Der gemeinsame Unterbau der höheren Schulen in seiner geschichtlichen Entwicklung

von

DR. FRIEDRICH BLUM

Beilage zu dem Jahresbericht der Realschule mit Realprogymnasium zu Mannheim für das Schuljahr 1903/04

MANNHEIM
Buchdruckerei J. Ph. Walther
1904

1904 Progr. No. 731

Bibliothek des Städt. Gymnasiums * Düsseldorf *

9ma 24 (1904)

17.31, b.

Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf

UNIVERSITÄTS- UND LANDESBIBLIOTHEK DÜSSELDORF

Inhaltsübersicht.

I.
Joh. Amos Comenius (1592—1671), John Locke (1632—1704) und ihr Einfluss auf die deutsche Pädagogik.

II.
Joh. Matthias Gesner (1691—1761) und seine Nachfolger.

III.
Der Philanthropinismus (1760—1800). E. Chr. Trapp. Fr. Gedike. Heinrich Stephani. Julius v. Massow.

IV.
Die Zeit des Neuhumanismus (1800—1870). F. A. Wolf. Friedr. Schleiermacher. Die Reformbestrebungen der 40er Jahre.

V.
Die Berliner Schulkonferenzen: J. Ostendorf (1873), E. Schlee (1890), K. Reinhardt (1900).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

I.

Die Versuche, zwischen den verschiedenen Arten der Jugendbildung eine organische Verbindung herzustellen, sind keineswegs neu; sie gehen in ihren Anfängen zurück in den Beginn des 17. Jahrhunderts, in die Zeit, wo die erste nachhaltige Opposition gegen Bildungsideal und Unterrichtsbetrieb der alten Humanistenschule sich geltend machte.*) Diese, als deren reinste und consequenteste Ausprägung das Gymnasium des Johannes Sturm in Strassburg betrachtet werden darf, war im eigentlichen Sinne des Wortes eine Schola latina. Ihr vornehmlichstes Lehrziel war die römische Eloquenz, die vollständige Beherrschung der lateinischen Sprache zu mündlichem und schriftlichem Gebrauch. Hier war Konzentration des Unterrichts und Einheitlichkeit des Lehrplans, hier Planmässigkeit und Konsequenz der Methode vorhanden. Der Lehrgegenstände waren es wenige, und diese wenigen verfolgten alle wieder das eine Ziel, an ihrem Teil zur Erlangung der perfecta eloquentia beizutragen. Das Verfahren aber, das dabei zunächst eingeschlagen wurde, war dem Lehrziel entsprechend durchaus richtig gewählt; es war die imitatio, das auf Nachbildung hinzielende Studium der grossen Meister des klassischen Altertums, in denen man die Vollendung menschlichen Wissens und Könnens erblickte. Heranbildung lateinisch sprechender Redner und Dialektiker war also die Aufgabe. Und das Ergebnis? Es war ein negatives in doppelter Hinsicht. Einmal wurde die als Ziel gesetzte Herrschaft über das Wort nicht erreicht, konnte auch nicht erreicht werden, weil man sie in einer fremden, dazu noch in einer toten Sprache, nicht in der Muttersprache erstrebte. Und zum andern: die Kenntnis der Sachen, die Realwissenschaften, die für das praktische Leben nötigen Disziplinen gingen, wenn sie auch in den Lehrplänen gefordert wurden, im Unterrichtsbetrieb selbst mehr oder minder leer aus.

Hier setzt nun die Reformbewegung des 17. Jahrhunderts ein: Pflege der Muttersprache und Sachunterricht mit Hilfe der Anschauung, daneben zweckmässigere d. h. abgekürztere Methode des lateinischen Unterrichts und Heranziehung der modernen Fremdsprachen, das waren ihre Hauptforderungen, die von zahlreichen Gelehrten und Schulmännern jener Zeit vertreten wurden, von keinem aber nachdrücklicher und systematischer als von Joh. Amos Comenius. Aus seinem Widerwillen gegen den frühzeitigen Beginn des Unterrichts in der lateinischen Sprache, dieser »so über die Maſsen geliebten Nymphe«, und andererseits aus seiner Hochschätzung der Muttersprache, in der allein die Güter des Glaubens recht vermittelt werden können, entsprang bei ihm weiter die Forderung, es solle die gesamte Jugend beiderlei

*) Joh. Amos Comenius, Didactica Magna; John Locke, Some Thoughts concerning Education. Von secundären Quellen ausser den zusammenfassenden Darstellungen von Schmid, Paulsen, Schiller, Ziegler u. a. Laas, Die Pädagogik des Johannes Sturm, Berlin 1872; Veil, Zum Gedächtnis Johannes Sturms, Strassburg 1888; Steinhausen, Die Idealerziehung im Zeitalter der Perücke (im 4. Jahrgang der Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Berlin 1894).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Geschlechts vom 6. bis 12. Lebensjahr gemeinschaftlich in der muttersprachlichen Schule (Volksschule) unterrichtet werden, — ein grosser und kühner Gedanke, auf den im 19. Jahrhundert Schleiermacher, der Sozialethiker, wieder zurückgriff, um so bewunderungswürdiger, als er mitten in den Stürmen des 30jährigen Krieges von einem Manne gefasst wurde, der den grössten Teil seines Lebens in der Verbannung zugebracht hat. Erst nach dem Besuch der Volksschule dürfen die Knaben der Lateinschule d. i. der gelehrten Schule übergeben werden. In ihr werden die lateinische, die griechische, die arabische und die hebräische Sprache gelehrt, die lateinische »für die Gebildeten insgemein«, die griechische und die arabische für Philosophen und Ärzte, die griechische und die hebräische für die Theologen, immer eine nach der andern, nicht alle zugleich, damit die eine die andere nicht verwirre. Die modernen Fremdsprachen verlegt Comenius in fakultativer Weise in die beiden letzten Jahre der allgemeinen Volksschule, ins 11. und 12. Lebensjahr; ausdrücklich hebt er hervor, dass nach seiner Ansicht die für den Verkehr mit den Nachbarvölkern nötigen modernen Fremdsprachen den gelehrten vorausgeschickt werden müssen. Er empfiehlt dabei neben dem Unterricht vor allem auch Übung in dem fremdsprachlichen Gebiete selbst.

Wie Comenius wollte auch John Locke, der indes dabei die Privaterziehung, nicht den Massenunterricht im Auge hatte, das Nebeneinander der Sprachen in ein Nacheinander verwandeln; wie Comenius verlangte auch er vor allem Berücksichtigung der realen Disziplinen. Übereinstimmend mit Comenius forderte er auch eine von der üblichen Anordnung abweichende Reihenfolge der zu erlernenden Sprachen. Sein Zögling soll zunächst eine gründliche Ausbildung in der Muttersprache erhalten; alsdann soll er zum Französischen als erster Fremdsprache übergehen, und zwar deswegen, weil man beim Lehren dieser Sprache die rechte Methode befolge, indem man sie durch fortwährendes Sprechen im täglichen Verkehr und nicht durch grammatische Regeln den Schülern beibringe. Erst wenn in dieser Sprache ein sicheres Wissen erreicht sei, sollte die lateinische Sprache folgen, die übrigens von jedem gelernt werden müsse, der Anspruch auf die Bildung eines Gentleman erheben wolle.

Die Anregungen dieser Männer blieben auch für die Praxis nicht ganz ohne Folge. Der in den Händen von Pedanten allmählich mehr und mehr erstarrende humanistische Schulbetrieb ging zwar seinen gewohnten Gang weiter. Das Sammeln, Einprägen und Verwerten lateinischer Phrasen und Formeln war ein, war das Lehrziel dieser Richtung. Gesner charakterisiert den Ertrag dieses Unterrichts für die Zöglinge mit den Worten: nihil retulere praeter verba; und ähnlich äussern sich noch Ernesti und Heyne. Aber allmählich schob man doch den Beginn des lateinischen Unterrichts da und dort — eine allgemeine Regelung, etwa durch Eingreifen der staatlichen Aufsichtsbehörde, kannte man damals nicht — vom 5. oder 6. Lebensjahre hinauf auf das 8. oder 9. Und andrerseits gewann, insbesondere auch durch die von Halle ausgehende pietistische Pädagogik, die Anschauung immer mehr Boden, dass die realen Fächer ein Anrecht auf sorgsame und eingehende Pflege in der höheren Schule hätten, desgleichen die modernen Fremdsprachen.

Veit Ludwig v. Seckendorf, einer der angesehensten Schriftsteller des 17. Jahrhunderts, dessen Werke noch tief in das 18. Jahrhundert hinein gelesen und aufgelegt wurden, betrachtet die lateinische Sprache als unentbehrlich für jeden, der einer höheren Bildung teilhaftig werden will. Aber er meint doch im »Deutschen Fürstenstaat« (1656) »es sei zu wünschen, dass in den Stadtschulen neben den lateinischen Sprach- und Schulkünsten auch etwan in teutscher Sprache der Jugend ein notdürftiger Bericht widerführe von andern Dingen, die ein künftiger Hausvater, Bürger und Einwohner des Landes, von allerhand natürlichen und vernünftigen Sachen, Beschaffenheit des Landesregiments und Hauswesens in allen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ständen mit Nutz wissen und gebrauchen könnte.« Ausserdem scheint ihm auch die Erlernung der modernen Fremdsprachen dringend nötig zu sein, »deren wir Wohlstandes und um der Benachbarten willen gebrauchen, als der französischen, italienischen, spanischen.« Und in einem späteren Werke, dem »Christenstaat«, bekennt er sich als Anhänger einer einheitlichen Vorbildung der gesamten nationalen Jugend im Sinne des Comenius. »In den gemeinen Schulen«, heisst es da, »sollte gar kein Latein gelehrt werden, hingegen viel ein mehreres von der Religion und der Gottseligkeit und guten Sitten getrieben werden. Aus solchen gemeinen Schulen kämen christliche und nützliche unterwiesene Hauswirte, auch Soldaten; denn diesen allen ist das wenige Latein, so sie in den Schulen erschnappen und darüber die Zeit mit Versäumnis mehrer und nötiger Information in Gottes Wort und guten Sitten verdriesslich hinbringen, nichts nütze. In den andern oder so zu reden lateinischen 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 2 oder 3 Jahren bei wachsendem Verstand im Latein und andern dergleichen Dingen ein grosses tun, wie man denn siehet, in was geringer Zeit ein erwachsener hurtiger Mensch eine fremde Sprache lernet, der wohl 12 oder 15 Jahr von seiner Kindheit her mit dem Donat, Grammatica, Vocabulariis und Autoribus geplacket worden. Zumal aber müsste man keinen in die lateinische Schule lassen, als wo der Vorsatz zu den Studiis gewiss, auch Ingenia und Mittel von den Eltern oder aus Stipendien vorhanden wären.« Hier nun sollen die Schüler eine Reihe von Jahren bis zum 18. oder 20. Lebensjahr Latein und Griechisch lernen; dann brauchten sie dies auf der Universität nicht mehr zu tun, »es wäre dann, dass sie in solchen Sprachen etwas Sonderbares praestieren und solche hernach andere wieder lehren wollten, dann ausserdem ist nicht nötig, wird auch nichts daraus, dass alle in höchstem Grade solche Sprachen wissen müssen.«

Allmählich war in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts ein neues Bildungsideal entstanden. Die Züge zu diesem Bild entnahm man dem weltmännisch und politisch gebildeten Franzosen, der damals in Europa die erste Rolle spielte. Anstelle des Lateinischen, des Bindemittels der deutschen Stämme im 16. Jahrhunderts, war jetzt das Französische die Sprache der Gebildeten, zunächst der adeligen Kreise, denen aber bald genug auch die bürgerlichen nachfolgten. Ein notwendiger Bestandteil des Unterrichts wurde jetzt die Mathematik, weiterhin Geschichte und Geographie. Das Lateinische behielt man bei, da man ohne dasselbe weder das Corpus iuris, noch andere gelehrte Bücher verstehen konnte. Das Griechische dagegen, das schon bisher in der Praxis nicht weit über die Elemente hinausgekommen war, (ein notdürftiges Verständnis des Neuen Testaments war zumeist das Lehrziel), trat hier völlig zurück. Höchstens ein halbes Jahr sollte darauf verwendet werden, damit man die aus dieser Sprache stammenden Fremdwörter verstehen könne. Selbst in der alten Klosterschule Ilfeld, der Schöpfung eines Michael Neander, waren bis in die 70er Jahre des 18. Jahrhunderts hinein nur zwei Wochenstunden Griechisch angesetzt. Hier und da fing man jetzt auch an den Hofschulen und Ritterakademieen den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen an. Kemmerich, der Direktor des Ritterkollegiums zu Brandenburg, begründet dies (1717) in derselben Weise wie Locke, ja fast mit den Worten des Engländers: »Sobald der Knabe seine Muttersprache reden kann, so ist es Zeit, dass er einige andere Sprachen lerne, worunter die französische die erste sein kann, weil man bei Erlernung derselben schon gewohnt, den rechten Weg zu gehen, das ist durch Reden im täglichen Umgang dieselbe ohne Gebrauch der grammatischen Regeln den Kindern einzuschwatzen. Wenn er das Französische wohl reden und lesen kann, welches auf diese Weise in einem Jahr oder zwei pflegt erlangt zu werden, so muss er zum Latein angeführet werden.«

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

So ist also um das Jahr 1700 die bei aller Verschiedenheit im einzelnen in den Grundzügen übereinstimmende Ausgestaltung des höheren Schulwesens, wie es zur Zeit der Reformation in Deutschland geschaffen wurde, nicht mehr intakt vorhanden. Der einheitliche Stamm hat sich in mehrere an Stärke ungleiche Äste verzweigt. Die alten Humanistenschulen, numerisch weitaus die stärksten, gingen, von der religiösen Unterweisung abgesehen, nach wie vor auf Aneignung eines lateinischen Stils aus. In denselben Bahnen wandelten die Schulen der Jesuiten; auch hier war Beherrschung des Lateins als einer lebendigen Sprache das Lehrziel. Die pietistische Pädagogik verlangte für ihren Bereich gleichfalls eine möglichst vollkommene Fertigkeit in der Handhabung der lateinischen Sprache, betonte aber gleichzeitig den hohen Wert eines realen Wissens. Hier hat die später selbständig gewordene Realschule ihre Wurzeln. Die Hofschulen und Ritterakademieen endlich stellten die modernen Sprachen und die Realien ganz in den Vordergrund; lediglich aus praktischen Gründen trieben sie auch etwas Latein. Eine Lektüre der alten Schriftsteller in dem Sinne und zu dem Zwecke, wie sie heute betrieben wird, fand sich aber damals nicht.

II.

Diesem mehr oder minder starken Zurückdrängen der Antike, und vor allem des Geistes der Antike, trat nun im Beginn des 18. Jahrhunderts erfolgreich ein Mann entgegen, der eine neue Epoche in der Entwicklung des höheren Schulwesens eingeleitet hat — Joh. Matthias Gesner.*) Mit Recht wird er als der Erneuerer der klassischen Studien in Deutschland bezeichnet. Das Studium des Griechischen hat eigentlich erst er durch seine im Jahre 1731 erschienene griechische Chrestomathie fest begründet. Durch die Lektüre der alten Autoren wollte er aber die Schüler nicht nur formal bilden, er suchte dadurch vor allem auch auf ihre Denkweise, ihren Charakter einzuwirken und sie mit Liebe zur Tugend und allem Edlen und Guten zu erfüllen. Den Forderungen der Reformer, des Comenius und insbesondere Lockes entgegenkommend, wies er aber auch der Muttersprache und dem Französischen eine feste Stätte im Unterricht an, wie er ferner die Bedeutung der Realien durchaus nicht unterschätzte. Nach der Lektüre seiner Schriften begreifen wir das hohe Lob, das Joh. G. Herder Gesner wiederholt spendet; er rühmt »den durchdringenden Blick dieses philosophischen Philologen, seine heiteren Aussichten über die verschiedensten Wissenschaften in einer schönen Verbindung, endlich seine menschenfreundlichen Grundsätze selbst, die eines alten Weisen wert sind.«

Das Gymnasium aber, wie Gesner es sich dachte, sollte eine Art Einheitsschule sein, in der »die Jugend von allerlei Extraktion, Alter, Beschaffenheit und Bestimmung ihre Rechnung finden und zum gemeinen Nutzen bereitet werden könne.« Man kann, sagt er, die Jugend in Anschauung ihrer künftigen Lebensart in 3 Klassen einteilen: 1) in solche, die zu Handwerkern, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen; 2) in solche, die ihr Glück im Kriege oder bei Hofe machen wollen; 3) in solche, die bei den sogenannten Studien bleiben und auf Universitäten gehen wollen. Damit nun sämtliche Knaben, welchen Beruf sie auch

*) Gesner, Institutiones rei scholasticae 1715; Primae lineae Isagoges in Eruditionen universalem 1774; Opuscula minora varii argumenti 1743 ff.; Kleine deutsche Schriften 1756. Miller, Joh. Peter, Die Hoffnung besserer Zeiten für die Schulen, Halle 1765. Herder, J. G., Werke her. von Suphan, I, IV, XXX. Sulzer, Joh. Georg, Vermischte Schriften II 1781. Heyne, Chr. G., Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Kgl. Paedagogii zu Ilfeld 1780; Neue Schulverfassung und Schulordnung für die Stadtschule zu Göttingen 1798.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

später ergreifen wollen, sein Gymnasium besuchen können, gibt er ihm eine dreifache Gliederung. Der Unterbau, 3 Klassen mit je 2 Jahreskursen, umfasst als obligatorische Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik, Bürgerkunde, Zeichnen und Singen. Die lateinische und die französische Sprache werden hier, letztere unter Leitung eines maître, »in Privatstunden abgehandelt«. »Dadurch, dass die lateinische Sprache hier keine allgemeine Lektion wird, erhält die Republik den Vorteil, dass nicht so viele junge Leute sich zu den sogenannten Studien wenden. Ausserordentlichen Köpfen werden vernünftige Lehrer gerne eine Stelle in ihren Privatlektionen gönnen.« Diejenigen Schüler, »welche eine Profession ergreifen wollen«, verlassen die Anstalt nach Absolvierung dieses Unterbaues. An ihn schliesst sich eine zweijährige Mittelstufe an, die sowohl von den Schülern besucht wird, die sich dem Hof- und Kriegsdienst zu widmen gedenken, als von denen, die zur Universität gehen wollen. Der Gebrauch der Muttersprache und der französischen Sprache wird hier täglich geübt, mündlich und schriftlich. Daneben werden Übungen in der lateinischen Sprache angestellt, »doch hier mehr nach der sogenannten Routine und dem Gebrauche selbst als mühsamer Erlernung der Grammatik.« Dazu kommt Unterricht in Geschichte und Geographie, Mathematik, Naturlehre und perspektivischem Zeichnen. Privatlektionen überlassen bleibt die Unterweisung in der lateinischen Grammatik und in den Elementen des Griechischen. Die Oberstufe, ebenfalls zweikursig, ist ausschliesslich für künftige Studierende bestimmt. Hier treten die alten Sprachen in den Vordergrund; es wird insbesondere auch lateinische Grammatik getrieben, da auf dieser Stufe »die Unbequemlichkeiten und der Schaden, welcher von dem Missbrauch der Grammatik entstehet, glücklich vermieden werden können.«

Gesner ist kein Feind der Grammatik; gegen diesen ihm wiederholt gemachten Vorwurf wendet er sich energisch in seinen Schriften. Aber sie soll erst »zu ihrer Zeit beginnen, nämlich wenn durch den Gebrauch ein ziemliches Vermögen in der lateinischen Sprache erworben ist.« Non damno grammaticam, pflegte er nach der Angabe seines Schülers Joh. Nicolaus Niclas in seinen Vorlesungen zu sagen, nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur. (Ich verwerfe die Grammatik nur bei den Kleinen, die durch sie nicht sowohl geschmückt als vielmehr gedrückt werden). Über die Frage, mit welcher Fremdsprache man zweckmässigerweise den höheren Unterricht beginne, hat sich Gesner schon in seinem ersten pädagogischen Werke, den Institutiones rei scholasticae, die er 24jährig 1715 veröffentlicht hat, ausgesprochen. Er für seine Person gibt dem Lateinischen hierbei den Vorzug, meint aber, im Hinblick auf die Forderungen der Reformer, es sei nicht fehlerhaft, wenn einer eine moderne Fremdsprache vor dem Lateinischen oder gleichzeitig mit ihm auf dem Wege der imitativen Methode erlerne; eine Verwirrung sei bei aufgeweckten Schülern nicht zu befürchten.

Gesner übte durch seine Lehrtätigkeit in Göttingen wie durch seine Schriften einen grossen Einfluss auf die pädagogischen Anschauungen seiner Zeit aus, die sich in ganz besonderem Mafse mit den Problemen der Erziehung und des Unterrichts beschäftigte. Nicht mit Unrecht hat man ja das 18. Jahrhundert das pädagogische genannt. Vor allem reizte die Frage, wie man die bürgerliche und gelehrte Vorbildung in geeigneter Weise verbinden könne, immer erneut zur Behandlung. Ein Schüler Gesners, der aber auch von Rousseauschen Ideen beeinflusst ist, der Rektor des ev. luth. Gymnasiums in Halle, Joh. Peter Miller war es, der zuerst, wie es scheint, eine Lösung in der Weise vorschlug, wie sie in unsern Tagen von den Schöpfern der Reformlehrpläne versucht wird. In dem Programm, das er 1765 zur 200jährigen Jubelfeier seiner Anstalt verfasste, entwirft er einen Plan zur Neuorganisation des gesamten höheren Schulwesens. An die Stelle der bis dahin bestehenden »lateinischen Trivialschulen« müssen überall in den kleineren Städten »deutsche Schulen« gesetzt werden,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

in denen die Muttersprache, die Realien und als einzige Fremdsprache das Französische gelehrt werden. In diesen Schulen werden sowohl »die Kinder, die zum Nährstand heranwachsen, als die eigentlichen Gelehrten« erzogen. »Beide lernen das Französische mit einer bewunderungswürdigen Geschwindigkeit um deswillen sehr vollkommen, weil in einigen Lehrstunden blos französisch gelehrt und wenigstens das, was ihnen schon vorher deutsch beigebracht worden ist, in dieser Sprache wiederholt wird.« Die französische Sprache als erste Sprache ist aber für beide Teile nützlich: »die, so Kaufleute und Handwerker werden wollen, lernen damit eine Sprache, mit der man in der ganzen Welt zurecht kommen kann (»Romanus sermo per omnes nationes et populos et regna commeat« hatte 200 Jahre früher Sturm gesagt); und die, welche durch das beständige Sprechen das Französische von Jugend auf gelernt haben, begreifen ebenso leicht das Lateinische innerhalb eines oder zweier Jahre«. Sie können das Lateinische von dem Französischen gleichsam »abziehen«. Mit dem 12. Lebensjahr kommen dann die besseren Köpfe, die später studieren sollen, auf die gelehrte Schule oder das Gymnasium, wo sie sich überwiegend den klassischen Studien widmen. »Deutscher Schulen« sollte es Millers Ansicht nach sehr viele, »lateinischer« sehr wenige geben; ein Gymnasium in der Landeshauptstadt, in grösseren Verhältnissen je eines in den Provinzhauptstädten, genüge.

Miller hat die Einwendungen, die man gegen die Hinaufrückung des Lateinischen machen würde, vorausgesehen und geht ausführlich auf dieselben ein. Man wird zunächst sagen, die Schüler lernten das Lateinische nach dieser Einrichtung zu spät. Dagegen macht er geltend, die Erlernung der lateinischen Sprache sei keineswegs das Hauptstück »der Erziehung.« Das sei ein ganz unrichtiges Vorurteil. Kinder »erziehen« heisse alle ihre Seelenkräfte so ausbilden, dass sie frühzeitig als vernünftige Menschen dächten und handelten. Aber weder die Kenntnis einer Menge von Wörtern einer fremden Sprache noch die Fertigkeit, sie nach den Regeln der Syntax gehörig zu ordnen und zu verbinden, klärten den Verstand auf oder besserten die Neigungen des Willens. Bloss die richtige Erkenntnis nötiger und nützlicher Sachen bereicherten die Vernunft, gäben ihr durch die Nahrung der Wahrheit allmählich ihre reifende Stärke und machten das Herz rechtschaffen.

Und wenn man sodann meine, man lerne das Latein, wenn man es erst im 12. Jahr beginne, gar nicht oder doch nur unvollkommen, so widerspreche die Erfahrung offenbar dieser Vermutung. Denn die meisten Kinder fingen auf den deutschen Schulen das Griechische nicht früher an und manche unter denselben brächten es doch darin weiter als im Lateinischen; von der französischen Sprache, welche viele erst auf der Universität, und zwar sehr geschwind, erlernten, wolle er ganz absehen. Doch gesetzt, einige lernten in der Tat nicht viel mehr Latein, als dass sie zur Not einen leichten Schriftsteller verstehen oder einen alten mit Hilfe einer guten Übersetzung lesen könnten, was verlören sie dabei? Hätten sie sich doch unterdessen schon eine vortreffliche Kenntnis von anderen Disciplinen und andern Wahrheiten erworben, und es sei also ganz falsch, was die blinden und eigensinnigen Verehrer des Lateins beständig schrieen, dass eine Barbarei unter uns einreissen würde, wenn nicht alle Gelehrte gleich starke Lateiner wären. Die Wissenschaften der Griechen und Lateiner, nicht ihre Sprache täten uns not. Wenn man erst aus Übersetzungen den vortrefflichen Inhalt der Alten wieder kenne, so werde die Lust zum Griechischen und Lateinischen wieder aufwachen. Die meisten hassten die Schulautoren, weil man sie in ihrer Jugend 12 Jahre mit ihrer Sprache gequält habe, ohne sie mit ihren vortrefflichen Schätzen und Gedanken selber bekannt zu machen. Die Philosophie, die Historie und andere »soliden« Kenntnisse seien es, die das Gemüt aufheiterten, und nicht die Sprache. Die Alten müsse man also der Sachen und Gedanken, nicht der Sprache wegen erklären. Dadurch allein würden die Seelenkrätte verbessert

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und poliert. Wenn man aber nur darauf ausgehe, lateinische Wörter und Phrasen zusammenzuflicken, bleibe das Urteil getrübt, werde überhaupt die Fähigkeit zu urteilen nicht ausgebildet, ein Gedanke, dem schon vor Miller Joh. August Ernesti, der Verfasser der Initia doctrinae solidioris, in mehreren Programmen Ausdruck verliehen hat. »Was mache auch,« fährt Miller fort, »ein lateinischer Schnitzer?« Gesner, der in der feinen attischen und römischen Luft gleichsam den hohen gelehrten Geist eingeatmet, hätte auf solchen Misstritt der Zunge nicht geachtet. Die lateinische Sprache solle durchaus nicht aus der Schule verbannt werden. Aber das dürfe nicht der Fall sein, dass man mit Hintansetzung anderer ungleich nötigerer und nützlicherer Disciplinen ihr die beste Zeit und die besten Kräfte der Jugend aufopfere.

Der dritte Einwand schliesslich, bei späterem Lateinanfang und dadurch herbeigeführter geringerer Leistungsfähigkeit im Lateinschreiben sei es um den »deutschen Ruhm« bei den Ausländern geschehen (ein Argument, das übrigens noch 1848 auf der Dresdener Gymnasiallehrerversammlung zur Verteidigung des lateinischen Aufsatzes vorgebracht wurde), wird von Miller kurz abgetan. »O lasset uns«, ruft er aus, »erst deutsch Ruhm und Nutzen schaffen. Eigentliche Genies und grosse Gelehrte werden immer Latein nicht nur verstehen, sondern auch wohl schreiben. Ihr Genie und ihre Ruhmbegierde werden ihnen die Bahn brechen. Diese ausserordentlichen Köpfe lernen das Griechische, ja selbst das Hebräische durch ihren eigenen Fleiss so vollkommen, dass sie das eine und das andere so gut, als andere das Latein schreiben können, ungeachtet man in den Schulen auf keines von beiden dringet und in diesen beiden Sprachen nur eine allgemeine, sehr mässige Anweisung gibt.«

Soweit Miller. Herder hat diese Abhandlung sehr günstig beurteilt; er bezeichnet sie als eine der »besten neueren Schriften über die Schulen«. Der Verfasser selbst war bezüglich des Erfolgs seiner Vorschläge zweifelhafter; von seinen Zeitgenossen erwartet er wenig, dagegen hofft er, dass man nach 100 Jahren, »so einer seine Schrift irgendwo aus dem Moder hervorziehe und lese«, ihm Gerechtigkeit widerfahren lasse. Der Zufall hat gewollt, dass genau 100 Jahre später, 1865, Ostendorf in seiner Festrede anlässlich der Einweihung der Realschule in Lippstadt, allerdings ohne Kenntnis seines Vorgängers, denselben Organisationsplan des höheren Schulwesens entwickelte und aus nationalen Gründen empfahl.

Wie Miller stand auch Joh. Gottfried Herder selbst unter Gesners und Rousseaus Einfluss. Praktisch und theoretisch hat sich dieser vielseitige Mann mit den Fragen der Pädagogik beschäftigt von den Tagen seiner Rigaer Lehrtätigkeit an bis in die letzten Jahre seines Lebens, wo er als Ephorus das Weimarer Gymnasium beaufsichtigte und alljährlich bei der Prüfung auch jetzt noch lesenswerte Ansprachen an die abgehenden Schüler hielt. Ist bei Miller hie und da wie bei Comenius eine gewisse Voreingenommenheit gegen das »heidnische« Altertum zu erkennen, so fehlt diese völlig bei Herder. Jedermann weiss, wie tief der Geist des Altertums auf ihn eingewirkt hat. Was Gesner, Ernesti u. a. durch die Lektüre der alten Meister zu erreichen beabsichtigten, das brachte er auf den Begriff. Die klassischen Schriftsteller sind ihm die wahren Bildner zur Humanität. »Unmöglich ist's, dass ein Mann oder Jüngling, dem das Innere dieser Heiligtümer (d. i. der alten Autoren) aufgeschlossen wird, sein Inneres nicht durchdrungen und zu einer Form gebildet fühlte, die ihm vielleicht wenige neuere Schriften gewähren.« Aber die Sprache der Römer, die Sprache der Griechen ist ihm lediglich Mittel, um durch sie in den Geist grosser Männer zu blicken. Nachdrücklich verwirft er wie Gesner allen grammatischen Formalismus; »wenn die lateinische Sprache Hauptzweck wird, so wird der Blick des Jünglings mit dem grammatischen Scepter wie mit einem glühenden Eisen auf einmal geblendet.« Dafür verlangt er, auch dies wieder im Sinne Gesners, Behandlung realer Disziplinen. »Die Welt«, meint er, »braucht 100 tüchtige Männer und

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

1 Philologen: 100 Stellen, wo Realwissenschaften unentbehrlich sind, eine, wo eine gelehrte und grammatische Kenntnis des alten Roms gefordert wird.« Und von diesen Anschauungen ausgehend entwarf er nun im Jahre 1769 einen Lehrplan für eine »livländische Vaterlandsschule«, einen Plan, dem er hohe Bedeutung für die späteren Zeiten beilegte.

Herders Schule ist eine Doppelanstalt unter einheitlicher Leitung, nämlich eine Realschule, in der die Realien überall auf Grund einer reichen und lebendigen Anschauung gepflegt werden, und daneben hergehend eine Sprachenschule, in der die Sprachen in nachfolgender Reihe zur Behandlung kommen: Deutsch, Französisch, die klassischen Sprachen, Hebräisch. An erster Stelle also wird die Muttersprache geübt, das Sprechen sowohl wie das Schreiben. Nach ihr kommt die französische Sprache. »Denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa; sie ist nach unserer Denkart die gebildetste. Der schöne Stil und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt und von ihr in andere übertragen. Sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen Prägustus der philosophischen Grammatik zu nehmen; sie ist die ordentlichste in Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements. Sie muss also nach unserer Welt unmittelbar auf die Muttersprache folgen und vor jeder andern, selbst vor der lateinischen vorausgehen. Ich will, dass selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein könne.« Nach der französischen Sprache kommt die lateinische, nach dieser die griechische — »Griechisch ist das unter den Antiken, was Französisch unter Modernen war« — und schliesslich die hebräische Sprache. Die Realschulklassen, sowie die deutschen und die französischen Klassen — jede Sprache wird in drei Kursen abgehandelt — müssen von allen Schülern besucht werden. Der Besuch des lateinischen, griechischen und hebräischen Unterrichts ist freigestellt.

Damit glaubt Herder der realen wie der verbalen Richtung im höheren Unterricht gerecht werden zu können. Ihr Gegensatz war ihm wohl bewusst. »Es wird immer«, meint er, »einen ewigen Streit geben zwischen lateinischen und Realschulen; diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sprachen lernen. Man muss also stückweise fragen: Ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? Nein! Die wenigsten haben sie nötig, die meisten lernen sie, um sie zu vergessen, die wenigsten wissen sie auch auf solchem höllischen Wege in der Schule selbst; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben: sie benimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles. Das ist also gewiss, dass a) keine Schule gut ist, wo man nichts als Latein lernt; ich habe ihm zu entweichen gesucht, da ich drei völlig unabhängige Realklassen errichtet, wo man für die Menschheit und fürs ganze Leben lernt; b) dass keine Schule gut ist, wo man nicht dem Latein entweichen kann; in der meinigen ist's. Wer gar nicht nötig hätte, Latein zu lernen, hätte Stunden genug in dem, was gezeigt ist und gezeigt werden soll; c) dass keine gut ist, wo sie nicht wie eine lebendige Sprache gelernt wird. Man lobt das Kunststück, eine Grammatik als Grammatik, als Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes zu lernen. Schön! Sie ist's, und die lateinische, so sehr ausgebildete Grammatik ist dazu die beste. Aber für Kinder? Die Frage wird stupide. Welcher Quintaner kann ein Kunststück von Casibus, Deklinationen, Conjugationen und Syntaxis philosophisch übersehen? Er sieht nichts als das tote Gebäude, das ihm Qual macht, ohne materiellen Nutzen zu haben, ohne eine Sprache zu lernen. So quält er sich hinauf und hat nichts gelernt. Man sage nicht, die toten Gedächtniseindrücke, die er hier von der philosophischen Form einer Sprache bekommt, bleiben in ihm und werden sich zeitig genug einmal entwickeln. Nicht wahr! Kein Mensch hat mehr Anlage zur Philosophie der Sprache als ich, und was hat sich aus meinem Donat je in mir entwickelt? Weg also das Latein, um an ihm Grammatik zu lernen! Hierzu ist keine andere in der Welt als unsere

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Muttersprache. Die ganze erste Klasse der Naturhistorie ist ein lebendiges, philosophisches Wörterbuch der Begriffe, um uns sie zu erklären, zu verstehen, anzuwenden; ohne Pedanterei der Logik, ohne Regeln der Grammatik. Die ganze erste Klasse der Geschichte ist Übung in der leichtesten, lebendigsten Syntaxis, in der Erzählung des historischen Stils. Die ganze erste Klasse für die Empfindungen ist Rhetorik, erste Rhetorik der Sprachenergie: alles lebendige Übung. Nur spät und wenig aufschreiben; aber was aufgeschrieben wird, sei das lebendigste, beste und was am meisten der Ewigkeit des Gedächtnisses würdig ist. So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik«.

Also der jugendliche Herder. Was er so in seiner Sturm- und Drangzeit im Geiste entworfen, suchte er später, soweit es die gegebenen Verhältnisse zuliessen, zu verwirklichen, als er mit der Oberaufsicht über das Weimarer Gymnasium betraut war. Im 30. Band der Suphanschen Ausgabe ist eine Eingabe publiziert, die Herder unter dem 14. Dezember 1785 betreffs einer Reform des Gymnasiums an den Herzog Karl August gerichtet hat. Er beklagt zunächst die grosse Zahl von Stunden für Religion und Latein (noch ganz der humanistisch-theologische Betrieb des 17. Jahrhunderts) und bedauert das Fehlen der mathematischen Stunden, die geringe Stundenzahl für Geschichte und Geographie. »Beinahe möchte man also sagen, dass es darauf angelegt sei, jeder für alle Nichtstudierenden nützlichen und notwendigen Kenntnis Tür und Tor zu versperren und sie dagegen mit unnützen Dingen oder mit dem Besten in der schlechtesten Methode zu martern.« Herder will daher den bisherigen Lehrplan dahin abändern, »dass in den niederen Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmässiger Ordnung werde und von dieser Klasse an das eigentliche Gymnasium, gleichfalls in zweckmässiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften, gleichsam über jene gebaut werde.«

Leider sind die von ihm für die Lehrer des Gymnasiums ausgearbeiteten Instruktionen nicht alle erhalten; wir sind daher nicht genau unterrichtet, wie er seine Forderungen in allen Einzelheiten in der Praxis ausgestaltet hat. Den französischen Unterricht hat er in Weimar zuerst eingeführt. Im Lateinischen will er rasche und spielende Bewältigung der Elemente, dann Übergang zur Lektüre, zum »lebendigen Lesen«. Seine Ausführungen über den mathematischen Unterricht in den drei unteren Klassen sind noch heute beherzigenswert. »In der Arithmetik muss ein Knabe viel rechnen, so lernt er rechnen; in der Geometrie viel zeichnen und nachzeichnen, so bekommt er Verhältnisse ins Auge, Fertigkeit in die Hand, Proportion in die Seele, wenn er auch die Schärfe der Demonstration noch nicht oder nicht immer begriffe. Sie muss ihm anschaulich und in Körpern handgreiflich gemacht werden. Je mehr die Knaben hübsche Zeichnungen gemacht haben, desto mehr wird sich ihre Lust vermehren, desto mehr bekommen sie auch Augenmass, Geschicklichkeit in die Hand und praktische Anwendung zu allerlei Dingen des Lebens. Der kleinste Knabe kann dies machen und begreifen; ja oft mehr als ein grosser.« Ausserdem spielen Naturgeschichte und Naturlehre, Geographie und Geschichte eine grosse Rolle in den unteren Klassen. Diese sollten eben »eine Realschule für nützliche Bürger«, die oberen dagegen »ein wissenschaftliches Gymnasium für Studierende« werden.

Herder drang auf tüchtige Kenntnisse in den Realwissenschaften; er besass jenen echtdeutschen Sinn, der, wie F. A. Wolf dies einmal ausdrückt, »auf Realität geht«. Er war aber auch Idealist im Sinne Wolfs; die Hauptsache war ihm die Erziehung zur Humanität, und die glaubte er durch kein besseres Mittel zu erreichen, als durch die Lektüre der Alten. Mit einem feinen Verständnis für alles Eigenartige, Schöne und Grosse begabt las er die Werke der alten Meister mit dem nachempfindenden Herzen des Dichters, nicht mit dem

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

kühl abwägenden Verstand des Grammatikers. »Sie«, ruft er aus, »muss man studieren. Studieren heisst freilich zuerst den Wortverstand erforschen, man suche aber auch mit dem Auge der Philosophie in ihren Geist zu blicken, mit dem Auge der Ästhetik die feinen Schönheiten zu zergliedern, und dann suche man mit dem Auge der Geschichte Zeit gegen Zeit, Land gegen Land, Genie gegen Genie zu halten. Ja, sie sind der Nachahmung wert die Griechen mit ihrem feinen poetischen Sinne; sie, deren schönes Ideal ein Abglanz der Natur ist, wie die Sonne sich im klaren Bache spiegelt.«

Welch dichterische Begeisterung klingt uns nicht aus diesen und ähnlichen Worten entgegen! Wie ganz anders, wie nüchtern, trocken, verstandesmässig wird dasselbe Thema fast gleichzeitig behandelt von dem Philosophen Joh. Georg Sulzer! Zum Inspektor des Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin ernannt (1765), legte er seine Ansichten über die Bedeutung der alten Schriftsteller für die Jugenderziehung nieder in den »Gedanken über die beste Art, die klassischen Schriften der Alten mit der Jugend zu lesen.« Sulzer, der im Sinne des Comenius den Beginn des Studiums der Alten in das 14. Lebensjahr nach vorausgegangener Absolvierung der Volksschule setzt und dieses auf 6 Jahre berechnet, glaubt in einer Zeit, die wie die ganze Aufklärung auf das Brauchbare und Nützliche gerichtet war, einen vierfachen Nutzen für die Jugend aus den Altertumsstudien demonstrieren zu können. Man erlangt zunächst, meint er, durch gründliche Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache viele Begriffe, die man sonst nicht bekommen würde, und da die alten Autoren »eine edle Art sich auszudrücken« haben, so wird sich der, dem diese durch vielfältiges Lesen vortrefflicher Autoren geläufig geworden, auch allemal besser als ein anderer ausdrücken, wenn er auch gleich nicht in eben dieser Sprache spricht. Die Lektüre der Alten dient sodann zur Bildung des Geschmacks oder des Gefühls für das Schöne sowohl in den Sitten als in den Künsten. Sie dient drittens zur Erlangung einer gründlichen Kenntnis der alten Geschichte und viertens zur Erlernung der Philosophie. Zur systematischen Philosophie sollten die jungen Leute überhaupt nicht geführt werden, ehe sie in der Philosophie der Alten geübt sind. Denn diese fangen gleich »bei der Untersuchung gemeinnütziger Fragen an und behandeln ihre Materie mehr nach den Grundsätzen der gesunden Vernunft als nach der demonstrativen Methode: der Weg, den sie uns führen, ist angenehm und mit Rosen bedeckt.« Gleichwohl ist Sulzer nun doch nicht der Ansicht, dass alle Knaben die alten Sprachen lernen müssten. »Man kann es, ohne etwas von ihnen zu verstehen, in den allgemein zur Bildung der Menschlichkeit gehörigen Wissenschaften weit bringen.« (Posse aliquem eruditum esse sine lingua latina non nego, hatte auch Gesner gesagt). Daher hat denn auch Sulzer bei seinem Entwurf zur Einrichtung eines Gymnasiums Vorsorge getroffen, dass diejenigen Schüler, die die alten Sprachen nicht mitnehmen wollen, zu derselben Zeit in den modernen unterrichtet werden, während hingegen die realen Unterrichtsfächer von sämtlichen Schülern besucht werden müssen.

Auf einem nicht wesentlich verschiedenen Standpunkt wie die Genannten steht schliesslich auch Chr. Gottlob Heyne, Gesners Nachfolger in der Göttinger Professur. Die Verdienste dieses Mannes liegen freilich mehr auf dem Gebiete seiner akademischen Tätigkeit: er hat die klassische Litteratur aus dem Schulstaub wieder in die gebildete Welt eingeführt, er hat insbesondere das Interesse für die alten Dichter wiedererweckt, wie Winkelmann für die Kunst. Aber auch für das Schulwesen war er eifrig besorgt; lange Jahre hindurch hatte er das Respiziat über das Pädagogium zu Ilfeld und die Stadtschule zu Göttingen. Auf eine gründliche Latinität und eine tüchtige Kenntnis des Griechischen legte er hohen Wert. »Für das Latein und die ganzen übrigen Humaniora«, sagt er in einem Gutachten

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

vom Jahre 1770, »ist mir weiter nicht bange, sobald sich nur das Griechische ein wenig wird in Gang bringen lassen; dahingegen da, wo das Griechische lieget, alles nur Stückwerk ist und ewig Stümperei bleiben wird.« Und 10 Jahre später schreibt er: »Da wo Lust zum Griechischen herrscht, ist zugleich für Latinität und für Eifer zur Erlernung anderer Sprachen gesorgt. Für die frühe Bildung des Geschmacks ist das Lesen der grossen griechischen Schriftsteller entscheidend. Grösse und Einfalt prägen sich der jungen Seele ein.«

Aber so hoch er auch die klassische Bildung einschätzt, (es taucht bei ihm in ausgesprochener Weise auch der Gedanke der »formalen Schulung« auf: Vieles im Unterricht, schreibt er 1780, kann eben bloss seine allgemeine Beziehung auf Kultur und Politur des Verstandes ohne nähere Bestimmung haben,) so weiss er doch die Bedeutung einer guten bürgerlichen Vorbildung wohl zu würdigen. »Das ist ein Hauptverderben unseres Schulwesens, dass es so viele lateinische Schulen gibt und an Orten, wo keine hingehören und wo keine bestehen können; dass dagegen die Zahl der nützlichen Bürgerschulen so gering ist. Schulen, worin sich künftige Studierende bilden sollen, man nenne sie lateinische Schulen, Lyceen, Gymnasien, grosse Schulen, wie man will, braucht ein Land kaum zwei, drei; aber jene bürgerlichen Schulen braucht es überall.« Daher gestattete er bei der Reorganisation des Pädagogiums zu Ilfeld Dispensationen vom Griechischen, da »nicht zu erwarten sei, dass in einem gemischtem Haufen alle gleiche Fähigkeit und Neigung zum Griechischen zeigen.« Andererseits richtete er die Stadtschule in Göttingen so ein, dass die unteren Klassen zugleich von denen besucht werden konnten, die nach erfolgter Konfirmation sich einem praktischen Beruf zuwenden wollten, eine Einrichtung, die allmählich auf alle höheren Schulen des hannöverschen Landes ausgedehnt worden wäre, wenn die politischen Umwälzungen am Anfang des 19. Jahrhunderts es nicht verhindert hätten.

Heyne hat die »Neue Schulverfassung und Schulordnung für die Stadtschule zu Göttingen« 1798 veröffentlicht, und es ist von Interesse zu sehen, wie er, der Hofrat und ordentliche Professor der Redekunst und der Dichtkunst, »unter welcher Benennung der von Alters hergebrachte Sprachgebrauch der Akademieen alte Literatur, schöne Wissenschaften und Künste überhaupt und die sogenannten Schulwissenschaften insonderheit, zu bezeichnen scheint«, alles bis ins kleinste hinein ordnet; selbst der Unterricht im ABC, Buchstabieren und Lesen, »den man sonst wohl zu gering achtet, als dass man ihn eines Seitenblickes würdigte«, findet hier vorzügliche Beachtung. Heynes Einrichtung nun war diese: er unterscheidet mit einem Lieblingswort der Pädagogik des Aufklärungszeitalters einen »gemeinnützigen« Unterricht, der von sämtlichen Schülern besucht wird. Dieser umfasst Deutsch, Französisch, Mathematik, Geographie und Geschichte, Physik, Zeichnen, Schreiben und Singen. Die künftigen Studierenden erhalten daneben noch Unterricht in den klassischen Sprachen und im Hebräischen. Der gemeinnützige Unterricht ist bis zum 14. Jahre berechnet, welches die Zeit der Konfirmation und des Übergangs zu einer Bestimmung für den bürgerlichen Beruf zu sein pflegt. Zum lateinischen Unterricht werden die Schüler nur nach vorhergegangener genauer Prüfung durch Beschluss der Lehrerkonferenz zugelassen und auch dann noch in der lateinischen Elementarklasse sorgfältig beobachtet; »wofern einer hier nicht tüchtig ist, sucht man ihn durch Vorstellungen an seine Eltern vom Studium abzumahnen und bloss zu dem allgemeinnützigen Unterricht anzuhalten.« Der lateinische Unterricht selbst wurde in 3, der griechische in 2 Klassen erteilt. Der Aufenthalt des Schülers in einer Klasse hing von seinen Kenntnissen und Fortschritten ab. Er konnte in einem Lehrgegenstand in der obersten, in einem andern in der untersten Klasse sitzen. Die alte Einteilung der Schüler nach lateinischen Klassen war damit beseitigt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Fassen wir das bisher Gesagte noch einmal übersichtlich zusammen, so ist als charakteristisch für die mit Gesner beginnende Neuentwicklung des höheren Schulwesens folgendes hervorzuheben: Das Ziel des altsprachlichen Unterrichts ist nicht mehr ausschliesslich die Aneignung eines lateinischen Stils, wiewohl das immer noch als sehr erstrebenswert gilt (quod non contemnendum, sed nimirum inter bona est, meint Gesner); man will vielmehr aus der Lektüre das gewinnen, was eine spätere Generation als »humane Bildung« bezeichnet hat. Das Griechische rückt demgemäss wegen der Reichhaltigkeit seiner Literatur mehr in den Vordergrund, ohne aber die Priorität vor dem Lateinischen erlangen zu können. Die Methode wird eine wesentlich verbesserte. Die Schule ist nicht mehr der Kerker (carcer et ergastulum), in dem der Trotz der unbändigen Jugend gezähmt werden muss (in quo contundenda puerorum ferocia, Gesner), der Lehrer nicht mehr der Stockmeister (carnifex), der grämlichen Angesichts mit der Birkenrute (betularum fascis) und dem Haselstöcklein (baculus colurnus) wirkt. Er muss vielmehr, heisst es in der von Gesner revidierten, von F. A. Wolf wiederholt gerühmten Braunschweig-Lüneburgischen Schulordnung, freundlich und liebreich mit dem Kinde umgehen, und um die Aufmerksamkeit der Kinder zu erhalten, muss er »sich nichts schämen, nichts verdriessen lassen, sondern sozusagen auf allerlei Ränke und Listen bedacht sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, dass sie nämlich keine Beschwerung im Lernen merke und sich doch freuen könne, etwas gelernt zu haben.« Die Realien halten allmählich überall ihren Einzug in die Gymnasiallehrpläne. Gesner ist hier der Vorläufer von Johannes Schulze; nicht Vielwisserei soll das Ziel sein, wohl aber Vielseitigkeit der Kenntnisse. Und endlich sind alle darin einig, dass die unteren Klassen der Gymnasien so eingerichtet werden müssen, dass sie auch von Nichtstudierenden mit Nutzen besucht werden können. Noch bis in die 20er Jahre des 19. Jahrhunderts hinein werden die unteren Klassen der Gymnasien geradezu als die »Bürgerklassen« bezeichnet.

III.

Durch Gesner und seine Nachfolger waren die klassischen Studien von neuem in Deutschland begründet. Nicht mehr Nachbildung, nicht mehr Reproduktion der alten Meisterwerke war fortan das Ziel des altsprachlichen Unterrichts; man wollte vielmehr durch die Lektüre der alten Klassiker in die Herzen der Jugend den Geist hineinsenken, der in den grossen Helden des Altertums selbst lebendig war (ipsum illum sensum atque animum qui heroas illos agebat teneris aetatibus infundere, Gesner), den Geist besonnener Mässigung, ein Ziel, das sich übrigens Melanchthon neben der Erwerbung der rhetorischen Künste bereits gesteckt hatte. Aber schon erhob sich, ehe dieses Ideal noch sonderlich erstarkt und überall durchgedrungen war, ein neuer, heftiger Ansturm gegen die klassischen Sprachen.*) Wir treten in die zweite Periode der Reformschulbewegung, die das Werk Lockes und Comenius fortführt, und zugleich von J. J. Rousseau einen mächtigen Anstoss erhält. 1762 war dessen »Emil« erschienen, und 1768 war J. B. Basedow mit seiner »Vorstellung an Menschenfreunde über Schulen und Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt« gefolgt.

*) Basedow, J. B., Methodenbuch 1770. Trapp, E. Chr., Über das Studium der alten Schriftsteller und ihre Sprachen in pädagogischer Hinsicht in Campes Revisionswerk VII 1787, Über den Unterricht in Sprachen, ebendaselbst XI 1788. Gedike, Friedr., Aristoteles und Basedow 1779, Gesammelte Schulschriften 1789. Stephani, Heinrich, System der Erziehung 1805. Vergl. auch Pinloche, Réforme de l'Education en Allemagne au 18e. siècle 1889. Heubaum, Geschichte des ersten preussischen Schulgesetzentwurfs in der Zeitschrift für höhere Schulen, I Berlin 1902.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Philanthropinisten, wie man die Anhänger dieser Richtung nennt, waren Kosmopoliten; als solche verlangten sie unter Verwerfung aller nationalen und auch religiösen Unterschiede eine gleiche Erziehung aller als Weltbürger. Es fehlte ihnen ferner wie der ganzen Aufklärungszeit der historische Sinn, das Verständnis für die geschichtliche Entwicklung und historische Bedingtheit jeder und somit auch ihrer Zeit, sie waren darum unhistorisch und altertumsfeindlich. Die Erlernung der Sprachen im Unterricht hielten sie für ein Übel, das man beseitigen oder doch so sehr als möglich erleichtern müsse. Vor allem aber bekämpften sie die Vorherrschaft des Lateinischen. Nichtstudierende sollten in der Regel kein Latein lernen, Studierende und Nichtstudierende aber bis zum 15. Jahre gemeinschaftlich in einer Art Realschulunterbau mit Französisch als erster Fremdsprache unterrichtet werden.

Basedow wollte auf dieser Stufe auch das Lateinische lehren (er hielt diese Sprache nach Lockes Vorgang »für die gesitteten Stände von den Prinzen an bis an die Kinder der Handelsmänner oder angesehener Künstler« neben der Muttersprache und der französischen für »gemeinnützig«), freilich nicht auf dem Wege der grammatischen Methode, sondern durch tägliches Parlieren mit den Schülern und durch geschickte Verwertung des Sachunterrichts. Ernst Christian Trapp aber verwarf dies. Weil man, meint er, in den Jahren, wo die Erlernung fremder Sprachen gewöhnlich ihren Anfang nimmt, noch nicht wissen kann, ob ein Knabe künftig den Gelehrten- oder einen andern Stand wählen werde, so sei es besser, ihn erst lebende Sprache und unter diesen zuerst diejenige lernen zu lassen, die wegen der Allgemeinheit ihres Gebrauchs und Nutzens auf diesen Vorzug mit Recht Anspruch mache. Das Latein des künftigen Gelehrten verliere nichts dabei, wenn es hinter dem Französischen hergelernt werde; und das Französische gewinne dabei, wenn man es die Jugend zuerst und früh lernen lasse. Welche Sprache auf das Französische folgen müsse, lasse sich im allgemeinen nicht bestimmen. Der künftige Kaufmann werde wohl das Englische wählen, der künftige Gelehrte könne, wenn er nicht etwa noch das Englische vorausschicken wolle, gleich zum Latein übergehen, und so ein jeder nach seiner Bestimmung und nach den Umständen.

»Meiner Meinung nach«, führt er an einer andern Stelle aus, »liegt es nicht in der Natur der Sache, sondern in Vorurteilen und darauf gegründeten Einrichtungen, dass Studierende vom Latein den Anfang des Lernens machen müssen. Wenn das Latein, vorher gelernt, nachher bei anderen Sprachen Dienste tut, so tun diese anderen Sprachen, wenn sie vorher erlernt werden, dem Latein nachher die nämlichen Dienste. Wenn der Inhalt der lateinischen Bücher eine Vorbereitung auf das leichtere Verstehen neuerer Schriften ist: so ist der Inhalt dieser neueren Schriften eine noch bessere Vorbereitung, um den Inhalt der lateinischen zu verstehen. Denn der Anfang des Lernens wird in allen Stücken immer am natürlichsten von dem gemacht, was jetzt, was um und neben uns ist. Von da geht man dann mit Vergnügen und Nutzen in die Vorwelt zurück und sieht, wie es ehemals gewesen. Wer mit seinem Hause, seinem Orte, seinem Lande recht bekannt ist, der geht erst mit Nutzen auf Reisen. (»Fangen wir erst einmal bei uns zu Hause an. Erst wenn wir in den verschiedenen Kammern und Stuben Bescheid wissen, dann können wir ins Museum gehen und uns auch dort umsehen«: Kaiser Wilhelm II., 4. Dezember 1890 in der ersten Sitzung der Berliner Schulkonferenz) Und ist das Lesen der Alten etwas anderes als eine Reise in entfernte Zeiten, wozu man sich durch Bekanntschaft mit den gegenwärtigen vorbereiten muss?«

»Die Gegner sind noch immer nicht befriedigt. Es gibt gewisse Dinge, sagen sie, die durchaus in der Kindheit gelernt werden wollen, weil in reiferen Jahren das Gedächtnis zu schwach und der Verstand zu stark dazu wird. Zu diesen Dingen gehören überhaupt Sprachen, und unter den Sprachen besonders das Latein. Wer dies nicht früh lernt, der wird es nie recht, nie gründlich lernen.«

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

»Ich müsste mich sehr irren«, erwidert Trapp, »wenn nicht dieser Einwurf grösstenteils auf ganz oder halb falschen Voraussetzungen beruht. Es ist wahr, dass gewisse Dinge am füglichsten in der Kindheit gelernt werden. Aber was sind das für Dinge? Ausser den moralischen Dispositionen, Gewohnheiten und Fertigkeiten, von deren Erwerbung hier nicht die Rede ist, sind es nur diejenigen, wobei es vorzüglich mit auf die Geschmeidigkeit körperlicher Gliedmafsen ankommt, z. B. Musik, Tanzen, Schreiben, Zeichnen. Es gibt andere Dinge, die man zwar auch in der Kindheit lernen kann, aber in einem reiferen Alter ebenso gut lernt. Dahin rechne ich die fremden Sprachen. Wer diese der Kindheit ausschliessend anweist, der setzt dabei gewisse Methoden als notwendig voraus, die er bei Erwachsenen unschicklich findet und die diese sich nicht würden gefallen lassen. Eine dieser Methoden ist: unverstandene Wörter und Regeln auswendig lernen lassen; eine andere: zu diesem Auswendiglernen die Lehrlinge mit Zwang und Schlägen anhalten. Freilich lassen sich diese Methoden nicht bei Erwachsenen anwenden; aber bei Kindern sollten sie ebensowenig gebraucht werden. Denn sie wirken da auch nichts Gutes, und das Sprachenlernen geht ohne sie viel besser von statten.« (Omnia sponte fluent; absit violentia rebus ist auch ein Lieblingswort des Comenius).

»Aller Vorteil, den Kinder vor Erwachsenen beim Sprachenlernen haben, möchte etwa darin bestehen, dass die fremden Töne leichter in ihrem Gedächtnis haften. Aber dafür haben die Erwachsenen dann wieder den, wie ich glaube, überwiegenden Vorteil, dass ihr geübterer Verstand dem Gedächtnis zu Hilfe zu kommen weiss; dass sie sich aus den vorkommenden einzelnen Fällen leichter Regeln abstrahieren und diese wieder zum Behalten ähnlicher Fälle nutzen; dass sie die Analogieen zwischen ihrer eigenen und der fremden Sprache leichter gewahr werden und dadurch in der letzteren schnellere Fortschritte machen; dass sie endlich mit Vorsatz und um eines bestimmten Zweckes und Nutzens willen, den sie deutlich vor Augen haben, also mit mehr Anstrengung, mit mehr Erfindsamkeit in Rücksicht auf Gedächtnishilfen, die fremde Sprache lernen, wodurch sie ebenfalls dieselbe leichter in ihre Gewalt bringen.«

Trapp hat ähnlich wie Joh. P. Miller wenig Hoffnung, mit seinen Ansichten durchzudringen; insbesondere berechnet er die allgemeine Annahme und Durchführung der von ihm für die Sprachenerlernung vorgeschlagenen sog. »Übungsmethode« auf das Jahr 2440. Indessen der Gedanke einer gemeinschaftlichen Unterweisung sämtlicher Schüler bis zum 14. Lebensjahr auf Grund modernsprachlicher und realer Bildungselemente, auf die dann erst eventl. der Besuch der gelehrten Schule zu folgen hätte, fand im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts in immer weiteren und verschiedenartigen Kreisen Zustimmung. Die einen, die humanistisch Gesinnten, mochten hoffen, auf diese Weise dem eigentlichen Gymnasium um so ausgesprochener den gelehrten Charakter erhalten zu können; die andern, die altertumsfeindliche Richtung, glauben, dadurch am kräftigsten zur allmählichen Verdrängung der klassischen Sprachen beizutragen. So wurde dasselbe Ziel vom entgegengesetzten Standpunkte aus gefordert, was sich besonders lehrreich in den pädagogischen Schriften Gedikes und Stephanis beobachten lässt.

Friedrich Gedike, der Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums zu Berlin, war nach Beruf und Neigung ein entschiedener Verfechter der humanistischen Studien. Aber er war auch ein eifriger Vertreter der Aufklärung, daher modern und fortschrittlich gesinnt. Er verlangte auch von dem Gelehrten den Besitz gründlicher Kenntnisse für das bürgerliche Leben; deshalb wollte er die künftigen Studierenden bis zum 14. Jahre in die Bürgerschule, erst dann auf das eigentliche Gymnasium schicken. In der Bürgerschule sollen seiner Ansicht

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nach die Schüler zu Bürgern eines bestimmten Staates herangebildet werden. Der künftige Handwerker, Künstler, Kaufmann, aber auch der künftige Gelehrte, sie alle werden gemeinschaftlich unterrichtet. An Fremdsprachen wird hier vornehmlich das Französische gelehrt, und zwar »nach der Basedowschen Sprechmethode, weil bei den meisten Lehrlingen blosse Sprechfertigkeit der Hauptzweck sein würde.« Der künftige Gelehrte geht nach dem Besuch der Bürgerschule, auf der er sich »praktische und im gemeinen Leben nötige Kenntnisse erworben«, auf das Gymnasium. Hier werden 4 Jahre lang »ausschliesslich« die beiden Gelehrtensprachen, Lateinisch und Griechisch, (nicht das Hebräische! »Man überlasse es«, sagt er, »weil es nur einer besonderen Klasse von Gelehrten nützlich ist, den Universitäten«) getrieben. »Wirkliche Dummköpfe werden zur Gelehrtenschule nicht zugelassen; mittelmässige Köpfe aber braucht der Gelehrtenstand mehr als irgend ein anderer.«

Von Rousseau beeinflusst, zeigt sich Gedike in der Forderung, man solle nicht zu früh mit einer fremden Sprache beginnen. Kenne der Schüler seine Muttersprache, dann habe er an ihr eine Stütze, auf die er sich in der neuen Bahn lehnen könne. Durchaus unrichtig sei es, was Gesner und noch F. A. Wolf für zulässig erklärt, zwei fremde Sprachen zu derselben Zeit anfangen zu lassen. Mit Nachdruck hebt Gedike ganz in Übereinstimmung mit Trapp hervor, dass der Schüler zuerst in einer Sprache zu einem gewissen, nicht aber schon zu dem höchsten Grad der Vollkommenheit gelangt sein müsse, ehe er eine zweite anfange. »Er soll dabei nicht in Gefahr kommen, die erste wieder zu verlernen. Er soll sie nur nebenher treiben, soll ihre Regeln auf die neue Sprache anwenden und beide miteinander vergleichen. Er soll öfters aus der neuen Sprache in die schon erlernte, aus dem Griechischen in das ihm schon bekannte Lateinische übersetzen, doch nur dann, wenn er es vorher schon mündlich deutsch übersetzt und erklärt hat, und man also gewiss ist, dass er's versteht.« Alles dies könnte ebenso gut in unsern Tagen geschrieben sein.

Ein Vorkämpfer der antihumanistischen Richtung ist, wie gesagt, Heinrich Stephani. Der Staat allein hat nach ihm das Recht (wir hören hier einen letzten Vertreter des aufgeklärten Despotismus zu einer Zeit, in der Humboldt seinen Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, bereits geschrieben hatte), öffentliche Erziehungsanstalten anzulegen. Die Organisation derselben muss für den ganzen Staat eine übereinstimmende sein. Denn der Zweck der Erziehung ist überall derselbe, den Menschen einmal zum Menschen und sodann zum Staatsbürger zu erziehen. Die gesamte Nationaljugend muss vom 6.—14. Jahre gemeinsam in der Elementarschule erzogen werden. An diese schliessen sich dann auf der einen Seite die Gymnasien, auf der andern die Gewerbeschulen an.

Die Hauptbestimmung der Gymnasien besteht darin, eine zweite, höhere Anstalt zur Bildung für die beiden allgemeinen Bestimmungen zum Menschen und Bürger zu sein. Zugleich ist hier auch beabsichtigt, denjenigen, die später in den Staatsdienst eintreten wollen, »nebenbei« Gelegenheit zu verschaffen, »sich diejenigen Vorkenntnisse zu erwerben, die sie um des »gegenwärtigen« wissenschaftlichen Zustands einiger Hauptzweige des Staatshaushalts, der sein ihm von den Juden, Griechen und Römern als Lehrern der heutigen europäischen Staatenbewohner angelegtes altes Gewand noch nicht völlig abgelegt hat, »für jetzt noch« nötig haben. Dahin gehört vorzüglich Kenntnis der hebräischen, griechischen und lateinischen Sprache, der Literatur dieser Völker und ihrer Altertümer. Alles dies soll jedoch in Extrastunden gelernt werden und nur von den künftigen Staatsdienern. Obligatorische Lehrfächer in den Gymnasien sind nur: Deutsch, Französisch (täglich je 1 Stunde), Mathematik und die Realien (16 Stunden wöchentlich), Kunst- und gymnastische Fächer (6 Stunden wöchentlich).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Eine Art Gymnasien sind dann auch die Gewerbeschulen. Sie sind bestimmt, »für den grossen Haufen der Nationaljugend, welcher sich bürgerlichen Hantierungen widmet«. Sie sollen dafür sorgen, dass jeder sein bürgerliches Gewerbe aufs tüchtigste erlerne, damit die Nationalindustrie schon von vorneherein durch zweckmässige, »von der Vernunft geleitete, nicht mehr dem Zufall zur Herbeiführung überlassene« Mittel (der echte Aufklärer!) je länger je mehr vervollkommnet werde. Sie sollen dann weiter den in den Elementarschulen angefangenen Unterricht in der allgemeinen menschlichen und bürgerlichen Bildung ergänzen und vertiefen, vor allem aber auch die Pflege der Sittlichkeit in den Jahren, wo der Charakter sich allmählich entwickelt, im Auge haben. An die Wahl seines künftigen speziellen Berufs im bürgerlichen Leben darf kein Schüler denken, ehe er nicht im 14. Jahre seine Elementarbildung vollendet hat. Der Grund, weshalb so viele unfähige Köpfe sich dem Studium widmen, liegt zu allererst darin, dass man der Natur vorgreift und darüber schon bestimmen will, ehe die Kinder zu einiger Verständlichkeit des Tuns und Treibens der Menschen in der Welt und zu deutlicherem Bewusstsein ihrer Kräfte gekommen sind. Eine grosse Anzahl wird in diesem Alter, d. h. im 14. Lebensjahr den Gedanken an das Studieren aufgeben. Wird nun auch bei denen, die auf die höheren Schulen übergehen, mit Sorgfalt darauf gehalten, dass keiner in eine höhere Klasse versetzt werde, der dazu nicht völlig reif ist, so werden hier die verschiedenen Köpfe gleichfalls eine Art von Läuterung erfahren. Die Guten werden vorwärts schreiten, die schlechten Köpfe zurückbleiben. Letzteres um so eher, als sie vermöge ihrer bis dahin genossenen Vorbildung noch in manches bürgerliche Gewerbe übergehen können, ohne dass das Zartgefühl der jugendlichen Ehre verletzt würde.

Die im vorstehenden entwickelten Ideen eines Basedow, Trapp, Gedike, Stephani zur Verbesserung des öffentlichen Schulwesens waren um die Wende des 18. Jahrhunderts in den leitenden und massgebenden Kreisen fast allgemein angenommen. Und der preussische Minister von Massow, der 1798 nach Wöllners Entlassung die Leitung des Kirchen- und Schuldepartements übernommen, machte sich mit allem Eifer daran, eine einheitliche Schulorganisation für die gesamte Monarchie auszuarbeiten. Zur allgemeinen Vorbereitungsanstalt für alle, die eine über das unumgänglich Notwendige hinausgehende Bildung erstrebten, bestimmte er die Realschule, die bis zum 15. Lebensjahr besucht werden sollte. Über dieser erhob sich dann ein dreikursiges Gymnasium, in dem die klassischen Sprachen »wahlfrei« waren. (Das Griechische war nach Ansicht des Ministers für Juristen und Mediziner unnötig). Hier sollten diejenigen, die sich einem gelehrten Berufe widmen wollten, ihre weitere Ausbildung erhalten. Diese Einrichtung hielt Massow aus zwei Gründen für vorteilhaft: einmal lasse sich bis zum 15. Jahre nichts über den zukünftigen Beruf der Kinder bestimmen, eine bürgerliche Erziehung sei aber auch für einen Gelehrten gewinnbringend; und sodann hoffte er, durch den gemeinsamen Unterricht in der gesamten Nationaljugend das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu kräftigen. Ähnlich, wie Basedow es wünschte, sollte übrigens auch in den Realschulen etwas Latein getrieben werden, »damit die Schüler die in dieser Sprache beibehaltenen Benennungen in den Künsten, in der Naturgeschichte u. s. w. verstünden.«

Massows Schulgesetzentwurf kam nicht zur Ausführung. Während er beraten und vorbereitet wurde, brach die preussische Monarchie unter den Schlägen Napoleons zusammen. Der Wiederaufbau des Schulwesens nach der Katastrophe erfolgte dann nicht im Sinne des Philanthropinismus, sondern im Sinne des mit Gesner einsetzenden Neuhumanismus.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

IV.

Die Philanthropinisten hatten ihre Pädagogik durchaus auf den Utilitarismus gestellt und von diesem Standpunkt aus die Altertumsstudien als unnütz für den weitaus grössten Teil der Jugend verworfen. Dieses ausschliessliche Betonen des utilitaristischen Prinzips musste freilich alsbald den Widerspruch herausfordern, der denn auch, merkwürdig genug, am nachhaltigsten von der Universität ausging, die seit ihrer Gründung einen utilitarischen Charakter gehabt, von Halle, und von dem Manne, der von dem philanthropinistischen Ideen geneigten Staatsminister von Zedlitz als Nachfolger Ernst Christian Trapps dorthin berufen wurde, von Friedrich August Wolf.*)

Wolf hat die Philologie als selbständige Wissenschaft im ausgesprochenen Gegensatz zur Theologie begründet, ohne aber dadurch die Beziehungen zur höheren Schule selbst zu verlieren. Das Ideal, das ihm bei seiner ganzen Tätigkeit vorschwebte und zu dessen klarer Ausprägung Wilhelm von Humboldt manches beigesteuert hat, war die »höhere Ausbildung der reinen Menschlichkeit«, »rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äusseren Menschen.« Diese wahre Menschenbildung glaubte er nun durch wahre Menschenkenntnis zu erreichen, diese aber hinwiederum fand er in dem Studium der altertümlichen Menschheit. »Indem wir unsern Blick«, sagt er an einer berühmt gewordenen Stelle, »anhaltend auf eine grosse Nation und auf deren Bildungsgang in den wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen richten, erheben wir uns zu der wahren Menschenkenntnis, d. h. zu der empirischen Kenntnis der menschlichen Natur, ihrer ursprünglichen Kräfte und Richtungen und aller der Bestimmungen und Einschränkungen, die jene bald durch einander selbst, bald durch den Einfluss äusserer Umstände erhalten. Aber nur im alten Griechenland finden sich Völker und Staaten, die in ihrer Natur die meisten solcher Eigenschaften besassen, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen. In ihren Werken ist ein treues Bild ihres Nationalcharakters vor uns ausgebreitet, während in der neueren Literatur zwar eine Menge einzelner Kenntnisse und Einsichten aufgespeichert sich findet, aber der Geist fehlt, der eine Nation und den Menschen erkennen lässt.« Von diesem Standpunkt aus wendet sich Wolf nachdrücklich gegen alle utilitarischen Rücksichten im Unterricht. Er citiert Jean Pauls seitdem oft wiederholte Worte: »Die jetzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der grossen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme«.

Die grossen alten Zeiten! Das war es; was man in der Gegenwart nicht hatte, »was den Deutschen im ganzen schmachvoll abhanden gekommen — Begeisterung für Vaterland und Freiheit« (Passow, Dezember 1808), das suchte man in der Vergangenheit. Man idealisierte das Volk der Hellenen, wie das schon Herder, der Dichter, getan. Schiller sehnt sich zurück nach den Zeiten der Griechen, in jenes goldene Zeitalter der Natur, wo alles belebt war, wo überall Freude waltete, wo alles Schöne und Hohe hienieden sich vorfand. Goethe, in dessen

---

*) Wolf, Fr. Aug. Darstellung der Altertumswissenschaft 1807. Ast, Friedr., Über den Geist des Altertums und dessen Bedeutung für unser Zeitalter 1805. Jacobs, Friedrich, Über die Erziehung der Griechen zur Sittlichkeit 1808. Passow, Franz, Leben und Briefe 1839, Vermischte Schriften 1843. Schleiermacher, Werke Bd. IX. Zeitschrift für das Gymnasialwesen, her. von Heydemann und Mützell 1847 ff. Vgl. auch Arnoldt, Fr. Aug. Wolf in seinem Verhältnisse zum Schulwesen und zur Pädagogik 1861 ff. Haym, Wilhelm von Humboldt 1856. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preussische Unterrichtswesen in seiner Zeit, 1889.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Hause die jüngeren Gymnasiallehrer in Weimar, Passow, Joh. Schulze u. a. verkehrten, »sprach zu ihnen wiederholt ganz herrlich über das Altertum; es wird in seinem Munde jedes Wort so bedeutend, und was er sagt, ist so unaussprechlich wahr, dass man es selbst schon, nur nicht so klar, gedacht zu haben glaubt.« (Passow an H. Voss 1810). Und Friedrich Hölderlin zehrt sich auf in seiner Sehnsucht nach der griechischen Götterwelt, nach dem Reich der Himmlischen, denen der Geist ewig blühet, und deren selige Augen in stiller ewiger Klarheit blicken.

»Das Altertum, schreibt Friedrich Ast bei der Gründung des philologischen Seminars in Landshut, (1805), stellt die vollendete Bildung dar, die Menschlichkeit auf ihrer blühenden Höhe, das wahre Mass, die richtige Harmonie des Wahren, Guten, Schönen. Diesem gemäss können wir für die Bildung unseres Zeitalters das Gesetz geben: Bilde dich griechisch.« Das griechische Altertum ist der Prototypus der Sittlichkeit,« sagt Friedrich Jacobs in einer Rede zur Feier des Stiftungstags der Münchner Akademie am 28. März 1808. »Wo möchten wir uns hinretten, um das Bild einer erhebenden Sittlichkeit in menschlichen und bürgerlichen Verhältnissen gross und rein zu finden, wenn dieser Olymp für uns ausgestorben, wenn diese Heroen der Menschheit für uns verschwunden wären, die nicht mühsame Erzeugnisse des Begriffs, sondern einer schönen, kräftigen, gleichförmig entwickelten Natur waren? Wenn diese wunderbare Welt für uns einstürzte, in der auch das Grösste dennoch vollkommen natürlich und glaubhaft erscheint, weil alles darinnen so hochsteht und auch das Wunderbarste mit der Wirklichkeit zusammenfliesst? . . . Wer die Geschichte des Altertums aus den Quellen kennen gelernt hat, nicht aus dürftigen Compendien oder aus geistlosen Weltgeschichten, den wird, wenn er in die Geschichte der neuen Welt übertritt, das Gefühl anwandeln, als falle er im Traume aus dem Sternenhimmel auf den harten Boden, aus einer Titanen- und Götterwelt zu dem Pygmaengeschlechte an Okeanos strömenden Fluten.« Und Jacobs' Schüler, der schon mehrfach erwähnte Franz Passow, schrieb 1812: »So standen die Hellenen im frischesten Morgen des grossen Welttags, rein in ländlicher Unbefangenheit da; weil sie den Zweifel noch nicht kannten, den erst die Schuld in das Gemüt bringt, taten sie aus innerer Notwendigkeit das Rechte, verschmähten ohne Dünkel das Fremde, entwickelten sich rein und ungestört aus sich selbst und wurden dadurch zum Mustervolk, an dem die Gottheit zeigen wollte, was Menschen erreichbar sei: so wurde mit ihnen vollendet, was Bedingung ihres Lebens und Seins war, ihre Sprache, ihre Literatur und Kunst, ihre Verfassung«. So die Griechenbegeisterung jener Tage, von der wir uns heute, 100 Jahre später, kaum noch eine rechte Vorstellung machen können.

Indessen der Führer dieser sog. neuhumanistischen Bewegung, Wolf selbst, war in praxi d. h. in seinen Anforderungen an die höhere Schule durchaus gemässigt. Den eigentlichen Gymnasialunterricht, der seine Hauptaufgabe in der Pflege der klassischen Studien sieht, verlegte er in die Zeit vom 13. bis 18. Lebensjahr. Die unteren Klassen bis zur Tertia bezeichnete er ganz nach der herrschenden Ansicht seiner Zeit als Bürgerklassen der Gymnasien. Wer nach Absolvierung dieser Klassen seine Studien als Vorbereitung für eine »unliterarische Lebensart« fortsetzen will, muss seiner Meinung nach in die sogenannte Realschule gehen. Wolf postuliert also eine gemeinschaftliche dreiklassige Unterstufe und darüber sich erhebend einerseits ein dreiklassiges Gymnasium, andererseits eine Realschule. Für die drei unteren Klassen der höheren Schulen setzt er, eben weil sie auch »Bürgerklassen« waren, durchschnittlich 4 Wochenstunden Latein an, für die 3 oberen oder Gymnasialklassen dagegen durchschnittlich 9. Das Französische soll gleichzeitig mit dem Latein oder bald darauf beginnen. Das Lateinische nimmt am zweckmässigsten nicht vor dem 10. und nicht nach dem 15. Lebensjahre

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

seinen Anfang. Das Griechische wollte Wolf anfänglich vor dem Lateinischen beginnen lassen, später trat er für die Priorität des Lateinischen ein, weil diese Sprache »das allgemeine Idiom der Gelehrsamkeit« sei, weil sie das feste Band bilde, das die Gelehrten »aller Erdteile« umschlinge. So sehr aber Wolf von der Bedeutung des Griechischen für die Zwecke der Erziehung überzeugt war, so wenig wollte er gerade hier von einem Zwang wissen. In einem Gutachten, das er 1803 für die philosophische Fakultät der Universität Halle verfasste, meinte er, vom Griechischen könne man wie vom Hebräischen alle diejenigen ausschliessen, bei denen sich keine vorzügliche Lust zu Sprachkenntnissen erwecken lasse. Die Erlernung des Griechischen könne immer als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiss in den übrigen Lektionen, namentlich den lateinischen, mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden.

Erst Wilhelm von Humboldt verschaffte dem Griechischen eine feste und bald auch umfassende Stellung im Gymnasialunterricht, als er im Jahre 1809 die Leitung des preussischen Unterrichtswesens übernahm. Er, der Studiengenosse Wolfs, (*συμφιλολογοῦντός τινός ποθ' ἡμῖν καλοῦ κἀγαθοῦ* sagt Wolf von ihm), der Freund Schillers, der grosse Hellene germanischen Stammes, wie Treitschke ihn nennt, war durchdrungen von der Überzeugung, dass »der griechische Geist wie vom Weltschicksal gestempelt erscheine, die Bildung künftiger Jahrhunderte in sich zu tragen.« Humboldts Bildungsideal war das humanistische, sich allseitig und harmonisch zu edler Menschlichkeit zu bilden. Er bekämpfte einerseits alle utilitarischen Tendenzen in der Erziehung, er, der einst selbst von Campe, dem Hauptwortführer der philanthropinistischen Pädagogik, unterrichtet worden war, andererseits aber auch alle materialistischen. Er verwarf daher die Errichtung besonderer Realschulen bezw. die Verbannung der alten Sprachen von derartigen Instituten. Nicht durch eine geringere, sondern durch eine grössere Zahl von Lehrgegenständen, und deshalb durch eine Verlängerung des ganzen Lehrkurses sollten sich seiner Ansicht nach die Realschulen auszeichnen. Als er im Jahre 1810 seine Stellung aufgab, arbeitete Süvern in seinem Sinne weiter.

Johannes Schulze, der 1818 in Altensteins Ministerium das Respiziat über das Gymnasialwesen übernahm, gab dann dem preussischen Gymnasium die Gestaltung, die es seitdem im wesentlichen behalten hat. Schulze, der Schüler Fr. A. Wolfs, der Herausgeber der Werke Winkelmanns, der Nachfolger Herders auf dessen Lehrkanzel in Weimar, hat uns in der Rede, mit der er von Weimar Abschied nahm, das Endziel seiner Tätigkeit auseinandergesetzt. Ganz im Geiste Wolfs und Humboldts will er seine Schüler nicht für dieses oder jenes bestimmte Geschäft vorbereiten, noch weniger sie zu einer Vorratskammer von mannigfaltigen, nützlichen Kenntnissen machen, welche zum Fortkommen in der sog. Welt erspriessliche Dienste leisten und ihrem Eigner Brot und Ansehen sichern, er will sie vielmehr allmählich zur klaren Erkenntnis der Menschheit an sich erheben, zum hellen Bewustsein ihrer selbst und der eigentümlichen Weise, wie in jedem Einzelnen der Gedanke der Menschheit sich geoffenbart; ihre ganze ungeteilte Natur und alle ihre Kräfte in Anspruch nehmend, will er sie zu ganzen d. i. zu frommen Menschen bilden. Der Weg aber dazu führt allein durch das Griechische. Daher erklärte er, als Referent im Ministerium, Dispensationen vom griechischen Unterricht für schlechthin unzulässig. Der Idee nach müssen alle Griechisch lernen, das war die Meinung. Schulzes Freund Passow hat es schon 1812 klar und deutlich ausgesprochen: »Wir stehen nicht an zu bekennen, dass wir das Erlernen der Hellenensprache unserem ganzen Volk, ohne Rücksicht auf Geburt, Stand und künftige Bestimmung — Rücksichten, die der wahre Jugendbildner nie nehmen sollte — notwendig glauben.« Daher möchte dieser schon in der untersten Klasse mit dem Griechischen »als der Königin des Unterrichts« beginnen, er vermag

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nicht einzusehen, was das Latein Besseres in den Bürgerklassen bewirken soll als das Griechische. Das entgegengesetzte Extrem vertrat zu derselben Zeit Friedrich Thiersch, der nachwies, dass alle, auch die Bürgerschüler, Latein lernen müssten, während er letztere vom Griechischen dispensieren wollte.

Als nun aber in Preussen allenthalben, insbesondere in der Rheinprovinz, in Schlesien und Posen nachdrücklich Befreiungen vom Griechischen verlangt wurden, empfahl Schulze selbst den Petenten die Gründung von höheren Bürgerschulen. Und so wurde nun die Zweiteilung des höheren Schulwesens, die sich allmählich zu einer Dreiteilung auswuchs, gesetzlich festgelegt. 1822 erhielt die Realschule durch August Spilleke ihre Organisation; 1832 erschien die Instruktion für die an den Realschulen vorzunehmenden Entlassungsprüfungen. Weitergeführt wurde dann diese Organisation durch die am 6. Oktober 1859 publizierte Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen und höheren Bürgerschulen und vor allem durch die Lehrpläne des Jahres 1882. Die bisherige neunklassige Realschule I. Ordnung erhielt jetzt den Namen Realgymnasium, die neunklassigen Realschulen ohne Latein die Bezeichnung Oberrealschulen. Die Dreiteilung des höheren Schulwesens war damit vollendet.

Indes mit diesem scharfen, so frühzeitig einsetzenden Auseinandertreten der einzelnen Schulgattungen war man von Anfang an keineswegs überall einverstanden. Friedrich Schleiermacher, der wie in der Ethik, so auch in der Pädagogik dem sozialen Gedanken Eingang verschafft hat, machte schon in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts lebhafte Bedenken dagegen geltend. Er wünschte eine einheitliche volkstümliche Bildung und deshalb eine möglichst weitgehende Bezugnahme der verschiedenartigen Lehranstalten aufeinander. Er unterscheidet wie Massow, obwohl er dem Altertum gegenüber eine wesentlich andere Stellung einnahm als dieser, 3 Schularten, die Volksschule, die Höhere Bürgerschule und die Gelehrtenschule. In der ersten wird die Muttersprache gelehrt, in der zweiten kommen die modernen Fremdsprachen, in der dritten die alten Sprachen hinzu. Sehr wünschenswert wäre es, meint er, dass die Jugend gemeinschaftlich in der höheren Bürgerschule unterrichtet und dass erst nach Vollendung dieses Cyklus entschieden würde, wer in die Geschäftstätigkeit übergehen könnte und wer für die wissenschaftliche Ausbildung Fähigkeit und Neigung hätte. Je länger das Zusammenleben dauere, desto gründlicher könne Beobachtung angestellt werden; je länger das gemeinschaftliche Fortschreiten genährt werde, zu desto sicherer Selbstkenntnis komme die Jugend, desto seltener werde die Notwendigkeit eintreten, dass Individuen die wissenschaftliche Bahn infolge ihrer Untüchtigkeit nach grossem Zeitverlust verliessen. Bei dem tatsächlich vorhandenen Nebeneinanderbestehen der Realschulen und Gymnasien muss aber nach Schleiermachers Ansicht eine zu frühzeitige Sonderung der Schüler eintreten. Eine Zusammenziehung bezw. Annäherung der beiden Schulgattungen hält er bei Weiterentwicklung der pädagogischen Methode für möglich und im Interesse des Ganzen für nötig; »denn die alten Sprachen allein und für alle gleichmässig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, sei ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus.«

So der Theoretiker. Aber auch aus den Reihen der praktischen Schulmänner hörte man bald ähnliche Äusserungen. Mit dem Bestehenden war man wenig zufrieden; was aber an dessen Stelle gesetzt werden sollte, darüber gingen die Ansichten auseinander. In jedem deutschen Staate entstand allmählich, wie es in einem Bericht aus den 40er Jahren des verflossenen Jahrhunderts heisst, auch auf dem Gebiet der Schule eine Gährung und »ein gegenseitiges Kämpfen hinsichtlich der zur gelehrten Ausbildung bestimmten Anstalten und der hierfür nötigen Lehrzweige.«

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Da kam das Jahr 1848; es schien die Einheit und die Freiheit der Nation zu bringen. Am 18. Mai 1848 zogen die Erwählten des deutschen Volks in die Paulskirche zu Frankfurt a. M. zum Beginne ihrer Arbeit. Und überall traten denn in diesen Tagen auch die Gymnasiallehrer zu freien Beratungen zusammen, und einer der wichtigsten und vornehmsten Punkte, die da verhandelt wurden, war die Frage nach dem Verhältnis der Realschule zum Gymnasium. Die temperamentvollen Sachsen und Thüringer gingen voran, die Preussen, die Hannoveraner, die Schleswig-Holsteiner u. a. folgten. Die Zeit der Sonderung und der gegenseitigen Konzessionen sei vorüber; es handle sich nicht darum, auf der einen Seite Ideologen und Theoretiker, auf der andern Praktiker und Realisten zu bilden. Den »ganzen Menschen« müsse die Schule erziehen, es sei eine neue Richtung der allgemeinen Menschenbildung auf der Mittelschule festzustellen, deren Ausdruck der »reale Humanismus« sei. Und Direktor Eckstein von Halle sprach in einer Versammlung zu Weimar kurz und bündig aus, was fast alle Schulmänner damals meinten, eine Einigung im höheren Schulwesen sei höchst wünschenswert. Jene ärgerliche Trennung zwischen humanistischen und realistischen Anstalten sei aufzuheben. Bis zum 15. oder 16. Jahre sollten alle dieselbe Bildung erhalten und erst von da an in verschiedene Anstalten der Vorbildung für ihren speziellen Beruf sich scheiden.

Der Drang nach Einheit machte sich also auch auf dem Gebiete der Schule geltend. Auf der Gymnasiallehrerversammlung zu Leipzig (Juli 1848) wurde eine von Professor Hiecke von Merseburg verfasste Adresse an die Nationalversammlung in Frankfurt beraten, die dann allen deutschen Lehrern zur Unterzeichnung vorgelegt wurde. »Vor allem ist dringend notwendig, heisst es darin, dass bei der gleichen Wichtigkeit dieser Frage für ganz Deutschland gleichmässige, von der Verschiedenheit der einzelnen deutschen Staaten unberührt bleibende Grundbestimmungen der Organisation festgesetzt werden, und zweitens: dass das bestehende gleichgiltige Ausser- und Nebeneinander der verschiedenen Kategorieen von Unterrichtsanstalten endlich durch eine Gliederung des Schulwesens sich aufhebe, in welcher dieselben als eine einige, nur in Stufenabsätzen sich aufbauende Schöpfung kräftig zusammengehalten werden.«

Zahlreich waren die Reorganisationspläne, die damals veröffentlicht und unter allseitiger Teilnahme diskutiert wurden. Sie verlangten entweder ein vollständiges Aufgehen der humanistischen und realistischen Anstalten in einer organischen Einheit, dem sog. Gesamtgymnasium, oder mindestens einen gemeinsamen Unterbau, einen gemeinschaftlichen Stamm, aus dem sich einerseits das Gymnasium, andererseits die Realschule als zwei gesonderte Zweige entwickeln sollten. Der gänzlichen Trennung beider Anstalten redeten nur wenige das Wort; sie wiesen darauf hin, dass, »wenn Zweie sich lieben sollen, sie sich scheiden müssen.«

Im Gesamtgymnasium sollten neben den beiden alten Sprachen auch Französisch und Englisch, zusammen also 4 Fremdsprachen, obligatorisch gelehrt werden. In Hannover und Schleswig-Holstein schlug man dabei die Reihenfolge Englisch (in VI), Französisch (in V), Latein (in IV), Griechisch (in U III beginnend) vor. Der Dresdener Gymnasialverein befürwortete die Reihenfolge Französisch (VI), Englisch (V), Latein (IV), Griechisch (U III). Andere (z. B. das Braunschweigische Konsistorium) setzten das Aufeinanderfolgen der Sprachen so fest: Französisch, Latein, Griechisch, Englisch; andere wieder so: Latein, Griechisch, Französisch, Englisch. Dazu überall noch eine Verstärkung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts: fürwahr eine die Kräfte des Durchschnittsschülers bei weitem übersteigende Zusammendrängung der verschiedenartigsten Unterrichtsstoffe!

Mehr Anklang fanden die Vorschläge derer, die eine selbständige Ausgestaltung der Oberklassen des Gymnasiums und der Realschule auf Grund eines gemeinschaftlichen Unterbaues forderten. Einen diesbezüglichen Entwurf nahm auch die preussische Landesschulkonferenz

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

an, die im April und Mai 1849 in Berlin tagte. Der gemeinsame Unterbau, bestehend aus den Klassen VI bis IV mit Latein und Französisch, dieses in V, jenes in VI beginnend, als Fremdsprachen, hatte die Aufgabe, einmal für die Oberklassen vorzubereiten, dann aber auch einen für sich bestehenden Kursus zu bilden für diejenigen Zöglinge, die aus dieser Abteilung unmittelbar ins bürgerliche Leben übergehen wollten. Von der Tertia an sollte eine Gabelung eintreten in das Obergymnasium mit Latein, Griechisch, Französisch und in das Realgymnasium mit Französisch, Englisch und Latein als Fremdsprachen. Die von dem sächsischen Unterrichtsminister von der Pfordten eingesetzte Kommission schlug 2 Arten von Gymnasien vor, »Humangymnasien« und »Realgymnasien«, beide sich erhebend auf einem dreijährigen gemeinsamen Unterbau. In Nassau sprach sich das Ministerium für einen vierklassigen Unterbau aus. Hier dachte man an Beginn mit einer modernen Fremdsprache, »weil dadurch eine grössere Gleichheit in der Bildung der höheren Stände hervorgebracht würde«, und weil das Französische bezw. Englische seinem Organismus nach eine grössere Verwandtschaft mit dem der Muttersprache aufweise. Auf der »ersten Gymnasialsynode Sachsens«, die Ende Dezember 1848 in Meissen tagte, wurde ein von Hermann Köchly eingebrachter Antrag einstimmig angenommen, des Inhalts, es sei wünschenswert, dass ein vaterländisches Gymnasium baldigst mit der Priorität des Französischen einen Anfang mache.

Indessen alle diese Anregungen und soviele andere, die in jenen bewegten Tagen auf den grossen Gymnasiallehrerversammlungen zu Leipzig und Meissen, zu Hannover und Berlin gegeben wurden, sie hatten keinerlei greifbares Ergebnis. Die Reaktion der 50er, die grossen politischen Veränderungen der 60er Jahre liessen es zu einer praktischen Ausgestaltung derselben nicht kommen. Erst das neu geeinte Reich wandte auch den Schulfragen wieder volle Aufmerksamkeit und Beachtung zu.

V.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts stand das höhere Schulwesen in Deutschland im Zeichen der Schulkonferenzen.*) 1873, 1890, 1900 fanden in Berlin vom Ministerium veranstaltete Besprechungen über gewisse Fragen des höheren Unterrichts statt. Auf allen spielte die Frage nach einem gemeinsamen Unterbau der höheren Schulen eine hervorragende Rolle. 1873 sprach man sich für einen gemeinschaftlichen dreijährigen Unterbau der lateintreibenden Anstalten d. h. des Gymnasiums und Realgymnasiums auf Grundlage des Lateinischen aus. Nur ein Mitglied der Konferenz wünschte auch die Einbeziehung der lateinlosen höheren Schulen, demgemäss einen gemeinsamen Unterbau auf Grund des Französischen und dann nach oben hin eine Dreigabelung in einen Zweig mit den alten, einen mit den modernen Sprachen und einen mit Mathematik und den Naturwissenschaften als Hauptfächern: es war Direktor J. Ostendorf aus Düsseldorf.

Für seinen Plan, so führte er auf der Konferenz aus, nachdem er denselben in seinen Grundzügen schon 1865 entwickelt, in den folgenden Jahren sodann durch Wort und Schrift gestützt und begründet hatte, spreche die Natur der Dinge. Das Interesse der Schüler werde bei neunjährigen Knaben mehr durch eine neuere Sprache als durch die lateinische geweckt. Die Aussprache-Übungen, die in späteren Lebensjahren nur ermüdend seien, hätten in jenem Alter etwas sehr Bildendes; sie gewöhnten an Aufmerksamkeit, Ordnung, Nettigkeit und

*) Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preussen 1874. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 4.–17. Dezember 1890, Berlin 1891. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 6.—8. Juni 1900, Halle 1901.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wirkten günstig auch auf die Aussprache des Deutschen zurück. Die französischen Vokabeln erlernten sich leichter und sicherer als die lateinischen; denn im Französischen könne man im Anfangsunterricht stets an Dinge anknüpfen, die der Schüler kenne, vielfach vor Augen sehe. Die Formenlehre der französischen Sprache sei für den neunjährigen deutschen Knaben bildender als die der lateinischen und die Syntax der ersteren mindestens ebenso bildend als die der letzteren. Noch mehr spreche für den Anfang des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen der verschiedene Inhalt der Übungssätze, an denen man die lateinische und andererseits die französische Grammatik einüben könne. Im Französischen könne man an das anknüpfen, was dem Knaben bekannt sei, die Beispiele dem ihn umgebenden Natur- und Menschenleben entnehmen, später zur Geschichte übergehen u. s. w. Das sei ein natürlicher Unterrichtsgang; er entspreche der allmählichen Entwicklung des Schülers. Im Lateinischen dagegen sei ein ebenso natürlicher Unterrichtsgang nicht möglich. Es existiere kein passendes lateinisches Elementarbuch für neunjährige Knaben, weil es kein solches geben könne. Man bezweifle sodann, ob sich im Lateinischen noch genug leisten lasse, wenn man es 3 Jahre später beginne. Er behaupte, dies sei möglich, selbst wenn alles, was jetzt gefordert werde, z. B. der lateinische Aufsatz und das Lateinischsprechen, notwendig wäre. Denn man beginne die alten Sprachen mit besser vorgebildeten Schülern und in besser gesichteten Klassen. Wenn man aber sage, das Gymnasium verlöre durch die Priorität des Französischen den Mittelpunkt, um den sich der ganze Unterricht bewege, so sei er der Ansicht, dass der wahre Mittelpunkt für jeden Schulunterricht nicht eine bestimmte fremde Sprache sein könne; der wahre Mittelpunkt könne vielmehr seiner Meinung nach nur ein idealer und ein nationaler sein. Wenn ferner die Behauptung richtig wäre, dass der einzelne Mensch in seiner Bildung denselben Weg gehen müsse, den die Menschheit gewandelt sei, dann müsste consequenterweise der Unterricht damit beginnen, dass der Knabe zunächst in die Welt des Orients eingeführt werde, darauf Griechisch und später erst Lateinisch lerne. Ebensowenig habe der Einwand, dass es ein *ὕστερον πρότερον* sei, wenn man das Französische vor dem Lateinischen betreibe, irgendwelche Bedeutung, da in jedem Unterrichtsfache und zwar aus guten pädagogischen Gründen oft dieselbe Ordnung vorkomme. Was schliesslich die Behauptung angehe, das Studium der neueren Sprachen werde durch den vorausgegangenen lateinischen Unterricht wesentlich gefördert, so sei dem entgegenzustellen, dass auch das voraufgegangene Französisch nicht wenige Vorteile für das darauffolgende Latein biete.

In der Debatte erklärte Oskar Jäger, die Ausführung des Planes sei eine »moralische Unmöglichkeit«; es sei nicht möglich, 3 Jahre nach dem französischen Kriege in Deutschland die französische Sprache für die Basis des höheren »wissenschaftlichen« Studiums faktisch zu erklären, die Sprache desjenigen Volkes, dessen Genius von dem deutschen so durchaus verschieden sei. Auch sei es pädagogisch nicht richtig, den Knaben, der bereits eine Elementarschule durchgemacht habe, in eine dem ihn umgebenden Leben so nahe liegende Gedankenwelt einzuführen, da es darauf ankomme, ihn von dem »Tagesleben« der Gegenwart abzuziehen. Demgegenüber bemerkte der vortragende Rat im preussischen Unterrichtsministerium, Ludwig Wiese, Ostendorfs Plan sei wohldurchdacht und von seinem Urheber so gerechtfertigt, dass man ihm selber gestatten könne, ihn auszuführen, um die Probe zu machen. Die französische Sprache sei ohne Zweifel für einen grundlegenden grammatischen Unterricht geeignet. Aber vielen Eltern würde es wohl innerlich widerstreben, ihre Söhne so frühe und in so zahlreichen Stunden in die französische Sprache und damit zugleich in die moderne französische Anschauungsweise eingeführt zu sehen. Das Latein sei ein bewährtes, unvergleichliches Bildungsmittel; das Gymnasium könne dies mit keinem andern vertauschen. Im Gegensatz

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zu Wiese, der die Zulassung des Versuches auf realistische Schulen beschränken wollte, erklärte Hermann Bonitz es für wünschenswert, dass der Kern des Ostendorfschen Planes, Unterricht im Französischen vor dem Lateinischen, auch für den gymnasialen Bildungsweg durch Erfahrung erprobt werde. Das sei um so unbedenklicher, als im Privatunterricht schon öfters der von Ostendorf eingeschlagene Weg mit Erfolg betreten worden sei.

Ostendorf selbst wurde durch körperliches Leiden an der praktischen Durchführung seiner Gedanken gehindert. Der Direktor der Realschule in Altona aber, Ernst Schlee, der schon 1870 persönlich mit Ostendorf bekannt geworden war, wagte 1878, ein Jahr nach dessen Tode, den ersten praktischen Versuch, indem er auf einen dreiklassigen lateinlosen Unterbau ein Realgymnasium mit Latein und eine lateinlose Realschule aufbaute. Ostern 1884 wurde in Altona die erste Abiturientenprüfung abgehalten; 1885 gab dann die Stadt Güstrow in Mecklenburg ihrer Reallehranstalt denselben Lehrgang, 1887 folgte die Guerickeschule in Magdeburg.

So lagen die Dinge, als im September des Jahres 1890 auf Veranlassung Kaiser Wilhelms II. die zweite Schulkonferenz nach Berlin einberufen wurde. Ihr war unter anderen die Frage vorgelegt, ob sich für die bestehenden drei Schularten, wie sie durch die Lehrpläne von 1882 sanktioniert worden waren, für Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, ein gemeinsamer Unterbau herstellen lasse. Zu Berichterstattern waren ernannt Ernst Schlee von Altona, sowie zwei ausserpreussische Schulmänner, Gustav Uhlig von Heidelberg und Hermann Schiller von Giessen. Uhlig, der Hauptreferent, verwarf den gemeinsamen Unterbau der drei Schularten völlig. Die Vorteile, die man von ihm erhoffe, seien zum grössten Teile eingebildete. Der klassische Unterricht aber würde, wie ein Blick auf die skandinavischen Länder zeige, nicht nur nicht entfernt auf der bisherigen Höhe zu erhalten sein, sondern immer weiter bis zur vollständigen Verkümmerung zurückgehen. Der zweite Berichterstatter, Schiller, stand der Frage wohlwollender gegenüber und schlug praktische Versuche an einigen Lehranstalten vor. Schlee endlich empfahl den gemeinsamen lateinlosen Unterbau für die höheren Schulen aller Städte, die nur eine höhere Lehranstalt unterhalten könnten. In der Diskussion verlangte zunächst der Vertreter des Ministeriums für Landwirtschaft, Domänen und Forsten, dass der Unterbau des Gymnasiums so eingerichtet werde, dass hier auch für andere als akademische Berufe eine zweckmässige Vorbereitung gegeben werden könne. Der Sprecher der Heeresverwaltung befürwortete einen gleichartigen Unterbau für alle höheren Schulen. O. Frick, der Direktor der Francke'schen Stiftungen in Halle, wünschte aus pädagogischen und sozialpolitischen Gründen praktische Versuche mit dem gemeinsamen Unterbau, unter allen Umständen aber Verlegung des Lateinischen aus Sexta, wobei er sich auf zwei so hervorragende Latinisten wie Lattmann und Fries berief. Empfehlend sprach für den gemeinschaftlichen Unterbau u. a. noch Friedrich Paulsen, während O. Jäger, Albrecht, Matthias, Kropatschek, der Abt Uhlhorn und der Fürstbischof Kopp gegen jede Verquickung des Gymnasiums und der Realschule Front machten. Letzterer erklärte, die Gymnasialbildung habe lediglich den Zweck, formale Bildung herbeizuführen (das ist der Standpunkt der Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu); eine unfertige Gymnasialbildung sei höher zu schätzen, als eine Bildung, die sich lediglich auf Gelderwerb oder materielle Zwecke richte.

Zur Abstimmung wurde der Konferenz die Frage vorgelegt: Empfiehlt sich ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen überhaupt? Dafür stimmten 15, dagegen 28 Mitglieder. Gleichzeitig wurde mit grosser Majorität (35 gegen 8 Stimmen) beschlossen, in Zukunft nur 2 Arten von höheren Schulen, Gymnasium und Oberrealschule, beizubehalten. Die Tage des Realgymnasiums schienen damit gezählt, die Frage des gemeinsamen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Unterbaues endgiltig aus der Welt geschafft zu sein. Die tatsächliche Entwicklung der Dinge aber nahm einen wesentlich anderen Verlauf. Einmal brachte man es doch nicht über das Herz, eingedenk des Hegelschen Wortes: »Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig«, die Realgymnasien mit einem Federstrich zu beseitigen. Und sodann trat bereits im Jahre 1892 mit ministerieller Genehmigung zu Frankfurt a. M. neben zwei Realgymnasien ein humanistisches Gymnasium mit einem dreijährigen lateinlosen Unterbau ins Leben. Im Gegensatz zum sog. Altonaer System, nach dem das Französische in Sexta, das Englische in Quarta, das Lateinische in Untertertia seinen Anfang nimmt, beginnt nach den Frankfurter Lehrplänen die dritte Fremdsprache erst in Untersekunda. Das Nebeneinander der Fremdsprachen mit relativ niedrigen ist hier im Sinne des Comenius in ein Nacheinander mit relativ hohen Stundenzahlen verwandelt.

Mit der Genehmigung der Frankfurter Lehrpläne und der Zulassung des Altonaer Systems hat Kultusminister Graf Zedlitz-Trützschler einen Schritt von ausserordentlicher Tragweite getan. Bis 1892 gab es nur 3 Reformlehranstalten. Seitdem ist fast kein Jahr vergangen, in dem nicht an irgend einer Anstalt der Reformlehrplan eingeführt wurde. Dabei überwiegt das Frankfurter System. Von 1892—1900 nahmen 7 Anstalten des Reiches den Altonaer, 26 den Frankfurter Plan an. Im Hinblick darauf ist es nicht zu verwundern, dass der dritten Berliner Schulkonferenz, die vom 6.—8 Juni 1900 tagte, wiederum, und zwar diesmal an erster Stelle die Frage nach dem gemeinsamen Unterbau aller höheren Lehranstalten vorgelegt wurde. Die Konferenz hat in der Geschichte des höheren Unterrichtswesens in Deutschland eine bleibende Bedeutung dadurch erlangt, dass sie gleich in ihrer ersten Sitzung die Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schule, des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule aussprach. Bezüglich des gemeinsamen Unterbaues erklärte sie, es sei zur Zeit nicht ratsam, einen solchen für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn mit dem Französischen und Hinaufrückung des Lateinischen allgemein einzurichten. Indessen werde einer zweckentsprechenden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. und an anderen Orten gemachten Versuches nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweiterung desselben zu fördern sein. Für den gemeinsamen Unterbau traten auf der Konferenz ein der Schöpfer der Frankfurter Lehrpläne Karl Reinhardt, wenngleich zurückhaltend, — er warnte davor, allgemein reglementieren und etwa alle Schulen nach dem Frankfurter Plan einrichten zu wollen — weit energischer wieder wie 1890 die Vertreter der Heeresverwaltung und des Finanzministeriums. Auch Wilhelm Münch empfahl eine sorgfältige Pflege des Versuches. Ablehnend verhielten sich wie 1890 Jäger, Albrecht und Kropatschek, ausserdem Hermann Diels.

Der Allerhöchste Erlass Sr. Majestät des Kaisers vom 26. November 1900, der dann die Schulreform in Preussen für das nächste Menschenalter zum Abschluss brachte, bestimmte bezüglich der Reformlehranstalten im Absatz 5 wie folgt: »Die Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfurter Lehrplänen hat sich für die Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im ganzen bewährt. Durch den die Realschulen mitumfassenden gemeinsamen Unterbau bietet sie zugleich einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, dass der Versuch nicht nur in zweckentsprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Voraussetzungen zutreffen, auf breiterer Grundlage erprobt wird.«

Seitdem hat wieder eine Reihe von Anstalten den Reformlehrplan, und zwar zumeist in der Frankfurter Form angenommen. Am 1. April 1904 bestanden im Reich 73 Reformanstalten. Davon kommen 53 auf Preussen; 5 von ihnen sind nach dem Altonaer, 48 nach dem Frankfurter Lehrplan eingerichtet.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Unterbaues endgiltig aus der Welt geschafft zu sein. Die tatsächliche Entwicklung der Dinge aber nahm einen wese chte man es doch nicht über das Herz, eingedenk des Heg ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig derstrich zu beseitigen. Und sodann trat bereits im Jahre ng zu Frankfurt a. M. neben zwei Realgymnasien ein hum dreijährigen lateinlosen Unterbau ins Leben. Im Gegens ch dem das Französische in Sexta, das Englische in Qua seinen Anfang nimmt, beginnt nach den Frankfurter Lehrpl n Untersekunda. Das Nebeneinander der Fremdsprachen Sinne des Comenius in ein Nacheinander mit relativ hol

Mit der Genehmigun der Zulassung des Altonaer Systems hat Kultusminister (t von ausserordentlicher Tragweite getan. Bis 1892 gab itdem ist fast kein Jahr vergangen, in dem nicht an irg lan eingeführt wurde. Dabei überwiegt das Frankfurter S 7 Anstalten des Reiches den Altonaer, 26 den Frankfurte es nicht zu verwundern, dass der dritten Berliner So ni 1900 tagte, wiederum, und zwar diesmal an erster Stell n Unterbau aller höheren Lehranstalten vorgelegt wurde. chte des höheren Unterrichtswesens in Deutschland eine ngt, dass sie gleich in ihrer ersten Sitzung die Gleichwe ren Schule, des Gymnasiums, des Realgymnasiums und de glich des gemeinsamen Unterbaues erklärte sie, es sei zu für die drei Arten der höheren Lehranstalten durch Beginn naufrückung des Lateinischen allgemein einzurichten. Ind nden Weiterführung des damit in Altona, Frankfurt a. M. u rsuches nicht entgegenzutreten und eine allmähliche Erweit für den gemeinsamen Unterbau traten auf der Konferenz e Lehrpläne Karl Reinhardt, wenngleich zurückhaltend, – entieren und etwa alle Schulen nach dem Frankfurter Plan rgischer wieder wie 1890 die Vertreter der Heeresverwalt Auch Wilhelm Münch empfahl eine sorgfältige Pflege des sich wie 1890 Jäger, Albrecht und Kropatschek, ausserden

Der Allerhöchste E 26. November 1900, der dann die Schulreform in Preusse n Abschluss brachte, bestimmte bezüglich der Reformlehran e Einrichtung von Schulen nach den Altonaer und Frankfur Orte, wo sie besteht, nach den bisherigen Erfahrungen im e Realschulen mitumfassenden gemeinsamen Unterbau bie erschätzenden sozialen Vorteil. Ich wünsche daher, dass d sprechender Weise fortgeführt, sondern auch, wo die Vora Grundlage erprobt wird.«

Seitdem hat wieder formlehrplan, und zwar zumeist in der Frankfurter Form a standen im Reich 73 Reformanstalten. Davon kommen d nach dem Altonaer, 48 nach dem Frankfurter Lehrplan

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf