Die pädagogischen Grundgedanken Herders

im Zusammenhange mit seiner Gesamtanschauung und der geistigen Bewegung seiner Zeit dargestellt und gewürdigt.

Der Herdertag, der 18. Dezember 1903, hat eine Menge Federn in Bewegung gebracht. An dieser Erscheinung hat ebenso stark begründenden Anteil das Bedürfnis, die Ehrenpflicht gegen Herder einem gröfseren Publikum im voraus zum Bewufstsein zu bringen, als das aufrichtige Verlangen, in der Anerkennung Herders die offizielle Höflichkeit durch persönliche Wertschätzung und Liebe zu ergänzen.[1]) Wenn einer unter unseren Klassikern das Recht hat sich zu beklagen, dafs er mehr genannt als gekannt sei, so ist es Herder. Die Fülle der Früchte des Herdertages aber ist zu stattlich, als dafs es angezeigt scheinen könnte, sie noch um eine Beere etwa zu vermehren.

Gleichwohl sei das Geständnis unumwunden gemacht, dafs auch die vorliegende Arbeit aus einer infolge des Herdertages begonnenen eingehenden Herderlektüre erwachsen ist. Bedarf es aufser diesem Hinweis auf ein wachgewordenes tieferes, nachhaltiges Interesse an Herder noch einer Begründung der Wahl des Themas, etwa der darin gestellten besonderen Aufgabe, so sei zunächst darauf hingewiesen, dafs, wenn irgend jemand, wir Lehrer am Herdertag Anlafs nehmen müssen zu einer lebendigen Anteilnahme und persönlichen Beschäftigung mit Herder. Sonst bleibt trotz des Herdertages alles beim Alten. Und gerade uns Lehrern, uns Lehrern von neunzehnhundertundsoundsoviel hat Herder so viel zu sagen. Der Beruf macht uns leicht zu zopfigen Handwerkern: Da tut die Anregung und Befruchtung durch einen Genius, der „von der Natur mit allen Gaben eines Lehrers und Jugendleiters verschwenderisch ausgestattet“ war, not und gut. Mehr Künstlerisches als Gegengewicht gegen das Handwerksmäfsige in unserem Beruf kann uns nichts schaden. Sodann aber führen gerade die Gegensätze, die unausgeglichen, teilweise einander angenähert, teilweise in schroffstem Gegeneinander, die Welt der höheren Schule noch heute durchziehen, in ihrer Entstehung und ihrem bewufsten Auseinandertreten auf Herders Zeit zurück. Die Orientierung in diesen wichtigen Zeitfragen und Stellungnahme in ihnen ist nur auf Grund geschichtlichen Verständnisses möglich. So behält noch für unsere Tage Bedeutung, was Herder als Pädagog empfand, dachte, schrieb, zumal er nicht mit der Brille des Fachmannes auf der Nase sah: Er war und blieb auch als Pädagog der fein und reich empfindende Mensch, der Herold der Epoche des vollen Menschentumes.

Bedenklich könnte man wegen einer Rechtfertigung der gestellten Aufgabe werden angesichts der Fülle von Literatur über Herder als Pädagog. Im Hinblick auf die Tatsache aber, dafs die betreffenden Arbeiten teils Herders Stellung in allen pädagogischen Fragen nachweisend sich zu sehr in Einzelheiten verlieren, teils nur gewisse Fragen an Herder richten z. B. über seine Stellung zur Realschule oder zum Gymnasium, und so einseitig werden mufsten, im Hinblick darauf soll es sich im Folgenden nur um die pädagogischen Grundgedanken Herders handeln. Diese sollen in der Reihenfolge ihres Hervortretens in den Werken und im Leben Herders verfolgt und aufgezeigt werden. Das ist nicht möglich, ohne ihren Zusammenhang mit den Gesamtanschauungen Herders zu berühren. Darum sollen die Fäden, die seitwärts laufen, herausgehoben und nachgewiesen werden. Mit Aufmerksamkeit verfolgte Herder die pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit. Diese aber sind vielfach, allseitig verschlungen mit allen geistigen Strömungen der ganzen Zeit und nehmen in dieser Zeit einen so breiten Raum ein, sind so bedeutsam für die ganze Folgezeit geworden, dafs man das ganze Jahrhundert das pädagogische hat nennen können. So spiegelte sich die pädagogische Bewegung im Verein mit allem, was diese Zeit überhaupt bewegte, mit Notwendigkeit, wie man wohl begreift, in einem so universalen, reichen Geist wie Herder. Aber sie teils tiefer begründend, teils weiterführend, in umgestaltender Aneignung sie einfügend in das

[1]) In diesem Sinne das verdienstvollste Werk ist ohne Zweifel die warm zu empfehlende fünfbändige Auswahl der Werke Herders von Prof. Dr. Matthias in Meyers Klassiker-Ausgaben.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ganze seiner eignen Anschauung oder in bewufstem Gegensatz sie ablehnend, nie aber kritiklos sie übernehmend und sich ihnen gefangengebend: so steht Herder zu den Anschauungen seiner Zeit. Auch das soll im Folgenden zum Bewufstsein gebracht werden. In dieser Näherbestimmung rechtfertige sich die Aufgabe:

Die pädagogischen Grundgedanken Herders im Zusammenhange mit seiner Gesamtanschauung und der geistigen Bewegung seiner Zeit darzustellen und zu würdigen.

I. Die Kritik des Überlieferten.

1. Die überlieferte geistige Kultur.

Der erste Teil der dritten Sammlung von den 1767 erschienenen „Fragmenten über die neuere deutsche Literatur", dem genialen Erstlingswerke des damals 23jährigen Herder, trägt die Überschrift: Von der neuern römischen Literatur. Die darin enthaltene Abhandlung skizziert zunächst den Aufbau der für die europäische Kulturwelt bestimmenden geschichtlichen Faktoren. In Anlehnung an das Traumgesicht Nebukadnezars (Dan. 2, 31—33) entwirft Herder das Bild des „grofsen Kolossus" der geistigen Zeitkultur:[2]) „Sein Haupt von orientalischem Golde, das meinen Blick tötet, weil es die Strahlen der Sonne zurückwirft; seine hochgewölbte Brust glänzt von griechischem Silber; sein Bauch und Schenkel festes römisches Erz; seine Füfse aber sind von nordischem Eisen mit gallischem Ton vermengt." Diese „griechisch-römisch-nordisch-orientalisch-hellenistischen" Bildungselemente haben in gegenseitiger Durchdringung den grofsen Gärungsprozefs ergeben, dessen Produkt der „neue moderne Geschmack in Sprachen, Wissenschaften und Künsten" ist. Aus der mittelalterlichen Periode dieses Prozesses zunächst und im Hinblick auf das Werden der deutschen Bildung allein werden nun die Beziehungen zwischen dem römischen und dem deutschen Geiste herausgehoben. Die Prüfung ergibt einen erdrückenden Einflufs von jenem auf diesen: römische Religion, römische Wissenschaft, römische Sprache zogen, „drei Schwestern des Unglücks, mit verschlungenen Händen triumphierend" ein und warfen das Joch der Unselbständigkeit auf diesen Gebieten über die deutsche Nation. Als Folge trägt der „weifse Marmor" des deutschen Geistes die „ewigen Figuren der faulen Sumpfader" dieses fremden Geistes, die trotz aller bestechenden Politur, weil nicht zu seiner ursprünglichen Natur gehörend, ihn entstellen.

Mag der Schade auch sein Gutes gehabt haben in Befruchtung und Beschleunigung der Kulturentwickelung, er bleibt ein schwerer Schade um der Verdrängung der „den Überbleibseln" nach so vielversprechenden nationalen Kulturansätze und des damit verloren gegangenen Nationalcharakters, der nationalen Eigenart willen, die sich einem Tacitus noch so entschieden kundgab. „Päpstlicher Aberglaube" trat an Stelle der „alten rauhen Tugend" — „der Auskehricht der Mönchsgelehrsamkeit" an Stelle der „alten bardischen Armut", die „sogenannte bäurische römische Sprache" an Stelle der „altdeutschen".

Könnte es darnach scheinen, als sei „Reinkultur" einer Nation ohne Beimischung irgend einer von aufsen kommenden Bildung das Ideal in Herders Augen, so zeigt die sympathisch erwogene Annahme, Griechenland hätte statt Rom die mittelalterliche Kultur bestimmt, und die daran geknüpfte Frage nach der Möglichkeit rein menschlicher Denkungsart und absoluten Geschmackes blitzartig aufzuckend den Leitgedanken des kommenden Apostels der Humanität und ihrer Darstellung im Griechentum. Als Vertreter und Vorkämpfer des Gedankens einer solchen, anders bestimmten Bildung bekommt der Hohenstaufe Friedrich II. und mit ihm jeder von seiner Zeit verkannte und verfolgte Gesinnungsgenosse, ja auch Rudolf von Habsburg für seine Bemühungen um die Muttersprache ein anerkennendes Wort, im Gegensatz zu Karl dem Grofsen, dem „Geschöpf von Rom", dem „Sohn des Papstes", dem „Vertilger der bardischen Literatur".

Zusammengedrängt würde das Resultat der eben wiedergegebenen Auseinandersetzung lauten:

1. Die Kultur des deutschen Volkes im Mittelalter ist keine originale, aus dem Boden des Volkstumes gewachsene — sie ist entlehnt, abgeleitet, übertragen.

[2]) S. W. S. I, 364.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

2. Der bestimmende Kulturfaktor ist der römische. Er verdrängte die religiöse Eigenart, unterband die Entwickelung aus den Ansätzen nationaler Literatur und beschränkte den Gebrauch der nationalen Sprache.
3. Diese fremde, römische Kultur ist in der Hauptsache selbst nicht eigenartig, sondern abgeleitet, nicht rein menschlich, sondern einseitig national.
4. Der Verlust und Schaden übersteigt dabei den Vorteil und Gewinn: Die deutsche Kultur verläfst die ihr durch deutsche Eigenart vorgezeichnete Bahn.

Mit diesen Beobachtungen erhebt sich Herder über die Sphäre der auch noch in seine Zeit hinein, wenn auch nicht mehr unangefochten herrschenden Bildungsfaktoren. Es ist eine Tat der Selbstbefreiung durch Kritik aus der Umklammerung der aus dem Mittelalter überlieferten geistigen Kultur. Und aller Bescheidenheit zum Trotz, die ihre gewonnenen „Aussichten für nichts als Erscheinungen angibt“ und sich nicht „wie auf einem Richterthrone in den Wolken des Himmels“ geberdet — aller Bescheidenheit zum Trotz erzwingen sich die grofszügigen Ausführungen bewundernd anerkennende Zustimmung. Sie finden ihre Bestätigung in fachmännischen Urteilen, wie dem Willmanns: „Die Zivilisation und Kultur, deren Anfangsstadien in das Mittelalter fallen, ist eine derivierte; sie verdankt den Anstofs zu ihren Schöpfungen einesteils dem (römischen!) Christentum, anderenteils antiken Traditionen“ und „so ist auch das Bildungswesen des Mittelalters zunächst auf Empfangen, Fortführen, Nachahmen von Vorhandenem gestellt“.[3]) „Es ist die erste der drei grofsen Flutwellen, mit Paulsen zu reden,[4]) in welchen die Sprachen und Literaturen, die Erkenntnisse und Ideen des Altertums die germanische Welt überströmten“. In welchem Mafse dadurch alles „römisch“ wurde, mag ein Blick auf das Bildungswesen des Mittelalters zeigen. In dem System der sieben freien Künste bot das Altertum für die Bildungsdisziplinen ein „fertiges, schon erfülltes Fachwerk dar, welches ein kanonisches Ansehen gewann“.[5]) Grammatik, Dialektik, Rhetorik, das trivium, auch als logica zusammengefafst, und Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie, das quadrivium, zusammengefafst als reales, mathematica oder physica, gelten, die ersten drei als Bildungsstudien im engeren Sinne, diese vier als gelehrte Fachstudien. Mit Hilfe jener, vor allem mit Hilfe der Dialektik wurde dann die Theologie in dem scholastischen System aufgebaut, das zu unbedingter autoritativer Geltung kam. Die mathematisch-physikalischen Realien des quadriviums waren sämtlich vollinhaltlich übernommen aus den Schriften der Alten. „Der Ehrgeiz, Ergebnisse eigener wissenschaftlicher Forschung im Vortrag mitzuteilen, war den Magistern des Mittelalters ganz fremd, und ebenso fremd die Absicht, die Schüler zu selbständiger Forschung anzuleiten.“[6]) Es ist die Zeit der wissenschaftlichen Gebundenheit und kritikloser Unselbständigkeit nach Seiten des wissenschaftlichen Stoffs. „Der Unterricht beruhte auf der Anschauung, dafs die Wissenschaft von den Griechen hervorgebracht worden sei“ — in lateinischer Sprache war sie überliefert — „die Aufgabe der Gegenwart sei die Aneignung und Überlieferung des Schatzes.“[7]) So bestand Lehren und Lernen in der Bewältigung des Inhalts der kanonischen Kompendien, und ihre Beherrschung bekundete sich in lectio (Auslegung) und disputatio (Entscheidung streitiger Fragen).

Dieselbe Gebundenheit an ein von aufsen Gekommenes zeigt das Mittelalter in sprachlicher Hinsicht. „Allgemeine Auffassung ist die, dafs das Werkzeug der Wissenschaft wie der Bildung die lateinische Sprache sei.“[8]) Sie diente als Kirchensprache; sie vermittelte die Verständigung unter den Gelehrten in wissenschaftlichen Fragen wie im Gebrauche des alltäglichen Lebens; zu neuem Leben auch in der Poesie erwachte sie als Sprache der Reimdichtung. Durch alles das aber geriet sie in einen Prozefs der Weiterbildung, in welchem ihr „die Glieder gebrochen, die Bänder erweitert“ und sie selbst schmiegsam und ihren neuen Zwecken angepafst wurde. So

[3]) Willmann, Didaktik I. S. 240.
[4]) Paulsen, gelehrter Unterricht, S. 1.
[5]) Willmann, a. a. O. S. 260.
[6]) Paulsen, a. a. O. S. 18.
[7]) Paulsen, ebenda.
[8]) Willmann, a. a. O. S. 277.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

entstand jener Abstand zwischen dem mittelalterlichen Latein und dem des Altertums, der später das Entsetzen der Humanisten werden sollte. Die deutsche Sprache aber blieb von den Höhen der Bildung, von Schule und Wissenschaft ausgeschlossen.

Die ganze wissenschaftliche Arbeit ist aufserdem in ihrer Abzweckung an eine nicht in ihr selbst liegende Aufgabe gebunden: Kenntniserwerb, Übung der geistigen Kräfte, Forschung um die Wahrheit zu finden, der Wahrheit zu dienen, kennt das Mittelalter nicht. Die Wahrheit ist gegeben: in der Lehre der Kirche liegt sie vor, gemünzt und geprägt. Im Dienste dieser kirchlichen, theologischen Wahrheit steht alle Wissenschaft. Alle andern Zwecke sind als niedere zu verwerfen. So heifst es bei Vincentius von Beauvais: „Manche lernen nur, um das Gelernte zu wissen: das ist armselige Neugierde; andere lernen, damit man von ihnen wisse: sie trifft der Spott des Satirikers: dein Wissen ist dir nichts, wenn kein anderer weifs, dafs du es weifst; das ist schmähliche Eitelkeit; andere lernen, um für ihr Wissen Geld und Ehrenstellen zu erhandeln: das ist schändliche Gewinnsucht; aber andere lernen, um zu erbauen: das ist christliche Barmherzigkeit; noch andere, um sich zu erbauen: das ist Klugheit. Nur die beiden letzten treiben keinen Mifsbrauch mit der Wissenschaft, weil sie Erkenntnis suchen, um recht zu handeln".[9]) Man sieht: die Bildung ist durchaus religiös-kirchlich orientiert.

Bedenkt man nun, dafs es der Ertrag einer Entwickelung von Jahrhunderten, noch dazu fast ausschliefslich in der aller Frische und Ursprünglichkeit baren Fassung von schalen Kompendien, Encyclopädien und Systemen war, der hier einer jugendlichen, lebensvollen Generation eingegossen und eingezwungen wurde, so fühlt man mit Herder die ganze Unnatur dieser Verpflanzung einer alternden Kultur auf einen jugendfrischen Boden und versteht, wie viel Zwang zu Überwindung von natürlicher Abneigung (cf. S. W. S. I S. 364), wie viel Zeit bis zur Abklärung der „gewaltig aufbrausenden Elemente", bis zum Ausgleich der Gegensätze, zur Assimilation des Fremdartigen vergehen mufste. Dieselbe Vergewaltigung wie dem Volksganzen gegenüber wiederholte sich an der Einzelpersönlichkeit und machte das Lernen zu einem schweren Geschäft. Lateinische Grammatik, nach Inhalt und Sprache dem Lernenden gleich fremd, war „der steile Aufstieg zur Bildung"; dialektische Spitzfindigkeit schnürte den reifenden jugendlichen Geist in eine schematische Zwangsjacke; harte Zumutungen von farbloser Gedächtnisarbeit begleiteten den ganzen Bildungsgang. So brachte „das Festhalten der antiken Traditionen bei völlig veränderten Umständen" ein von keinem Strahl seelischen Verständnisses und methodischer Rücksicht erleuchtetes Unterrichtsverfahren mit sich. Man kann mitfühlen, wenn Thomas Platter erzählt, wie er sich in einen Winkel der Schulstube gesetzt und zu sich gesagt habe: „Hie wilt du lernen oder sterben."[10])

Vergewaltigung der Individualität des Volksganzen und des Einzelwesens, das mufs, wenn es zulässig ist einseitig nur die Mängel der Vergangenheit herauszustellen, um sich zu orientieren über die Aufgaben der Gegenwart, als die schwere Schädigung bezeichnet werden, die der Gang der Geschichte im Mittelalter dem deutschen Volke gebracht hat. So bestätigt das auf Forschungen gegründete Urteil unserer Zeit das Urteil Herders in seinem Hauptpunkte. Befreiung in Besinnung auf sich selbst, das erscheint nunmehr als der notwendige Schritt für die deutsche Bildung. Aber nicht geradlinig auf dies Ziel zu, sondern auf dem Umweg über einen neuen Irrtum und nur schrittweise vollzog sich eine Wandlung der Dinge. In dieser Erkenntnis betont Herder den Faden der Entwickelung weiter verfolgend: Nicht auf einmal wird die „ganze Bildung umgeschaffen" und „zu der richtigsten Strafse hingeführt."[11])

Von der Herrschaft des greisenhaften, christlich gewordenen ausgehenden Altertums ward man frei durch die Bekanntschaft mit dem jugendlich-heidnischen. „Man entdeckte, dafs der Lehrmeister, das Altertum, einmal jung war und damals ganz anders empfand und dachte [und sprach] als in seinem Greisenalter."[12]) Und dem fühlte man sich innerlich näher. So wurde die mittelalterliche Sprache, Kunst und Wissenschaft beiseite geworfen. „Es fehlte nicht viel, dafs auch die alten Götter wieder wären angenommen worden, wenn nur die klassischen Schriftsteller selbst noch an sie geglaubt hätten."[13]) So verwandt fühlte man sich den Geistern des klassischen

[9]) Vinc. Bell., de erud. fil. reg. cap. 13 (angeführt nach Willmann a. a. O. S. 286).
[10]) Willmann, a. a. O. S. 289.
[11]) S. W. S. I S. 369 f.
[12]) Paulsen, a. a. O. S. 7.
[13]) Paulsen, ebenda.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Altertums, dafs man in ihnen wie Reuchlin „maiores nostri“ sah. Wie man sich seiner gotischen Herkunft schämte, latinisierte und gräcisierte man seinen guten deutschen Namen. Eine neue Bildung zog herauf: die Renaissance kam. Aber auch sie war nur Kopie, schülerhafter noch und unselbständiger als die Bildung des Mittelalters. „Man weifs, wie wenig originalen Geist man in diesen übrigens sehr verdienten Philologen antrifft.“ „Bei der äufseren Schale blieb man stehen, lernte was die Alten gedacht, statt wie sie zu denken, lernte die Sprache, in der sie gesprochen, statt wie sie sprechen zu lernen.“ So erlag auch hier „das Denken unter der Last der Gelehrsamkeit.“[14]) Im Gegensatz zu der die ganze Tiefe des Volkstums ergreifenden Bewegung in Italien, zu der Wiedergeburt der Literatur und Bildung Frankreichs und der Schulung der geistigen Kraft in der gentry Englands durch den Einflufs des Humanismus blieb der Geist der neuen Zeit in Deutschland auf die gelehrten Kreise beschränkt; unvolkstümlich und äufserlich, hauptsächlich auf die Form bezogen: Imitation! Das betont Herder: Man „lebte vom Raube“ und vergafs „sich in den Stand zu setzen, etwas zu verdienen“, und ward auch nicht gewahr, dafs man nicht an den Quellen selbst safs, sondern durch die unselbständige, entlehnte Literatur der Römer sich die Bekanntschaft mit den Griechen rauben liefs: Imitation der Imitation! Und „gab dies nicht wieder dem ganzen Gebäude der Wiederherstellung eine römische Richtung?“[15])

Riesengrofs wächst für Herder unter diesem Gesichtswinkel das Verdienst Luthers um das Volkstum. „Er ist's, der die deutsche Sprache, einen schlafenden Riesen, aufgewecket und losgebunden; er ist's, der scholastische Wortkrämerei, wie jene Wechslertische, verschüttet: er hat durch seine Reformation eine ganze Nation zum Denken und Gefühl erhoben.“[16]) Erasmus aber, der König der Humanisten, schrumpft zum „feinsten Pedant, den vielleicht die Welt gesehen“, zusammen.

In der Tat! Die einbrechende Flut der Begeisterung für die Literatur der Römer, welche das Bildungsideal der Eloquenz schuf und „das sprachliche Können, das fari posse, als Schlufs- und Prüfstein aller Bildung“[17]) in der schola latina setzte, verlegte wieder auf lange Zeit den Weg der sich selbst besinnenden Rückkehr zum eigenen Volkstum und ihrem Quell: der Muttersprache. „Denn eigentlich ganz deutsch gesinnt und gebildet und ganz ein Mann des Volkes war unter den Gelehrten dieser Zeit einzig Luther, alle die anderen waren durch die Art ihres Wissens der Deutschheit, dem Volke, der Sprache und der Literatur des Volkes fremd geworden,“ sagt W. Wackernagel in seiner deutschen Literaturgeschichte.[18]) Im Hinblick auf solche an die Bildung zur lateinischen Eloquenz gesetzte Mühe des Lehrens und Lernens beklagt Herder, dafs man die Kultur der Muttersprache darüber vergafs, weil man sie als keine gelehrte Sprache ansah. Man schämte sich ihrer — sie blieb das Aschenbrödel. Und die Folge beklagend rechtfertigt Herder das „Urteil des sel. Christ: Die deutsche Sprache habe seit dem 16. Jahrhundert viel von ihrer Vortrefflichkeit verloren.“ Zwar „unstreitig geläufiger, runder, artiger, künstlicher“ geworden, läfst sie um so viel mehr die „innere Stärke, die alte körnichte Art“ vermissen, und wenn auch in Gottsched der Herkules kam, der den „Augiasstall der deutschen Sprache“ von dem Unrat des eingedrungenen Latein und Französisch reinigte — er schlug die deutsche Sprache „doch wieder über den lateinischen Leisten“ und verkannte, wie sehr „das wahre Deutsch unserer Väter von dem Latein abgeht.“ Die deutsche Sprache „zum Urbilde ihrer selbst“ zurückzubilden, „in dem Kote der alten Deutschen Ennius Gold zu suchen“, und „nachzuforschen in altdeutschen Wörtern, in den Zeiten ihrer nervenvollen Stärke“, darin sieht Herder den Weg ihr die verloren gegangenen Kräfte zu ersetzen.

So brachte auch die Renaissance der deutschen Bildung nicht die Befreiung und Selbständigkeit. Sie begnügte sich im Gegensatz zum Mittelalter an die „klassische“ Zeit des Altertums anzuknüpfen und die Bildung dieser Zeit zu kopieren, noch dazu in Deutschland wenigstens unter einseitiger Betonung der sprachlichen Fertigkeit und unter geringschätziger Vernachlässigung der Muttersprache und ihrer Bildungsschätze.

---

[14]) S. W. S. I. S. 371.
[15]) S. W. S. I. S. 371.
[16]) S. W. S. I. S. 372.
[17]) Willmann, a. a. O. S. 297.
[18]) Angeführt nach Paulsen, a. a. O. S. 294.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Anschauungen der Renaissance aber bestimmten bis in die Zeit Herders hinein in der schola latina die höhere, die gelehrte Bildung. Kennzeichnend für sie ist die Stellung des Lateinischen als „des ersten und wichtigsten, ja man kann sagen des allein wesentlichen Unterrichtsgegenstandes“[19]) und der im Ganzen sich gleich gebliebene Betrieb desselben. Gegen sie erhob Herder darum im letzten Grunde Widerspruch mit den bisherigen wie mit den im Folgenden wiedergegebenen Ausführungen. Hier verknüpft sich bei Herder aufs engste das literarische Interesse mit dem pädagogischen: „wir stehen an dem Coincidenzpunkt von Herders pädagogischer und literarischer Tätigkeit.“[20])

2. Die Kritik der Lateinschule.

Die Ausführungen Herders umspannen die Frage nach allen ihren Seiten und in ihrer ganzen Tiefe. Zunächst wird die Methode der Sprachenerziehung d. h. der Erziehung durch eine Sprache zur Kenntnis dieser Sprache, die es „zu einem letzten Zweck macht, Lateinisch zu lernen“, auf ihren allgemeinen bildenden Wert hin geprüft und als eine einseitige, „den Blick des Jünglings mit dem grammatischen Scepter, wie mit einem glühenden Eisen blendende“ verworfen. Als Grundlage der Bildung wenigstens, für die es darauf ankommen mufs „einen gewissen ersten Adlerblick“ zu schulen, der das Ganze stets mit einem grofsen innerlichen Gefühl umfafst, ist die lateinische Erziehung unbrauchbar. Durch die lateinische Schule wird „die erste junge Lust ermüdet, die erste frische Kraft zurückgehalten, das Talent in Staub vergraben, das Genie aufgehalten, bis es, wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder seine Kraft verliert.“[21]) Und das war doch der Gang auf der Lateinschule, dafs auf der ersten Stufe, die mit dem sechsten Lebensjahre begann, aus der lateinischen Fibel lesen und schreiben gelernt wurde. Auf der zweiten Stufe, mit dem neunten Lebensjahre, wurde zur Erlernung der Grammatik fortgeschritten. Mit dem zwölften Lebensjahre aber setzte der Unterricht in der Eloquenz, im Lesen und Imitieren der Autoren ein, der bis zum siebzehnten Jahre dauerte.[22]) Über die Wirkung einer solchen lateinischen Erziehung belehrt uns nach der Erfahrung an seiner eigenen Person der bekannte Gelehrte Chr. G. Heyne (1729—1812) in dem bei Paulsen (S. 416) mitgeteilten Bekenntnis: „Der Unterricht in der Schule (der Chemnitzer Lateinschule) war — — ganz der ehemalige Schlendrian: lateinische Vokabeln, Exponieren, Exerzitien, alles ohne Geist und Sinn. Ich wäre auf diesem Wege endlich zur völligen Stupidität fortgegangen.“ Auch Joh. Aug. Ernesti (1717—81) redet von dem „stupor paedagogicus“ infolge falschen Sprachbetriebes. Wie berechtigt dann, wenn Herder ausruft: „Unterdrückte Genies! Märtyrer einer blofs lateinischen Erziehung! o könntet ihr alle laut klagen!“[23])

Zudem „die Welt braucht hundert tüchtige Männer und einen Philologen: hundert Stellen, wo Realwissenschaften unentbehrlich sind, eine, wo eine gelehrte und grammatische Kenntnis des alten Rom gefordert wird.“[24]) Nach dieser Seite hin versagte die Lateinschule ganz. Brauchbare und tüchtige Männer des praktischen Lebens wollte und konnte sie nicht bilden. Dazu diente viel besser die junge Schöpfung der Realschulen, die Schule der „Mittelmäfsigkeit“ nach Seiten des Schülermaterials, Bildungszieles und der „Werkzeuge, die da bilden sollen.“ Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts auf dem Plan, wollte diese neue Schulgattung der nicht studierenden Jugend der mittleren Gesellschaftsklassen die Ausbildung zu Kaufleuten, mechanischen Künstlern, Landwirten und kleinen Beamten ermöglichen. In ihr war der Bann der lateinischen Bildung gebrochen und den Realien ein entscheidender Einflufs gewährt. Mit zustimmendem Verständnis begegnet hier Herder dieser neuen Erscheinung, die der Lateinschule das Monopol der [höheren] Bildung streitig machte.

Aber auch rein als Bildungsanstalt des Gelehrten betrachtet, leidet die Lateinschule, und zwar auch eine, die nicht „blofs mit den Worten, den Gebräuchen und Altertümern, sondern mit dem Sinn der Römer bekannt macht und diese zum Muster der Nachahmung vorhält“, an dem verhängnisvollen Irrtum, zwei so verschieden geartete Stufen der Kultur wie altrömische und

[19]) Paulsen, a. a. O. S. 408.
[20]) Haym, Herder I. S. 157.
[21]) S. W. S. I. S. 380.
[22]) Vergl. die Nachweise dazu bei Paulsen, a. a. O. S. 237—242.
[23]) S. W. S. I. S. 381.
[24]) S. W. S. I. S. 382.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

deutsche in einander schieben zu wollen: was zur Unnatur einer modernen Antike oder einer antiken Moderne führen mufs, sobald nicht über die knechtische Nachahmung hinaus die Höhe einer freien Nachbildung im Geiste der Antike gewonnen wird.[25]) Diese Ablehnung auch einer vertieften Imitation der Alten enthüllt uns schon — man bedenke, dafs die Fragmente 1767 geschrieben sind — jenes neue Verständnis der Alten, jenes neue freie Verhältnis zur Antike, das geknüpft ist an die Namen Winckelmann und Lessing auf dem Gebiete der Kunst — 1766 erschien Lessings Laokoon — und Heyne, der 1763 seine Göttinger Professur antrat als der Schöpfer der Realphilologie in wissenschaftlicher Form und Führer des neuen, des „realen" Humanismus (Raumer).

In den Kern der Wissenschaften, die Philosophie, selbst aber ist nach Herder dieser lateinische Geist eingedrungen und hat in ihnen einen dreifachen Schaden angerichtet. Die lateinische Terminologie in den Wissenschaften drängt sich als die Hauptsache vor: „Das Rezept wird begierig statt der darauf geschriebenen Pillen verschlungen." Zum andern: das Denken wird zum bequemen Begehen ausgetretener Wege in Bindung an die überlieferten Schlagwörter und Schemata verleitet, befangen und unselbständig erhalten. Drittens aber erblüht ein „Aktienhandel in Worten" aus dem Betriebe der Lateinschule, weil in ihr der Ausdruck abgesondert vom Gedanken behandelt wird.

Um diesen letzten Vorwurf zu begründen, unternimmt Herder mit einer Untersuchung über das Verhältnis von Gedanke und Wort, Empfindung und Ausdruck einen Exkurs ins Gebiet der Sprachwissenschaft und Ästhetik.

Die ästhetische Anschauung der Renaissance ruht auf der Voraussetzung, dafs die Poesie eine erlernbare Kunst sei, welche durch Fleifs und Übung von jedem erworben werden könne. Und diese Kunst ist für jeden wirklichen Gelehrten ein wesentliches Stück, eine Fertigkeit, die er besitzen mufs. So sagt Melanchthon in einem Briefe vom Jahre 1526 an Micyllus: „Wer nicht die Poesie getrieben hat, der hat in keinem wissenschaftlichen Fach ein rechtes Urteil, und auch die Prosa derer, welche nicht von der poetischen Kunst einen Geschmack haben, hat keine Kraft".[26]) Diese Meinung teilt die ganze Richtung. Darum krönt auch die Übung dieser Kunst das ganze Gebäude der Lateinschule. Die poetischen Schulübungen begannen mit der Prosodie und Metrik. Dann folgte die Übung der Selbsttätigkeit in der Komposition, von der wir ein Bild bekommen, wenn es bei Vormbaum heifst: „Nachmals weise man die Schüler in phrases poëticas, wie sie in lectionibus observieret, oder auch wie sie vom Fabricio und anderen kolligieret ausgegangen, und gebe ihnen kurze materias zu zweien, dreien oder vier versiculis. Durch solche Anleitung merken die Knaben leicht, dafs nicht so schwer ist versus zu machen, wie sich etliche einbilden, bis sie endlich durch tägliche lectiones, mancherlei Erinnerung und stete Übung auch aus gemeinen argumentis lernen gute oder doch leidliche Verse machen".[27])

Gegen diese Versschmiedeafterkunst wendet sich Herder mit seinen Ausführungen über das Verhältnis von Empfindung und Ausdruck beim Dichter.[28]) Zum Vehiculum der Empfindung wird die Sprache durch die Plastik des Ausdrucks, den Ton, die Musik des Satzbaues und die lebendige Komposition. Auf diesen Mitteln beruht das Geheimnis der tiefgehenden, Wunder wirkenden Macht der Dichtkunst. Solche Wirkung bleibt freilich ebenso gewifs der gewollten Kunst, der Künstelei, versagt, wie sie dem wahren Dichter von selbst sicher ist, bei dem die Empfindung ihr Bild voll ruhiger Stille auf das für sie aus der Mutter Natur geborene Gewebe der Sprache überträgt. Vergleichend erinnert Herder daran, wie bei Plato „der schöne Körper ein Geschöpf, ein Bote, ein Spiegel, ein Werkzeug einer schönen Seele sei, wie in ihm die Gegenwart der Götter wohne, und die himmlische Schönheit einen Abdruck in ihn gesenkt, der uns an die obere Vollkommenheit erinnert". So gelingt in der Dichtung der Empfindung das Bild ihrer selbst, das von ihr zeugen soll. Darum ist Gedanke und Ausdruck in der wahren Dichtkunst nicht von einander zu trennen. „Ein Fluch ruht darum auf dem Lesen der Alten, wenn wir blofs Worte lernen oder den Inhalt historisch durchwandern, oder ästhetische Regeln suchen, oder Bei-

[25]) S. W. S. I. S. 382. f.
[26]) Corp. Ref. I. S. 783.
[27]) Vormbaum, Ev. Schulordnungen I. S. 197.
[28]) S. W. S. I. S. 394 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

spiele ausklauben — und nicht das schöpferische Ohr haben, das die Empfindung im Ausdrucke, in vollem Tone höret, nicht jenes dichterische Auge haben, das den Ausdruck als einen Körper erblickt, in welchem sein Geist denket und spricht und handelt.“ Drum warnt Herder: „Begnüge dich nicht mit grammatischer Schönheit (?), der Wörterwahl, der Stellung der Worte und des toten Rhythmus; denn wenn du da trockne Richtigkeit suchest, wo Schönheit dich erfüllen soll: so liesest du wie ein Mefskünstler und Handwerker oder Tagelöhner“. Um zu erkennen, wie berechtigt, wie begründet diese Warnung angesichts der Praxis der Lateinschule, und wie weit entfernt diese war von dem Verständnis für das Wesen wahrer Dichtung, vergleiche man mit den Gedanken Herders die oben aus Vormbaum mitgeteilte Anweisung zu dichterischer Produktion in der Breslauer Schulordnung des P. Vincentius, eines Schülers Trozendorfs, und folgende eben dort zu findende weitere Stelle: Eine solche Lektion, „wenn sie von einem wackeren und lustigen Präzeptor artig fürgegeben und nicht allein die quantitas syllabarum, sondern auch die phrases und figurae poeticae und die artige Versetzung der Wörter und der lieblichen und artigen Epitheta deutlich angezeigt werden, ist sehr nütze die ingenia zu ermuntern und den rechten Kern, Nutz und rühmlichen Gebrauch der lateinischen Sprache in sie zu pflanzen und zu befestigen“. So wird der ganze Betrieb der Lateinschule, ihre Methode, als unvereinbar erwiesen mit dem Wesen der Dichtung, als unzulänglich, um das jugendliche Gemüt aufzuschliefsen für die innere Welt des Dichters und die eigne Seele an ihr zu bereichern.

Aus der innigen Vermählung und gegenseitigen Durchdringung zwischen Empfindung, Gedanke und Ausdruck, Wort ergibt sich aber weiter die Unmöglichkeit einer Produktion, die den Namen Dichtung verdient, in einer andern als der Muttersprache. Denn in ihr vollzog sich zugleich mit dem Erwachen der seelischen Welt von Bildern, Empfindungen, Begriffen die Vermählung dieser Welt mit dem körperlichen Reich der Sprache. Die Muttersprache bleibt darum das Festland, die Heimat, von der aus die Entdeckungsfahrten in die Ferne anderer Sprachen unternommen, nach der aber auch die dort gesammelten Schätze, sie zu bereichern, gebracht werden sollen. Die Muttersprache allein stellt sich auch dem Schriftsteller in ihrem ganzen Umfange und willig — ungezwungen zur Verfügung. „Er bildet sich das Ganze des Gedankens in seinem Geiste, stellt jeden Teilbegriff schnell an seinen Platz, in sein gehöriges Licht, zu seinem eigentümlichen Zweck, in allem erforderlichen Gleichmafse: Das Bild schaffet sich in seinem Kopf und tritt, vollständig an Gliedmafsen und gesund an Farbe, mit glänzenden Waffen gerüstet, hervor, und wird Ausdruck. — Der Schriftsteller dachte Worte und spricht Gedanken.“[29]) Er ahnt nicht, dafs „ein ästhetischer Regelnschmied einst an ihm sitzen wird, um Beispiele des Ausdrucks zu seinen Schulgesetzen auszuklauben“, und ebensowenig, dafs er einst von Grofs- und Kleinmeistern der Schreibart, die an ihm berühmt werden wollen, vor Gericht gezogen werden wird, um „nach allen Regeln der Grammatik hochmütig verdammt und nach allen Privilegien der Poetik und Rhetorik grofsmütig losgesprochen“ zu werden. Er schafft und formt, unbeeinflufst von dem äufseren Gesetz einer Kunstregel, Inhalt und Form in eins. Das ist in Vollkommenheit nur möglich in der Muttersprache. In jeder andern Sprache mufs der Gedanke, der Inhalt, leiden, verlieren unter der nur in beschränktem Mafse zu Gebote stehenden Sprache, der Form.

Aber selbst wenn man das dichterische Können auf den Ausdruck beschränken, von der Konzeption absehend, nur auf die sprachliche Gestaltung Wert legen wollte, auch dann ist die Produktion in der lateinischen Sprache ein fragwürdiges Ding. Denn sie ruht auf der irrigen dreifachen Voraussetzung: als ob wir den ganzen Umfang der Sprache in zehn oder zwölf Schriftstellern besäfsen, als ob die lateinische Sprache an sich schöner wäre, als ob einer imstande wäre, den Geist der fremden Sprache ganz zu erfassen. Wir besitzen nur einen Bruchteil der römischen Literatur, aber selbst der Besitz der ganzen Literatur einer toten Sprache ist nicht gleichbedeutend mit dem Besitz der lebendigen Sprache selbst. Nur in der lebendigen Muttersprache ist der Boden des Originalschriftstellers: In ihr nur „kann er Blumen pflücken, denn die Erde ist sein; kann er in die Tiefe graben und Gold suchen und Berge aufführen und Ströme leiten, denn er ist Hausherr“. — In einer fremden toten Sprache kann einer „nichts sagen, als was andre vor ihm, und vielleicht besser gesagt, und jeder andre nach ihm sagen kann“. Zugegeben auch, die lateinische Sprache sei schöner als die Muttersprache, so führt alles Bemühen um Herrschaft über sie zuletzt

[29]) S. W. S. I. S. 402.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

doch nur bis zur Imitation, die im schlechtesten Falle dem buntscheckigen Harlekinskleide gleicht, weil sie aus den überallher zusammengelesenen Lappen der stilistisch so verschiedenen Autoren zusammengeflickt ist, im besten Falle ein Weiterschwingen der von dem Autor zum Klingen gebrachten Saiten der Empfindung ist, wenn unsere „Nachbildungen zu Denkmalen werden, die uns an die süfse Stunde der Begeisterung zurück erinnern, da die Muse eines alten Schriftstellers vor uns stand und auf den Flügeln seiner Ideen uns in die Gefilde ihrer Lieblinge führte". Hebt sich auch solche Einheitlichkeit des Stils von dem blofsen grammatischen Zusammenfädeln der Ausdrücke ab wie der Virtuos vom Handwerker: von künstlerischem Werte, also Werke der Dichtkunst sind beide nicht. Die Kunst hat mit dem Alltagsgesicht einer Komposition von hundert hübschen Stellen und fremden Gedanken und Flickchen nichts zu tun. Die dritte irrige Voraussetzung der Imitation des lateinischen Ausdrucks beruht in der Verkennung unserer mehr oder minder grofsen Unkenntnis der inneren und äufseren Welt, welche der antike Autor voraussetzt. Der volle Akkord der Dichtung mit allen Unter-, Ober- und Nebentönen erklingt nur auf dem Resonanzboden der dazu gehörigen Welt. Weil wir diese nur teilweise kennen und nie ganz kennen lernen werden, vor allem aber weil wir sie nicht mehr um uns und in uns haben, bleibt vieles für uns in der Literatur der Alten tot. Das ist die dritte Grenze, welche der Imitation der Alten gezogen ist. Das Gebiet, das die drei Grenzen als uns zugänglich umschliefsen, ist eng, wenn die Alten als tote Männer behandelt werden, die „als Schulmeister schrieben, damit sie einst in den eisenharten Händen eines Schulmeisters klassische Autoren würden". Denn das verwünschte Wort „klassisch" mit dem, was dahinter steht, hat „alle wahre Bildung nach den Alten, als nach lebenden Mustern, verdrängt". Die beengenden Grenzen treten aber weiter zurück, wenn es gelingt, die Alten, z. B. „einen Horaz zu erwecken, seine Gedichte in seine Person zu verwandeln und mündlich von ihm zu lernen: das hiefse, den Ausdruck aus dem Gedanken, den Gedanken aus der vorliegenden Sache erklären: und alle drei beleben!"[30]) Im zweiten kritischen Wäldchen hat Herder gegenüber den kleinlichen Horazanmerkungen Klotzens uns ein Beispiel einer dementsprechenden Behandlung des Horaz, vor allem der Ode I 1 gegeben. „Wir hospitieren da gleichsam in einer Lektion, in der er einen fähigen Schüler eine Ode des Horaz lesen und wieder lesen läfst, um ihn Eins vor allem — den Gesamteindruck derselben empfinden und fassen zu lehren."[31]) Diese geistvolle Belebung des Autors in der Empfindung und Vorstellung ist freilich von dem Notizenkram Klotzischer Philologengelehrsamkeit ebensoweit entfernt wie von dem Geiste der Lateinschule, ihrer Unselbständigkeit gegenüber den „klassischen" Autoren und ihrem ganzen Betriebe, durch den „manches Genie unter einem Schutt von Worten vergraben, sein Kopf zu einem Chaos von fremden Ausdrücken gemacht und auf ihn die Last einer toten Sprache wie ein Mühlstein gewälzt wurde". Alle nach dieser Richtung verwandte und geleitete Kraft bedeutete aber natürlich zugleich eine ebenso grofse Einbufse für das Vaterland an blühenden Fruchtbäumen, „unter denen ihr Geschlecht hätte wohnen können".

Von den gleichen Gedanken getragen ist die Auseinandersetzung Herders mit dem von der Renaissance aufgestellten Ideal einer ciceronianischen Beredsamkeit, die den Abschlufs der dritten Sammlung von Fragmenten bildet.[32]) Dort führt er den Nachweis, dafs die Beredsamkeit eines Cicero oder Demosthenes unwiederbringlich dahin sei, weil der ganze Grund und Boden für dieses Gewächs nicht mehr vorhanden ist. „Wir haben keine politische Beredsamkeit; nicht einen Schatten davon, und können sie auch nicht haben, weil unsere Staatsverfassungen garnicht dazu eingerichtet sind." In diesem Punkte waren damals übrigens nur die Engländer ähnlich gestellt wie die Alten, denn sie besafsen ein Staatsleben, an dem das Volk tätigen, entscheidenden Anteil nahm, und darin einen Boden, auf welchem die Kunst einer den Alten verwandten Beredsamkeit erwachsen konnte. Dort gewann deshalb auch die Schule der Renaissance viel stärkeren Einflufs, der bis in unsere Tage andauert.[33]) Anders in Deutschland. Ebensowenig aber konnte die Beredsamkeit Ciceros mit ihren Zielen und Aufgaben wieder aufleben an den Stätten der Rechtsprechung, die sich längst immer mehr vom lebendig empfundenen Recht ab- und der Betonung des geschriebenen

[30]) S. W. S. I. S. 410.
[31]) Haym, Herder I. S. 86.
[32]) S. W. S. I. S. 497 ff.
[33]) Vergl. Willmann, a. a. O. S. 337.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Rechts zugewendet hatte und sich deshalb mit Bewufstsein wehrt gegen die Künste der Beredsamkeit. Noch weniger aber war auf den Kanzeln die Beredsamkeit der Alten zu brauchen. Hier fehlt ihr schon das innerlich auf einen und denselben Ton gestimmte Auditorium der Alten; der moderne Mensch ist viel komplizierter. Die ganz anders gearteten Aufgaben der Kanzel bringen jene Beredsamkeit um ihre Wirkung auf uns und so ums Daseinsrecht; selbst der Bau unserer Sprache und das nach ihm gebildete Ohr scheidet uns tief von den Rednern des Altertums. Mit tief eindringendem Verständnis und feinstem Sprachgefühl stellt Herder Latein und Deutsch gegen einander: Dort alles knapp, gedrängt, ohne Artikel, ohne Hilfswörter, das Einzelne verknotet durch Bindewörter und Konstruktion, mit jedem Worte der Gedanke weiter geführt, bis das Schlufswort der Periode ein Siegel darauf drückt — hier eine Sprache, die „von Hilfswörtern und wesentlichen Bestimmungswörtern so wimmelt, dafs man die Perioden nicht nötig hat". Und „die langen zusammengesetzten Perioden des Lateinischen macht auch nur die strenge Symmetrie erträglich" — welcher Unfug aber auf der Kanzel solche Perioden, die „man geschrieben oder gedruckt durch alle ihre verschränkten und verschraubten Glieder und Einschiebsel kaum mit dem Auge verfolgen kann, ohne schwindlicht zu werden!" So fordert unsere Homiletik im Hinblick auf Publikum, Aufgabe und die Eigenart unsrer Sprache eine ganz andere Beredsamkeit als die Ciceros; sie mufs bei Ausbildung nach der politischen Beredsamkeit der Alten leiden. Das Thema von der Beredsamkeit der Alten als einer uns fremden, bei uns nicht ohne weiteres lebensfähigen hatte Herder schon in dem ersten Teil der Abhandlung und Festschrift über die Doppelfrage: Haben wir noch jetzt das Publikum und Vaterland der Alten? vom Jahre 1765 behandelt. Die Gedanken dort und hier decken sich vollständig.[34]) So wird auch in diesem Betrachte dem Bildungsstreben der Renaissance, Eloquenz nach dem Muster der Alten, die Berechtigung entzogen.

Die Bedeutung der lateinischen Sprache aber als einer internationalen, universalen Gelehrtensprache zu verkennen ist Herder weit entfernt. Im Gegenteil! „Er wünscht ihr aus guten Ursachen die Ehre wieder zu erobern, die Sprache wahrer Systeme und das allgemeine Band der Gelehrsamkeit zu sein."[35]) Und diese guten Ursachen sind? Erstlich ist die lateinische Sprache mit ihrer Prägnanz das beste Mittel, das wertvolle Erz klaren Wissens von den Schlacken der Phrase zu sondern. Ferner gewährleistet eine internationale Gelehrtensprache die Solidarität der Forschung, wie sie das Mittelalter für Europa begründet hatte, und verhütet eine Isolierung der wissenschaftlichen Arbeit bei den einzelnen Kulturvölkern,[36]) zum mindesten bedeutet sie eine ungemeine Ersparnis an Kraft und Zeit. Hier begegnet sich Herder mit Leibniz, den der Gedanke einer allgemeinen Gelehrtensprache so stark beschäftigte. Von hier aus erschlofs sich für Herder auch der Blick für den Vorzug des barbarischen, weitergebildeten Lateins im Mittelalter vor dem ängstlichen Kopieren des klassischen Lateins in der Renaissance. Dafs von einer solchen Gelehrtensprache entstellende Einwirkung auf die nationalen Sprachen nicht ausbleiben konnte, erkennt Herder als ein Übel, aber eben ein unvermeidliches Übel. Gewinn und Verlust hier gegen einander abzuwägen, dürfte schlechterdings unmöglich sein.

Ohne wesentliche Modifikationen begegnen wir den bisher entwickelten Gedanken verstreut und teilweise in anderen Zusammenhängen immer wieder in den Schriften des jungen Herder. Von ihnen getragen ist schon die noch der Königsberger Zeit angehörige, dann in den Rigischen Gelehrten-Beiträgen als Abhandlung veröffentlichte Rede: Über den Fleifs in mehreren gelehrten Sprachen.[37]) Sie beherrschen auch die 2. Auflage der ersten Sammlung der Fragmente.[38]) Sie durchziehen die bei Suphan II 295 ff. zusammengestellten Stücke, die für die Fortsetzung des Torso gedacht waren. Auf ihnen fufst auch die Polemik des zweiten kritischen Wäldchens gegen Klotz in den Vindiciae Horatii.[39]) Ja, auch die gekrönte Preisschrift der Strafsburger Zeit über den Ursprung der Sprache bewegt sich in dieser Gedankenrichtung. So haben für unseren Gesichtspunkt die Fragmente und vornehmlich die dritte Sammlung einen besonderen Wert. Sie geben

[34]) S. W. S. I. S. 15—20.
[35]) S. W. S. I. S. 422.
[36]) Vergl. auch Willmann a. a. O. S. 357.
[37]) S. W. S. XXX. S. 7 ff. und I. S. 1 ff.
[38]) S. W. S. II. S. 1—108.
[39]) S. W. S. III. S. 320 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wie in einem thematischen Satze die Klänge, die dann in immer neuen Tonfolgen, in unzähligen Variationen wieder und wieder unser Ohr treffen. Wir haben den Schriftsteller Herder, wenigstens den der ersten Periode, am treuesten, am reichsten in diesem Erstlingswerke vor uns. „Grundzüge seines Wesens sind diesem Jugendwerke unverkennbar eingeprägt.“ [40])

Eine Beobachtung hat sich uns schon aufgedrängt: Die pädagogischen Gedanken des jungen Herder sind aufs engste allseitig verknotet mit seiner ganzen übrigen Gedanken- und Interessenwelt. Vielmehr sie ergeben sich mit Notwendigkeit aus ihr. In dieser aber spiegelt sich wiederum teils gegensätzlich zu ihr, teils sie in sich tragend die Zeit mit ihren charakteristischen Zügen. Diese Zusammenhänge sollen im folgenden aufgezeigt werden.

Als der bedeutsamste Zug in dem bisher Wiedergegebenen tritt das starke nationale Empfinden Herders hervor. Es geht hervor aus der Anschauung, dafs die deutsche Eigenart zu einem eigenen Dasein berufen, gleichberechtigt inmitten der anderen Völkertypen, alten und neuen, steht. Diese Eigenart zu reiner, klarer Darstellung zu bringen, sie zu entwickeln in Treue gegen „das Urbild ihrer selbst“, das ist die geschichtliche Aufgabe des deutschen Volkes. Darum beklagt Herder die Überschwemmung mit römischem Wesen im Mittelalter, die das Deutsche in sich begrub. Darum kann er auch zu dem Geiste der Renaissance sich nur ablehnend stellen, denn fester, sklavischer noch zwang er das Deutsche in die römischen Fesseln. Durch diesen alles bestimmenden fremden Geist aber erlitt die deutsche Geistesart eine schwere Einbufse an Kräften und blieb weit hinter der Entwickelung anderer Völker zurück. Frankreich war längst zu Festigung nach innen und zu einer Blüte der nationalen Literatur gelangt. England hatte sich zu einem geschlossenen Ganzen entwickelt und war literarisch mündig geworden.[41]) Der Deutsche hatte weder ein Vaterland noch eine Literatur, die ihn mit berechtigtem Stolze hätten erfüllen können. Er war politisch und literarisch noch am Gängelbande der Fremden. Ihn politisch selbständig und stark zu machen war andrer Aufgabe — ihn zu geistiger und literarischer Selbständigkeit erziehen zu helfen fühlte sich Herder mit Recht berufen. Das ist sein Patriotismus, ein „idealer, zunächst nur auf geistige Güter gerichteter Patriotismus.“ [42]) Das wertvollste dieser geistigen Güter war für Herder, wie wir bemerken konnten, die deutsche Muttersprache. Darum fühlt er so warm für jeden, der sich um sie verdient gemacht hat in den Zeiten ihrer Verkennung und Verachtung. Einen Luther, einen Opitz, selbst den Herder sonst so wenig sympathischen Gottsched hören wir rühmen. Und wie stolz und begeistert weifs Herder selbst das Lob unserer Sprache zu verkünden! Ihre „Machtworte“, ihre „Klangworte“, Überbleibsel der ältesten deutschen Schreibart, sind ihm Belege für deren ursprüngliche Macht und Herrlichkeit. „Seligkeit und Wollust fühlet das Ohr, wenn es den Wohllaut seiner Sprache mit langen Zügen trinken kann.“ Dieser Wohllaut aber, der in unserer Sprache liegt, gibt ihr das höchste Lob einer ursprünglichen Sprache.[43]) Mit solchem Hymnus auf die Muttersprache und die in ihr liegenden noch ungehobenen Schätze will Herder das Interesse und damit Kräfte erwecken, die an ihrem Ausbau zu arbeiten Fähigkeit und Beruf haben; eine ebenso dringende wie dankbare Aufgabe, denn noch war die deutsche Sprache in der Zeit der Bildung, der Versuche, der Bearbeitung.[44]) In die Goldgruben der Sprache gilt es nach Herders Meinung hinabzusteigen, durch die Sprache der ältesten Zeit und die des Volks gilt es die schale, flache gelehrte Büchersprache der Gegenwart zu bereichern und mit eigener Empfindung neu zu beleben. „Der Schatz selbst liegt da, wenig gekannt, wenig genutzt, fast ungelesen“ klagt Herder in der Abhandlung von Ähnlichkeit der mittlern, englischen und deutschen Dichtkunst.[45]) „Unsere klassische Literatur aber ist ein Paradiesvogel, so bunt, so artig, ganz Flug, ganz Höhe und — ohne Fufs auf die deutsche Erde. — Wäre doch unsere Erziehung deutscher, an Materialien dieser Art reicher, stärker und einfältiger in Rührung der Sinne und Beschäftigung der lebendsten Kräfte, mich dünkt, unsere Vorfahren in ihren Gräbern würden sich des freuen und eine neue Welt ihrer wahren Söhne segnen.“

[40]) S. W. S. I. S. XXIV.
[41]) Vergl. S. W. S. IX. S. 528.
[42]) Haym I. S. 111.
[43]) S. W. S. II. S. 39 f.
[44]) S. W. S. II. S. 57.
[45]) S. W. S. IX. S. 528 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

3. Deutsches Empfinden in Herders Zeit.

Mit solchen Gedanken stand Herder noch sehr vereinsamt. Zwar hatte Klopstock schon vor ihm „die gotische Saite, die so lange nicht gerührt worden war, wieder angeschlagen.“ In dem jungen Goethe aber weckte erst Herder das Interesse für diese Schätze in Vergangenheit und Gegenwart des deutschen Volkstumes. Bald regten sich die Geister und brachten jene Bewegung, welche die siebziger Jahre des 18. Jahrhunderts so bedeutsam macht. „Aber gewifs ist, dafs in Deutschland die richtigen Bahnen und Ziele keiner so kräftig wie Herder gezeigt hat.“ [46]) Zeitlich etwas vor Herder scheint mir mit gleich entschiedener, bestimmter Forderung nur der mit Recht neuerdings mehr beachtete Justus Möser zu stehen. „In der entschiedenen Bevorzugung des Deutschen vor dem Fremden wies er die Bahn dem jüngeren Geschlechte, für dessen stürmischen Ursprünglichkeitsdrang dem überlegen reifen Mann Mitgefühl nicht fehlte.“ So hoch urteilt über ihn Koch in der Geschichte der deutschen Literatur.[47]) Nach Julian Schmidt drang er schon 1756 auf eine kritische Ausgabe der alten Denkmäler aus der Geschichte der deutschen Sprache.[48]) In nähere Berührung mit den Berlinern und in den Gesichtskreis Herders kam Möser durch sein Eintreten für den durch Gottsched vertriebenen guten deutschen Hanswurst, die einzige wirklich volkstümliche Gestalt der damaligen Bühne.[49]) Auf Mösers Schrift über den Harlekin nimmt Herder Bezug in dem Fragment „Haben wir eine französische Bühne?“ [50]) Einen Aufsatz von Möser über deutsche Geschichte nahm Herder dann auf in das seinem Inhalte nach in die Strafsburger Zeit gehörige, aber erst 1773 zur Ausgabe gelangte Heft „Von deutscher Art und Kunst“, zu welchem er selbst 2 Aufsätze über Ossian und über Shakespeare und der junge Goethe ein Schriftchen „Von deutscher Baukunst“ beisteuerte. Durch Herder ward Goethe auf Möser aufmerksam und durch Mösers „Patriotische Phantasien“ und seine „Osnabrückische Geschichte“ wurde der Götz von Berlichingen ohne Zweifel beeinflufst.[51]) Auf das letztgenannte Werk Mösers nimmt auch Herder in den Provinzialblättern Bezug. Aber trotz der Nähe, in die beide Männer auch äufserlich in Herders Bückeburger Zeit zu einander rückten, und trotz der Verwandtschaft der Denkweise beider scheint sich kein persönliches Verhältnis ergeben zu haben.[52])

Wie nahe beide aber einander innerlich standen, zeigt der Vergleich der oben ausgeführten Herderschen Ideen mit Mösers Schrift über die deutsche Sprache und Literatur,[53]) die sich richtete gegen Friedrich II. (De la littérature allemande) und sein absprechendes Urteil über die Aussichten zu einer selbständigen deutschen Literatur. In ihr begegnen wir dem Widerspruche dagegen, dafs „wir bei den Griechen, Lateinern und Franzosen zu Markte gehen und dasjenige von Fremden borgen oder kaufen sollten, was wir selber daheim haben können“ (S. 6). Auch Möser betont: „Die wahre Ursache, warum Deutschland so lange in der Kultur seiner Sprache und der schönen Wissenschaften überhaupt zurückgeblieben ist, scheinet mir hauptsächlich darin zu liegen, dafs wir immer von lateinisch gelehrten Männern erzogen sind,[54]) die unsere einheimischen Früchte verachteten und lieber italienische oder französische von mittelmäfsiger Güte ziehen als deutsche Art und Kunst zur Vollkommenheit bringen wollten“ (S. 15). „Sie zogen Zwergbäume und Spalierbäume und allerlei schöne Krüppel, die wir mit Strohmatten wider den Frost bedecken, mit Mauern an die Sonne zwingen, oder mit kostbaren Treibhäusern beim Leben erhalten mufsten. Und einige unter uns waren töricht genug zu glauben, dafs wir diese unsre halbreifen Früchte den Fremden, bei denen sie ursprünglich zu Hause sind, als Seltenheiten schicken könnten“ (S. 16). Abgesehen davon, dafs „das Nachahmen fremder Nationen leicht den innerlichen Fehler aller Kopien hat, dafs der Kopist natürlicher Weise immer mehr oder weniger ausdrückt als der rechte Meister empfunden hat — es macht uns unwahr und nichts schadet dem Fortgange der schönen

[46]) Hettner, Gesch. der deutschen Literatur, III, 1 S. 53.
[47]) Vogt und Koch, Gesch. der deutschen Literatur II S. 216.
[48]) Jul. Schmidt, Gesch. d. geist. Lebens in Deutschland 1681—1781 II. S. 214.
[49]) J. Möser, Harlekin oder die Verteidigung des Groteskkomischen. 1761.
[50]) S. W. S. II. S. 207 ff.
[51]) Vogt und Koch, a. a. O. II. S. 259.
[52]) Haym, a. a. O. I. S. 747.
[53]) J. Möser, Über die deutsche Sprache und Literatur. Osnabrück. 1781.
[54]) Zu Mösers pädagog. Ideen vergl. die eingehende Studie von Reinhold Hofmann in den Neuen Jahrbüchern für klass. Altertum 1903 II. Band 12 Heft 2—4.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Künste mehr als diese Unwahrheit, welche Quintilian die Unredlichkeit nennt" (S. 28). „Wahrscheinlich ist es auch nicht, dafs wir uns so ganz in die Empfindung unsrer Nachbarn versetzen werden. So wie diese andere Bedürfnisse haben, so ist ihnen auch dieses und jenes weit angelegener als uns" (S. 30). „Meiner Meinung nach müssen wir also durchaus mehr aus uns selbst und aus unserm Boden ziehen, als wir bisher getan haben, und die Kunst unsrer Nachbarn höchstens nur insoweit nutzen, als sie zur Verbesserung unsrer eigentümlichen Güter und ihrer Kultur dienet" (S. 33). Es kommt nur auf Erweckung des Selbstvertrauens zu dem Versuche an, ob „wir nicht selbst unsre Eichen also ziehen können, dafs sie den härtesten, höchsten und reinsten Stamm geben, ihre Krone hoch empor tragen und so wenig in den Ästen sohren[55]) als von Moos bekümmert werden, anstatt dafs wir solche von einem französischen Kunstgärtner zustutzen und aufschnitzeln und unsre Wälder in einen regulären Sternbusch verwandeln lassen. Mit andern Worten — ob wir nicht besser tun unsre Götze von Berlichingen so wie es die Zeit bringen wird, zu der ihrer Natur eignen Vollkommenheit aufzuziehen, als ganz zu verwerfen oder sie mit allen Schönheiten einer fremden Nation zu verzieren" (S. 7). „So müssen sie auch in ihrer Art schön und grofs werden; denn alles in der Welt ist doch nur relativ schön und grofs, und die Eichel geht in ihrem Rechte vor der Olive" (S. 13). Der Geschmack nur mufs ein andrer werden, damit wir aufhören „die eine Pariser Pastete dem besten Stücke Rindfleisch vorzuziehen" (S. 17). Mit solchen Gedanken trat Möser Friedrich dem Grofsen entgegen, dessen Urteil und Verhalten gegen die deutschen Dichter, Denker und Talente eins der Haupthindernisse der Herausbildung eines gesunden Nationalbewufstseins wurde, und arbeitete kräftig der Wiederbelebung des Geistes vor,[56]) die dann nach einander in der Literatur, Wissenschaft und Politik kam. Solches Verständnis für das Wertvolle nationaler Eigenart und für ihr gutes Recht gegenüber dem fragwürdigen Nachahmen des Fremden sucht man freilich sonst in dieser Zeit vergebens, deren Stolz ein verschwommener Kosmopolitismus, deren höchste Kunst Imitation war. Die ergänzende Seite zu solchem nationalen Fühlen ist bei Herder wie bei Möser der ausgeprägte historische Sinn, die liebevolle Versenkung in die Erscheinungen der Vergangenheit und der Blick für die Fäden, welche das Einst und das Jetzt verbinden. Dadurch wurde Möser der Bahnbrecher für die geschichtliche Erforschung des deutschen Altertums, für die er in seiner „Osnabrückischen Geschichte" die Wege wies.[57]) Charakteristisch für die von Möser ausgehende Wirkung ist, dafs er seine Grundsätze, welche für die Geschichtsauffassung bestimmend werden sollten, in der Einleitung zu einer „Partikulargeschichte" zuerst ausgesprochen und in dieser selbst dann zur Grundlage des Ganzen gemacht hat. In dieser Erfassung des Individuellen, in sich Abgeschlossenen, begegnet sich auch auf dem Gebiete der Geschichte Möser mit Herder, der die Frage: „Warum wir noch keine Geschichte der Deutschen haben?" unter Hinweis auf Möser in den Wunsch umwandelte: „Man versuche, was man vermag, und schreibe Partikular-Geschichte."

So sehen wir die beiden Männer im Gegensatz zu dem falschen Kosmopolitismus ihrer Zeit und in Bekämpfung der Herrschaft des Fremden in der deutschen Bildung jener Zeit bemüht den deutschen Geist zur Besinnung auf sich selbst zu bringen, sehen sie ihrer Zeit vorauseilend Wege weisen, die eine spätere Zeit erst als die richtigen erkannte. An richtigem Verständnis unserer Geschichte und Kultur fehlte es zu ihrer Zeit vollständig. Ein wegen seiner lexikalischen und grammatischen Bearbeitung der deutschen Sprache so bekannter Mann wie J. Christoph Adelung (1734—1806) hatte über deutsches Altertum noch die verkehrtesten und unverständigsten Ansichten.[58]) Erst die Gebrüder Grimm bauten aus, was wir bei Möser angedeutet, bei Herder gefordert und begründet fanden. Die Sprache als etwas Lebensvolles, in Werden und Wechsel sich Entwickelndes begriffen und behandelt zu haben ist ihr Verdienst. Darin aber sind sie eines Geistes mit Herder. Und wenn von ihnen Raumer sagt: „Als die Grundzüge in dem Wesen der Gebrüder Grimm kann man bezeichnen die Ehrfurcht vor der Geschichte, den lebendigen Sinn für Poesie und die warme Liebe zu allem Deutschen und Vaterländischen,"[59]) so zeigt uns das deutlich

[55]) Mundartlich für „welk, dürr werden."
[56]) Vergl. Mollenhauer, Progr. Braunschweig 1896 No. 705.
[57]) Vergl. Wegele, Gesch. der deutschen Historiographie S. 901 ff.
[58]) Wegele, a. a. O.
[59]) v. Raumer, Gesch. d. Pädagogik III. 2. Abt. S. 92.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

genug, wie nahe sie Herder und seinen Anschauungen stehen, aber auch, welche Beachtung Herder als Bahnbrecher und Wegweiser auch auf diesem Gebiete für kommende Geschlechter verdient.

4. Zusammenhang des deutschen Sinnes in Herder mit seiner Gesamtanschauung.

Wir sahen, wie Herders Verständnis für das Besondere, in seiner Art Eigene und darum dem Fremden gegenüber zu Selbständigkeit Berufene, vermählt mit seinem historischen Sinn, seinem Verständnis für das Werden und Wachsen, für Entwickelung und Fortschritt zu nationalem Empfinden sich auswuchs in der Ablehnung des Geistes einer fremden Kultur und in der Forderung einer sich selbst treu bleibenden Entwickelung auf der Grundlage des eigenen Volkstumes. Derselbe historische Sinn, der Herder die natürlichen Zusammenhänge sehen und betonen liefs, bewahrte ihn auf der anderen Seite vor einer Verkennung und Nichtbeachtung des Abstandes, der die verschiedenen Zeiten der Geschichte eines Volkes und die Kultur der verschiedenen Völker von einander scheidet. Darum wird sein Hinweis auf die Vergangenheit des eigenen Volkstumes nicht zu einem äufserlichen Ausputzen der Gegenwart in Sprache, Sitte, Denkart mit dem Altertümlichen, zur Altertümelei, sondern führt zur Forderung innerer Belebung der fortgeschrittenen Kultur mit Hilfe der im Volkstume ruhenden, noch unerschöpften Kräfte. Darum wehrt er sich gegen die Vergewaltigung der deutschen Kultur durch die Übertragung des römischen Geistes, der so ganz andere Verhältnisse und Menschen zur Voraussetzung hat, in die Bildung der Gegenwart. Er erkannte jede Kultur als zeitlich und örtlich bedingt und darum als nie ohne weiteres übertragbar. Mit den Römern selbst hatte die römische Kultur ihr Ende erreicht. Andere Zeiten, ein anderes Volk bedingen auch eine andere Kultur. Genau dieselben Verhältnisse kehren in der Geschichte nie zum zweiten Male wieder. „Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt, sagt Herder in der kleinen Schrift vom Jahre 1774: Auch eine Philosophie der Geschichte. Kein Ding im ganzen Reich Gottes ist allein Mittel, alles ist Mittel und Zweck zugleich.“ Mit solcher Anschauung war Herder über seine Zeit hinaus gewachsen, die an ungeschichtlichem Sinne krankte. So wenig wie er sich von ihren kosmopolitischen Schwärmereien anstecken liefs, so wenig liefs er sich durch seine Zeit verleiten, die Vergangenheit mit der Gegenwart zu messen, Erscheinungen jener ohne weiteres auf diese zu übertragen oder andrerseits die innere Abhängigkeit der Gegenwart von der Vergangenheit, aus der heraus sie erwachsen, zu verkennen. Er verstand es, wie Hettner hervorhebt,[60]) sich lebendig in die Geschichte hineinzufühlen, jedes Volk und Zeitalter nicht nach den Begriffen der Gegenwart, sondern nach der Eigentümlichkeit und Individualität seiner eigenen geschichtlichen Bedingungen zu beurteilen. Könnte Herder nach seinem Kampfe gegen die überlieferten Ansichten, Werturteile und Grundsätze in Fragen der Bildung als ein Wortführer der Aufklärung erscheinen, so wird es unmöglich ihn dafür anzusprechen angesichts der in ihm sich darstellenden Überwindung der Schranken, in welchen die Aufklärung gefangen war. „Herder steht am Eintritt jenes neuen Zeitalters, dessen gärende Entwickelungskämpfe man die Sturm- und Drangperiode zu nennen pflegt.“[61]) Das zeigt sich deutlich in seiner Auffassung der Poesie, der Kunst überhaupt. Damit kommen wir auf den zweiten charakteristischen Zug in seiner Polemik gegen das Bildungsideal, welches die Renaissance erzeugt hatte.

5. Herder in seinem Gegensatz zu der überlieferten Auffassung von Poesie.

Die Renaissance mit ihrem Kopieren der Alten hatte eine sehr flache, äufserliche Auffassung von der Poesie der folgenden Zeit hinterlassen. Sie suchte das Wesen der Poesie in der Form und glaubte in der Beherrschung der Sprache und der poetischen Technik die Kunst, die Poesie selbst zu haben. Darum hielt sie die Dichtkunst für lehrbar und lernbar. Das Handwerkszeug und die Fertigkeit in seinem Gebrauche sollte den Künstler machen. Diese „von antiken Lesefrüchten zehrende einseitige Gelehrtenpoesie“[62]) litt an geistiger Unfruchtbarkeit. Ihr Stolz war es, Beherrschung der Sprache und der Bilderwelt der antiken Dichter zu zeigen in sprachlicher Ausbeutung und möglichst vielen gelehrten Anspielungen. Darum

[60]) Hettner, a. a. O. S. 69.
[61]) Hettner, a. a. O. S. 26.
[62]) Vogt und Koch, a. a. O. S. 14.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gehörte zur dichterischen Ausrüstung vor allem Kenntnis der antiken Mythologie. Gegen ihre Verwendung als äufserlicher Schmuck, als gelehrte Bilderkrämerei wandte sich — es ist das bezeichnend für die damals noch herrschenden Anschauungen — Herder im dritten Fragment mit der Forderung die Mythologie der Alten zu brauchen „mit einer neuen schöpferischen, fruchtbaren und kunstvollen Hand", als „poetische Heuristik"[63]) — Gedanken, die dann erst von der romantischen Schule aufgenommen und ausgebaut wurden.

Mit diesem Hinweis auf den Zeitpunkt, in welchem die aus der Renaissance stammenden Anschauungen von poetischer Kunst den ersten scharfen kritischen Widerspruch erfuhren, sind wir schon vorübergegangen an der Zeit der Aufklärung. Für unsere Frage kommt sie freilich auch nicht in Betracht, ob sie schon auf anderen Gebieten durch Beseitigung gedankenloser Traditionen und durch Erweckung zu selbständigem Urteilen sich so verdient gemacht hat. Eben weil sie so energisch um Aufhellung des Verstandes bemüht war, übersah sie über dem bewufsten Geistesleben so ganz die unter der Schwelle des Bewufstseins sich vollziehenden seelischen Vorgänge. Ihr Intellektualismus hatte zur Kehrseite eine gemütlose Trockenheit und Poesielosigkeit. Was in dieser Zeit an Poesie sich findet, wird durch aufdringliches Moralisieren schmacklos und um seinen poetischen Wert gebracht.

Unter dem Einflufs der englischen Literatur erwachend und im Bewufstsein aller seiner Kraft sich dehnend angesichts des Naturevangeliums, das von Rousseau gepredigt war, begann das deutsche Gemüt sein Recht von der Zeit, und besonders seinen Anteil an der Poesie zu fordern. Die selbstbewufsten Kraftnaturen der „Sturm- und Drangperiode" spotteten der Überschätzung, welche der Form, der Regel bislang zu teil geworden war: „Lieben, Hassen, Fürchten, Zittern, Hoffen, Zagen bis ins Mark kann das Leben zwar verbittern, aber ohne sie wär's Quark!" Eigenes Empfinden, Natur, Herz, das allein gibt Wert, nicht nur dem Leben, auch der Poesie, dem Spiegelbild des Lebens. Die Empfindung aber sucht sich selbst Form und Ausdruck: „Nur kleine Seelen knieen vor der Regel; die grofse Seele kennt sie nicht". Die Sprache ist der Körper, den sich die Empfindung schafft. Das war ja auch das letzte Wort, welches Herder gegen die Imitationspoesie ausspielte. Und damit schon gibt er sich deutlich zu erkennen als zu den Geistern von Sturm und Drang gehörig. Durch Hamann und Rousseau in seinem Werden geleitet, fand er über die Traditionen hinweg den Weg zu dem Ursprünglichen, Naturwüchsigen wie in die dunkeln Tiefen des Empfindungslebens. So ward er zum Quellsucher. Aus dem Quell der Volkslieder, die er sammelte, aus Shakespeare, für den er durch jenen Aufsatz in den Blättern „Von deutscher Art und Kunst" ein über Lessing hinausgehendes tiefes Verständnis erschlofs, aus dem Quell der älteren deutschen Literatur leitete er an, Erfrischung, gesundes Leben zu trinken. Durch solches Trinken aus dem frisch quellenden Born der echten Dichtung kam das Bewufstsein von den abgestandenen Bechern, an denen man sich bisher hatte genügen lassen: Der Geschmack daran ging verloren, und ein anspruchsvolleres Geschlecht lechzte nach wahrer Dichtung. Eigene Empfindung allein, das erkannte man, kann sie gebären. Wirklich Empfundenes nur gibt ihr Gehalt. Eigenes Schauen und schöpferisches Gestalten entdeckte man als das Wesen des Künstlers. Und man sah in dieser Gabe das Merkmal des wahren Menschentumes. „Genie" ist das Wort, mit dem man den Vollmenschen kennzeichnete. Selbständige, nicht blofs rezeptive, sondern gestaltende Auffassung der Dinge macht den Menschen dazu. Diese Originalität aber mufs sich dann der Sprache des Menschen mitteilen, denn das Empfinden mufs die Sprache schaffen. Darum mufs auch die Sprache der Denkart des Menschen entsprechen. Sie darf nichts Angelerntes sein: sie mufs „idiotistisch" sein, um Herders Wort zu gebrauchen. Mit diesen Anschauungen klingt vollständig zusammen, was Herder in seiner Auseinandersetzung mit der überlieferten lateinischen Bildung, wie sie oben dargelegt worden ist, an Gesichtspunkten geltend machte. Die einseitige grammatische Lateinbildung, die das Genie abstumpft, die Erziehung durch die Sprache allein zur Beherrschung der Sprache mit dem Ziel dichterischer Fertigkeit, sie forderten seinen Widerspruch, seine Kritik heraus. Dem setzte er die Weckung eines „grofsen innerlichen Gefühls" von den Dingen und die unzertrennliche Einheit von Empfindung und Ausdruck, Gedanke und Wort, als die Voraussetzungen seiner pädagogischen Anschauung entgegen. Diese Grundlagen aber sind schliefslich eben auch der tragende Grund für die Anschauungen der Sturm- und Drangperiode. Und so ist es denn durchaus berechtigt, den

[63]) S. W. S. I. S. 426 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Geist dieser Zeit in der Pädagogik des jungen Herder als bestimmenden Faktor aufweisen zu wollen, wie dies von Bruntsch ausführlich geschehen ist.[64]) Nur scheint mir von ihm zuviel auf dies Konto gesetzt zu sein. Und aufserdem: Es ist dieser Geist von Sturm und Drang doch nur einer der in Frage kommenden Faktoren, noch dazu ein, wie Bruntsch selbst sagt, überall mafsvoll wirkender, nirgends zu einer unförmlichen Kraft gesteigert. Herder ist zwar mit dem jungen Goethe der führende Genius der Sturm- und Drangperiode, aber lange nicht so tief in den gärenden Strudel der Gefühlsüberschwenglichkeit hineingezogen wie dieser. Er hat nie ganz den Boden des Mafsvollen unter den Füfsen verloren. Eine ähnliche Modifikation, wie sie seine Rousseaubegeisterung erfuhr durch den stark ausgeprägten geschichtlichen Sinn, der ihm eigen war,[65]) beobachten wir auch in seiner Beeinflussung durch den Geist der Sturm- und Drangperiode. Davor, sich ganz mit fortreifsen zu lassen bis zu jener krankhaften, aller Form spottenden, ungebärdigen Gefühlsüberspannung, wie sie anfangs allen Stürmern und Drängern, vielen sogar auf die Dauer eigen ist, bewahrte ihn sein positives Verhältnis zu den Alten und ihrer mafsvollen Schönheit. Sahen wir doch schon in den Fragmenten jenes Verständnis für den Wert einer freien Nachbildung im Geiste der Antike sich geltend machen, zu der sich dann die Auserwählten aus den Strudeln der Sturm- und Drangperiode hindurch fanden, um dann das grofse klassische Zeitalter der deutschen Literatur und Bildung heraufzuführen.

II. Herders Schule nach dem Reisetagebuche.

1. Der Realismus Herders.

Der, wenn auch noch so positiv gerichteten, Kritik am Herkömmlichen liefs Herder bald bestimmte eigene Vorschläge für den Aufbau einer Schule folgen. Wir haben sie vor uns in längeren Abschnitten des Tagebuches der Reise von Riga nach Nantes im Jahre 1769, das Herder während seines Aufenthaltes in Nantes in der zweiten Hälfte des Jahres 1769 geschrieben hat.[66]) In diesem für das Studium der Entwickelung Herders so bedeutsamen Tagebuche findet sich (S. 371—401) der Entwurf zu einer Neugestaltung der Ritterakademie in Riga, deren Leiter nach der beabsichtigten Rückkehr zu werden Herder bestimmt war. Die Darlegung der diesen Entwurf bestimmenden psychologischen Grundgedanken aber findet sich am Schlufs des Ganzen (S. 446—461) in dem Entwurf zu einem Werk über die Jugend und Veraltung menschlicher Seelen, das ein „System des menschlichen Lebens“ werden sollte. Diese Ausführungen, in denen sich der gedanken- und plänereiche Fünfundzwanzigjährige mit Behagen dem Zuge seiner Gedanken überläfst, geben ein lebendiges Bild von seinen damaligen pädagogischen Idealen, und obwohl nur eine kurze Spanne Zeit sie von den Fragmenten, unserer bisherigen Hauptfundgrube, trennt: wir werden durch die Offenbarung mancher neu hinzugekommenen bestimmenden Einflüsse überrascht. Es ist nicht der reine Niederschlag des bisher Dargelegten, was wir finden. Die bisherigen Anschauungen haben sich mit neuen Erkenntnissen auseinandersetzen müssen und erscheinen wieder, aber durch diese modifiziert. Eine Wiedergabe der leitenden Gedanken, nach denen Herder seine Schule einrichten will, zeigt das deutlich.

Die Grundlage der Bildung, wie sie Herder gegeben wissen will, ist Sachunterricht aus den 3 Gebieten: Natur, Geschichte, menschlicher Geist. Die Natur ist ihm das Gebiet der reinen Anschauung, die Geschichte das der Vorstellung, der menschliche Geist das der Empfindung und des abstrakten Denkens. Weil er in Anschauung, Vorstellung, Empfinden und Denken die Gesamtheit der Funktionen, welche unserm Innern eigen sind, glaubt zerlegen und somit erschöpfen zu können, mufs nach seiner Meinung auf jeder Stufe der Unterrichtsstoff dementsprechend dreifach geartet gewählt werden. So wird auf der untersten Stufe, ausgehend von der Umgebung des Kindes im Leben, „lebendige Naturhistorie einzeln“ neben „lebendiger Geschichte aus aller Zeit einzeln“ und dazu „Katechismus in Beziehung zum kirchlichen Leben, Sprüche, Poesie fürs Herz“ getrieben. Diese Einteilung der Kräfte und Seiten unseres Geistes

[64]) Vergl. Pädag. Studien XXV Heft 3 und 4.

[65]) Über das Verhältnis Herders zu Rousseau vergl. den Artikel von Hänssel in den Pädag. Studien XXIII S. 81—140.

[66]) Vergl. S. W. S. IV. S. 343 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gibt aber auch den leitenden Gedanken für den Fortschritt auf den beiden nächsten Stufen. Der Stoff jedes einzelnen Gebietes (Natur, Geschichte, Menschengeist) wird auf der zweiten Stufe aus der Sphäre der reinen Anschauung in die der Vorstellung oder wie Herder sagt: „der Einbildung“ gerückt. Dadurch ermöglicht sich zugleich die Verbindung der Einzelbilder zu einem abgeschlossenen Ganzen, zu System und geschichtlichem Gang. Aus der Naturgeschichte wird Naturlehre, aus den Geschichtsbildern wird Geschichte unter gleichzeitiger Heranziehung der Geographie, und auch die religiöse Unterweisung zeigt die geschichtlichen Zusammenhänge auf und sucht in einem Katechismus der Menschheit den Sinn für Allgemein-Menschliches zu wecken. War auf der ersten Stufe alles auf „Gedächtnis, Neugierde, Sinn, Empfindung“ berechnet, hier ist „alles Bild, Gemälde, der erste Schritt von der Erfahrung zum Raisonnement“. Das folgt auf der dritten Stufe. Die Naturlehre wird zur Naturwissenschaft, und Künste, Geschichte und Geographie werden zur Einführung in Politik, Handel, Bildung, und der ganze Bereich des menschlichen Geistes tut sich schliefslich auf in der „völlig abstrakten Philosophie und Metaphysik“, die hier mit allen ihren Einzeldisziplinen als „Resultat aller Erfahrungswissenschaften“ erscheint. In Summa: „eine Realschule in einem Plan von 3 Klassen und 9 Hauptarbeiten“, von denen je 3 derselben Entwickelungsstufe zugewiesen werden. Davon verspricht sich Herder: „So werden die Seelenkräfte in einem Kinde von Jugend auf gleichmäfsig ausgebessert und mit Proportion erweitert. Das ist das Kunststück aller Erziehung und der Glückseligkeit des Menschen auf sein ganzes Leben!“[67]) Denn die alles bestimmenden „3 Stufen liegen wirklich in der Natur der Sache: das Kind lernt nichts als sich alles erklären, was um ihn (es?) ist und was er (es?) sonst nur schwatzen würde, und legt durch Neugierde, Sinnlichkeit und Empfindung den Grund zu allem. Der Knabe dehnt sich in Aussichten und Kenntnissen der Einbildungskraft soweit aus als er kann und überfliegt das Reich der Wissenschaften in hellen Bildern. Der Jüngling steigt auf alles herunter und erforscht mit Verstand und Vernunft, was jener nur übersahe. Sinn und Gefühl ist also das Instrument des ersten, Phantasie des andern und gleichsam Gesicht der Seele, Vernunft des dritten und gleichsam Betastung des Geistes.“[68])

Dafs Herder für die Notwendigkeit von Realschulen zur Bildung von „tüchtigen, brauchbaren Männern“ des praktischen Lebens sich nicht verschlofs, davon haben wir in den Fragmenten beiläufig Notiz nehmen können.[69]) Aber hier sehen wir ihn beherrscht von der Überzeugung, dafs eine volle, allseitige Durchbildung nur mit Hilfe des Sachunterrichts zu erzielen ist. Welches ist die richtige Erklärung dafür, dafs wir ihn jetzt scheinbar überzeugt zur Fahne des Realismus schwören sehen? Über den letzten Grund gibt uns, glaube ich, Herder selbst Auskunft mit der immer wiederkehrenden Klage: „Wäre ich doch so gebildet worden! Wie bin ich hierin versäumt“! (vergl. S. W. S. IV S. 376, 453, 456, 460). An sich selber fühlt er die Einseitigkeit, Unzulänglichkeit, Verkehrtheit der gewöhnlichen Bildungsweise. Was ihm aber in seiner Bildung fehlte — wodurch hätte es ihm stärker zum Bewufstsein kommen können als durch die Jahre seiner Tätigkeit in Riga? Seit den dreifsiger Jahren des Jahrhunderts hatte die Stadt sich unter dem russischen Adler, der seit dem nordischen Kriege schützend seine Fittiche über sie breitete, aus dem Verfall und den Nachwehen des Krieges wieder emporgearbeitet. Ihr Handel blühte kräftig auf, und auch das geistige Leben regte sich allenthalben stärker und erzeugte ein lebhaftes Bildungsstreben, an dem gerade die Kreise einen besonderen Anteil nahmen, in denen Herder Eingang und herzliche Aufnahme gefunden hatte. Wie sollte es anders sein, als dafs der Vertreter der gelehrten Bildung ebenso sehr hier zum Empfangenden wurde, als er sich willkommen geheifsen sah? Der Wert des eigenen Besitzes schrumpfte zusammen vor dem sehnsüchtig die Vorteile andrer ermessenden Blick. Als Lücke und Defizit erschien, was die eigne Erziehung unberücksichtigt gelassen hatte. Dadurch erhielt der Protest gegen die gelehrte Bildung der Lateinschule nunmehr nachdrücklicher die Begründung: Sie entfremdet dem Leben, macht unfähig, mit Verständnis den realen Interessen der Gegenwart zu folgen oder gar sie zu fördern. Aber es wäre verkehrt von einem Übergehen ins feindliche Lager zu reden, zu glauben, Herder habe sich in einen Anhänger der Realschulen verwandelt, die einzig und allein fürs praktische Leben bilden wollten, weil er den Realien solch

[67]) S. W. S. IV. S. 386.
[68]) S. W. S. IV. S. 385.
[69]) cf. S. W. S. I. S. 382.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

breiten Raum, ja grundlegende Stellung in dem Aufbau seiner Schule zugesteht. Unverkennbar freilich ist, dafs auch der dem Realen zugewandte Charakter der Zeit, dafs auch die realistische Strömung, welche seit John Locke (1632—1704) in der Pädagogik Eingang und immer mehr Boden gewonnen hatte, auf Herders Anschauungen Einflufs übte. Es ist sein Wirklichkeitssinn, seine dem frisch pulsierenden Leben mit Verständnis zugewandte Denkart, die dem entgegenkam. Durch das Studium Bacons, das ihn nachweislich in Königsberg anzog, als er zu den Füfsen Kants safs,[70]) war er dem neuen Wissenschaftsbetrieb nahe getreten, der im Gegensatz zu dem Autoritätsglauben gegenüber der Überlieferung auf den Boden der eigenen, beobachtenden, prüfenden, schliefsenden Wahrnehmung trat. Das Bewufstsein erhielt dadurch Nahrung, wie viel an menschlichem Wissen doch gedankenloses Hinnehmen von Überliefertem, wie wenig es selbständiges Erfassen sei. Aus dieser Erkenntnis ist wohl jene charakteristische Forderung des Reisetagebuchs zu erklären: „Philosoph der Natur, das sollte dein Standpunkt sein mit dem Jünglinge, den du unterrichtest! Stelle dich mit ihm aufs weite Meer und zeige ihm Fakta und Realitäten und erkläre sie ihm nicht mit Worten, sondern lafs ihn sich alles selbst erklären. Und ich, wenn ich Nollet und Kästner und Newton lesen werde, auch ich will mich unter den Mast stellen, wo ich safs, und den Funken der Elektrizität vom Stofs der Welle bis ins Gewitter führen und den Druck des Wassers bis zum Druck der Luft und der Winde erheben und die Bewegung des Schiffes, um welche sich das Wasser umschliefst, bis zur Gestalt und Bewegung der Gestirne verfolgen und nicht eher aufhören, bis ich mir selbst alles weifs, da ich bis jetzt mir selbst nichts weifs.“[71]) Aber alle derartige Einflüsse zugegeben — wie töricht wäre es zu verkennen, was Herder bei allem Verständnis für den Wert der Realien in der Tiefe vom eigentlichen Realismus scheidet. Für diesen handelt es sich zuletzt darum, das positive Wissen, das Mafs verwertbarer Kenntnisse, wie es vom praktischen Leben gefordert wird, zu vermitteln. Die Kenntnisse selbst sind der letzte Zweck. Man hat das wohl den materialen Realismus genannt.[72]) Die Aufgabe, die damit der Schule gestellt wird, ist Vermittelung praktischer und nützlicher Weltbildung, Erziehung zu sozialer Brauchbarkeit und Tüchtigkeit für das Leben innerhalb der menschlichen Gesellschaft.[73]) Unter diesem Gesichtswinkel erscheint der Realismus als Utilitarismus. Durch diese Brauchbarkeit und Nützlichkeit aber, auf die in der von Locke ausgehenden pädagogischen Richtung alles angelegt war, ist dann die ganze Erziehung einseitig orientiert. Das Phantasie- und Gemütsleben tritt ganz zurück. Das gelehrte, wissenschaftliche Interesse bleibt unberücksichtigt. „Eine solche Erziehung ist gewifs geeignet, einen brauchbaren und weltgewandten Menschen aus dem Zögling zu machen; aber er wird etwas verstandesmäfsig kalt und schwunglos philiströs werden.“[74]) Von einer solchen Verirrung ist Herder weit entfernt. Es heifst ihm Unrecht tun, wenn man gelegentliche Äufserungen, in denen sich Herder über die Aufnahme seiner Idealschule und ihrer Leistungen beim livländischen Adel voll der Hoffnung äufsert, sie werde „brillieren“,[75]) auslegt, als sei durch solche „äufserliche Klugheitsrücksichten“, solche „Anbequemungen an das, was solch eine Schule dem livländischen Adel empfehlen könnte“,[76]) sein Plan im ganzen oder einzelnen bestimmt worden.

Die Erklärung für eine solche unzutreffende Beurteilung der pädagogischen Grundgedanken Herders scheint mir darin zu liegen, dafs man meist zu wenig Wert darauf legt, die Gedanken des Reisetagebuchs zu verstehen von den zeitlich vorher liegenden, demselben Gebiete angehörigen Äufserungen Herders, namentlich von den Fragmenten aus, und dann besonders auch darin, dafs man die Ausführungen Herders über den Realunterricht in seinem Reisetagebuch, darum weil er sie vor die Darstellung des Sprachunterrichts gestellt und äufserlich nur lose mit dieser verknüpft hat, auch meist gesondert für sich betrachtet und behandelt. Dadurch wird die Erkenntnis von dem engen Zusammenhang beeinträchtigt, in welchem bei Herder Realunterricht und Sprach-

[70]) Vergl. S. W. S. XIX. S. 239.
[71]) S. W. S. IV. S. 350.
[72]) Vergl. den Artikel von Hänssel über Herder und Rousseau in den Pädagog. Studien XXIII. S. 81 ff.
[73]) Vergl. Ziegler, a. a. O. S. 201.
[74]) Ziegler, a. a. O. S. 204.
[75]) S. W. S. IV. S. 395.
[76]) Haym, a. a. O. I. S. 328.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

unterricht stehen.[77]) Dann fehlt aber der richtige, entscheidende Gesichtspunkt für die Beurteilung des Herderschen Realismus. Versuchen wir diesen zu gewinnen.

Für Herder ist der Sachunterricht durchaus nicht Selbstzweck. Er steht durchaus in einem höheren Interesse: er steht im Dienste der Muttersprache. Das Reale: Sache, Ereignis, Empfindung, lebendig erfafst, wird Wort,[78]) wird verarbeitet zu Darstellung, wird gestaltet durch Wiedergabe. Den Anfang macht die mündliche Wiedergabe. So lernt das Kind „sprechen d. i. denken, sprechen d. i. erzählen, sprechen d. i. bewegen“[79]) auf der untersten Stufe, indem es sich der hier gebotenen Stoffe aus jenen drei Gebieten bemächtigt und in Wiedergabe sich ihrer mächtig erweist. Aus dieser ersten Ordnung des Sprechens folgt in der zweiten das Schreiben. Hier lernt der Schüler die Erfahrungen und Versuche, die Bilder der Historie und Geographie, die Eindrücke aus dem religiösen Gebiete aufschreiben. „Reichtum und Genauigkeit im Vortrage der Wahrheit; Lebhaftigkeit und Evidenz in Bildern, Geschichten und Gemälden; Stärke und unaufgedunstete Empfindung in Situationen der Menschheit,“ das ist der Gewinn, den sich Herder von solcher Methode verspricht. Auf der dritten Stufe endlich erscheint die Rhetorik als bewufste Stilübung an allen in Frage kommenden Materien, also Übung aller Stilgattungen. Auf diesem Wege soll die volle Beherrschung der Muttersprache erzielt werden. Erinnern wir uns jetzt weiter dessen, welche Anschauung Herder in den Fragmenten (S. W. S. I S. 394 ff.) über das Verhältnis von Empfindung und Ausdruck, Gedanke und Wort vorgetragen hatte,[80]) besinnen wir uns auch auf den oben gegebenen Nachweis des Zusammenhanges zwischen Herders Gedanken und den Anschauungen der Sturm- und Drangperiode, so werden wir nicht im Zweifel sein, dafs das Interesse Herders an den Realien nicht durch den Gesichtspunkt des Utilitarismus bestimmt ist: Herder kann nicht für den materialen Realismus in Anspruch genommen werden. Sein Interesse an den Realien ist in erster Linie bedingt dadurch, dafs er in ihnen das einzige Mittel zur Begründung einer von selbst sich ergebenden Herrschaft über die Muttersprache sieht. Und weiter: le style c'est l'homme. Die selbständige, freie Verfügung über die Sprache geht Hand in Hand mit der Selbständigkeit des Denkens, der Eigenart der Anschauung, der Individualität und Originalität. Das nicht von den Anschauungen andrer, sondern in selbstgewonnener Auffassung lebende Genie, das Ideal der Sturm- und Drangperiode, zu bilden ist dementsprechend das Ziel aller Bemühungen in der Herderschen Schule. Drum gilt's in ihr, alle Sinne zu bilden und sie auch gebrauchen zu lehren. „Das ist der Weg Originale zu haben, nämlich sie in ihrer Jugend viele Dinge und alle für sie empfindbare Dinge ohne Zwang und Präoccupation auf die ihnen eigne Art empfinden zu lassen. — Viele, starke, lebhafte, getreue, eigne Sensationen, auf die dem Menschen eigenste Art, sind die Basis zu einer Reihe von vielen, starken, lebhaften, getreuen, eignen Gedanken, und das ist das Originalgenie.“[81]) Also in der Jugend erhält der Mensch sein Gepräge fürs Leben. Das ist die Überzeugung Herders, bei der wir damit anlangen. Um ihn darin zu verstehen, gilt es einen Blick zu tun in seine psychologischen Anschauungen über das Werden des einzelnen Menschen und seiner Eigenart. Sie finden sich am Schlusse des Tagebuches (S. W. S. IV S. 446 ff.). Alle Eindrücke, so führt er da aus, malen sich in unser Gehirn. Dort hinterlassen sie Spuren: das macht das Gedächtnis. Diese Spuren können aufgefrischt und zur idealen Gegenwart gebracht werden: das ist Imagination. „So lange das Gehirn oder die Tafel der Seele weich und zart ist, alle neue Bilder, mit aller Stärke, in allen Farben und Nuancen, mit aller Wahrheit, Neuigkeit und Biegsamkeit einzunehmen: da ist die weiche und wächserne Jugend der Seele. — Allmählich aber schliefst sich die Seele d. i. sie verarbeitet die vorigen Ideen. Sie wendet sie an, so oft sie Gelegenheit hat. Dadurch werden sie gleichsam immer stärker eingeprägt. Sie kommen immer wieder, und die Seele kann nichts denken, ohne dafs sie wiederkommen.“[82]) Der weiche Knorpel verhärtet und wird Knochen.

[77]) Vergl. dazu S. W. S. IV. S. 389 f.

[78]) Über den Sinn, den Herder mit dem Ausdruck „Wort“ verbindet, und seine Unterscheidung von innerer und äufserer Sprache vergl. den Artikel von Hänsch über Herder und die Muttersprache, Pädagog. Studien XXIII. S. 337 ff.

[79]) S. W. S. IV. S. 389.

[80]) Vergl. S. W. S. IV. S. 390.

[81]) S. W. S. IV. S. 454.

[82]) S. W. S. IV. S. 458 f. vergl. auch S. 455 vorletzte Zeile.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

So kommt das Alter der Seele und in ihm die zunehmende Scheu vor neuen Ideen, immer zähere Anhänglichkeit an den alten. Ohne weiteres erhellt daraus die Bedeutung der ersten, tiefen und darum bleibenden, nachhaltig bestimmenden Eindrücke. Das Wahre nur, das Schöne und das Gute gilt es darum der Jugend zu vermitteln; das aber auch so nachdrücklich und tief, dafs die Eindrücke „ewig — unverlierbar“ werden.

Von hier aus ergibt sich mühelos das Verständnis für ein drittes Interesse Herders an den Realien. In der Welt des Realen fand sich der Mensch zuerst. Sie unterwarf er sich, indem er sie in Eindrücken in sich aufnahm und zu einem Gesamtbild verarbeitete. Als Anschauung und Wissen trägt er dann die äufsere Welt in sich, in Wort und Darstellung setzt er sie neugestaltet aus sich wieder heraus. Den Gang, den die Menschheit durchlaufen hat, mufs auch der einzelne wieder durchlaufen. „Der Führer mufs uns den Weg verkürzen, uns aber selbst gehen lassen, nicht tragen wollen und uns damit lähmen“. So reiht sich der Überzeugung Herders, dafs „die Worte nur Register der Gedanken“ seien, also „nie eins vom andern zu trennen“ sei, und der andren Überzeugung, dafs es vor allem gelte, „Originalgenies“ zu gewinnen, als dritte diese psychologische Grundanschauung Herders an als Summe der Gesichtspunkte, von denen aus der Realismus Herders beurteilt sein will.

Diese dreifache Begründung der realistischen Tendenzen in Herders Pädagogik aber läfst diese Tendenzen natürlich zugleich als erneute, ja soweit als neuer Gesichtspunkt die Psychologie in Frage kommt, verschärfte Ablehnung des in der Lateinschule sich darstellenden alten Humanismus erscheinen. Dahin gehende Äufserungen finden sich nun auch im Reisetagebuche (vergl. bes. S. 372, 373, 388, 451—455). Vor allem betont Herder hier das Unpsychologische des Betriebes der Lateinschule. „Wir werden durch Worte und das Lernen fremder allgemeiner Begriffe so erstickt, dafs wir nicht auf sie merken, wenigstens nicht mit dem ganzen Feuer auf sie merken können. — Wir bekommen also nur schwache, monotone Stöfse: unsre jugendlichen Sensationen sagen wenig unsrer Seele: diese erstirbt.“ Der rein sprachliche Unterricht stumpft ab: „Wir werden klug im Sprechen und schläfrig im Denken.“ Er macht unselbständig, wir „reden fremder Leute Worte und entwöhnen uns eigner Gedanken.“ Die unverstandenen Ideen und abstrakten Begriffe der Grammatik übersättigen die Seele und bleiben unverdaut liegen, und wenn die Natur sich ihrer nicht entledigt, schwächen und verderben sie nur und wirken wie Gift. Vergeblich ist die Erwartung, dafs die „toten Gedächtniseindrücke sich noch einmal entwickeln.“ „Kein Mensch, sagt Herder von sich selbst, hat mehr Anlage zur Philosophie der Sprache als ich, und was hat sich aus meinem Donat je in mir entwickelt?“ Die Grammatik als „Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes“ ist nichts für Kinder. Darum weg mit ihr aus dem Elementarunterricht! Ihn gilt es so zu gestalten, dafs „kein Wort ohne Begriff“ gegeben, kein „Begriff präoccupiert wird: so viel als in der Zeit eine menschliche Seele von selbst fassen kann, und das sind in der ersten Jugend nichts als Begriffe durch Sinne. — Für die Seele des Kindes aber gibt es keine gröfsere Qual als Abstraktionen ohne lebendige Welt, Lernen ohne Sachen, Worte ohne Gedanken, gleichsam Ungedanken ohne Gegenstände und Wahrheit.“ So weit geht Herder, dafs er fordert: „Jeder Mensch mufs sich eigentlich seine Sprache erfinden, und jeden Begriff in jedem Wort so verstehen, als wenn er ihn erfunden hätte. Eine Schule des Sprachunterrichts mufs kein Wort hören lassen, was man nicht versteht, als wenn man's denselben Augenblick erführe.“ Er verkennt freilich nicht, wie schwer die Durchführung dieses Grundsatzes sein dürfte. Wenigstens ist er sich darüber klar, worin die Schwierigkeit liegt: „Das ist der Fehler der Zeit, in der wir leben: man hat lange vor uns eine Sprache erfunden, tausend Generationen vor uns haben sie mit feinen Begriffen bereichert: wir lernen ihre Sprache, gehen mit Worten in 2 Minuten durch, was sie in Jahrhunderten erfunden und verstehen gelernt, lernen damit nichts, veralten uns an Grammatiken, Wortbüchern und Diskursen, die wir nicht verstehen, und legen uns auf zeitlebens in eine üble Falte.“ Es ist klar, was Herder sagen will: Je älter eine Kultur ist, desto reicher ist sie an festgeprägten Anschauungen, starren Begriffen, traditionellen Überzeugungen, desto unfreier ist sie, desto weniger Fühlung hat sie mit der lebendigen Welt der Realitäten. In demselben Mafse wie sie wird mit ihr die Bildung immer abstrakter, von Traditionen abhängiger und dem Natürlichen fremder. „Weh dir, dafs du ein Enkel bist!“ Vor dem Fluche, in starrgewordene Anschauungen einer alten Kultur den Zögling schmieden zu wollen, vor der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Torheit, den jugendlichen Geist mit den letzten Ergebnissen einer Entwickelung von Jahrhunderten aufklären und so vor der Zeit altklug machen zu wollen, davor hat sich die Erziehung zu hüten. „Die Jugend der menschlichen Seele in Erziehung wieder herzustellen, ruft er aus, o welch ein Werk!“ Weg also mit der Last der Tradition! Weg also Grammatiken und Grammatiker! Statt dessen Anschauung aus dem Leben, Anschauung aus Bildern, Anschauung durch Instrumente und Experimente! „Der erste abstrakte unverstandene Begriff ist Gift — unverdaute Speise — was würden wir, wenn die Natur nicht noch die Güte hätte, uns dessen durch Vergessenheit zu entledigen?“

2. Herders Realismus im Zusammenhang mit den Zeitströmungen.

Ohne Zweifel: Das ist Rousseaus Stimme! Man halte dagegen die Stelle aus „Emile“ (III 71): „Sachen, Sachen, ich kann es nie genug wiederholen, wir gestatten den Worten zuviel Einflufs. Mit unserer geschwätzigen Erziehung erzeugen wir nur Schwätzer.“ Oder die andere: „Was lehren die Pädagogen am Ende? Worte, Worte und immer Worte, indem sie mit dem Sprachstudium beginnen.“ Die gleiche Gefahr, Gedankenlosigkeit und Urteilslosigkeit als Folge, sieht auch Rousseau: „Es ist leicht den Kindern die Worte König, Reich, Eroberung, Revolution, Gesetz in den Mund zu legen; aber wenn es sich darum handeln wird, mit diesen Worten klare Begriffe zu verbinden, wird noch ein weiter Weg notwendig. Mit dem ersten Worte, mit dem ein Kind sich abfinden läfst, ist sein Urteilsvermögen verdorben“ (wenigstens sicher ein Anfang es zu verderben gemacht!). In dem letzten Satz deckt sich Herder fast wörtlich mit Rousseau. Die Abhängigkeit Herders vom Realismus Rousseaus wird als sicher erwiesen, wenn man die Tatsache hinzunimmt, dafs Rousseau, dessen tiefere Kenntnis Herder der Anregung Kants verdankte, von den Königsberger Tagen an, in denen er ihn eingehend studierte, unausgesetzt in Herders Gesichtskreis geblieben ist, wie Auszüge, die sich Herder aus seinen Werken gemacht hat, und zahlreiche auf Rousseau Bezug nehmende Äufserungen Herders beweisen. Dafs er sich ihm aber nicht rückhaltlos gefangen gegeben hat, dafs er vielmehr recht wohl das gewollt Paradoxe, das absichtlich Verblüffende in den Gedanken Rousseaus erkannte und zur Erklärung manches „Schiefen“ nahm, dafs er sich also kritisch zu ihm stellte, bekundet manche Stelle in seinen Werken und Briefen; so, wenn er an Hamann schreibt, selbst Rousseaus Anbeter könnten nicht leugnen, dafs er „seine Wahrheiten und Wahrscheinlichkeiten nur immer in das schiefe Licht der paradoxen Sätze stellet.“[83]) Da nun aber Rousseau konsequent in seiner Feindseligkeit gegen die verbildende Kultur den materiellen Zweck des Unterrichts ganz zurückstellt hinter das Interesse an formaler Durchbildung — man vergleiche dazu die von Hänssel angezogene Stelle[84]) aus dem „Emile“: „Man halte sich gegenwärtig, dafs es nicht im Geiste meines Unterrichts liegt, dem Kinde viel Dinge zu lehren, sondern nur, richtige und klare Begriffe in seinen Verstand eintreten zu lassen. Wüfste es auch gar nichts, es wäre mir gleichgültig, wenn es sich nur nicht täuscht, und nur deshalb bringe ich Wahrheiten in seinen Kopf, um es vor den Irrtümern zu bewahren, die es an ihrer Stelle lernen würde“ — so wird man mit Hänssel nicht nur in Herders formalem Realismus den Einflufs Rousseaus sehen, sondern im Hinblick auf die oben nachgewiesene enge Beziehung zwischen Real- und Sprachunterricht in Herders Schulplan der Überzeugung sich nicht verschliefsen können, dafs auch Herders Realismus letztlich nur ein formaler ist. Der Realunterricht ist im Grunde d. h. im Zusammenhange des Schulganzen für ihn doch nicht letzter d. i. Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Es fehlt bei Herder der utilitaristische Gesichtspunkt als bestimmender Faktor. Er will keine Vorbildung zu den Berufsarten des praktischen Lebens mit Ausschlufs alles nicht unmittelbar im Leben Verwertbaren geben, wie der Pietismus in seiner Realschule, wie die Aufklärung und ihr Hauptvertreter nach dieser Seite hin: Christian Wolf. Sein Interesse an den Realfächern ist ein ganz anderes: es ist das des Psychologen, der gegen den Unfug des grammatischen Betriebes der Lateinschule ankämpft, verbunden mit dem des Vertreters einer vertiefteren, umfassenderen, reicheren, neuen Auffassung vom Menschen.

Man nennt die Strömung der Pädagogik, die durch diese bereicherte Anschauung vom Menschen hervorgerufen wurde, den Neuhumanismus. In seinem Prinzip und Wesen lag

[83]) Vergl. auch S. W. S. IV. S. 416.
[84]) Pädagog. Studien XXIII. S. 135.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

unzweifelhaft ein reales Moment: „Humanität heifst Bildung des ganzen Menschen, und dazu gehört neben der „vernünftigen“ auch die „tierische“ Seite, oder um von diesen schiefen Kategorien abzusehen, neben die formale Ausbildung mufs auch die materielle, d. h. die Erwerbung einer bestimmten Summe von realen Kenntnissen treten.“[85]) Will man da von Realismus reden, so vergesse man doch nicht, wie wesentlich sich diese Anschauung unterscheidet vom Realismus eines Aug. Herm. Francke, Christof Semler, Julius Hecker, eines Michel de Montaigne, eines John Locke, eines Christian Wolf. Der Realismus ist eingerückt unter einen höheren Gesichtspunkt, mit dem in seiner Methodik umgestalteten alten Humanismus in einer höheren Einheit: der Bildung zum vollen Menschentum, zur Humanität, verschmolzen. Dem Geiste dieses Neuhumanismus huldigt Herder meiner Meinung nach unbedingt auch in dem Reisetagebuche. „Das Bindeglied, sagt Haym (I S. 330), zwischen seinem ursprünglichen Idealismus und dem auf einmal so heftig ausgebrochenen Hunger nach dem Realistischen — das zweite Stichwort seines Schul- und Bildungsideals ist der Gedanke echter, voller Menschlichkeit als des letzten Ziels aller gesunden Bildung.“ Das ist zweifelsohne ebenso richtig wie der Hinweis auf das starke Hervortreten der Realien in Herders Schulbild, das sich aber einfach aus der von selbst meist ungewollt stark ausfallenden Betonung des Gegensatzes zum Alten erklärt, ohne dafs damit ein Irrewerden an der bisherigen eignen Anschauung gegeben zu sein braucht, wie Haym (I S. 330) anzudeuten scheint. Überdies möchte ich an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, dafs die Ansätze zu diesem Realismus schon in den früher dargelegten Anschauungen Herders von der engen Beziehung zwischen der Sache und dem Wort, dem Vorgang und seiner sprachlichen Wiedergabe gegeben liegen. Hat Herder in den Fragmenten diese Anschauung nur als Angriffswaffe gegen die Wortpoesie der Lateinschulbildung gebraucht, in dem Reisetagebuche wird sie auf das Gebiet des Unterrichtsganges ganz allgemein übertragen und diesem zu Grunde gelegt. Nicht als gegensätzliche Bewegung gegen frühere Anschauungen (vergl. Haym ebenda) erscheint dann der Realismus Herders, sondern als Fortschreiten zu bewufster Durchführung der gewonnenen Anschauung in ihren Konsequenzen, womit freilich auch eine wachsende Schätzung der Bedeutung und die Neigung zu stärkerer Betonung der im Gegensatz zum Überlieferten gewonnenen Grundsätze als Folge verbunden sein mag. Die Wellen der realistischen Anschauung rollen, indem sie in das Feld der Gedanken eindringen, über die Linie hinaus, durch die ihnen später eine feste Grenze gezogen wird.

Über die Bedeutung des Fortschrittes, der mit der Anerkennung der Realien als des naturgemäfsen Ausgangspunktes alles Unterrichts gegeben ist, kann kein Zweifel sein. Dieser Fortschritt liegt in der Erkenntnis, dafs der Unterricht nach Methode und zwar nach der aus der Psychologie sich ergebenden Methode zu fragen habe. Im Kinde das Kind zu sehen und mit dem Kinde kindlich zu verfahren, das war ein schlechthin Neues. „Rousseaus Eifern für die Notwendigkeit einer Bildung der Sinne und durch Sachen, seine Forderung des psychologischen Verständnisses für die Entwickelung der Natur des Kindes, sein Kampf gegen die schlechten Erziehungsweisen seiner Zeit und gegen die Verbildung insbesondere — das sind lauter Dinge, die in unser Bewufstsein übergegangen sind, so sehr, dafs wir kaum mehr begreifen, wie sie je haben mifsachtet werden können,“ sagt Ziegler.[86]) In der Tat konnte Rousseau sagen: „Die Kindheit ist uns noch eine ganz unbekannte Sache; bei den verkehrten Ansichten, die wir darüber haben, müssen wir mehr und mehr in die Irre gehen. Die Vernünftigsten fassen die Wichtigkeit einer gewissen Masse von Kenntnissen ins Auge, ohne zu erwägen, was die Kinder zu lernen imstande sind. Sie suchen im Kinde immer den Mann, ohne daran zu denken, was es zuvor ist. Dies letztere ist nun das besondere Ziel meiner Nachforschung gewesen. Meine Mafsnahmen mögen sehr unrichtig gegriffen sein; das Ziel, auf das wir hinarbeiten müssen, glaube ich richtig erkannt zu haben. Beginne also deinen Zögling besser zu erforschen, denn du kennst ihn ganz bestimmt nicht.“ Auf wie fruchtbaren Boden solche Anregungen bei Herder gefallen waren, zeigen nicht nur Worte wie das: „Wenn ich ein Philosoph sein dürfte und könnte, ein Buch über die menschliche Seele, voll Bemerkungen und Erfahrungen, das sollte mein Buch sein!“,[87]) sondern auch die Bemühungen, die Herder daran gesetzt hat, die Stufen der seelischen Entwickelung zu

[85]) Ziegler, a. a. O. S. 332.
[86]) Ziegler, a. a. O. S. 216.
[87]) S. W. S. IV. S. 368, vergl. auch S. 364 und bes. S. 447—461.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

finden. Anschauung und darum Ausbildung der Sinne ist nach seiner Meinung die erste Stufe, Vorstellung und darum Pflege der Phantasie die zweite, Verstand und Vernunft und darum Anleitung zur Abstraktion, zur Begriffsbildung die dritte. Darnach mufs sich auch der gebotene Stoff richten: Natur, Geschichte, abstraktes Wissen folgen auf einander, ja selbst der Fortschritt innerhalb des einzelnen Stoffgebietes vollzieht sich von Anschauung zu Vorstellung, um mit der Abstraktion abzuschliefsen.[88]) Daran kann man wohl nicht zweifeln: „Das Prinzip der stufenförmigen Entwickelung hat Herder von Rousseau übernommen, so verschieden auch seine Stufen von denen Rousseaus sein mögen".[89]) Ein blofser Ausschreiber Rousseaus ist deswegen Herder bei weitem nicht. Dafs Rousseaus Ideen von ihm so lebhaft ergriffen wurden, liegt an der Gleichartigkeit der Natur beider Männer. So wird Herders Seele zum „Resonanzboden" für die Ideen Rousseaus.[90]) Die Töne, die in ihr ruhen, werden unter den weithin schallenden Rufen Rousseaus wach und fangen an zu klingen, aber es ist nicht derselbe Akkord wie bei Rousseau: Nur die gleiche Empfindung klingt, wiedergeboren in anderen Harmonien. Vergessen wir auch nicht, dafs überhaupt die ganze Zeit diese Töne auffing, zurückwarf und vor wirkungslosem Verklingen bewahrte. Die geistige Atmosphäre dieser Zeit ist mit diesen Ideen geschwängert. Manches kann, ja mufs man ganz gewifs mit Haym (I S. 341) nicht auf Einflufs von Person zu Person, sondern auf den „genius epidemicus" der ganzen Zeit zurückführen.[91]) In Summa: Aus psychologischen Gründen fordert Herder als ein Schüler Rousseaus den Sachunterricht als Grundlage und Voraussetzung des Sprachunterrichts. Natur, Geschichte und Leben müssen in „lebendiger Übung" zu innerem Besitz umgewandelt werden, und dieser mufs sich zuletzt als sprachliche Fertigkeit in der Muttersprache kundgeben. „Die erste Klasse der Sprache sei die Muttersprache, die sich mit den vorigen (den realen Unterrichtsfächern) zusammenschlingt" (IV 389). So wird die Dressur „sachenloser Pedanten, gekräuselter Periodisten, elender Schulrhetoren, alberner Briefsteller, von denen Deutschland voll ist," verhütet. So „bildet die Schule sachenreiche Köpfe, indem sie Worte lehret, oder vielmehr umgekehrt, lehrt Worte, indem sie Sachen lehret" (IV 390). Damit aber ist die Schule zu einem natürlichen, den Gesetzen seelischer Aneignung entsprechenden Verfahren gekommen. Und die Muttersprache ist an erste Stelle gerückt, ist zum Grundstock des gesamten Sprachunterrichts geworden, wie wir sehen werden.

3. Der Sprachunterricht bei Herder.

Als erste fremde Sprache erscheint die französische. Diese Stelle verdient sie als „die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa, als die gebildetste nach unserer Denkart, als die leichteste und einförmigste am besten geeignet zu einem praegustus der philosophischen Grammatik, als die ordentlichste zu Sachen der Erzählung, der Vernunft und des Raisonnements".[92]) Also Verbreitung und Bau, Charakter der Sprache sind das Ausschlaggebende. Der Betrieb gliedert sich in drei Klassen als „Leben, Geschmack, Vernunft". Lebendig lernt der Schüler die Sprache kennen durch einen französischen Lehrer, „nicht fürs Auge und durchs Auge studiert, sondern fürs Ohr und durchs Ohr gesprochen, ein Gesetz, das nicht zu übertreten ist. — Der Lehrer spricht mit dem Schüler über die bekanntesten Sachen des gemeinen Lebens. — So wird der Schüler ein lebendig Gespräch."[93]) Auf der zweiten Stufe schliefst sich das Lesen an zur Bildung von Geschmack und Gefühl für „die Schönheiten und Tours der Sprache": es ist die Stufe der Stilübung. Die dritte Stufe erst bringt die Einführung in die philosophische Grammatik, für die in dem gewonnenen Sprachbewufstsein die Grundlage gegeben ist, und in die Stilarten der Sprache.

[88]) Vergl. S. W. S. IV. S. 385 f.
[89]) Hänssel, a. a. O. S. 112.
[90]) Haym I. S. 342.
[91]) Die von Hänssel (S. 119) angenommenen andren Einflüsse auf Herders psychologische Bestrebungen vermag ich nicht unmittelbar wirksam zu sehen. Die Gedanken eines Abbt, Blackwell, Hamann und Winckelmann gehören ja ganz andren, mit der Erziehung zunächst nicht zusammenhängenden Gebieten an. Höchstens, daß auch auf andren Gebieten der Entwickelungsgedanke siegreich einzog, ist an ihnen nachzuweisen.
[92]) Eine eingehendere Charakteristik der französischen Sprache findet sich S.W.S. IV. S. 422—433.
[93]) S. W. S. IV. S. 394.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Mit dem Betrieb der Grammatik ist zugleich schon die Überleitung zum Lateinischen gegeben, denn das Französische steht „nach seinem Genie“ zwischen diesem und der Muttersprache, wenn man nicht noch etwa Wert legen will auf das Italienische.

Das Lateinische, an sich eine tote Sprache, ist lebendig zu machen für Verständnis und Gefühl auf der ersten Stufe durch vieles und lebendiges Lesen: „immer Eindrücke, lebendige Bemerkungen eingepflanzt“; entsprechend etwa der zweiten Stufe des Französischen, mit der diese Stufe auch wohl zeitlich parallel gedacht ist. Die Hauptsache ist: „nur lebendig, um den ersten lateinischen Eindruck stark zu machen, den Schwung und das Genie einer neuen, der ersten antiken Sprache recht einzupflanzen“. Die zweite Stufe hat wie die dritte des Französischen Stil- und Sachkenntnis zu vermitteln. „Wenig wird übersetzt! Denn dies wenigstens nicht Hauptzweck! Aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, die verschiedenen Zeitalter Roms gesehen, das Antike einer Sprache gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben und allem nachgeeifert“.[94]) Die dritte Stufe endlich erschliefst die Welt der antiken Dichtung und ihre Schönheit. „Hier keine Nacheiferungen, warnt Herder, es sei denn, wen die güldene Leier Apolls selbst weckt; aber viel Gefühl, Geschmack, Erklärung. Auf dieser Klasse sind die Blumen und die Krone der lateinischen Sprache“. Die Bildung von Gefühl, Geschmack ist hier die Aufgabe.

Über die griechische Sprache fafst sich Herder sehr kurz, wie er sagt, weil er noch zu wenig mit sich selbst über die Methode einig ist, um sie genau zu bestimmen. Am sichersten, meint er, dafs die Klassen sich nach dem Latein richten: in der ersten viel gelesen; in der zweiten viel geschmeckt und bemerkt; in der dritten der ganze griechische Geist gekostet, und der ist „die wahre Blume des Altertums in Dichtkunst, Geschichte, Kunst, Weisheit!“

Die hebräische Sprache endlich will er gar nicht, oder wenigstens mit der kleinsten Auswahl, gewissermafsen fakultativ, getrieben wissen: „gleichsam der innigste Kreis eines Pythagoras“.

So ergibt sich Deutsch in 5 Klassen: „denn es dauert so lang, als Unterricht in den Wissenschaften dauert“, Französisch in 4 Klassen, denn „es mufs immer fortgesetzt werden“, Lateinisch in 3, Griechisch (und Italienisch!) in 2, Hebräisch in 1 Klasse. Deutsch setzt gleich anfangs mit dem Realunterricht ein, und ihm folgen je ein Jahr später die anderen Sprachen.

Charakteristisch ist erstlich für diesen Aufbau der deutlich wahrnehmbare Grundsatz eines Fortschreitens vom Anschaulichen zum Abstrakten, vom Naheliegenden zum Fernen, sowohl in dem Betriebe der einzelnen Sprache als auch in der Reihe der nach einander auftretenden Sprachen.

In dieser letzten Hinsicht ist die Frage nach dem zeitlichen und inneren Verhältnis, nach dem sprachgeschichtlichen Zusammenhang und nach der Verwandtschaft der in der Sprache sich spiegelnden Welt, das Entscheidende für die Reihenfolge: Französisch (Italienisch), Lateinisch, Griechisch, Hebräisch. In jener Hinsicht aber wird die Grammatik, die bis dahin die Grundlage des ganzen Sprachunterrichts abgegeben hatte, als Krönung und Abschlufs an das Ende gerückt. Sie erwächst als Abstraktion aus dem praktisch gewonnenen Verständnis der Sprache. Dieser Gang entspricht genau dem von Herder für den Unterricht in der Muttersprache geforderten Verfahren, nur dafs es sich bei diesem um Übermittelung der Sprache in, mit, durch Einführung in die reale Welt, hier aber um Übermittelung der realen Welt der Sprache zur schliefslichen Gewinnung eines Einblickes in die philosophische Grammatik, in Bau und Gesetze der Sprache handelt.

Charakteristisch ist zweitens die Stellung, welche der Muttersprache hier eingeräumt ist. Sie hat das Lateinische aus seiner alles beherrschenden Stellung verdrängt.

So hat es Herder selbst gedacht. Er sagt (IV 388): „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 nimmt Mut, Genie und Aussicht auf alles.“ Das ist eine gedrängte Zusammenfassung seiner Kritik an der Lateinschule in den Fragmenten, wie sie im ersten Teil der Arbeit besprochen worden ist, bis auf den nationalen

[94]) S. W. S. IV. S. 397.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Gesichtspunkt, der dort das Ganze einleitete. In dem Schulentwurfe des Reisetagebuches äufsert sich das nationale Interesse nun offenbar in der

Forderung einer fundamentalen Stellung der Muttersprache den anderen Sprachen gegenüber: diese werden von jener getragen, wie jene wieder auf den Realien ruht.

So bildet die Muttersprache das Mittelglied zwischen dem Sachunterricht und dem fremdsprachlichen Unterricht. Aus dem Sachunterricht sich ergebend, gewinnt der Unterricht in ihr durch die stete Bezugnahme auf immer neue Sprachwelten auch immer neues Leben, neue Kraft, neues Selbstbewufstsein. Auch dabei erweist sich wieder, wie eng der Zusammenhang zwischen den pädagogischen Gedanken der Fragmente usw. und des Reisetagebuches ist. Nur unter Beachtung dieses Zusammenhanges ist es eben möglich die betreffenden Gedanken und Entwürfe des Reisetagebuches richtig zu beurteilen. Genauere Auskunft über das Verhältnis der Muttersprache zu den fremden Sprachen, wie es sich in Herders Schule gestalten müfste, bekommen wir, wenn wir zurückgreifen auf frühere Äufserungen Herders. Schon in dem ersten Beitrag zu den Rigischen Anzeigen aufs Jahr 1764: „Über den Fleifs in mehreren gelehrten Sprachen“[95]) nennt Herder die Muttersprache den Leitfaden in dem Labyrinth von Sprachen, ihr müsse man also die Erstlinge des Fleifses opfern. Denn wie das Kind alle Bilder mit dem ersten Eindruck vergleiche, so „passe unser Geist insgeheim alle Mundarten (= fremde Sprachen) zu unserer Muttersprache.“ Dadurch bekomme die Mannigfaltigkeit der Sprachen Einheit. Und wenn wir unsere Muttersprache auf der Zunge behalten, könnten wir desto tiefer in den Unterschied jeder Sprache eindringen und aus ihr die eigene Sprache bereichern. Denn „wer den Umfang einer Sprache übersieht, überschauet ein Feld von Gedanken, und wer sie genau ausdrücken lernt, sammelt sich eben hiemit einen Schatz bestimmter Begriffe“. Und in dem ersten Fragment hatte er sich ebenso geäufsert: „Unsere Seele bauet, mit Montaigne zu reden, die Stockwerke (der Sprachen) über einander, und welches soll das unterste von allen und die Grundlage sein? Eine fremde oder die Muttersprache? — Die letztere ohne Zweifel.“[96]) Mit Recht sagt Hänsch in seiner eingehenden Darstellung und Kritik der Gedanken Herders über die Muttersprache[97]) mit Bezug hierauf: „Es sind gewifs grofse und schöne Ideen, die Herder hier ausspricht, und nur die glühende Liebe zu seinem Volke und seiner Sprache und das Bewufstsein, an ihrem Busen die herrlichsten Stunden geistigen Genusses erlebt zu haben, konnten ihn zu dieser hohen Auffassung bringen.“ Man geht wohl nicht fehl, wenn man die Erklärung für diese glühende Begeisterung, mit der er als Vertreter und Verfechter der natürlichen Rechte unserer Muttersprache auftrat, mit aus seinem Aufenthalt in den Grenzmarken deutschen Lebens holt, wie es Haym tut, wenn er schreibt (I 111): Je mehr man hier wie auf einem ausgesetzten Posten mitten unter einer vielgemischten slavischen Bevölkerung stand, um desto mehr verschärfte sich unter den Deutschen das Bewufstsein, die Erben und Träger, die berufenen Missionäre einer höheren Kultur zu sein. Noch dauerte durch den Zuzug deutscher Gelehrten die Kolonisation ununterbrochen fort, und wie jeder neu ankommende Deutsche ein Stück Vaterlandsliebe mitbrachte, so lernte er der fremden Nationalität gegenüber mit doppeltem Stolze den Wert der eigenen schätzen. So war auch Herders Fall.“ So erklärt sich auch seine Begeisterung für den Gedanken, der Beglücker Livlands zu werden, den „menschlich wilden Emil des Rousseau zum Nationalkinde Livlands zu machen.“[98]) „Eifer für das menschlich Beste, Gröfste einer Jugendseele, Vaterlandsliebe, Begierde auf die würdigste Art unsterblich zu sein,“ das ist's, was ihn beseelt. Darum versteht sich's für ihn von selbst, dafs „die Schule so möglich National- und Provinzialfarbe bekomme.“[99]) Eine Grenze wird dieser Betonung des Nationalen freilich gezogen durch die höchste Aufgabe der Schule: „Der Schüler soll für alle Welt erzogen werden.“ Wie der Ausgleich zwischen diesen beiden Bildungsinteressen zu denken sei, darüber schweigt sich Herder hier aus.

Die nationale und die allgemein menschliche, die humane Bildung sind aber offenbar nicht als unausgleichbarer Gegensatz empfunden.

[95]) S. W. S. I. S. 1.
[96]) S. W. S. I. S. 378.
[97]) Pädagog. Studien XXIII. S. 337—349 und 369—393.
[98]) S. W. S. IV. S. 371.
[99]) S. W. S. IV. S. 400.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

4. Herder in seinem Verhältnis zu Joh. Matth. Gesner.

Alle die für Herders Entwurf einer idealen Schule charakteristischen Züge finden wir wieder bei dem Manne, der gemeinhin als der erste Vertreter des Neuhumanismus gilt: Johann Matthias Gesner (1691—1761). Paulsen kennzeichnet seine Bedeutung dahin: „Er hat in seinen Schriften und Organisationen als der erste dem althumanistischen Betrieb den neuhumanistischen entgegengesetzt und zur Überwindung jenes durch diesen den bedeutendsten Anstofs gegeben.“[100]) Ebenso urteilt über ihn Ziegler.[101]) Gesner war seit 1734 Professor an der in demselben Jahre eröffneten Universität Göttingen, welcher bald die führende Rolle zufallen sollte als „der ersten wahrhaft modernen, in voller Lehrfreiheit sich bewegenden, als der Stätte, wo sich der neue Aufschwung der klassischen Studien und der Übergang zu einer neuen Art, sie zu betreiben, vollzog.“ Gesners Anschauungen über das hier in Frage Kommende sind niedergelegt in den „Kleinen Deutschen Schriften“ und in den „Primae lineae isagoges in eruditionem universalem“ (beide Göttingen und Leipzig 1756). Vergleichen wir seine Grundgedanken Punkt für Punkt mit den Grundlinien des Herderschen Schulbildes.

In der Isagoge findet sich unter den Praecepta discendi generalia der Grundsatz:[102]) Verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda. Eine Erläuterung und Begründung dieses Satzes läfst sich entnehmen aus der Abhandlung: „Ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse?“ (Hannoverische gelehrte Anzeigen v. 1751).[103]) Dort heifst es Seite 305: „Unsere ganze Natur ist von dem Schöpfer so eingerichtet, dafs unsere Erkenntnis nicht von allgemeinen und abgezogenen Sätzen, sondern von einzelnen, und die Sinnen unmittelbar rührenden Dingen anfängt und entstehet. Wer einem Kinde die beste botanische Beschreibung einer Rose, die richtigste Erklärung einer Wage etc. tausendmal vorsagen wollte, würde damit nicht so weit kommen, als wenn er ihm eine wahre oder gemalte Rose oder Wage zeiget. — Ebenso gehet es mit den Sprachen. Wir lernen ohne allgemeine und abgezogene Begriffe, ohne Regeln, durch die blofse Erwartung und Einrichtung ähnlicher Fälle jede Sprache, in welcher andre mit uns reden, recht verstehen und reden.“ Damit sind die Fundamentalsätze schon gegeben, von denen auch Herder ausgeht: 1. Die Verbindung von Sache und Wort im Unterricht ist nie zu zerreifsen. 2. Die Anschauung ist die beste Belehrung. 3. Sprachen darf man nicht aus Regeln und Grammatiken lernen; sie wollen lebendig erfafst sein, müssen durch Hören oder Lesen allmählich unser Besitz werden. Gesner zieht aus diesen Grundgedanken auch die Konsequenzen wie Herder, zunächst für den Sprachunterricht: Er protestiert entschieden gegen die Verwertung der Grammatik zur Einführung in die Sprache. So lesen wir in der schon erwähnten Abhandlung: Ob man aus der Grammatik die lateinische Sprache zu lernen anfangen müsse?: „Ich unterfange mich diese Frage mit Nein zu beantworten, ja zu behaupten, dafs aus der Gewohnheit, von der Grammatik anzufangen, ein guter Teil des Verderbens herzuleiten sei, welches an einer grofsen Zahl der sogenannten Studierenden und der Jugend überhaupt wahrgenommen wird. — Wie viele Beispiele haben wir nicht täglich vor uns von Leuten, welche nach vieljährigem Studieren so viele Proben der Ungeschicklichkeit, ja bisweilen der Dummheit und Unvernunft von sich geben, dafs dadurch die Feinde der Studien Gelegenheit bekommen, ihre Verachtung derselben zu rechtfertigen, und alles, was auf niedrigen und hohen Schulen vorgenommen wird, lächerlich zu machen. Namentlich fallet diese Verachtung auf die lateinische Sprache so, dafs bei vielen sonst vernünftigen Leuten Lateinisch, Schulfüchsisch, Pedantisch beinahe gleichgültige Wörter sind. — Wenn der Knabe bei den mechanisch auswendig gelernten Wörtern Nom., Gen. etc., weiblich und männlich etwas denken will, so findet er keine genugtuende Ursache; denket er aber nichts, wie bei diesen, und fast bei allen Kunstwörtern der Grammatik in so zarter Kindheit (6.—7. Jahr!) notwendig geschehen mufs, so entstehet allmählich bei ihm das grofse Gebrechen der Studierenden, der sogenannte Psittacismus, die Gewohnheit, da man sich einbildet, man wisse etwas, wenn man ein Wort höret oder ausspricht, dessen Begriff und Bedeutung doch unbekannt ist und bleibet, wenn man es auch zur Not mit andern Worten der nämlichen oder einer anderen

[100]) Paulsen, a. a. O. S. 428.
[101]) Ziegler, a. a. O. S. 255 f.
[102]) Gesner, Kleine deutsche Schriften S. 62 f.
[103]) Gesner, a. a. O. S. 294 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sprache verwechseln kann. Dieser Fehler wird zur Natur und so stark, dafs ihn auch die beste Vernunftlehre, wenn sie nicht besonders fleifsig angewendet und ausgeübt wird, nicht vertreiben kann, zumalen er auch bei dem Auswendiglernen der einzelnen Wörter unterhalten und gestärket wird."[104]) Der Anfang ist zu machen nicht mit der Grammatik, sondern mit Gebrauch und Übung der Sprache selber. Schon 1739 betont Gesner das in der Vorrede zu der lateinischen Grammatik: „Gleichwie die Sprachen ehe gewesen sind als die Grammatik, also ist es gewifs und unleugbar, dafs es hundertmal leichter durch den Gebrauch und die Übung, ohne Grammatik, eine Sprache zu lernen, als ohne Übung und Gebrauch, allein aus der Grammatik. Das erste geschieht täglich von Millionen Menschen in Ansehung der Muttersprache, und von viel Hunderten in fremden Sprachen. Das letztere ist schlechterdings unmöglich, und leider tausend Exempel solcher Unglückseligen bekannt, welchen die Grammatik, das ist, das unvernünftige Auswendiglernen derselben, zu nichts gedient, als ihnen einen unauslöschlichen Hafs zum Studieren beizubringen, den Kopf zu verwirren, und sie zu anderen vernünftigen Verrichtungen desto untüchtiger zu machen. Es lautet dieses etwas hart, ist aber ebenso wahr, als es betrübt und von seiten derer, die es einsehen und ändern könnten, unverantwortlich ist, es ferner so gehen zu lassen. Sollte und müfste eines von beiden versäumet werden, so ist ein Mensch, der ohne Grammatik die Sprache dennoch durch den Gebrauch gelernet hat, ohne alle Vergleichung besser daran als einer, der die Grammatik bis auf alle Kleinigkeiten auswendig gelernet, aber dabei aus Mangel der anderen Übungen weder etwas in dieser Sprache Geschriebenes gründlich verstehet, noch selbst sich richtig in derselben ausdrücken kann."[105]) Die Grammatik gehört an das Ende, nicht an den Anfang des Sprachunterrichts, denn sie ist, „weil sie eine Art und ein Teil der Philosophie ist, keine Lektion vor die Kinder, und diejenigen, welche noch gar nichts von der Sprache wissen. Sie ist von ihren Erfindern auch nicht dazu bestimmet worden, dafs der Anfang des Studierens davon gemachet werden solle. Gleichwie es Redner und Poeten gegeben hat, ehe jemand darauf gefallen ist, eine Redekunst oder Dichtkunst zu schreiben: also haben die Menschen recht geredet, ehe sie an die Sprachkunst gedacht haben."[106]) Sie zu früh im Unterricht verwenden heifst also sie mifsbrauchen. Auch das beste Instrument hat keinen Nutzen, wirkt vielmehr schädlich, wenn es nicht gehörig gebraucht wird. „Wer mit dem Hammer schneiden und mit dem Messer Nägel einschlagen wollte, der würde nicht über die Unschicklichkeit dieser Instrumente, sondern über sein unbesonnenes Beginnen zu klagen haben. Also wenn jemand die allerbeste Grammatik gebrauchet, die zarten Kinder mit unverständlichem Auswendiglernen der Regeln und Ausnahmen zu martern, und ihnen dadurch den Geschmack am Studieren gleich anfangs, und gemeiniglich auf immer benimmt, so ist dieses nicht der Grammatik, sondern dem verkehrten Gebrauch derselben beizumessen."[107]) An der richtigen Stelle tut die Grammatik die besten Dienste. — „Ein Knabe, der durch (praktische) Übung einen guten Teil der lateinischen Sprache gelernet hat, wird hernach mit leichter Mühe, unter einer guten Anführung, die sonst so bittere Grammatik ohne Auswendiglernen viel fester und richtiger fassen, als wenn er gleich am Anfang der Unterweisung damit gemartert worden wäre: er wird die Wörter der lateinischen Sprache besser verstehen und gebrauchen, als wenn er dieselben einzeln und aufser einem Zusammenhange noch so ängstlich und unter tausend Schlägen (!) und Tränen auswendig hätte lernen müssen." (Vorrede zu Castellions lateinischer Übersetzung des Neuen Testamentes. 1747.)[108]) Also erst „Routine", dann Grammatik! Zusammenfassend sagt Gesner in der Isagoge 106. 107: Linguae externae discantur, quantum eius fieri potest, eo modo quo sermo patrius, hoc est usu primum et ἀλόγῳ τριβῇ (pronunciando, intelligendo atque interpretando, scribendo, loquendo, quae simul tentantur omnia). Tum adhibeatur demum velut coticula grammatica.

Die Übereinstimmung Herders mit Gesner nach dieser Seite hin ist überraschend. Nehmen wir hinzu, dafs Herder Gesners Schriften gekannt hat, ja dafs er im Reisetagebuche (IV 385) direkt auf ihn Bezug nimmt, sich zu seiner Isagoge und ihren Anschauungen bekennt, wenn er sie auch „mit mehr Realität durchwürzt" wünscht, so gibt sich die Übereinstimmung als Abhängigkeit

[104]) Gesner, Kleine deutsche Schriften, S. 295 und 297.
[105]) Gesner, a. a. O. S. 270.
[106]) Gesner, a. a. O. S. 301.
[107]) Gesner, a. a. O. S. 256 ff.
[108]) Gesner, a. a. O. S. 283—292.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Herders zu erkennen. Diese Abhängigkeit aber ist keine sklavische. Herder hat seinen Schulentwurf mit viel „mehr Realität durchwürzt“. Er ist, wie der Vergleich seines Schulentwurfs mit dem Schulplan Gesners noch genauer zeigen wird, bewufster und konsequenter in der Durchführung des Prinzips: Verborum disciplina a rerum cognitione nunquam separanda. Er ist über diesen Mann des Fortschritts (vergl. Paulsen S. 427 f.) schon hinausgeschritten.

Deutlich zeigt sich das in der Stellung, welche bei beiden die Muttersprache einnimmt. Zwar auch Gesner betont: Patria lingua non negligenda quod vitium olim scholarum erat.[109]) Aber in dem „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten“[110]) heifst es von der Muttersprache, die in allen drei Klassen getrieben werden soll: „Alle und jede Bürger der Schule müssen in der Muttersprache rechtschaffen lesen und schreiben, auch einen verständlichen und vernünftigen Brief aufsetzen lernen“. Für die zweite und dritte, die aufsteigenden Klassen wird bestimmt: „Die Lektionen dieser Klasse, welche innerhalb zwei Jahren zu Ende gebracht werden, sind diese: Der Gebrauch der Muttersprache und der französischen, welche durch tägliches Lesen und Übersetzen aus einer Sprache in die andere getrieben werden. — Man gibt Erzählungen, Briefe und allerhand Aufsätze an, welche zu Papier gebracht werden. — In beiden Sprachen wird auf die grammatische Richtigkeit gesehen“. Wo bleibt da der Grundsatz: Sprachunterricht und Sachunterricht sind niemals zu trennen! den wir bei Herder doch so stark beachtet sahen? Und wie einseitig ist dies Bildungsziel für den Unterricht in der Muttersprache gegen die umfassende Aufgabe, welche Herder diesem Unterricht stellte! Entsprechend dieser stärkeren Wertschätzung, Beachtung und Pflege, welcher sich die Muttersprache in Herders Schule zu erfreuen hat, geht sie dort auch zeitlich allen andern Sprachen voran. Gesner aber fragt: Colendane patria lingua ante peregrinas? und glaubt antworten zu müssen: De latina et gallica potest ambigi. Certe tractari possunt simul.[111])

Gesner steht eben den pädagogischen Überlieferungen trotz alles Fortschrittes noch viel unfreier gegenüber als Herder. Bei ihm haben die Realien noch nicht den Bann aufzuheben vermocht, in dem die Rücksicht auf die geschichtliche Überlieferung der Kultur die Schule und ihren Unterrichtsgang bewegungsunfrei und einer Reform unzugänglich hielt. Dafs der historische Gesichtspunkt, der Gedanke an den Gang unserer Kultur von ihren vermeintlichen Anfängen bei den Griechen an, ihn stark bestimmte, verrät seine Antwort auf die Frage: An a Graecis potius quam a Latinis initium faciendum discendi? Sie lautet: Affirmarem, si commode fieri posset per impedimenta externa. Ja, er möchte am liebsten mit dem an der Schwelle unserer Geschichte stehenden Homer anheben: An ab Homero incipiendum? Affirmarem et hoc, si per externas rationes posset fieri.[112]) Sollte nicht die Erinnerung an diese Neigung Gesners, das Griechische vor das Lateinische und Homer an den Anfang des Griechischen zu rücken, vielleicht zu spüren sein in der eigentümlichen Unsicherheit dem Griechischen gegenüber, die wir bei Herder im Reisetagebuche beobachten? In Konsequenz seines Gedankens, vom Nahen sei zum Fernen fortzuschreiten, mufste Herder bei den Griechen und bei Homer zuletzt ankommen. Wir hören aber, wie Herder dort bekennt: „Ich bin aber noch zu wenig mit mir selbst über Methode (des Griechischen) einig, um die drei Klassen darin zu bestimmen. Am sichersten, dafs sie sich nach dem Latein richten“. Dann wird freilich der Gang der griechischen Entwickelung auf den Kopf gestellt: Homer, ja alle Poesie der Griechen kommt ans Ende, während sie doch schon nach Herders Anschauung von den Lebensaltern der Sprache[113]) geschichtlich am Anfang steht. Doch er unterdrückt diese Regungen des historischen Sinnes: „Es schadet nichts, dafs diese (die Poesie) in der Geschichte vorausgegangen ist. Denn in der Geschichte des Geistes nach unserer Zeit, Welt, Sitten, Sprache, geht sie nicht voraus; zuerst genommen verdirbt sie sogar; da gegenteils hintennach erscheinend, alles auf sie bereitet und einladet, wie blühende Kinder auf ihre blühendere Mutter!“ Wir sehen also Herder wie Gesner geneigt, die Rücksicht auf den geschichtlichen Gang bestimmend werden zu lassen für die Einordnung des Griechischen in die Reihe der fremden

[109]) Vergl. Gesner, Isagoge 86.
[110]) Gesner, Kleine deutsche Schriften S. 352 ff.
[111]) Gesner, Isagoge 87—89.
[112]) Gesner, Isagoge 140, 148.
[113]) Vergl. S. W. S. I. S. 151 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sprachen und die Anordnung des Unterrichtsstoffes innerhalb dieser Sprache. Das Griechische vor das Lateinische und Homer an den Anfang zu stellen, läfst sich Gesner nur durch impedimenta externa, rationes externas abhalten; Herder aber stellt den geschichtlichen Gesichtspunkt zurück hinter den psychologischen.

Voller noch als durch die Prüfung und Vergleichung der Ansichten beider Männer in diesen Einzelfragen kommt einem das Gemeinsame und Unterscheidende zum Bewufstsein bei der Frage nach der Aufgabe, die jeder von beiden seiner Schule stellt. In dem schon erwähnten „Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten" nennt Gesner als seine Absicht: „das Gymnasium in einen solchen Stand setzen zu lassen, welcher sonderlich auch darinnen einen Vorzug habe, dafs junge Leute von allerlei Stand und Lebensarten ihre Rechnung in demselben finden und zum Nutzen des gemeinen Wesens vorbereitet werden können, mithin durch dasselbe die Vorteile andrer öffentlicher Schulen und Gymnasien sowohl als einer sogenannten Ritterakademie erhalten werden".[114]) Nach ihrer „künftigen Lebensart" teilt er aber die Jugend in drei Klassen: 1. die zu Handwerken, Künsten und zur Kaufmannschaft angehalten werden sollen, 2. die ihr Glück im Kriege oder bei Hofe machen wollen, 3. die bei dem sogenannten Studieren bleiben und auf Universitäten gehen oder auf dem Gymnasio, soweit es möglich, gebracht werden sollen. Das Bewufstsein davon, dafs die Lateinschule nur der letzten, der dritten Klasse diente, die beiden andern ganz unberücksichtigt liefs, hatte zur Gründung besonderer Anstalten für diese geführt: Das waren die Realschulen und die Ritterakademien. Die Realschulen wollten der ersten Klasse dienen. Die Ritterakademien aber waren dem Bedürfnis des Adels, des Herrenstandes, nach einer für seinen Nachwuchs geeigneten Bildung entsprungen. Zweierlei charakterisiert sie dementsprechend: Einführung in die höfische Sitte und in die modernen Wissenschaften und Künste. Um des ersteren willen finden wir sie meist in einer Residenz. Als moderne Wissenschaften aber werden auf diesen Schulen stark sowohl die modernen Sprachen, besonders Französisch und Italienisch, als auch Mathematik und Naturwissenschaften getrieben. Hinzu trat aufserdem Unterricht in den neuen naturrechtlich-ökonomistischen und historisch-diplomatisch-statistischen Disziplinen. Alles das bestimmt sie als Schulen der höfischen Bildung. Ein Mann, der diese besafs, hiefs ein galant homme, ein Gelehrter nach altem Zuschnitt wurde von ihm wohl als Pedant bezeichnet und über die Achsel angesehen. Diesen so verschiedenen Bildungsinteressen wollte Gesner mit seiner Schule gleichzeitig und gleicherweise dienen. Darum scheidet er dreierlei Lektionen: „einige sind allen dreien Klassen gemeinsam; einige gehören nur vor die andre und dritte Klasse; einige nur vor die dritte". So bekommen alle drei Klassen Unterweisung in der Muttersprache, im Rechnen, in der Mefskunst, Musik, im Zeichnen, in den „Händeln" des bürgerlichen Lebens, in den Elementen der Naturerkenntnis und der Kunst und im Christentum (Glaubenslehren und Sittenpflichten). Besondere Betonung soll bei allen vorkommenden Gelegenheiten finden die Reinlichkeit, Höflichkeit, zuvorkommende Menschenliebe und die Klugheit, mit dem Gelde, mit Hab und Gut recht umzugehen. Dieser Unterricht umspannt die Zeit bis zum 14. Jahre. Wer dann nicht abgeht, besucht zwei Jahre die andere Klasse, die schon bisher durch Privatunterricht vorbereitet wurde. In ihr treten nun als Fächer auf neben der Muttersprache die französische, lateinische, weiter Geographie und Historie mit ihren Hilfswissenschaften, die mathematischen Wissenschaften und Erkenntnis der Natur und Kunst. Eine dritte Klasse, wieder von zwei Jahren Dauer, führt die Verbleibenden ins Lateinische vollends bis zur grammatischen und rhetorischen Richtigkeit, in die griechische Sprache, tiefer in die historische, mathematische, theologische Erkenntnis, gibt Einleitung in die Philosophie und privatim auch in alle drei Fakultäten als Vorbereitung des Übergangs zur Universität.

Der Vergleich mit dem Plane Herders zeigt uns das Gemeinsame und das Unterscheidende. Auch Herder rechnet mit denen, welche nicht dem Studium zugeführt werden sollen. Für sie will er die Möglichkeit geben von dem Sprachunterricht ganz abzusehen, nur den Realunterricht und den aus ihm erwachsenden Unterricht in der Muttersprache zu geniefsen und so vor allem dem Latein zu entgehen (vergl. IV S. 388). Auch er macht also einem Interesse Konzessionen, das zunächst nicht in Zusammenhang steht mit der Aufgabe der Gelehrtenschule, die zum Studium vorbereiten soll. Während aber bei Gesner die verschiedenen Interessen zum Plane

[114]) Gesner, Kleine deutsche Schriften S. 352.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

einer Einheitsschule führten, in der drei verschieden geartete Bildungsaufgaben in zeitlichem Nacheinander an demselben Individuum gelöst werden, nämlich die der Realschule, der Ritterakademie und des Gymnasiums, sehen wir bei Herder die verschiedenen Interessen verarbeitet zu einer Einheit: Seine Schule ist ein organisches Ganze, nicht ein loses Neben- und Nacheinander von Verschiedenartigem wie die Einheitsschule Gesners. Das psychologische Interesse, nicht die Rücksicht auf das im Leben Verwendbare ist bei Herder ausschlaggebend für die Stellung zu den Realien. Sie sind für ihn die unentbehrliche Grundlage zum Aufbau der inneren Welt des Menschen, die in der Philosophie ihren Abschlufs findet, und in der die Sprachen die fortschreitende Befreiung vom Realen und Erziehung zum rein Geistigen zu leisten haben. Das Bildungsziel ist für Herder nicht die Ausstattung mit den Kenntnissen und Fertigkeiten, die in dem erwählten Berufe unentbehrlich oder nützlich sind, sei es nun ein praktischer oder gelehrter Beruf: Durchbildung des ganzen Menschen, Ausbildung aller Sinne und Kräfte, Erfüllung der Seele mit unverlöschlichen Bildern des Schönen und Wahren und Guten, das schwebte Herder, wie der Schlufs des Reisetagebuches zeigt (vergl. IV S. 450—460), als das letzte Ziel aller Bildung vor. In doppelter Hinsicht also ist Herder hinausgeschritten über Gesner: Was bei diesem als Erweiterung der Unterrichtsgegenstände in den gelehrten Schulen noch unausgeglichen neben dem althergebrachten Unterrichtsstoff steht, ist bei Herder mit diesem zu einer Einheit innerlich verarbeitet, und zweitens geht in einer höheren Einheit, der Bildung des ganzen Menschen, Herder schon das neue Bildungsziel der höheren Schule auf. Gemeinsam aber ist beiden das Eingehen auf die realistischen Tendenzen der Zeit und die veränderte Auffassung von Betrieb und Aufgabe des klassischen Unterrichts: Die Grammatik tritt zurück und wird Abschlufs des Unterrichts, der mit praktischer Übung an der Sprache selbst zu beginnen hat. Was aber die letzte Aufgabe des klassischen Sprachunterrichts anlangt, so lehnen beide die imitatio der Alten ab. Nicht sprachliche Fertigkeit ist zu erstreben. Die Sprache selbst kommt nur in Betracht als Schale, in welcher der edle Kern der antiken Bildung uns überliefert ist. Es gilt durch die Schale zum Kern vorzudringen. Denn „diejenigen, sagt Gesner, so, ohne die Alten gelesen zu haben, philosophieren, werden zum öfteren schwatz- und prahlerhafte Leute, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehöret oder ihnen selbst einfällt, vor grofse Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben und alles andre aus Unwissenheit verächtlich traktieren. Wer aber die Alten nach vorgeschriebener Art lieset und dabei die Gründe von der Mathematik studieret, bekommt geübte Sinnen, das Wahre von dem Falschen, das Schöne von dem Unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtnis, eine Fertigkeit andrer Gedanken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern.“ Also Bildung des Urteils, des Geschmacks, des Verstandes, des Willens, das ist der Gewinn, den er sich verspricht. Damit ist ein neues, positives Verhältnis zu den Alten gegeben, eine positive Wertung derselben nach Seiten dessen, was sie gedacht, wie sie gefühlt, was sie erstrebt. „Eine gute Meinung von der Antiquität überhaupt und von der Annehmlichkeit und Nutzen einer Belesenheit in derselben“ ist dazu die Voraussetzung. In der Tat sind für Gesner „die meisten alten Skribenten die vortrefflichsten Leute ihrer Zeit gewesen — wer also ihre Schriften lieset und verstehet, der geniefset des Umgangs der gröfsten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen“.[115]) Damit vergleiche man, was Herder im Reisetagebuch über den lateinischen und griechischen Unterricht sagt (IV S. 397 f.), um zu sehen, wie eng diese beiden Männer nach ihrem Urteil über die Alten und deren Bedeutung für die Bildung der Jugend zusammengehören: Gesner der Vorkämpfer und Bahnbrecher des Neuhumanismus, Herder sein überzeugter Vertreter auf Grund seines feinen Verständnisses für das Altertum, das ihn zu einem Priester des neuen Kultus der Alten prädestinierte. Wie weit Herder besonders in ästhetischer Beziehung Gesner hinter sich liefs, davon kann man sich durch eine Prüfung des Abschnittes Poesis et ars oratoria in Gesners Isagoge (bes. 215—232) überzeugen. Herder selbst hat die Schranken Gesners ganz richtig erkannt, wie seine Rezension der Isagoge (1775) in der Lemgoer Bibliothek IX. Bd.[116]) zeigt; sein Verdienst aber erkennt er rückhaltlos an: „Menschlichkeit (wenn

[115]) Braunschweig-lüneburgische Schulordnung v. J. 1737 § 97 und 125 (Vormbaum III, 358—434).
[116]) S. W. S. IX. 424 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wir das entweihte Wort Humanität so eigentlich herstellen dürfen), seine Menschlichkeit in lateinischer Schreibart, in den Schulwissenschaften und der Philosophie.“ Seine Schranken sind die des Schulmannes. „Die Stücke, wo ein schlichter Blick und gesunder Menschenverstand hinreicht z. E. von der Anweisung zum Lernen überhaupt, von psychologischen Systemen und von den primis naturae in der Moral, sind eines Weisen in Griechenland wert. — In andern Stücken, sieht man, war der Philolog fremde. — Die Abschnitte von der Poesie, noch mehr von der Musik, am meisten endlich von der Malerei bleiben zurück. — Wer kann's ausstehen, die Mythologie gepriesen zu sehen, weil sie Feuerwerk und Backwerk inskribiert?“[117]) Ohne Zweifel steht Herder auf Gesners Schultern, aber eben darum ist der Bereich, den sein Blick umspannt, viel weiter und umfassender.

Auf längere Zeit hinaus ruhte nun die Feder des Pädagogen Herder. Andere Interessen traten in den Vordergrund. Das Bückeburger Amt lenkte seine Gedanken in die theologische Bahn. Den verbindenden Faden gegen die Rigaer Periode bildet Herders Interesse an der Geschichte der Menschheit, auf deren Anfänge ihn die biblischen Schriften hinwiesen. Dieses geschichtliche und religiöse Interesse spiegelt sich in dem Unterrichtsplan für den jungen Zeschau,[118]) einem „von dem Gedanken der Entwickelung getragenen enzyklopädischen Überblick über Natur und Geschichte“[119]) mit religiösem Einschlag. Abgesehen von diesem Entwurfe ist in der Bückeburger Zeit nichts von Belang für die Pädagogik zu verzeichnen. Erst infolge der Übersiedelung nach Weimar und der Übernahme der Stellung eines Ephorus des Gymnasiums kam Herder wieder in Fühlung mit pädagogischen Fragen und dadurch zu neuer Anregung.

III. Die Grundgedanken der Pädagogik Herders in der Weimarer Periode.

1. Wahrer Begriff und Aufgabe der schönen Wissenschaften.

Wenden wir uns der Weimarer Periode zu, so nötigt uns zunächst die im Sommer 1779 entstandene, von der kurfürstlichen bayrischen Akademie preisgekrönte Abhandlung „Über den Einflufs der schönen in die höheren Wissenschaften“[120]) sie auf ihre pädagogischen Grundgedanken hin zu untersuchen. Herder geht von dem Gedanken aus, dafs die höchste Wissenschaft ohne Zweifel die Kunst zu leben sei. Sie beruht darin, dafs der Mensch den Posten im Leben, auf dem er steht, je nach Amt, Stand, Geschlecht ganz ausfüllt, d. h. so, dafs sein Gewissen ihm keinen Vorhalt zu machen braucht. Dazu ist nötig, dafs der Mensch zur vollen Herrschaft über sich gelangt, die es ermöglicht, dafs er alle Kräfte in den Dienst seiner Lebensaufgabe stellt. Als die schönen Wissenschaften sieht nun Herder im Gegensatz zur landläufigen Auffassung, die dabei an angenehme Beschäftigung mit schöngeistigen Sächelchen dachte, die Wissenschaften an, welche „die sogenannten unteren Seelenkräfte, das sinnliche Erkenntnis, den Witz, die Einbildungskraft, die sinnlichen Triebe, den Genufs, die Leidenschaften und Neigungen ausbilden.“ Aus diesen sinnlichen Anlagen erwächst die intellektuelle und sittliche Art des Menschen mit Notwendigkeit, denn „alle Kräfte unserer Seele sind nur eine Kraft.“ Die Seele ist eine Einheit. Sinnliches Urteil und Einbildungskraft und Verstand bedingen und bestimmen sich gegenseitig. Die Sinne werden zuerst wach. So bedürfen sie auch der ersten Pflege. Der Stoff, der ihnen geboten wird, entscheidet, bestimmt ihre Richtung, ihre Gewöhnung: Er wirkt als Wegweisung. Damit ist also auch die weitere Entwickelung schon bestimmt, denn „wem in seiner Jugend Gedächtnis, Sinne, Witz, Phantasie, Lust und Neigung verkrümmt und verstumpft wurden, was wird dessen Verstand in ältern Jahren für Materialien haben, über die, was für Formen und Formeln, nach denen er sich übe? Was kann sein Wille tun, wenn seine Kräfte, richtig zu imaginieren, zu wollen und zu tun dahin sind? Er schreibt auf einem vermalten, verknittelten, zerrifsnen Papiere; er will mit stumpfen Waffen streiten und mit ungeschickten, verrosteten Werkzeugen das gröfste Kunstwerk der Seele vollführen“ (IX 296). Wenn nun die schönen Wissenschaften den höhern „Licht, Leben, sinnliche Wahrheit, Reichtum“ geben, nicht nur dem Stoff, dem Gedanken, sondern auch der Form,

[117]) S. W. S. IX. S. 426. Man besinne sich auf das, was Herder über die Mythologie urteilte. S. W. S. I. 426 ff.

[118]) S. W. S. XXX. 395 ff.

[119]) Haym I. S. 721.

[120]) S. W. S. IX. S. 289 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dem Ausdruck nach, wenn sie so mittelbar den ganzen Geist und Charakter, das ganze Herz und Leben bestimmen, so ist kein Zweifel, dafs das „Lesen der Alten, recht gebraucht, wohlgeordnet, die wahre Wissenschaft des Schönen zur höhern Kenntnis ist. Denn ihre Poesie und Beredsamkeit, ihre Erziehung und Kultur hatte viel mehr Weisheit und unmittelbaren Zweck des Lebens als unsere meiste Lektüre und Schulphrasen.“ Das wird dann im einzelnen nachgewiesen an Beispielen. Daraus zieht Herder nun die Folgerungen: 1. Die schönen Wissenschaften müssen den höhern vorausgehen d. h. aus den alten Schriftstellern gilt es der Jugend erst Reichtum und mancherlei sinnliche Gewifsheit zu schaffen, ehe ihnen die Deutlichkeit gelehrter Begriffe vermittelt wird, so gewifs als „die schöne und angenehme Geschichte der Natur der abstrakten Physik, die leichte und angenehme Geschichte der Menschheit einer abstrakten Metaphysik und Sittenlehre vorausgehen mufs.“ Voraussetzung ist dabei aber, dafs man nie Wort von Gedanken, Ausdruck von Sachen trennen darf. 2. „Diese schönen Wissenschaften haben den Vorzug, dafs sie für alle Stände und Geschäfte sind, statt dessen jede höhere nur ein abgesondertes Feld bauet.“ Also eine allgemeine Bildung, auf der sich erst die Fachbildung aufbaut: „Die schönen Wissenschaften und der gesunde Verstand sind gleichsam die Gemeinflur, wo sich alle höheren Kenntnisse zusammenfinden und zusammenerholen, wo jede ihres besonderen Amts vergifst und sich des allgemeinen Zweckes der Menschheit erinnert. Diese Gemeinfluren und Vorübungen für alle können nicht sorgsam genug angebauet werden.“ 3. Diese schönen Wissenschaften dienen der Menschheit und sollen ihr in allen Ständen und Formen dienen. „Humaniora sind's, Wissenschaften und Übungen, die das Gefühl der Menschlichkeit in uns bilden.“ In Betracht kommen für diesen Zweck Sprachen und Poesie, Rhetorik und Geschichte, wohlbemerkt, wenn sie auf diesen sensus humanitatis hin angelegt und getrieben werden. „Ein Lehrer der Humanität — wird also Stoff und Form geben, dafs der Geist seiner Schüler hell, ihre Phantasie und Sinne wohlgeordnet, ihr Ausdruck durch Wahrheit schön und geschmückt durch Einfalt werde, am meisten aber, dafs sich in ihnen der Sinn bilde, die Menschheit überall zu lieben und ihr wahres Gute zu fördern.“ Ein solcher Lehrer der Humanität „wird, und wenn wir in Trozendorfs Schule, Heere von Jünglingen aller Stände und Ämter wären, für alle lehren.“[121])

Unschwer erkennen wir den Herder des Reisetagebuchs wieder: Der Aufbau des Gedanklichen auf das Sachliche, des Abstrakten auf das Sinnliche verrät ihn ebenso deutlich wie der Hinweis auf die entscheidende Bedeutung der Jugendbildung. Ja, weiter zurück noch weist die Polemik gegen die blofs stilistisch-sprachliche, rein formale Bildung, gegen die Erziehung zur gedankenlosen, hohlen Phrase: Das ist der Herder der Fragmente, der Kritiker des Bildungsideals der Lateinschule. Vorwärts aber weist uns das hier so klar verkündete Ideal einer allgemeinen, einer humanen Bildung und die Betonung der bildenden Kraft einer sachlich-sprachlichen Beschäftigung mit den Alten. Auch hier spricht schon der Ephorus des Weimarer Gymnasiums zu uns, dessen dringendes Anliegen die Stellungnahme zu den modernen Realien und der Antike und ihren beiderseitigen Ansprüchen auf Beachtung und Würdigung in der ihm anvertrauten Schule sein mufste.

2. Herder als Ephorus des Gymnasiums in Weimar. Sein Kampf gegen die besonderen Gefahren für die höhere Schule jener Zeit.

Lassen wir also nunmehr den Ephorus Herder zu Worte kommen! Bekanntlich hat Herder in dieser Eigenschaft namentlich bei Beginn und zum Schlufs der öffentlichen Prüfungen regelmäfsig, und zwar seit 1779 im Gegensatz zu dem Herkommen in deutscher Sprache, das Wort ergriffen. Bei Suphan sind diese Reden im 30. Bande zusammengestellt. Zu wiederholten Malen hat Herder in diesen Schulreden das Thema der Preisschrift von 1779 wieder aufgenommen:

[121]) Den letzten angezogenen Satz Herders hat übrigens Haym in einem Punkte ganz mifsverstanden. Haym schreibt (II 116): „Die Schule Trozendorfs, die humanistische Schule hat den richtigen Weg eingeschlagen“ usw. Trozendorf (1490—1556) gehört aber zu dem von Herder so bekämpften Althumanismus. Herder will sagen: Auch in einer so starken Schule mit so zahlreichem, verschiedenartigem Schülermaterial wie die bekannte Schule Trozendorfs in Goldberg, die oft über 1000 Schüler aus aller Herren Länder zählte, käme dann jeder auf seine Rechnung. Interdum dormitat Homerus!

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Von den wahren schönen Wissenschaften. Er erkannte die Gefahren, welche die Modernisierung der höheren Bildung seit dem Zeitalter Ludwigs XIV., die Gefahren, welche die eindringenden „galanten Wissenschaften“ über die Jugend und die Schule brachten: Auf der einen Seite das Tändeln und Spielen der oberflächlichen Schöngeister, die in Romanen und „zephyrleichten Liedern“ ihre Nahrung und ihren Stolz sahen, in die Beobachtung der neuesten Pariser Manieren und Moden ihren Ehrgeiz setzten,[122]) und auf die Gelehrten alten Stiles als unpraktische Pedanten von der vermeintlichen Höhe ihrer weltmännischen Bildung mit Geringschätzung herabsahen,[123]) und auf der andern Seite die Zerfahrenheit, das „bunte, verwirrende Durch- und Übereinander“ der „Pansophie, der Polytechnie und Polymathie“.[124]) In bewegten Worten warnt Herder die Jünglinge des Weimarer Gymnasiums vor jener Schöngeisterei als den Gärten der Kalypso oder der Armida. „Schöne Wissenschaften, so getrieben, sind das Zaubergerät jener Circe, die selten in einen singenden Schwan, desto öfter aber in eine gackelnde Gans, in einen stolzierenden Pfau, in eine geschwätzige Krähe oder gar in den Nachbar Kuckuck verwandeln.“ [125]) Die besondere Gefahr dieser Vorliebe für die sogenannten schönen Wissenschaften, die galantiora, und der Abneigung gegen den ganzen schweren Apparat der alten lateinischen Gelehrsamkeit sieht Herder in der Entwöhnung von jener durch Schwierigkeiten geweckten, Schwierigkeiten überwindenden Anspannung aller Kraft. „Die Götter verkaufen uns nichts ohne Mühe, ihre edelsten Gaben geben sie nicht umsonst; alle gründliche Wissenschaft, zumal im Anfange und in der Jugend, mufs mit Schweifs, mit Übung gewürzt werden. Was uns nur so anfliegt, verfliegt auch: die Spreu, den dünnen Haber nimmt der erste wehende Wind fort.[126]) — Die schwerste ist allemal die schönste Übung, und die strengste Zucht hat immer die schönste Beute.“

Diese Gefahr der Erschlaffung, der geistigen Verweichlichung war um so gröfser, als andere Strömungen dieser Zeit in die gleiche Richtung trieben. So vor allem der Philanthropinismus. Basedow, sein Urheber und klassischer Vertreter, wollte nichts vom Zwang beim Lernen wissen. „Plaget eure Kinder niemals mit dem Befehl sich mit Memorieren zu beschäftigen“, forderte er. Besonderen Wert legten die Philanthropinisten darauf, das Lernen durch Hereinziehen des Spieles zu erleichtern, ja sie verwandelten die Arbeit nachgerade in Spiel und raubten ihr so den sittlich-erziehenden Wert, der in der Gewöhnung zur Pflichterfüllung und Überwindung des Widerstandes, der Schwierigkeiten, durch Anstrengung liegt. Aber gerade die Mühelosigkeit des Lernens bei garantiertem Erfolge, das war der Lockvogel, den Basedow ausstellte: „Memoriert wird bei uns wenig. Zum Studienfleifs werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unserer Lehrart — — doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besseren Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewohnt ist. — Infolge davon ist bei uns alles so vergnügt, dafs niemand nach Hause zurückwünscht; denn die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr aufser als in den Lehrstunden“. Seit 1768 zog Basedow und seine pädagogische Reform die Aufmerksamkeit weiter Kreise auf sich. 1774 ward das Philanthropin, Basedows Musterschule, in Dessau gegründet, 1776 dort jenes bekannte grofse Examen gehalten. Gegen diese ganze Richtung wendet sich offenbar alles, was Herder in den oben angeführten Stellen (XXX, 47. 52. 59 f. 73. 75. 76) gegen alles tändelnde Lernen und für die Notwendigkeit der Anspannung aller Kraft sagt.[127]) Lernen ist kein Spiel; durch Spielen wird Lernen zur Karikatur.

Auch die Periode von Sturm und Drang, die Genieperiode, wirkte dahin, dafs die Notwendigkeit geistiger Schulung und Zucht dem Bewufstsein dieser Zeit vielfach entschwand. „Man hat auch, wie sehr bekannt ist, sagt Herder 1783,[128]) in neueren Zeiten so viel von Genie, von Original-Genie, das sich selbst hilft und keines Lehrers bedarf, von Selbsterfindung, von wunderbarer Ausbildung durch eigne Kraft und durch unmittelbare Begeisterung geredet und gerühmet, dafs zu hoffen oder zu befürchten steht, die Genies oder vielmehr die

[122]) Vergl. S. W. S. XXX. S. 57—60. 147. 273.
[123]) Ebenda S. 60 f.
[124]) Vergl. ebenda S. 278—284.
[125]) Ebenda S. 75.
[126]) Ebenda S. 47; vergl. S. 52. 59 f. 73. 75. 76 ff.
[127]) Vergl. bes. S. W. S. XXX. S. 248.
[128]) Ebenda S. 83 f.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Menschen selbst werden in kurzer Zeit wie Blumen und Bäume aus der Erde hervorwachsen und sich blofs durch den Anblick der Sonne, durch Genufs eines himmlischen Taues begeisternder Musen zu Wundergeschöpfen der Natur bilden, die uns jene glückliche Fabelzeit wiederbringen können, in welcher alles von selbst erwuchs und die lebensschwangre Erde alles, was wir sehen, ohne Samen erzeugte." Faule Fische nennt das Herder, geistgesalbtes Quäkertum in den Wissenschaften. Ein Meister falle nicht vom Himmel. Von junger federloser Brut redet er, die sich zu den Wolken und zur Sonne schwingen will. Er warnt davor, das Feuer wie Prometheus vom Himmel holen zu wollen, wenn man es in der nächsten Küche haben kann. Die Geniesucht ist ihm eine „verderbliche Seuche". Sie führt zu Schlenderei, zu jener „Losgebundenheit von festen Grundsätzen, von richtiger Ordnung, von strenger Mühe und Arbeit. — So entwöhnt man sich aller Anstrengung seiner Kräfte, mithin auch ihres besten Gebrauchs, ihrer höchsten Wirkung: Denn nur durch einen schärferen Fleifs, durch eine schwerere Übung, durch eine nicht gemeine Anspannung der Kraft wird das weitere Ziel, das höhere Vortreffliche errungen." „Das wahre Genie liebt und übt Grundsätze, Kenntnisse und deutlich verstandene Regeln, kurz es hat und lernt etwas." Empfangen haben wir, was wir haben und nicht wie der Bär aus den Tatzen gesogen. Schulung allein gibt „Richtigkeit, Klarheit, Deutlichkeit, Ordnung" — ohne sie bleibt Seele und Schreibart leicht in Unklarheit und Dunkelheit, wie das „Chaos vor der Weltschöpfung". Drum lautet Herders letztes Wort immer wieder: „Lerne was, so kannst du was; lerne es recht, so kannst du es recht und weifst, warum du es könnest; gegenteils bleibst du mit allen deinen Genieanlagen ein Stümper."[129]) Den Einwand und Vorwurf aber, dafs die Schule durch ihre Regeln, durch ihre Methode und Ordnung das Genie unterdrücke und in zu enge Bahn einschränke, weist Herder als zum gröfsten Teil falsch und unberechtigt zurück. „Der Baum, der tiefe Wurzeln geschlagen hat, kann hoch und höher als andre emporwachsen; wer aber ohne Wurzeln und Erde vom Himmel herab wachsen will, der verwelket bald und wird ein trauriges Spiel des Windes." Das Körnchen Wahrheit in jenem Vorwurf aber erkennt er an, indem er die Mahnung an die Jugend richtet: „Ihr dürfet und sollt einst nicht stehen bleiben bei dem, was ihr in der Schule lerntet: Dazu sind Akademien, dazu ist euer ganzes künftiges Leben; aber in der Schule lernen müsset ihr's und euch die Grundsätze und Regeln eigen machen, die niemand ungestraft beleidigt."[130]) Was wir hier hören, ist die Stimme des besonnenen Warners, der die als Gegensatz gegen die Einseitigkeit des selbstbewufst-eingebildeten Rationalismus berechtigte Bewegung von Sturm und Drang ihrerseits in Einseitigkeit sich verirren und so zu einer nicht minder grofsen Gefahr werden sieht. In Herder selbst hatte sich der „hefichte Trank nach Gesetzen der Natur schon geklärt", Herder war über Sturm und Drang längst hinausgewachsen.

Auch gegen die zweite Gefahr, welche infolge der Eigenart jener Zeit der Schule und der Jugend in ihr drohte, macht Herder in den Schulreden Front: gegen Vielwisserei und Vieltuerei. Zwar hatte diese Zeit grofse Fortschritte aufzuweisen: Ganze Gebiete der Wissenschaft waren auf eine neue Grundlage gestellt worden: Naturlehre und Mathematik waren aus den Fesseln der Scholastik losgekommen, Erfahrungen, Versuche waren ihre Grundlage geworden. Geographie und Geschichte hatten durch Entdeckungen und Forschungen einen viel gröfseren Wissensbereich und durch die erwachende Kritik Befreiung von einer Menge bisher gedankenlos weitergegebener Fabeln gefunden. Auch in die philologischen Wissenschaften hatte die Kritik Einzug gehalten und aufgeräumt mit manchem alten Wust. Herder preist diese Aufklärung in der Wissenschaft als Befreiung vom Herkommen, von alter, leerer, träger Gewohnheit, als Entlastung der Schule und der Jugend. „Der Schüler wird einer Menge unnützer Schalen überhoben, an denen andre Zeiten noch kauen mufsten, und geniefst den Kern".[131]) Aber erlöst aus den Banden der alten Schulweisheit, gab man sich den modernen Wissenschaften, den Realien, welchen man die Befreiung verdankte, rückhaltlos gefangen und verlor sich in dem zerstreuenden Interesse für eine Menge von Einzelwissen. Dies neue reiche Einzelwissen erschien als das einzig Wahre. Das erkannte Herder, und dagegen wandte er sich: „Ausnehmend ist unsre Zeit darauf eingerichtet, die Vielwisserei und Vieltuerei zu befördern. — Das bunte Durch- und Übereinander aber verwirrt

[129]) Ebenda S. 90; vergl. auch S. 57. 67. 69. 83. 90. 92. 94. 96. 247.
[130]) Ebenda S. 95.
[131]) Ebenda S. 54.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Einbildungskraft und läfst das Herz kalt und öde."[132]) Damals eben begann die Einführung aller der vielen neuen Unterrichtsgegenstände und Fächer, jener multa, in die höhere Schule, welche allmählich zur Überlastung führen mufste und den Blick von der eigentlichen Aufgabe, dem letzten, höchsten Ziele der Schule abzulenken drohte. Dieser Gefahr arbeitet Herder entgegen: „Am Rade der Zeit, sagt er, hat sich ein nimium, Unrat, gesammelt". Er bemüht sich davon zu befreien durch den nachdrücklichen, immer wiederkehrenden Hinweis auf den letzten, höchsten Zweck der Arbeit, welche in der Schule und durch die Schule geleistet wird. Der besteht nicht etwa darin, dafs in dem Gedächtnis eine Fülle toter oder auch im Leben verwendbarer Kenntnisse aufgehäuft werde, sondern darin, dafs „man an jeder guten Übung eine Form erhalte, in die man zeitlebens andre schlage, Gedanken, Kräfte, Übungen, Tätigkeiten immer nur nach der Art modle, wie man in der Jugend wirken gesehen und selbst gewirkt hat".[133]) Also formen, unsre geistige Tätigkeit durch Gewöhnung bestimmen und üben soll der Unterricht. Denn wir kommen nur mit Anlagen auf die Welt. Nur durch Übung werden diese Anlagen ausgebildet, die Fähigkeiten zu Fertigkeiten, die Anlagen zur selbstbewufsten Kraft erhoben. „Dem unentwickelten Keim, dem rohen Edelstein gleicht die unausgebildete Seele; ein ungeübter ist, worin es auch sei, ein bäurischer, grober und roher Mensch, ein brutum."[134]) Diese Übung, diese Ausbildung mufs sich auf alle vorhandenen Anlagen und Kräfte erstrecken; die des Körpers haben darauf ebensowohl Anspruch als die der Seele; Einbildungskraft, Gedächtnis, Verstand und Überlegung (d. i. der Kopf) dürfen nicht einseitig berücksichtigt werden unter Vernachlässigung des Herzens, der Empfindung, des Willens.[135]) Ja, gerade die Wichtigkeit der Einwirkung auf die Gesinnung betont Herder; so unter Berufung auf das Wort: Qui proficit in literis et deficit in moribus, plus deficit quam proficit. „Kenntnisse ohne Sitten, sagt er, sind nur der halbe Teil des Schulunterrichts und der jugendlichen Bildung."[136])

Damit wird der Schule eine viel höhere Aufgabe zugewiesen, als sie ihr sonst wohl in dieser Zeit zugedacht wurde. Nicht Kenntnisse etwa nur soll sie vermitteln oder für einen bestimmten Beruf mit dem entsprechenden geistigen Besitz ausrüsten, sondern bilden und ihren Zögling als gebildeten Menschen entlassen, dafs er „sich als ein solcher im kleinsten und gröfsesten weiterhin zeige".[137])

3. Die von Herder der höheren Schule gestellte Aufgabe.

Herder hat die Schule zur Besinnung gerufen, indem er ihrer Arbeit das Ziel steckte. Dies Ziel beleuchtet er von allen Seiten. Aus dem rohen Stamm hat sie eine „ausgearbeitete, wenigstens eine behobelte Bildsäule" zu machen,[138]) oder, wie Herder an einer andren Stelle, die Sache tiefer erfassend, vom Weimarer Gymnasium sagt: „Mancher Prometheus safs hier, bildete Menschen, ungesehen stand hinter ihm die fleifsige Minerva".[139]) Menschen bilden heifst die höchste und letzte Aufgabe der Schule, wie sie Herder erfafste und formulierte. Herder wird nicht müde dies Thema immer wieder zu variieren. Zusammengedrängt finden wir das darin Liegende in dem bei Suphan XXX S. 208/9 mitgeteilten ersten Entwurf einer Einleitung zu den Reden 25 und 26. Dort heifst es: „Eine Schule ist nicht blofs da, dafs sie dem Staat als Staat tüchtige Bürger gebe; noch weniger blofs dazu da, dafs sie der Akademie nicht ganz unwürdige Lehrlinge liefre, am wenigsten, dafs sie als ein gelehrtes Institut glänze; sie ist da, dafs sie aus Kindern und Jünglingen Menschen bilde, Menschen, die jede edle Kraft ihrer Seele kennen und anwenden, die ihre Zeit, die schönste Zeit des Lebens wohl anwenden lernen, die nicht nur Grundsätze, sondern durch Übung selbst Fertigkeiten erlangen, aus sich selbst alles das zu machen, was einst in jedem menschlichen, häuslichen, bürgerlichen Beruf ihre Pflicht und ihre Glückseligkeit von ihnen fordert. Darum heifsen die Schulen Collegia, seminaria, instituta humanitatis; darum heifsen

[132]) Ebenda S. 279 f. 282.
[133]) Ebenda S. 61.
[134]) Ebenda S. 253. 256.
[135]) Ebenda S. 272. 277.
[136]) Ebenda S. 153; vergl. auch S. 45. 127. 273.
[137]) Ebenda S. 147.
[138]) Ebenda S. 124.
[139]) Ebenda S. 266.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Wissenschaften, die hier gelehrt werden, humaniora. Sie sollen den Stamm, der aus den Händen der Natur kam, zur Statue, sie sollen das menschliche Naturprodukt zum Menschen bilden."[140]) Als den Apostel der Humanität feiert darum mit Recht die Pädagogik Herder. Humanität! Das ward für Herder der Inbegriff des Höchsten und Besten, was er hatte und kannte. „Zur Menschheit und für die Menschheit gebildet soll unser Geist und Herz werden, und was uns dazu bildet, ist studium humanitatis."

Ein anderer Ausdruck dafür ist es, wenn Herder in den Schulreden wie in jener Preisschrift vom Jahre 1779 die Kunst zu leben als die höchste Wissenschaft und als Bildungsziel der Schule bezeichnet.[141]) Im Gegensatz zur Einseitigkeit der gelehrten, der Fachbildung, betont er: „Fürs liebe Studieren soll der Mensch am wenigsten und eigentlich gar nicht lernen, sondern fürs Leben. — Es ist gut, wenn die Jugend viel und vielerlei, und zwar das Viele mit Eifer, mit Liebe und Enthusiasmus lernet; studieren soll sie deswegen nicht: denn eigentlich soll kein Mensch studieren, damit er studiere oder studiert habe". Das Herausarbeiten der eignen Individualität ist das wichtigste Anliegen jedes einzelnen. Darum ruft Herder unter Hinweis auf Pindars Gesänge der Jugend zu: „O Jünglinge, lernet die edelste Kunst des Lebens! euch selbst vom Ikon zum Ideal, das in euch liegt, auszubilden und zuvor, rein zu wissen, was in euch liege, wozu ihr da seid". Die Schulrede vom Jahre 1800 trägt diese Ideen mit einer besondern, der Bedeutung des Jahres angepafsten Feierlichkeit vor. Herder hat ihr als Thema das Wort: Vitae, non scholae discendum! zu Grunde gelegt. Die Forderung dieses Wortes bestimmt er dahin, dafs „man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heifst, dafs man an sich, so weit es die Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten, nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, dafs man ein ganz gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene Wirksamkeit im Leben werde. Hierdurch bekommt also jeder seine eigne Lektion zu lernen, die für ihn und für keinen andern gehört. Wie einer seine Seelenkräfte, seine Organe, seine Umstände, seine Lebenszwecke, seine Kräfte und das Mafs derselben selbst am besten kennt und durch Erfahrung erprobt, so lerne er für sich und für keinen andern, für sein Leben". Darnach ist als verkehrt zu verwerfen und prinzipiell als Bildungsstoff auszuschliefsen einmal alles völlig Unnütze, aber auch alles uns Fremde. „Kindisch ist's, sich mit fremden Flicken und Lappen auszuschmücken, wenn man ein eignes ganzes Kleid, das unserem Körper gerecht ist, sich selbst schaffen kann und soll. Wahnsinnig ist, sich sein Auge ausstechen oder abstumpfen, um durch ein fremdes Glas sehen zu lernen". Zweierlei fordert das Leben, fordert die Zeit; zunächst „Männer von richtigen Sinnen, von gesundem Augenmafs, von fester Hand in allerlei Künsten, von gesundem Ohr recht zu hören und zu fassen, was gesagt wird, und darauf recht zu antworten, also auch von reinem, gesundem Ausdruck, Bekanntschaft mit Dingen der Natur, mit dem Zustande der Welt, mit ihren Bedürfnissen und Geschäften, wodurch ein richtiger Verstand, eine reine tüchtige Überlegung gebildet wird". Damit verbinden aber mufs sich Bildung des Herzens und des Charakters. Denn „leben lernen heifst seinen Neigungen eine gute Richtung geben, seine Grundsätze reinigen, befestigen, stärken, seine Vorsätze läutern und tapfer begründen, nicht mit dem Kopf allein, sondern auch mit dem Herzen existieren".

In der Rede vom Jahre 1797[142]) zeigt Herder, wie dieses Humanitätsideal sich in seinen Augen mit dem Bilde wahrhaften Christentums deckt. Der Geist Gottes, das Merkmal des wahren Christen, ist ihm „jene fortwährende Tendenz des Menschen, immer vollkommener zu werden, heller im Verstande, reiner im Herzen, kräftiger im Willen, von innerem Vorwurf frei, der Gottheit nahe, ihr verwandt, nach ihr gebildet". Das Christentum erst hat für die „mancherlei Gaben", also für die Individualität, das Verständnis und für die Verpflichtung zu ihrer Ausbildung das Gewissen gebracht. Das Christentum ist für Herder die Religion der Humanität; Erziehung zur Humanität fordert er darum auch im Namen des Christentums.

Die Formel, in welcher Herder das höchste Ziel rein menschlicher Bildung dargestellt findet, ist das *καλὸν κἀγαθόν* der Griechen. Dem „schenke man, sagt er darum,

[140]) Vergl. auch ebenda S. 146. 123. 150.
[141]) Vergl. ebenda S. 124 f. 252. 271—274.
[142]) Ebenda S. 229 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

unablässigen Fleifs, Studium und Kräfte, weil es wahr und dauernd und aufs edelste glücklich macht".[143]) In dem pulchrum, decens, honestum, decorum liegt auch das Band des Verstandes und Willens. Sapere aude! lautet die goldne Regel der Alten. Lerne Geschmack in den Wissenschaften und Künsten sowohl als im Handeln und Leben! Das Ausgeglichene, das schöne Ebenmafs sittlicher Hoheit und Würde, das ruhige Spiel aller menschlichen Kräfte, das ist die Höhe wahren Menschentumes, wie es in der Antike uns entgegentritt.

Alles, was in diesem Sinne „die Menschheit in uns bilden, zieren und veredeln, was uns für die Gesellschaft brauchbar, tüchtig und derselben angenehm machen kann, damit uns also auch die edelste Freude, den schönsten Genufs unser selbst gewährt," das und nur das ist „schöne" Wissenschaft. Denn „allem Schönen liegt Wahrheit zu Grunde: alles Schöne mufs nur zum Wahren, zum Guten leiten. — Kurz Wahrheit, Schönheit und Tugend sind die drei Grazien des menschlichen Wissens, drei unzertrennliche Schwestern. — Die wahrsten, reichsten, nützlichsten, kurz die bildendsten Wissenschaften sind auch immer die schönsten."[144])

4. Herders Urteil über die Bildungsstoffe der höheren Schule.

So gewinnt Herder die Weite der Anschauung, welche den auseinanderstrebenden Bildungsmitteln der alten und der modernen Schule nebeneinander Raum gewährt.

Wir hören ihn darum auf der einen Seite die Notwendigkeit des Sprachunterrichts um seines Bildungswertes willen scharf betonen. „Die Sprache ist es, die den Menschen vom stummen Tiere unterscheidet."[145]) So ist die Sprache auch der wichtigste Kulturfaktor. Durch die unvergleichliche, einzigartige Ausbildung ihrer Sprache vor allem erstiegen die Alten die Höhe der Bildung, zu der wir noch aufschauen: „Sie schrieben ihre Kultur der Ausbildung der Sprache und Rede zu."[146]) Darum „stehen diese Altväter der menschlichen Geistesbildung als ewige Muster des richtigen, guten und geübten Geschmackes und der schönsten Fertigkeit im Gebrauch der Sprache vor uns; an ihnen müssen wir unsre Denk- und Schreibart formen, nach ihnen müssen wir, Menschen nützlich zu werden, unsre Vernunft und Sprache bilden."[147]) So steht ihm der unvergleichliche Bildungswert der Alten und ihrer Literatur fest.[148]) Aber auch dem bildenden Werte der Grammatik wird Herder hier gerecht. „Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben. — An je einer vollkommnern, ausgebildetern Sprache man Grammatik d. i. Logik und Philosophie der menschlichen Vernunft lernt, desto besser lernt man sie und behält an ihr ein Modell für Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopf für alle andern Wissenschaften, Sprachen und Künste. — Die Regeln der Grammatik sind Nägel, an denen die Seele, was sie lernte, aufgehangen und mit ihnen in sich eingeheftet hat. Die Mühe des genauen Lernens und Wiederholens ist die Einheftung derselben." Oder ohne Bild: „Durchs Lernen, durchs schwere Lernen, durchs mühsame, ganze Erfassen üben wir uns, wir bekommen Stärke und Lust mehreres zu fassen, schwereres zu lernen."[149]) Solche Bildung durch die alten Sprachen kommt dann der Muttersprache zu gute. „Seine Muttersprache aber verstehen, recht und andringend reden, gescheut und vernünftig schreiben lernen mufs jetzt ein jeder." Das ist das grofse Zeitanliegen, der „Geist der Zeit". Darum mahnt Herder: „Lernt Deutsch, ihr Jünglinge, denn ihr seid Deutsche! — Die Zeit gebietet's, die Zeit fordert's; wir wollen nicht länger *ἄλαλοι* und *μογιλάλοι* sein und bleiben."[150])

Mit dieser letztgenannten Forderung kommt Herder wieder auf sein altes Anliegen der Schule gegenüber und zeigt seinen für die Forderungen und den Fortschritt der Zeit aufgeschlossenen

[143]) Ebenda S. 281 f. 252.
[144]) Ebenda S. 142 f. 74—82.
[145]) Ebenda S. 144.
[146]) Ebenda S. 220.
[147]) Ebenda S. 146. Vergl. S. 219—226.
[148]) Vergl. ebenda S. 64 ff.
[149]) Ebenda S. 56 f.
[150]) Ebenda S. 240—242.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sinn. Als ein Mann des besonnenen Fortschrittes tritt er am bestimmtesten auf in der Rede vom Jahre 1798. Dort sagt er: „Unsre Zeit dringt auf die sogenannten festen, nützlichen Wissenschaften und Künste [auf Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte]. — In Übertreibungen dürfen wir der Zeit nicht, in dem, wo sie wahr und nützlich hinweiset, müssen wir ihrem gebietenden Finger gehorchen. Die Zeit tauber Wortschälle ist vorüber. — Nicht Wortgelehrte, sondern gebildete, nützliche, geschickte Menschen will unsre Zeit.“[151]) Auch für Herder selbst war seine Zeit „ein grofser Wecker“ geworden, und das sollte der ihm anvertrauten Schule zu gute kommen. Schon in den Erläuterungen zu besserer Anwendung der Schulordnung (1778—79)[152]) hatte Herder nach Möglichkeit die Lateinschule Weimars den modernen Forderungen anzupassen gesucht. Zu einer durchgreifenden Reform aber gab er 1785 durch eine ausführlich begründende Eingabe an den Herzog Anlafs.[153]) Auf seinen Vorschlag hin wurde ihm vollständig freie Hand gelassen, und so konnte er die Schule nach modernen Grundsätzen neu organisieren. Die unteren Klassen bis Tertia sollten „eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften in zweckmäfsiger Ordnung werden, und von dieser Klasse an sollte das eigentliche Gymnasium gleichfalls in zweckmäfsiger Ordnung und Proportion der Wissenschaften gleichsam über jene gebauet“ werden. Der von Herder entworfene neue Lehrplan, die typi lectionum, ist leider nicht erhalten, sodafs wir über Einzelheiten nicht unterrichtet sind. Einigen Ersatz gewähren die erhaltenen Instruktionen für die Lehrer der einzelnen Klassen, 1788 dem Herzog nebst jenen typi übersandt.[154]) Leider fehlt auch hier wieder ein wichtiges Stück: die Instruktion für Tertia, „den Eckstein des Gymnasiums.“ Hier setzte nämlich nach Abschlufs der lateinischen Syntax das Griechische ein.[155])

Nimmt man diese Instruktionen zusammen mit den Bemerkungen Herders namentlich in den Schlufsreden nach gehaltenem Examen,[156]) so ergibt sich, dafs durch Herder das Weimarer Gymnasium in seinem inneren Aufbau im wesentlichen eine Verwirklichung von pädagogischen Grundgedanken des Reisetagebuches wurde: eine Reformschule, in der Realien und Sprachen, und zwar jene als Grundlage, nebeneinander als Bildungsstoffe zur Verwendung kamen. Von wesentlichen Zügen des Schulbildes von 1769 finden wir wieder: 1. Die Realien als Grundlage. Arithmetik und Geometrie, Geographie, Geschichte und Naturlehre setzen unmittelbar nach der untersten, der Elementarklasse, ein. Die geforderte Methode ist die gleiche wie die im Reisetagebuche: Fortschreiten von der Anschauung zur Abstraktion, vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen[157]) 2. Der deutsche Unterricht sammelt und erhebt zu bewufstem Besitz, was die Realfächer an Anschauung vermittelten. Er zieht sich durch die ganze Schule und trägt den Sprachunterricht.[158]) 3. Das Lateinische hat seine alles beherrschende Stellung verloren. Erst von Tertia an rückt es in den Vordergrund. Bis dahin tritt es zurück hinter die Realien, durch welche zugleich auch denen, die aus diesen Klassen „sogleich in nutzbare Stände des tätigen Lebens eintreten“, eine Gelegenheit geboten werden soll zu lernen, was sie brauchen.[159]) Doch auch in den oberen, den eigentlichen Gymnasialklassen sieht sich Herder gedrängt die Herrschaft des Lateinischen zu beschränken. In der gewöhnlich 1787 datierten Rede[160]) kündigt er an, dafs er daran denke, die Leistungen der Schüler in den einzelnen Fächern für sich zu werten und darnach den einzelnen Schüler in den verschiedenen Fächern verschiedenen Klassen zuzuweisen, also Fachsystem an Stelle des von der alten Lateinschule übernommenen starren Klassensystems.[161])

---

[151]) Ebenda S. 242—245.
[152]) Ebenda S. 426—429.
[153]) Ebenda S. 429—437.
[154]) Ebenda S. 437—452.
[155]) Ebenda S. 156.
[156]) Bes. S. W. S. XXX. S. 134 ff. 155 f. 199 ff.
[157]) Vergl. bes. S. W. S. XXX. S. 438—441. 444. 451 f. 242—244. 96—103 und zu Herders Bemühungen um Beschaffung von Lehrmitteln S. 432—435.
[158]) Vergl. bes. S. 438. 440. 447.
[159]) Ebenda S. 119. 122.
[160]) Ebenda S. 131.
[161]) Den Gedanken des Fachsystems empfiehlt neuerdings wieder Paulsen. Vergl. Monatsschrift für höhere Schulen IV. 2.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

So sehen wir Herder in den Schulreden ebensoweit entfernt von fanatischem Eintreten für die altsprachliche wie von einseitiger Begeisterung für die realistische Bildung.

Er selbst spricht sich in der Schulrede vom Jahre 1786 dahin aus: „Mit der Schärfe und Politur des Verstandes ist's wie mit der des Messers. Schärfe und poliere ihn, woran und wozu du willst: genug dafs er geschärft und poliert werde, und gebrauche ihn nachher nach Herzens Lust und nach deines Standes Bedürfnis. Ob du an Griechen oder an Römern, ob an der Theologie oder der Mathematik denken gelernt d. i. deinen Verstand und dein Urteil, dein Gedächtnis und deinen Vortrag ausgebildet habest: alles gleichviel, wenn sie nur ausgebildet sind und du mit so hellen, scharfen, polierten Waffen ins Feld der öffentlichen und deiner besonderen Geschäfte eintrittst. Du magst den Wetzstein zurücklegen oder bei dir behalten, die ersten Gegenstände und Übungen der Erkenntnis mögen dir unwert oder wert bleiben, genug, wenn sie, was sie bei dir ausrichten sollten, ausgerichtet haben."[162])

In zwei Punkten aber ist Herder von den Anschauungen des Reisetagebuches offenbar abgekommen. Die Grammatik setzt er jetzt nicht mehr als Abschlufs an das Ende des Sprachunterrichts, und das Französische hat dem Lateinischen den Platz als erste Fremdsprache räumen müssen. Für den Umschwung in seinem Urteil über die Grammatik und für die unterrichtliche Verwendung derselben schon unmittelbar nach der Elementarklasse[163]) liegt die Erklärung wohl in der jetzt bei Herder so stark hervortretenden, oben erwähnten Bekämpfung aller Hinneigung zu verkehrter Erleichterung, zu Spiel und Tändelei im Unterricht. Die Grammatik ist ihm jetzt als ein gutes Mittel zu geistiger Schulung gerade recht. Welche untergeordnete Rolle weiter aber das Französische am Weimarer Gymnasium spielte, sieht man am besten aus der Empfehlung, welche Herder in der Rede vom Jahre 1793 dem darnach fakultativen Fache widmet[164]): „Die französische Sprache hilft aufserordentlich fort auf dem Wege des Lebens; und nicht nur in der Literatur, sondern auch im feineren Umgang, bei Erzieher- und sogenannten Hofmeisterstellen, wodurch sich mancher sein Glück bereitet, ist sie unentbehrlich." Ein loses Anhängsel am Ganzen, ein donum superadditum für die Schüler, hat also das Französische zur Empfehlung nur seine Brauchbarkeit, wenn man sein Glück machen will. Der Vergleich mit der Wertschätzung, die diese Sprache einst von Herder erfuhr,[165]) führt zu der Frage, worin dieser Gegensatz seine Erklärung findet. Sie zu beantworten, könnte man mancherlei heranziehen. Zunächst war die Rigaer Schule, deren Neuorganisation Herder in jenem Schulplane entwarf, eine Ritterakademie. Auf diesen Schulen aber spielte Französisch eine wichtige Rolle.[166]) Überdies stand Herder, als er jenen Plan entwarf, unter der Einwirkung lebendiger, eingehender Beschäftigung mit dieser Sprache. Jetzt aber kämpfte er als Ephorus eines Gymnasiums gegen die galantiora und darum auch gegen die zu ihnen gehörige Modesprache.[167]) Und liest man die in die Zeit von 1793—97 gehörenden Abschnitte der Humanitätsbriefe, in denen Herder der Gallikomanie seiner Zeit gegenüber zur Besinnung ruft,[168]) so begreift man, dafs Herder der „Modesprache" viel Boden in der ihm anvertrauten Schule zu erkämpfen damals wenig Neigung verspüren mochte. Auch der Mann kämpfte, wie einst der Jüngling, gegen die Verkümmerung deutschen Wesens infolge der Herrschaft fremden Geistes.

Nur zu Gunsten eines Volkes hat Herder zu jeder Zeit eine Ausnahme gemacht. Das waren die Griechen. Sie pries er begeistert schon in der zweiten Sammlung von Fragmenten als die ewigen Muster, in deren Werken Ideal und Wirklichkeit ihre Vermählung feierten.[169]) Auf sie weist er auch jetzt wieder in der sechsten Sammlung der Humanitätsbriefe 1795 hin.[170]) Sie waren ihm eben kein Volk wie andere Völker; aus ihren Werken spricht der „Dämon der Menschen-

[162]) S. W. S. XXX. S. 123 f.
[163]) Vergl. ebenda S. 438.
[164]) Ebenda S. 201.
[165]) Vergl. S. W. S. IV. S. 393.
[166]) Vergl. Paulsen a. a. O. S. 345.
[167]) Vergl. S. W. S. XXX. S. 58 f. 147.
[168]) S. W. S. XVIII. S. 152 ff. 332 ff.
[169]) S. W. S. I. S. 285 ff.
[170]) S. W. S. XVII. S. 343 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

natur". In ihnen haben wir das „Ideal reiner Menschenbildung" vor uns. Indem wir sie auf uns wirken lassen, erheben wir uns zum reinen Menschentum. Die Schule aber hat die Bekanntschaft mit ihnen zu vermitteln, hat die Jugend durch sie einzuführen in den Tempel der Humanität und in diesem Kultus zu erziehen. Die Welt der Griechen vermag die Jugend frei, vermag sie zu wahren vollen Menschen zu machen.

Seit Winckelmann und Lessing war diese Würdigung der Griechen da und nach und nach immer allgemeiner geworden. Neue ästhetische Anschauungen waren dadurch heraufgeführt worden. Eine neue Zeit war gekommen. Einen neuen Maſsstab hatte man auch für den Wert des Menschen gefunden: Nicht, was der Mensch leistet, sondern was er ist, an und in sich, das macht seinen Wert aus. Ihn wertvoll an sich zu machen, ihn zur Persönlichkeit zu bilden, erkannte man als die höchste Aufgabe. Vor diese stellte Herder die Schule. „Er zuerst hat auch dem neuen Erziehungsideal die Formel gegeben: Bildung zur Humanität."[171]) So hat Herder die Anschauungen einer neuen Zeit, die er selbst mit heraufgeführt hatte, und deren Repräsentant er neben Goethe, Schiller, W. v. Humboldt, Fr. Aug. Wolf, den Gebrüdern Schlegel, Hölderlin war, in der Pädagogik geltend gemacht und damit auch in ihr eine neue Zeit heraufführen helfen: Die Zeit des neuen Humanismus.

Das Resultat.

Blicken wir prüfend und zusammenfassend auf das Dargelegte zurück, so ergibt sich:

I. Herder ist als Pädagog zunächst in Gegensatz getreten zur Lateinschule alten Stiles.

1. Herder hat Widerspruch erhoben gegen die ausschlieſslich lateinische Bildung überhaupt
   a) als eine Übertragung fremden Geistes auf den deutschen, deren Folge Geringschätzung deutscher Art und Vernachlässigung der Muttersprache sein müsse. Darin zeigt sich Herder von nationalem Empfinden beherrscht in einer Zeit, die noch ohne solches Empfinden war.
   b) Herder hat darauf aufmerksam gemacht, daſs jede Kultur durch Zeit, Ort und Volkstum bestimmt und darum nicht ohne weiteres übertragbar sei. So zeigt Herder geschichtlichen Sinn in einer Zeit, die noch nicht geschichtlich empfand.
2. Herder hat Widerspruch erhoben gegen Ziel und Betrieb der alten Lateinschule insbesondere,
   a) weil die Lateinschule nur einseitig sprachliche Bildung vermittele,
   b) weil sie auf einer unzulänglichen, äuſserlichen und oberflächlichen Auffassung von Sprache und Poesie beruhe. Im Gegensatz dazu hat Herder eigenes, selbständiges Erfassen und inneres Verarbeiten der Auſsenwelt und eignes Empfinden als Voraussetzung und Grundlage des selbständigen Ausdrucks, der „idiotistischen Sprache" gefordert. Diese Anschauungen verraten den Geist der Sturm- und Drangperiode.

   Der Gegensatz gegen die alte Lateinschule beherrscht besonders die pädagogischen Gedanken der Schriften des jungen Herder.

II. In dem Reisetagebuche tritt ein starkes psychologisches Interesse auf.

1. Dieses Interesse verdankte Herder der Beschäftigung mit Rousseau.
2. Durch ihn angeregt, hat Herder die Notwendigkeit einer Methotik auf Grund der Psychologie erkannt und als die Grundzüge derselben erfaſst die Stufenfolge: Anschauung — Vorstellung — Denken und Empfinden, sowie das Ausgehen vom Naheliegenden und Fortschreiten zum Ferneren.
3. Diese psychologische Erkenntnis ermöglichte es ihm auf den Realismus seiner Zeit einzugehen und eine organische Verbindung von Sach- und Sprachunterricht herzustellen. Dadurch hat Herder den utilitaristischen Realismus seiner Zeit überwunden.
4. Diese psychologische Erkenntnis führte ihn endlich auf eine Umgestaltung des Sprachunterrichts. Die theoretische Grammatik wird zum Abschluſs des Unterrichts in der

[171]) Paulsen, a. a. O. S. 516.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

praktisch-lebendig erfafsten Sprache. In dieser Hinsicht steht Herder auf den Schultern Gesners.

5. Das Band für Sach- und Sprachunterricht sieht Herder in der Muttersprache, die dadurch zentrale Bedeutung gewinnt.

III. In der Weimarer Periode wendet sich Herders pädagogisches Interesse am stärksten dem Bildungsziele der höheren Schule zu.

1. Herder hat der Schule mit einem neuen Ziel die neue Aufgabe vermittelt: Bildung der Jugend zur Humanität durch Herausarbeiten der vollen Individualität. Darum feiert die Pädagogik in Herder den Apostel des neuen Humanismus.
2. Dadurch ist er zugleich der Gefährdung der Schule
   a) durch die Oberflächlichkeit der Schöngeisterei und des Philanthropinismus,
   b) durch den Geist der Genieperiode und
   c) durch Überschätzung des realistischen Vielwissens entgegengetreten.
3. Er hat aber, indem er der Beschäftigung mit der antiken Welt und der mit den modernen Wissenschaften gleicherweise bildenden Wert zuerkannte, beide in der höheren Einheit „Bildungsstoffe zur Humanität“ zusammengefafst und dadurch das Recht beider in der höheren Schule begründet.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf