde. Auch eine Schulbuchhandlung wurde gegründet. Im übrigen war die Anstalt reines Privatunternehmen, ähnlich wie die Hallischen Anstalten wesentlich auf Schenkungen beruhend. Der Nachfolger HECKERS war JOH. ES. SILBERSCHLAG, der die vielen Abteilungen der Anstalt in drei Gruppen zerlegte: das Pädagogium, aus dem 1797 das Friedrich-Wilhelmgymnasium wurde, die Kunstschule, aus der die Königliche Realschule hervorging, und die deutsche Schule.¹

Die HECKERSche Realschule hat auf die Entwicklung des Schulwesens direkt und indirekt nicht unerheblich eingewirkt. Direkt vor allem durch das Seminar. Indirekt dadurch, daß sie Anregung zur Nachfolge und zum Nachdenken über die Methode gab. Ihr Geschichtsschreiber weist mit Recht darauf hin, daß GEDIKE und BASEDOW ihr viele Anregungen verdanken. Auch folgten dem Vorbild bald eine Reihe ähnlicher Anstalten. So die Realschule, die im großen Waisenhaus zu Braunschweig 1754 durch einen ebenfalls von Halle berufenen Theologen begründet wurde. Ebenso weist die Helmstädter Schulordnung von 1755 eine Realschule auf, die auch von Lehrlingen und Gesellen, die sich im Schreiben, Rechnen, Zeichnen und Mathematik bilden wollen, besucht wird. (KOLDEWEY II, CXI; ein Entwurf für eine Realschule zu Königsutter von 1745 in den Mitteil. d. Ges. f. deutsche Schulgesch. IV, 137). Andere Anstalten gleicher Art werden zu Wittenberg, Stargard, Züllichau, Breslau, Erlangen erwähnt, meist private Gründungen. In das Schema des Landesschulwesens hat die Realschule zuerst in den Organisationsentwürfen, die Österreich, Bayern und Kurmainz nach Aufhebung des Jesuitenordens machten, Aufnahme gefunden. In Preußen beginnt sich die Loslösung der Bürgerschule von der Lateinschule allgemein seit der Einführung des Abiturientenexamens (1788) zu vollziehen. Das wird weiter unten zu zeigen sein.

J. H. SCHULZ, *Gesch. der Kgl. Real- und Elisabethschule zu Berlin (1857)*; NIEMEYER, *Grundzüge der Erziehung u. d. Unterrichts* (9. Aufl., III, 590ff.).

Viertes Kapitel.

**Das gelehrte Unterrichtswesen in Preußen unter
Friedrich dem Großen. Freiherr v. Zedlitz.**

König Friedrich II. stand dem Leben und Wesen des deutschen Volkes beinahe als ein Fremder gegenüber. Mit leidenschaftlicher, Zuneigung, die durch Widerstand gegen den väterlichen Zwang gesteigert worden war, hatte er sich dem Französischen zugewendet; von der Literatur und der geistigen Bildung der Deutschen hatte er eine geringe Meinung. Ihre Sprache war ihm roh und ungebildet; er sprach und schrieb französisch, er liebte und las die französische Literatur, durch französische Übersetzungen waren ihm auch die Alten, die zweite große Quelle seiner geistigen Bildung, zugänglich geworden; er liebte es auch, sich persönlich mit Franzosen und mit französisch gebildeten Ausländern zu umgeben. Als Schriftsteller endlich gehört er ganz der französischen Welt an; die deutsche Literaturgeschichte hat von dem größten Schriftsteller unter den deutschen Fürsten nichts zu berichten, seine zahlreichen Werke sind für das deutsche Volk kaum vorhanden; freilich für das französische auch nicht: es ist das Verhängnis des dem Naturboden entfremdeten Schriftstellers.

Ich bin fern davon, dem König darum Vorwürfe zu machen. Er wird recht haben, wenn er die deutsche Sprache, wie sie ihm in seiner Jugend am Berliner Hof entgegentrat, roh und ungebildet nennt. Wem KANITZ und ähnliche Hofpoeten die deutsche Dichtung repräsentierten, dem wird man es nicht allzu übel nehmen dürfen, wenn er nach Mehrerem wenig Verlangen hatte. Und wer die deutsche Prosa nach THOMASIIUS und WOLF beurteilte, der konnte sie nicht wohl anders als kraftlos im Ausdruck und schleppend im Satzbau finden; dazu bekundete sie selbst überall die eigene Armut durch beständige Anlehen beim Französischen und Lateinischen. Auch daß der König sich mit Ausländern umgab, entspricht, ganz abgesehen von der überlegenen Bildung, einem natürlichen und verständlichen Bedürfnis des geistig bedeutenden Fürsten; es war ihm langweilig, nur mit Untertanen zu verkehren; er suchte als Mensch mit Menschen Umgang. Dazu waren Ausländer tauglicher als Einheimische, denen es schwerer fallen mußte zu vergessen, daß sie zum König sprächen.

Andererseits bleibt nun aber die Tatsache bestehen, daß Friedrich in der geistigen Welt des deutschen Volkes ein Fremdling war und blieb.

Es hing das doch auch mit der politischen Lage zusammen. Der preußische Staat war eben im Begriff, aus dem alten brandenburgischen Territorialstaat zu einem neuen europäischen Großstaat mit östlicher Richtung und östlicher Bevölkerung sich zu entwickeln. Preußen zu dem führenden deutschen Großstaat zu machen, lag damals noch außerhalb des Gesichtskreises politischer Reflexion. Erst seit 1813 ist Preußen zu einem deutschen Staat geworden, und dann hat es noch ein halbes Jahrhundert gebraucht, ehe es des nationalen Gedankens in der großen Politik sich bemächtigte. Wie dem sein mag, die Neigungen des Königs blieben der internationalen französischen Bildung zugetan, auch als seit der Mitte des 18. Jahrhunderts das deutsche Volk den gewaltigen geistigen Aufschwung nahm und sich in der Weltliteratur wieder Rang und Geltung eroberte. Die Tatsache, an der er doch selbst nicht ohne Anteil war, hat sich nicht nur der Teilnahme, sondern fast der Beachtung des Königs entzogen. Er spricht im Jahre 1780 über die deutsche Literatur, wie er 1740 über sie hätte reden können. Als sie schon zur Sonnenhöhe aufstrebte, gab er ihr noch wunderliche schulmeisterliche Anweisungen, wie eine wohl-lautende deutsche Sprache zu beschaffen und wie durch Nachahmung der Alten und der Franzosen Inhalt und Stil für eine Literatur zu gewinnen sei. LESSING, WINCKELMANN, HERDER, GOETHE sind für ihn nicht vorhanden, er erwähnt allein den letzteren, und ihn nur, um ihn als barbarischen Nachahmer des barbarischen SHAKESPEARE zu schelten. Preußen blieb im 18. Jahrhundert für die deutsche Literatur ein undankbarer Boden; KLOPSTOCK hatte vergeblich in Berlin angeklopft, in Dänemark fand er freundliche Aufnahme; LESSING mußte, von Berlin abgewiesen, in Wolfenbüttel ein Unterkommen suchen; WINCKELMANN und HERDER, wie KLOPSTOCK geborene Untertanen des Königs, fanden in Dresden und Weimar Aufnahme.

Ich erwähne diese Dinge, weil damit auch die Tatsache zusammenhängen wird, daß ein Fürst von so gewaltiger Herrscherkraft und von so hervorragender geistiger Begabung für das Unterrichtswesen seines Landes verhältnismäßig so wenig getan hat.¹ Denn es wird doch,

¹ Über Friedrichs Verhältnis zu den Hochschulen seines Landes R. KOSER, Friedrich II. und die Universitäten (in den Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte 1904). Über Friedrichs Schulregiment und seine pädagogischen Ansichten unterrichtet jetzt bequem J. B. MEYER, Friedrich d. Gr. pädagogische Schriften und Äußerungen (1885, Beyers Bibl.). Man findet darin außer einer einleitenden Abhandlung über die Schulverwaltung unter der Regierung Friedrichs eine Zusammenstellung der Schriften, Äußerungen und Reskripte des Königs über Schul- und Bildungsfragen in deutscher Übersetzung (die Originale meist in Bd. IX der *Oeuvres de Frédéric II*). Ich zitiere im Fol-

trotz aller Versicherung des Gegenteils, dabei bleiben, daß in dem halben Jahrhundert der Regierung Friedrichs für das Schulwesen in Preußen unmittelbar nicht gar viel geschehen ist. Ich sage unmittelbar, denn freilich hat der König durch seinen Einfluß auf die Denkweise seiner Zeitgenossen mittelbar auch auf die Gestalt des Universitäts- und Schulunterrichts eine sehr bedeutsame Einwirkung geübt. Das Beispiel des freien Denkens, das er in seiner Person gab, der Schutz und die Ermutigung, die er allem, was der Fahne der Aufklärung folgte, zu teil werden ließ, die schneidende Zurückweisung alles dessen, was ihm als päffisches und muckerisches Wesen verhaßt war, sie haben ohne Zweifel den Geist, der in dem preußischen und deutschen Beamtentum und Unterrichtswesen in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts herrschend wurde, sehr stark mitbestimmt. Aber unmittelbar hat er für Universitäten, Schulen und Volksbildung wenig getan; sein Interesse war diesen Dingen ursprünglich nicht zugewendet, es gehörte der Literatur und Philosophie. Erst in den letzten beiden Jahrzehnten seiner Regierung hat er sich auch jener etwas mehr angenommen.

Daß für die Universitäten wenig geschehen ist und daß der König ihnen mit auffallender Gleichgültigkeit gegenüberstand, bemerkt auch SCHRADER in seiner Geschichte der Univ. Halle (I, 365 ff.). Halle, die weitaus wichtigste Universität des Landes, blieb während der langen Regierung des Königs bei der überaus dürftigen Dotation von 7000 Tln. jährlich stehen, womit sie bei der Gründung ausgestattet worden war. Gleich nach seinem Tode wurde die Summe von seinem Nachfolger verdoppelt und wenig Jahre nachher nochmals verdoppelt.¹ Die Ursache

genden überall diese Übersetzung, auch weil sie dem Leser am leichtesten zur Hand ist. Zu vergleichen ist noch E. ZELLER, Friedrich d. Gr. als Philosoph (1886) und E. CAUER, Friedrich d. Gr. und das klass. Altertum (1863).

¹ Welche Armseligkeit noch am Anfang des 19. Jahrhunderts in Königsberg herrschend war, sehe man bei PRUTZ, Gesch. der Universität Königsberg, S. 1ff. nach. Und eine wie bittere Kritik der Friederizianischen Universitätsverwaltung liegt in einer ebendort (S. 39) mitgeteilten Tagebuchaufzeichnung des alten SCHEFFNER: „Sonderbar ist es doch, daß in den preußischen Unglücksjahren (1808 ff.) mehr für die Wissenschaften getan und auf sie verwendet wird, als in jenen Zeiten geschah, in denen die Monarchie sich unter Friedrich II. so wohl befand und für den Nähr- und Wehrstand reichlich gesorgt wurde. Sollte die jetzige Ausgabewilligkeit aus einer verborgen liegenden Ahnung entspringen, daß es unmöglich sei, sich aus dem Sinken der physischen und politischen Kräfte auf einem anderen Wege zu retten, als auf der wissenschaftlichen Kulturbahn?“ Wie rechtlos in Preußen während des 18. Jahrhunderts die Studenten und selbst die akademischen Behörden dem Militär gegenüber waren, ist bekannt genug; Friedrich II. hat hierin an dem System des Vaters nichts geändert. Ebenso hat er das bildungsfeindliche Verbot ausländischen Universitätsbesuches ausdrücklich aufrecht erhalten (Edikt v. 1751 bei Heubaum S. 317).

für diese Kargheit des Königs gegen die Universitäten lag offenbar wesentlich in der Geringschätzung, womit er auf die Universitätsgelehrten seiner Zeit und ihre Tätigkeit überhaupt herabsah. Die Professoren sind ihm hochmütige, langweilige, unfruchtbare Pedanten, ganz wie sie einst CHR. THOMASIVS, den der König stets mit übertriebener Hochschätzung nennt, in seiner Monatsschrift beschrieben hatte. Die Theologen sind dazu noch des Muckertums verdächtig.

Nicht anders stand es um die Schulen. Über die Lehrer der Gelehrtenschulen äußert der König oft genug seine Unzufriedenheit; er möchte die Anstalten wohl auf besseren Fuß bringen; aber die Geldfrage ist auch hier das rührt mich nicht an (RETHWISCH, Zedlitz, 139). Und dasselbe wiederholt sich bei der Volksschule. Der König weiß mit Lebhaftigkeit von dem Wert der Volksbildung zu reden; aber der praktische Schluß ist der Befehl, in den Schulstellen auf dem Lande unversorgte Invaliden unterzubringen, eine Maßregel, worin ZEDLITZ die Vernichtung seiner Hoffnungen für die Volksschule erblickte (MEYER, 25). Der König aber mochte sich zum Trost wiederholen, was er kurz vorher in einem Kabinettschreiben an ZEDLITZ (1779) gesagt hatte: „Auf dem platten Lande ist es genug, wenn sie ein bißchen lesen und schreiben lernen; wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretärs und so was werden.“

Man weist zur Entschuldigung auf die beschränkten Mittel des Königs hin. Nun, die Mittel waren wohl da, aber sie fanden andere Verwendung, und nicht allein für das Heer und für die Verbesserung der materiellen Kultur, die allerdings den ersten Anspruch hatten; hätte der König die Hälfte von dem, was er für Luxusbauten seit 1763 aufwendete, für die Errichtung von Schullehrerseminaren und die Dotation von Lehrstellen verwendet, so hätte er seinem Lande einen leistungsfähigen Lehrstand schaffen können. Daß er es nicht tat, daß er die Aufgabe dem folgenden Jahrhundert überließ, beweist, daß unter den Dingen, die er schätzte, die Volksbildung nicht eben obenau stand. Es fehlte ihm zuletzt an der Liebe und dem Glauben zu den Menschen, die ROCHOW oder PESTALOZZI so mächtig zur Verbesserung der Erziehung drängten. Als ihm SULZER den Fortschritt des Erziehungswerks pries, seitdem man von der Voraussetzung ausgehe, daß der Mensch von Natur gut sei, sprach er jenes bekannte Wort: „Mein lieber Sulzer, Ihr kennt die verfluchte Rasse nicht, zu der wir gehören.“

Was nun die pädagogischen Gedanken des Königs anlangt, so bewegen sie sich in den Geleisen der Aufklärung. Die Aufgabe des Unterrichts ist: den Verstand urteilsfähig zu machen; durch den Verstand

geht auch der Weg zur Verbesserung des Willens. Zwei Dinge sind hierzu nötig: logisch denken und ein Vorrat wohlgeordneter Kenntnis.

Das Erziehungsideal des Königs ist wohl am reinsten dargestellt in der Instruktion, mit der er im Jahre 1765 das Direktorium der von ihm erneuerten Ritterakademie (Académie des nobles) zu Berlin versah (MEYER 134). An erster Stelle stehen unter den Unterrichtsgegenständen die Logik und Rhetorik: die Hauptsorge wird sich auf die Schärfung der Verstandes richten, der Lehrer wird sie so viel er kann im Folgeren üben; ebenso wird er die Redefiguren und die Beweisführung des Redners erklären. Die Anwendung der Theorie ist an Cicero und Demosthenes, in französischer Sprache, sowie an FLECHIER und BOUSSUET zu zeigen; sobald sie einige Fortschritte gemacht haben, werden Themata aufgegeben.¹ Ebenso wird ein kleiner Kursus in der Poesie gehalten, HOMER, VIRGIL, HORAZ, VOLTAIRE, BOILEAU, RACINE sind die Quellen, aus denen zu schöpfen ist; natürlich wird alles französisch, wie auch die Ausarbeitungen der Schüler selbst in dieser Sprache gemacht werden. Eine Geschichte der schönen Künste schließt sich an. Geschichte und Geographie haben wesentlich den Zweck, den jungen Mann in der Welt, die ihn umgibt, zu orientieren. Ist in dieser Absicht die neue Geschichte besonders wichtig, so dient die alte der moralisierenden Beredsamkeit. Die Philosophie umfaßt Moral und Metaphysik: jene lehrt die Nützlichkeit der Tugend; diese beginnt mit einer Geschichte der Meinungen der Philosophenschulen, bis auf LOCKE, den weisesten aller Philosophen, „der an der Hand der Erfahrung soweit in diese Dunkelheit vordringt, als dieser Faden ihn leitet und am Rande der für die Vernunft undurchdringlichen Abgründe stillsteht.“ Dialektische Übungen *ex tempore* schließen sich an: „der Lehrer wird einem aufgeben, das System ZENOS anzugreifen, einem anderen es zu verteidigen und so wird er es mit jedem System machen; dann wird er das Gesagte zusammenfassen und sie auf die Schwächen des Angriffs oder der Verteidigung aufmerksam machen.“ Der Mathe-

¹ Nicht ohne Interesse ist es, hiernit eine Instruktion zu vergleichen, die Friedrich 1784 für den Unterricht seines 14jährigen Neffen, des späteren Friedrich Wilhelm III., in der Dialektik aufsetzte (mitgeteilt in H. v. SYBEL, Kleine histor. Schriften, III, 201 ff.). Der Ausgang ist von den Ideen zu nehmen, die durch die Sinne kommen; dann ist ein Resumé von LOCKES Essay durchzugehen; das Definieren und Argumentieren ist zu üben, vor allem zu zeigen, daß man nicht aus einzelnen Fällen allgemeine Schlüsse ziehen darf. Ebenso ist es wichtig, gegen die Künste und Schliche der Beredsamkeit behutsam zu machen, an Cicero und Demosthenes mag das Bestechende und Gefährliche der Eloquenz gezeigt werden.

matiker soll vor allem Trigonometrie und Festungslehre, die den Schülern am meisten nützlich sind, treiben. Der Rechtslehrer soll ihnen an der Hand von GROTIUS einen allgemeinen Begriff von dieser Wissenschaft geben und mit der Friederizianischen Gesetzgebung schließen. Religion endlich wird in drei Katechismusstunden wöchentlich gelehrt, „eine Predigt am Sonntag genügt“. Ferner wird Tanzen und Reiten gelernt. Die Erzieher werden lustige Streiche hingehen lassen, streng sollen sie nur da sein, wo das Gemüt ins Spiel kommt, bei Bosheiten, Giftigkeit, Launen, vor allem bei Trägheit, Müßigang und ähnlichen Fehlern, welche die Jugend verderben würden; „aber sie müssen sich wohl hüten Heiterkeit und Witz und alles, was Geist verrät, zu unterdrücken“. Die Zöglinge schlagen ist den Erziehern bei Gefängnisstrafe verboten; es sind Leute von Stande, denen man adlige Gesinnung einflößen muß; man muß ihnen Strafen auflegen, welche den Ehrgeiz stacheln, nicht aber solche, die sie erniedrigen.

Was den gelehrten Unterricht anlangt, so kommen für des Königs Ansichten hauptsächlich drei Schriftstücke in Betracht: der „Brief eines Genfers über Erziehung“ (1769), ein Schreiben an den Minister VON ZEDLITZ (1779) und die Schrift über die deutsche Literatur (1780). Seine Kritik des Bestehenden ist meist bitter und nicht selten ohne rechte Kenntnis der Verhältnisse, wie denn Friedrich überhaupt von dem Vorrecht des Fürsten und des geistreichen Mannes über alle Dinge eine fertige und unwidersprechliche Ansicht zu haben, einen ziemlich ausgedehnten Gebrauch macht. Von der Gelehrsamkeit und der Philosophie der Professoren weiß er so wenig als von ihrem Eifer und ihrer Unterrichtsmethode viel Rühmliches zu melden. „Eigennutz und Faulheit der Professoren hindern, daß die Kenntnisse sich so reichlich ausdehnen, als zu wünschen wäre, sie begnügen sich damit, ihrer Pflicht so knapp als möglich zu genügen, sie lesen ihre Kollegien und das ist alles. Wenn die Studenten Privatstunden von ihnen wünschen, so können sie sie nur zu unerhörten Preisen erlangen.“ „Ein anderer Mangel: die Jugend entwirft nie selbst ihre Reden, ihre Thesen, ihre Disputationen, dies geschieht durch irgendeinen Repetenten. Dem Menschen frommt eine arbeitsvolle Erziehung, man muß ihn etwas entwerfen lassen, es korrigieren, ihn seine Arbeit ändern lassen, so daß er sich durch deren Umarbeitung gewöhnt richtig zu denken und sich mit Genauigkeit auszudrücken. Statt diese Methode zu befolgen, läßt man, während das Gedächtnis der Jugend geübt wird, ihre Urteilskraft einrosten, man häuft die Kenntnisse, aber es fehlt an der nötigen Unterscheidung, um sie zu verwerten.“

Was die Philosophie der Universitäten anlangt, so hat Halle ein-

mal einen großen Mann besessen, den THOMASIVS, aber seitdem ist man in die Pedanterie zurückgesunken! „man lehrt nicht mehr die Absurditäten des Aristoteles, *doctissimus, sapientissimus Wolfius* ist in unseren Tagen an die Stelle des Helden der alten Schule getreten und man ersetzt die substantiellen Formen durch Monaden und vorher bestimmte Harmonie, ein System das ebenso absurd und unverständlich ist. Ebenso wie früher wiederholen die Professoren diesen Unsinn, weil sie sich mit dessen Ausdrücken vertraut gemacht haben und weil es Sitte ist, Wolfianer zu sein.“ Er erzählt dann spöttisch von einer Begegnung mit einem solchen in die Monaden verliebten Pedanten, dem er LOCKE vergebens angeraten habe (MEYER, 222ff.). — Ebenso wenig scheint es ihm um die Gelehrsamkeit der Professoren wohlbestellt: „Um sich von dem Vorwurf der Pedanterie zu reinigen, fängt man jetzt an, das Studium der gelehrten Sprachen zu vernachlässigen; man wird oberflächlich werden. Wenige unserer heutigen Gelehrten können die klassischen Schriftsteller der Griechen sowohl als der Römer lesen“ (269, 222). Ähnlich lautet sein Urteil über die niederen Schulen: auch hier sind Mangel an gründlicher Gelehrsamkeit in den alten Sprachen und Geschmacklosigkeit, Trägheit und methodisches Ungeschick zu Hause. Er meint die Sache zwingen zu können, wie in der Armee. „Die Lehrer, sagt er einmal, müssen sich mehr Mühe geben mit dem Unterricht und mit wahren *attachement* der Sache sich widmen; dafür werden sie bezahlt; und wenn sie das nicht gebührend tun und nicht ordentlich in den Sachen sind, muß man ihnen auf die Finger klopfen, daß sie besser attent werden“ (MEYER, 168).¹

Das sind die Übel, denen der König abgeholfen wissen will. Man kann sein Bildungsideal für den Gelehrten mit dem alten Wort Eloquentz bezeichnen: der richtige, wohlgeordnete, geschmackvolle Vortrag macht den gebildeten Mann. Diese Kunst zu lehren sind drei Dinge nötig, mit den alten Ausdrücken: *praeceptum, exemplum, imitatio*. Auf diese drei Dinge dringt der König. Logik und Rhetorik geben die Theorie des Denkens und des Vortrags; Musterbeispiele geben die

¹ Wie hart der König über Männer, gegen die er eingenommen war, urteilte, und wie willkürlich und rücksichtslos er in bestehende Rechte eingriff, zeigt auf dem Gebiet des Schulwesens die Leidensgeschichte des Abts HÄHN vom Kloster Berge, der dem König als „pietistischer Narr“ verhaßt war und den er auf Hörensagen für den Rückgang der Anstalt verantwortlich machte. Man sehe die Kabinetsordres bei HOLSTEIN, Gesch. v. Kl. Berge, S. 39ff. Eben dort kann man auch sehen, wie wenig sich die Dinge zwingen lassen: auch unter den Nachfolgern wollte die Schule nicht in den befohlenen Flor kommen.