

Jürgen Oelkers

## *Ist Bildung der Kern des Humanismus?\*)*

### *1. Humboldt und die Universitätsreform*

„Wo bleibt Humboldt?“ lautete vor mehr als zwei Jahren eine Frage des studentischen Protestes an deutschen Universitäten, die auf verschiedenen Plakaten und Wandzeitungen zu sehen war. Die Frage sollte auf die Gefährdung der humanistischen Bildung verweisen, die durch den Bologna-Prozess gegeben zu sein schien. „Bologna“ hat auch bei vielen Professoren keinen guten Klang, der Name steht für einen Verschulungsprozess, der in den liberalen Geisteswissenschaften verpönt ist. Dahinter steht die Kritik einer direkten Nutzerwartung: Von „Bildung“ kann nur dann die Rede sein, wenn sie nicht auf einen Nutzen zielt, etwa für die Wirtschaft oder für den Arbeitsmarkt.

Der Aufruf der Studenten erinnerte ein wenig an Advent, als warte man auf einen Heilsbringer, der Wilhelm von Humboldt in seinem realen Leben sicher nie gewesen ist. Sein Name steht für das, was der deutsche Soziologe Helmut Schelsky 1963 Studieren in „Einsamkeit und Freiheit“ genannt hatte. Gemeint ist ein Studium ohne Verpflichtung auf einen praktischen Ertrag und ohne Verantwortung der Universität für den Studienerfolg. Schelsky beruft sich dabei auf Humboldt, allerdings nicht auf seine Bildungstheorie, wie das heute oft geschieht, sondern auf seinen unvollendet gebliebenen Plan der „inneren und äusseren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, der wohl im Verlaufe des Jahres 1809 entstanden ist (Schelsky 1963, S. 141ff.).

Wilhelm von Humboldt war seit dem 10. Februar 1809 als Geheimer Staatsrat und Direktor für Kultus und Unterricht im Preussischen Ministerium des Inneren tätig. Er blieb in diesem Amt nicht länger als vierzehn Monate.<sup>1</sup> Anlass für den Organisationsplan war Humboldts Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, der in der ersten Fassung am 12. Mai 1809 vorgelegen hat. Es geht hier um die Frage der *universitas*:

- Von einer wirklichen „Universität“, so Humboldt, könne nur dann die Rede sein, wenn keine Wissenschaft ausgeschlossen wird, die akademischen Rechte gewahrt sind und auch Gewähr besteht, dass keine „bloss praktische Anstalt“ eingerichtet wird.
- „Theorie und Praxis bey dem Unterricht“ in der Universität dürfen nicht getrennt sein, sondern müssen sich aufeinander beziehen (Humboldt Werke Band IV/S. 31).

---

\*) Vortrag in der Universität Zürich am 15. März 2012.

<sup>1</sup> Am 29. April 1810 reichte Humboldt seine Entlassung ein.

<sup>2</sup> 1913 machten Frauen etwa 8% der Studentenschaft aus, 1930 stieg der Anteil auf etwa 16%.

<sup>3</sup> Am 29. April 1810 reichte Humboldt seine Entlassung ein. August Heinrich Hoffmann von Fallersleben (1798-

Gemeint war nicht der Transfer von Wissen in ein praktisches Feld, sondern die Verknüpfung von Forschung und akademischen Unterricht. In der zweiten Fassung des Antrages vom 24. Juli 1809 heisst es wiederum, dass die neue Anstalt alles enthalten müsse, was der Begriff einer Universität mit sich bringt: „Sie könnte, von richtigen Ansichten allgemeiner Bildung ausgehend, weder Fächer ausschliessen, noch von einem höhern Standpunkt, da die Universitäten schon den höchsten umfassen, beginnen, noch endlich sich bloß auf praktische Uebungen beschränken“ (ebd., S. 115/116).

Im Organisationsplan heisst es dann, die höheren wissenschaftlichen Anstalten könnten ihren Zweck nur erreichen, „wenn jede, soviel als immer möglich, der reinen Idee der Wissenschaft gegenübersteht“. Aus diesem Grunde, so Humboldt, „sind Einsamkeit und Freiheit die in ihrem Kreise vorwaltenden Principien“ (ebd., S. 255). Allerdings ist das nicht alles: Zurückgezogenheit und Unabhängigkeit genügen nicht. Die Universität wird auch durch das „Zusammenwirken“ der Personen bestimmt und so von den Formen des akademischen Umgangs.

Der Umgang verträgt einen Zwang und kann nur aufrecht erhalten werden, wenn er von Anerkennung und Begeisterung für das Werk der Anderen getragen ist. Daher muss die „innere Organisation“ der wissenschaftlichen Anstalten „ein ununterbrochenes, sich immer selbst belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken hervorbringen und unterhalten“ (ebd., S. 255/256). Das, so Humboldt, gelte für die Professoren und die Studenten gleichermassen: „Beide sind für die Wissenschaft da“ (ebd., S. 256) - und nicht für den Arbeitsmarkt, wie man heute ergänzen könnte.

Die Universität Berlin, die heute Humboldts Namen trägt und von 1828 an Friedrich-Wilhelms-Universität hiess, wurde am 16. August 1809 gegründet und nahm im darauffolgenden Jahr ihren Lehrbetrieb auf. Im ersten Semester waren 256 ausschliesslich männliche Studierende eingeschrieben, darunter 117 Mediziner, die zusammen von 52 Dozenten unterrichtet wurden. Die drei grössten deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert waren die in Berlin, Leipzig und München. Nach heutigen Massstäben waren alle diese Hochschulen klein und exklusiv, die Studentenschaft setzte eine scharfe Selektion voraus, ohne dass die je als „anti-humanistisch“ bezeichnet worden wäre.

1850 zählte die Berliner Universität 1.428 Studenten, 1870 waren es 2.208; erst nach der Reichsgründung kam es zu einem wirklichen Anstieg. 1893 waren an der Universität Berlin bereits 4.870 Studenten eingeschrieben, die grösste einzelne Gruppe waren angehende Theologen, deren Zahl sich auf 620 belief. Zum Vergleich: 1883 hatte die Universität Zürich 463 Studenten, darunter bereits Frauen. In Preussen wurden Frauen erst 1908 zum ordentlichen Studium zugelassen, was gegen heftigen Widerstand durchgesetzt werden musste. Die Formel „Einsamkeit und Freiheit“, anders gesagt, galt hundert Jahre lang nur für Männer.

1910, beim Jubiläum der Universität Berlin, studierten dort rund 10.000 Studenten, denen 456 Hochschullehrer gegenüberstanden. Nunmehr war die Universität die grösste in Deutschland. Im Sommersemester 1930 waren an der Universität Berlin etwa 15.000 Studierende eingeschrieben, jetzt auch bereits zahlreiche Frauen;<sup>2</sup> die Zahl der Studierenden sank bis zum Sommersemester 1935 auf 8.300. Das war der einzige Rückgang in der Universitätsgeschichte seit 1810, der auch die anderen deutschen Universitäten betraf. Der Grund war die Entlassung der jüdischen Professoren, denen oft auch die jüdischen Studenten

---

<sup>2</sup> 1913 machten Frauen etwa 8% der Studentenschaft aus, 1930 stieg der Anteil auf etwa 16%.

folgen. Ihre Zahl war beträchtlich. Vor dem Ersten Weltkrieg war etwa an der Universität Wien ein Viertel der knapp 10.000 Studenten jüdischer Herkunft.

Von solchen Entwicklungen konnte Wilhelm von Humboldt naturgemäss nichts ahnen. Ich erwähne die Zahlen, um darauf hinzuweisen, dass Humboldt bei Gründung der Universität Berlin keinen Massenbetrieb vor Augen hatte, zu dem sich die „wissenschaftlichen Anstalten“ aber allmählich und offenbar unaufhaltsam entwickelten. Humboldt schrieb seinen Plan im Blick auf 52 Professoren, die er zum Teil selbst berief, die sich untereinander alle kannten und eigene Formen akademischer Geselligkeit pflegten.

- Im Wintersemester 2011/2012 waren an der Humboldt-Universität 30.061 Studierende eingeschrieben,
- Ende des 18. Jahrhunderts gab es in ganz Deutschland keine 6.000 Studenten,
- die meisten waren Söhne von Pfarrern oder Höheren Beamten, die wiederum auf kirchliche oder auf Beamtenkarrieren vorbereitet wurden.

Vor 1810 waren Universitäten Berufsschulen, nicht Stätten der Wissenschaft, die in Akademien oder Gelehrten-Gesellschaften stattfand. Die Universitäten bildeten für akademische Berufsfelder aus, also hatten angehende Ärzte, Juristen, Pfarrer oder Philologen in ihren Reihen. Ein Notberuf für Akademiker war der Hauslehrer, den man wählen musste, wenn man die falschen Fächer studiert hatte oder keine Stelle als Pfarrer frei war. Was im 19. Jahrhundert mit „Brotstudium“ bezeichnet und verächtlich gemacht wurde,<sup>3</sup> bestimmte bis 1810 das Studium an den deutschen Universitäten, die oft so klein waren, dass sie ohne „Brotstudenten“ nicht hätten überleben können. An Forschung im heutigen Sinne war nicht zu denken.

Humboldt wollte eine staatliche Universität als freie und gelehrte Gesellschaft, nicht als Wissenschaftsbetrieb und auch nicht als Berufsschule. Daher heisst es im Organisationsplan:

„Was man ... höhere wissenschaftliche Anstalten nennt, ist, von aller Form im Staate losgemacht, nichts Anderes als das geistige Leben der Menschen, die äussere Musse oder inneres Streben zur Wissenschaft und Forschung hinführt“  
(ebd., S. 256).

Zu den Professoren, die Humboldt selbst berufen konnte oder die kurz nach ihm berufen wurden, gehörten etwa

- der Jurist Friedrich Carl von Savigny, der Begründer der historischen Rechtsschule,
- der Polyhistor Albrecht Daniel Thaer, Begründer der modernen Agrarwissenschaft,
- Carl Ritter, neben Humboldts Bruder Alexander einer der Begründer der wissenschaftlichen Geographie,
- der Mediziner Christoph Wilhelm Hufeland, Begründer der Poliklinik und erster Dekan der Medizinischen Fakultät oder
- der klassische Philologe August Boeckh, der die antike Sozialgeschichte begründete.

---

<sup>3</sup> „Brotstudium“ heisst etwa ein persiflierendes Gedicht von August Heinrich Hoffmann von Fallersleben (1798-1874), das 1843 in der Sammlung *Deutsche Lieder aus der Schweiz* veröffentlicht wurde.

Sie betrieben in Berlin ihre jeweiligen Wissenschaften, die kein allgemeiner Bildungsbegriff mehr zusammenfasste. Es war, soll das heissen, schon bei Beginn der modernen Forschungsuniversität nicht möglich, die innere Organisation aus einer Theorie der Bildung abzuleiten oder sie darauf zu beziehen. Zwischen Agrarwissenschaft, Geographie, Medizin und klassischer Philologie war „Bildung“ keineswegs die Klammer. Und viele dieser Studienfächer waren direkt auf Berufe bezogen.

Was Humboldts Professoren an Konzept der neuen Universität überzeugte, war neben der Unterstützung ihrer Arbeit und dem Gehalt der Zusammenhang von Forschung und Lehre. An den früheren Universitäten wurden wie in der Schule Lehrbücher vorgelesen, nunmehr konnte der Unterricht freier gestaltet und auf die eigene Forschung bezogen werden. In einigen, aber längst nicht allen Fächern verschwand allmählich, was heute wieder eingeführt wird, nämlich das Studium von Lehrbuchwissen.

Allerdings galt auch der erneuerte Unterricht einer schmalen Elite, die auf den Gymnasien eine strenge Auswahl durchlaufen musste. Das war unstrittig und spielte im Diskurs über Bildung und Humanität keine Rolle. Dieser Diskurs ist zunächst und grundlegend ein standespolitischer Diskurs, der sich auf die Gymnasien konzentriert. Es ging im gesamten 19. Jahrhundert um die Vorrangstellung des humanistischen Gymnasiums und so der alten Sprachen für die Bildung der künftigen Eliten, nachdem die preussischen Gymnasien 1834 definitiv das Abiturprivileg erhalten hatten und exklusiv für den Hochschulzugang sorgen konnten.

Die Kernfrage war, ob dieser Typus von Gymnasium angemessene auf Studien vorbereiten konnte, die zunehmend auf Berufe in der sich rasch entwickelnden Industriegesellschaft abzielten. Die Situation verschärfte sich mit Gründung der Technischen Universitäten seit Mitte des 19. Jahrhunderts, die allmählich eigene akademische Rechte erhielten. Hier regierten die Nutzerwartung und so das Produkt, was dem Prinzip von „Einsamkeit und Freiheit“ keineswegs widersprechen musste. Aber Ingenieurwissenschaften, Geodäsie, Tunnelbau oder die seit Justus von Liebig mächtige deutsche Agrarwissenschaft spielten in dem Diskurs über Bildung keine Rolle.

## 2. *Humanismus und Neu-Humanismus*

Das deutsche Wort „Bildung“ ist mit *Höherer* Bildung besetzt, zu unterscheiden von „Ausbildung“ und so den „niederen“ Sphären der Arbeit oder des Berufs. Bis heute berufen sich deutsche Gymnasien und Universitäten auf „Bildung“ als ihr Proprium, das oft zweckfrei verstanden wird und sich aus sich selbst heraus begründen soll. Mit „Höherer Bildung“ werden von Goethe bis Hegel die grössten Namen der deutschen Geistesgeschichte in Verbindung gebracht, es gibt sogar eine eigene literarische Gattung, nämlich den „Bildungsroman“, und die Versuchung ist gross, die Fiktion mit der Wirklichkeit zu verwechseln, also gleichsam Wilhelm Meister im Gymnasium zu vermuten und dabei zu übersehen, dass Bildungsromane eine besondere Form der Schulkritik darstellen. Wilhelm Meister hat eine theatralische Sendung, keine gymnasiale.

Seit der Antike ist Bildung mit *Schulung* gleichgesetzt worden. Dabei ging es nicht um die „subjektive“ Erfahrung von Welt wie im Bildungsroman des ausgehenden 18. Jahrhunderts, sondern um curricular gesteuertes Lernen. Diese Bildung hiess seit Petrarca

„humanistisch“ und hatte sowohl eine kanonische als auch eine didaktische Form, die immer *zweckbesetzt* war.

- Die Artes liberales waren auf eine höfische Lebenswelt zugeschnitten,
- lateinische Stilübungen wurden für den Briefwechsel im diplomatischen Dienst gebraucht,
- Rhetorik war für die professionelle Selbstdarstellung unerlässlich
- und jedes geschickte Zitat steigerte die persönliche Reputation im Wettbewerb mit anderen Gebildeten.

Seit Ende des 18. Jahrhunderts kann „Subjektivität“ als Bildung gedacht werden, und das liegt quer zur Geschichte der Bildung, die sich auf Schulen und Universitäten bezieht. Gemeinhin wird Wilhelm von Humboldt die Begründung einer Theorie zugeschrieben, die Bildung auf einem freien Feld der Erfahrung zwischen „Mensch“ und „Welt“ ansiedelt. Aber diese Theorie ist ein undatiertes Fragment aus der Frühzeit, das den Kern der Bildungstheorie, die antiken Sprachen, gar nicht berührt. Humboldt, der nie eine Schule besucht hat, beherrschte mit dreizehn Jahren Latein und Griechisch, zudem Französisch; Englisch galt nicht als Bildungssprache. Wegen dieser Präferenz für die antiken Sprachen gilt Humboldt als einer der Begründer des „Neuhumanismus“, ohne sich selbst damit in Verbindung zu bringen.

Den Ausdruck „Neuhumanismus“ hat der deutsche Philosoph Friedrich Paulsen<sup>4</sup> geprägt, ohne dabei Bildungsromane oder Humboldts Fragment über Bildung vor Augen zu haben. Im zweiten Band seiner 1885 zum ersten Male veröffentlichten *Geschichte des gelehrten Unterrichts* beschreibt Paulsen das allmähliche Aufsteigen und dann das Durchsetzen der Richtung des „Neuhumanismus“ in den deutschen Gymnasien des ausgehenden 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Paulsen (1921, Bd. II/S.191ff.) ging davon aus, dass das „Zeitalter Herders und Goethes“ mit einem neuen, an der Antike statt an der Aufklärung orientierten „Bildungsideal“ zusammengebracht werden könne. Dieses Ideal habe Folgen gehabt für den Lehrplan der Gymnasien, weil Latein und Griechisch nunmehr als Bildungs- und nicht lediglich als Sprachfächer unterrichtet wurde. Der „Griechenkultus“ (ebd., S. 201) bei Autoren wie Hölderlin oder Schiller wird von Paulsen durchaus kritisch gesehen, ebenso der unbedingte Vorrang der alten Sprachen im Gymnasialunterricht (ebd., S. 209f.), gleichwohl ging er von einem „neuen Zeitalter“, also einer neuen Epoche der Bildung der Höheren Bildung, aus.

Aber genau das überzeugt nicht:

- Von einem Bildungsideal kann nicht auf die Organisation der Bildung oder ihren Ertrag geschlossen werden.
- Der Ausdruck „Neuhumanismus“ ist zudem riskant, weil damit der Eindruck erweckt wird,
- der „neue“ würde irgendwie an den „alten“ Humanismus anschliessen
- oder ihn mit überlegenen Mitteln fortsetzen.

---

<sup>4</sup> Friedrich Paulsen (1846-1908) studierte in Erlangen, Bonn und Berlin. Er promovierte 1871 in Berlin und habilitierte sich 1875 für das Fach Philosophie. 1878 wurde Paulsen Extraordinarius und 1894 Ordinarius für Philosophie und Pädagogik in Berlin. Paulsen las seit 1877 auch über Pädagogik. Seine *Geschichte des gelehrten Unterrichts* ist eine massgebliche Festlegung der pädagogischen Historiographie bis heute.

Der „neue Humanismus“ wird meistens mit einer Theorie der zweckfreien Bildung in Verbindung gebracht, die der Philosoph und bayerische Schulrat Friedrich Immanuel Niethammer<sup>5</sup> 1808 vorgelegt hat. Sie richtete sich gegen die in Deutschland höchst schwachen Versuche der Aufklärungspädagogik, in denen Bildung utilitär verstanden wurde. Der Kampfbegriff war „Philanthropinismus“; damit bezeichnete Niethammer (1808, S. 16) didaktische Versuche, Wissen und Kenntnisse so zu vermitteln, dass sie „für die Praxis nützlich“ sind. „Philanthropine“ nannte man private kleine Versuchsschulen, die seit Mitte des 18. Jahrhundert entstanden und mit neuen Fächern Nachfrage bei Eltern erzeugten, die einen Nutzwert der Bildung sehen wollten, darunter moderne Fremdsprachen, praktische Mathematik, Geografie und nicht zuletzt Turnen.

Dieser utilitäre Zug der Aufklärungspädagogik wird von Niethammer als eine „wahre Entgeißelung der Nation“ hingestellt (ebd., S. 18). Der Preis des Philanthropinismus nämlich sei gewesen, die allgemeine Bildung des Geistes auf eine „verbesserte Lehrmethode“ sowie fleissiges Lernen zu reduzieren und ihr dadurch den Gehalt zu nehmen (ebd., S. 19).

- Auf diesem Wege seien die letzten noch erhaltenen Freistätten der geistigen Bildung in Gefahr geraten,
- durch Verwandlung in „blosse Berufsschulen“ „für immer“ zerstört zu werden (ebd., S. 25).
- Wie viele dieser „Freistätten“ es gab und wie gross der Schaden sein würde, wenn sie verschwänden, musste nicht gesagt werden.

Der Gegenbegriff zum angeblich so bedrohlichen „Philanthropinismus“ - es handelte sich um keine zehn Schulen, allerdings um eine mächtige Publizistik - war „Humanismus“. Niethammer sprach nicht von „Neuhumanismus“, er sah sich wie selbstverständlich in einer ungebrochenen Kontinuität der klassischen Bildung, die gegen die Aufklärungspädagogik verteidigt werden musste. Der Begriff „Humanismus“ diente zur Abgrenzung der „geistigen“ von jeder „materiellen“ oder auf Nutzen bezogenen Bildung (ebd., S. 33f.).

Letztlich ging es dabei um die Rechtfertigung eines stark auf alte Sprachen bezogenen Gymnasiums, das sich im frühen 19. Jahrhundert auch tatsächlich durchsetzte, wenngleich so gut wie nie unter Berufung auf Humboldts „Bildungstheorie“. Dieser Gegenbegriff „Humanismus“ ist nur im deutschen Bildungsraum gebräuchlich geworden. Er heisst „Humanismus“, weil er sich auf die Idee des Menschen selbst bezieht (ebd., S. 36) und genauer, auf die geistige Natur des Menschen (ebd., S. 39). Demgegenüber ist der Philanthropinismus von der „gefährlichsten Einseitigkeit“ (ebd., S. 48), weil und soweit er Gehalt auf Methode reduziert, ein Konflikt, der bis heute nicht ausgestanden ist.

Niethammers Begriff „Humanismus“ verweist nicht auf einen Epochenwechsel, wohl aber auf einen Wandel des Gymnasiums, der die Lateinschulen der Reformation seit Mitte des 18. Jahrhunderts historisch-philologisch veränderte. Erst jetzt kam die Redeweise einer „humanistischen“ Bildung auf und wurde mit den erneuerten Gymnasien in Verbindung gebracht. Das geschah fast immer als Selbstzuschreibung der Lehrkräfte. Das Konzept der Lateinschulen geht auf Philipp Melancthon zurück. Davon zu unterscheiden ist das Antikenideal des deutschen Gymnasiums, auf das sich noch Friedrich Nietzsche in seinen berühmten Basler Vorträgen über die Bildungsanstalten von 1872 beziehen sollte.

---

<sup>5</sup> Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848) war von 1792 an Professor für Theologie und Philosophie in Jena, 1804 wechselte er nach Würzburg. 1807 übernahm Niethammer das Amt des Zentralschulrates im Bayerischen Innenministerium.

Die Praxis der Gymnasien im 19. Jahrhundert hat damit wenig zu tun, so dass sich fragt, was daran „humanistisch“ gewesen sein soll. Diese Frage stellt sich aber auch schon für die Vorgänger der Gymnasien, die Lateinschulen der Reformation, die vielfach als Fürstenschulen geführt wurden, also einen privilegierten Status hatten. Diese Schulen waren berüchtigt für ihre aus heutiger Sicht inhumane Praxis, die auch zeitgenössisch bereits beklagt wurde. Das lässt sich an einem berühmten Beispiel zeigen, das freilich nicht ganz so glatt aufgeht, wie der Inhumanitätsverdacht nahelegt. Mangels Alternativen konnten mit enggeführtem und schlechtem Unterricht auch Bildungsprofite verbunden sein.

### 3. *Friedrich Schiller als Lateinschüler*

Der noch nicht zehnjährige Friedrich Schiller fand ab Januar 1767 Aufnahme in die Lateinschule von Ludwigsburg, die seit vierzig Jahren bestand. Nachdem die Siedlung um das Residenzschloss von Herzog Eberhard Ludwig am 3. April 1718 die Stadtrechte erhalten hatte, wurde 1721 die einklassige Lateinschule eröffnet, die mit 13 Schülern begann. Als Präzeptor konnte der erst dreiundzwanzigjährige Johann Christian Schoder gewonnen werden, der dort bis 1737 unterrichtete (Sing 2005, S. 611). Der ehemalige Benediktinermönch aus dem Kloster Melk erteilte den Unterricht zunächst in seiner Wohnung.

Mit dem Bau des Schlosses wurde 1704 begonnen, 1728 war die riesige Anlage soweit fertig, dass der Herzog von Stuttgart nach Ludwigsburg umziehen konnte. Mit ihm kam der ganze Tross, die Hoflieferanten, die Beamten und die Bediensteten des Schlosses, die Wohnraum benötigten. Die neue Stadt Ludwigsburg wuchs also und mit ihr entwickelte sich die Lateinschule. 1728 zählte die Schule 54 Schüler, die von zwei Präzeptoren und einem Kollaborator unterrichtet wurden. Ihr standen drei Räume im Haus Kirchstrasse 19 zur Verfügung. 1746 erhielten die Lateinschule und die deutsche Schule das Georghiische Haus in der Eberhardstrasse 27 zugewiesen. Im Schuljahr 1762 besuchten die Schule 91 Schüler.

Fünf Jahre später begann der neunjährige Friedrich Schiller mit seiner zweiten Schule. Der Unterricht zuvor in der Elementarschule in der Gemeinde Lorch östlich von Cannstatt, die Schiller mit fünfeinhalb Jahren von März 1765 an besuchen musste, hatte wenig bewirkt, ausgenommen die Erfahrung eines Paukbetriebes, der auf seine Begabung keine Rücksicht nahm und der sich nicht nur in dieser Hinsicht von den anderen Elementarschulen des Herzogtums Württembergs in nichts unterschied.

Der Lehrer in Lorch, Johannes Christoph Schmid,<sup>6</sup> war seit vierzig Jahren in der armen Gemeinde angestellt und galt als „faul und nachlässig“ (Lahnstein 1981, S. 23/24). Er unterrichtete Friedrich Schiller von 1764 bis 1766. Parallel dazu erhielt der Junge mit sechs Jahren Latein- und Griechischunterricht bei dem Dorfpfarrer Philipp Ulrich Moser,<sup>7</sup> um so auf die anschließende Schule vorbereitet zu werden. Moser hat der junge Schiller verehrt, er taucht im letzten Akt der „Räuber“ auf und ist so auf eine ganz eigene Weise unsterblich geworden.

Der Besuch von Lateinschulen stellte eine Elitenauswahl dar. Diese Schulen bereiteten auf die Universität vor, meistens auf das Studium der Theologie. Pfarr- oder Lateinschulen in dieser Funktion gab es bereits im späten Mittelalter, davon unterschieden waren „deutsche

<sup>6</sup> Johannes Christoph Schmid (1698-1766) stammte aus Lorch und war dort bis zu seinem Tode Lehrer.

<sup>7</sup> Philipp Ulrich Moser (1720-1792) war von 1757 bis 1767 Pfarrer in Lorch. Er übernahm später das Pfarramt in Dettingen, in der Heidenheimer Herrschaft.

Schulen“, die nicht auf gelehrte Studien vorbereiteten, sondern mehr oder weniger kümmerliche Allgemeinbildung vermittelten. Die Lateinschulen dagegen, die oft an Klöster angeschlossen waren, stellten besondere Anforderungen, die nur mit einer längeren Schulzeit zu bewältigen waren.

Aus solchen Anfängen entstanden nach der Reformation die berühmten Fürsten- oder Landesschulen, die meist aus säkularisiertem Klosterbesitz hervorgingen. Daneben bestanden in vielen Städten Deutschlands Lateinschulen, die auch als „Gelehrtenschule“ oder als „Gymnasium illustre“ geführt wurden. Der Zweck war die möglichst gute Ausbildung in den klassischen Sprachen, die damit auch den Lehrplan dominierten. Die meisten der etwa 35 Wochenstunden waren für Latein und Griechisch reserviert, anderen Fächern kam lediglich eine Randstellung zu.

Neugründungen von Lateinschulen im 18. Jahrhundert waren ausgesprochen selten. Die Schule in Ludwigsburg gegenüber dem Schloss entwickelte sich schnell zur dritten Kraft im Herzogtum Württemberg, neben dem Gymnasium illustre in Stuttgart und der Schola anatolica (östliche Schule) in Tübingen. 1768 erhielt die Schule eine höhere Klasse, die direkt auf das Studium vorbereitete, damit war sie eine Art Gymnasium, bevor es das Abitur gab. Hauptunterrichtsfach war Latein, weil alle Universitätsfächer und besonders die Fächer für die akademischen Berufe, also Jura, Medizin und Theologie, exzellente Lateinkenntnisse voraussetzten. Darum wurde schon in den Familien der Akademiker Latein unterrichtet oder eigene Lehrkräfte damit beauftragt.

Friedrich Schiller war ein sehr guter Lateinschüler. Schon im Herbst 1767 stieg er in die zweite, leistungsmässig stärkere Klasse auf, ab Herbst 1769 wurde er von dem Theologen Johann Friedrich Jahn<sup>8</sup> unterrichtet, der einer seiner einflussreichsten Lehrer werden sollte. Schiller bestand zwischen 1769 und 1772 viermal das sogenannte „Landexamen“, das im Gymnasium Stuttgart durchgeführt wurde und dem sich alle Lateinschüler stellen mussten, wenn sie weiterkommen wollten. Sie wurden also promoviert oder auch nicht und standen so permanent unter Leistungsdruck.

Das letzte Mal bestand Schiller die Prüfung nur knapp ausreichend, was mit Schillers „mangelndem Ordnungssinn“ erklärt wurde, der ihm durch Jahn in seinem Abschlusszeugnis bescheinigt wurde (Alt 2009, S. 77). Schiller verliess die Schule im Januar 1773 und besuchte danach auf Befehl des Herzogs Carl Eugen von Württemberg und gegen den Willen seiner Eltern die Hohe Karlsschule in Stuttgart, die als moderne Militärakademie geführt wurde. Hier wurde er zum Arzt ausgebildet.

Das jährliche Landexamen war gefürchtet wegen des Pensums der Übersetzungen - Latein-Deutsch, Deutsch-Latein anhand verschiedener Texte - sowie wegen der schwierigen Aufgaben in den lateinischen Stilklausuren (ebd., S. 76). Nur wer hier durchkam, wurde zum Predigerseminar zugelassen und konnte darauf hoffen, anschliessend ins Tübinger Stift aufgenommen zu werden.

- Unterrichtet wurden weder Naturwissenschaft noch moderne Sprachen.
- Für Musik, Mathematik und deutschen Stil stand je eine Wochenstunde zur Verfügung.
- Der Griechischunterricht beschränkte sich auf Wortschatz und Grammatik,

---

<sup>8</sup> Johann Friedrich Jahn (1728-1800) war Präzeptor der zweiten Klasse.

- im Hebräischen erfuhren die Schüler nicht mehr als Anfangsgründe, weil das Fach extensiv im Predigerseminar gelehrt wurde.

Es war eine typische Lateinschule mit sieben Stunden Unterricht sechs Tage die Woche, der im Sommer um sieben Uhr morgens begann und den Schülern im Winter eine Stunde mehr Schlaf gönnte. Pflicht waren auch der Besuch des sonntäglichen Gottesdienstes und die anschliessende Katechisation (ebd., S. 75).<sup>9</sup>

„Humanismus“ war einfach der Erwerb und die Teilhabe an den beiden antiken Sprachen, nicht eine besondere Form von Subjektivität. Latein und Griechisch waren die Grundlagen für die weitere Bildung, was auch hiess, dass niemand „begabt“ und „gebildet“ sein konnte, der nicht Latein und Griechisch beherrschte. Dieses Bildungsideal, das in den Lateinschulen nicht strittig war, wurde anschliessend kanonisiert.

#### 4. *Bildungsideal und Praxis der humanistischen Gymnasien*

„Humanismus“ war ursprünglich ein Gelehrtenideal, das noch im 19. Jahrhundert gegen die Folgen der Industriegesellschaft und so gegen Egalität und Demokratie verteidigt wurde. Bekannt sind Friedrich Nietzsches bereits erwähnten Basler Vorträge von 1872, aber der rhetorische Kampf „zum Schutze des Humanismus“ ist älter und lässt sich an vielen Stellen der deutschen Gymnasialliteratur nachweisen. Curricular gesehen ging es dabei um den Vorrang der alten Sprachen, die als Grundlage jeder „höheren Bildung“ angenommen wurden.

In diesem Geist erinnerte der Gymnasialprofessor Eduard August Diller<sup>10</sup> 1841 an die Schulzeit von Lessing, der zwischen 1741 und 1746 die Landesschule in Meissen besuchte und nur hier humanistische Bildung erfahren konnte, die sein späteres Leben geprägt hat. Ohne den klassischen Lehrplan wäre das nicht möglich gewesen, der Erfolg der Gelehrten als Philosophen und Schriftsteller gibt also der Praxis Recht. Genau so urteilte Friedrich Nietzsche später über seine sechsjährige Schulzeit in der Landesschule Pforta, ohne die seine Basler Reden gar nicht verständlich wären.

Das Bildungsideal der humanistischen Gymnasien, so wie es im 19. Jahrhundert ausgeprägt wurde, steht bis heute hinter vielen Positionen der akademischen Pädagogik in Deutschland. Ihre zentralen Argumente sind Teil eines ausgedehnten Diskurses, der zwischen dem Reformplan des Königlichen Pädagogiums in Ilfeld (Harz), den der Leiter Christian Gottlob Heyne (1780)<sup>11</sup> verfasste, bis zur berühmten Prorektoratsrede von Ulrich Wilamowitz-Moellendorf zum Thema „Philologie und Schulreform“ 1892<sup>12</sup> in Göttingen hunderte von Autoren gefunden hat und im gesamten 19. Jahrhundert von scharfen Kontroversen geprägt war.

<sup>9</sup> Die Quelle ist die Beschreibung von Schule und Unterricht in Friedrich Wilhelm von Hovens (1840, S. 16ff.) Autobiographie.

<sup>10</sup> Eduard August Diller (1807-1843) stammte aus Pirna und war als sechster Professor (Oberlehrer) an der Königlichen Landesschule zu Meissen tätig.

<sup>11</sup> Christian Gottlob Heyne (1729-1812) reorganisierte von 1770 an das Pädagogium in Ilfeld, das einen philologischen Lehrplan erhielt sowie eine darauf zugeschnittene Prüfungsordnung. Heyne war 1798 auch mit der Neuorganisation des Gymnasiums von Göttingen befasst und führte 1802/1803 die Reform der Höheren Schulen Hannovers durch.

<sup>12</sup> Ulrich Wilamowitz-Moellendorff (1848-1931) war im Akademischen Jahr 1891/1892 Prorektor der Universität Göttingen.

Im Herbst 1840 hielt der Rektor des Frankfurter Gymnasiums,<sup>13</sup> der Gräzist Johann Theodor Vömel,<sup>14</sup> eine Progressionsrede zur Verabschiedung der Abiturienten. Die Rede trug den Titel „Das Gymnasium, besonders das Frankfurter, im Kampfe mit dem Zeitgeiste“. Die Rede wurde im ersten Band der neuen Zeitschrift *Pädagogische Revue* veröffentlicht, die Carl Mager<sup>15</sup> in Stuttgart herausgab. Die Zeitschrift nannte sich „Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik“, war aber faktisch eine der zahlreichen Standeszeitschriften der Gymnasiallehrerschaft im deutschen Sprachraum. Im Vergleich zu anderen dieser Zeitschriften war die *Pädagogische Revue* eher kurzlebig, sie bestand nur bis 1858.

Im ersten Jahrgang beklagte Rektor Vömel den „Zeitgeist“, den er für das Übel des Niedergangs des Gymnasiums hielt. Der Zeitgeist hiess „Materialismus“ (Vömel 1840, S. 430)<sup>16</sup> und damit verbunden eine Bildung, die nichts suche als „unmittelbaren Nutzen und Genuss“ (ebd., S. 432). Die Gymnasien widerstreiten aber - „ihrer Natur nach“ - „dem gemeinen Nützlichkeitsprinzip“ und kennen wenn, dann nur „ein geistiges Vergnügen“ (ebd., S. 432). Bildung ist immer Bildung des Geistes, und diese Bildung kennt weder einen Handlungsbezug noch einen Nützlichkeitsaspekt. Sie dient nur sich selbst oder eben dem „geistigen Vergnügen“.

Denn die Gymnasien „lehren weder einen industriellen Zweig, noch dienen sie der Unterhaltung der Schüler, sondern bereiten nur vor zur strengen Wissenschaft, und spannen die Geisteskräfte immer mehr und mehr an.“ Zur Erklärung hiess es weiter:

„Wir brauchen und geben nicht Vielerlei und Mannigfaltiges, sondern führen nur auf e i n e m Wege nach dem e i n e n Ziele, immer näher zur höheren Auffassung des Lebens, somit immer mehr zum Gefühl des unermesslichen Abstandes, welcher zwischen dem Wissen an sich und dem Lernenden sich erhebt, somit also führen wir immer mehr zum Forschen und zu Demuth, während das von unserer Zeit verlangte Vielwissen die Oberflächlichkeit und den Dünkel begünstigt“ (ebd.).

---

<sup>13</sup> Das Gymnasium Francofortanum ist 1519 als Lateinschule gegründet worden. 1897 erfolgte die Trennung zwischen dem humanistischen und dem Realgymnasium. Das erste hiess fortan „Lessing-“, das zweite „Goethe-Gymnasium“. Erfolgreich als Schulleiter im 19. Jahrhundert war Tycho Mommsen (1819-1900), der die Schule von 1864 an leitete.

<sup>14</sup> Johann Theodor Vömel (1791-1868) wurde auch als Übersetzer und Herausgeber klassischer Schriften bekannt. So edierte er Demosthenes (*Orationes contra Aescinem de Corona et Legatione*, Leipzig 1862)

<sup>15</sup> Carl Mager (1810-1858) studierte Philologie und Philosophie in Bonn, danach in Paris. Er war einer der Begleiter Alexander von Humboldts auf dessen Reise durch Russland. 1837 wurde Mager auf eine Professur an das Genfer Collège berufen, die er aber aus gesundheitlichen Gründen nur kurz wahrnahm. Bei Gründung der *Pädagogischen Revue* war er Privatgelehrter in Stuttgart. Von 1841 bis 1844 war Mager Professor für Französische Sprache und Literatur an der Kantonsschule in Aarau. Danach lebte er als pädagogischer Schriftsteller in Zürich. Zu Beginn des Jahres 1848 wurde er zum Direktor der Realschule und zugleich der ersten Bürgerschule in Eisenach gewählt. Das Konzept der „Bürgerschule“ ging wesentlich auf Mager zurück. Er behielt seine beiden Direktorenämter bis 1852.

<sup>16</sup> Als Autorität für die These vom materialistischen Zeitgeist wird Montalembert zitiert (Vömel 1840, S. 431). Charles Forbes René, Comte de Montalembert (1810-1870) war 1830/1831 Mitarbeiter der anti-royalistischen Zeitschrift *L'avenir*, die für einen Schulkandal sorgte, als 1831 in Paris eine private katholische Primarschule gegründet wurde. Montalembert verteidigte diese Gründung gegen das Staatsmonopol der Bildung. 1839 bekräftigte er diese Position gegen den Unterrichtsminister Pierre Abel François Villemain (1790-1870), der am 12. Mai 1839 Ministre de l'Instruction publique wurde. Vömel bezieht sich auf den Brief „Vandalisme en France“, den Montalembert am 1. März 1833 an Victor Hugo geschrieben hatte.

Einer der Gewährsmänner für diese Kritik war der Gymnasiallehrer Joachim Günther,<sup>17</sup> der 1839 in Halle eine Broschüre gegen den Materialismus und das Nützlichkeitsdenken in der Bildung veröffentlicht hatte. Hier wird auch der Gegner genannt, nämlich die *Realschulen* als neuer Typus der höheren Bildung. Realschulen wurden gegründet, um eine Alternative zu den humanistischen Gymnasien und früheren Lateinschulen zu entwickeln.<sup>18</sup>

1806 hatte Carl Georg Fischer „Realgymnasien“ zur wissenschaftlichen Bildung derjenigen Schüler gefordert, für die die alte Literatur, wie es hiess, kein dringendes Bedürfnis sei. Eine dieser Gründungen war die Frankfurter „Musterschule“,<sup>19</sup> die als höhere Bürgerschule geführt wurde und neben dem Frankfurter Gymnasium bestand. Die Idee, die vielen kleinen Lateinschulen in anwendungsorientierte Bürgerschulen zu verwandeln, hatte der Gymnasialrektor Ludwig Gedike bereits 1799 ins Spiel gebracht.<sup>20</sup>

Günther verteidigte die alten Sprachen und ihren herausgehobenen Rang in der gelehrten Bildung. Eine Bildung, die allein unter das Nützlichkeitsprinzip gestellt werde, sei nichts als eine „Tochter des Rationalismus“ und „Pflanzschule desselben“ (Günther 1839, S. 12), inkarniert in Realschulen,<sup>21</sup> die Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen auf dem Lehrplan haben. Realschulen wurden als Produkt der Französischen Revolution angesehen (ebd., S. 23) und der gelehrten Bildung in Deutschland entgegengesetzt.

- Selbst die „Mittelmässigen“ streben danach, „sich eine möglichst hohe Geistesbildung zu verschaffen, um es mit Hülfe dieser ... den Talentvollen gleichzuthun“ (ebd.).
- Die Absicht, Schulen für den Mittelstand zu schaffen, schlägt ins Gegenteil um: Je gebildeter der Mittelstand wird, desto mehr zieht er die Bildung hinab (ebd., S. 26/27).
- Die „Lehrer der gründlichen Erudition“ verschwinden, der Unterricht wird „oberflächlich“ und was gelernt oder studiert wird, steht nicht mehr „mit der Gründlichkeit und Gediegenheit des Wissens im Bunde“ (ebd., S. 27).

---

<sup>17</sup> Friedrich Joachim Günther war Lehrer am Pädagogium in Halle und später in Magdeburg. Er veröffentlichte 1840 die Schrift *Über den deutschen Unterricht auf Gymnasien* (Essen: Bädecker 1840). Das Pädagogium in Halle ist 1696 von August Hermann Francke (1663-1727) als Schule für wohlhabende Kinder gegründet worden.

<sup>18</sup> Die Gründe waren oft profan: Die Einführung der Reifeprüfung in Preussen 1788 und besonders der die Anforderungen verschärfende Erlass aus dem Jahre 1812 zwang kleinere Schulen dazu, auf die Vorbereitung zum Universitätsstudium zu verzichten und für ihre Schüler andere Angebote zu entwickeln.

<sup>19</sup> Den Namen „Musterschule“ erhielt die Höhere Bürgerschule am 6. Oktober 1804 mit Beschluss des Senats der Stadt Frankfurt. Die neue Schule sollte Modell sein für die Reform der anderen Schulen der Stadt. Reformelemente waren neben den naturwissenschaftlichen Fächern und dem Turnunterricht auch die jährlichen *Musterstunden*, also öffentliche Prüfungen, die Einblick geben sollten in die methodischen und didaktischen Fortschritte der Schule.

<sup>20</sup> Ludwig Gedike (1761-1838) wurde 1791 Rektor des Gymnasiums von Bautzen. Sein literarischer „Traum“ über die bessere Schule der Zukunft erschien 1799 als Programmschrift des Gymnasiums. Gedike, der jüngere Bruder des Berliner Gymnasialdirektors Friedrich Gedike (1754-1803), wurde 1803 Leiter der ersten Bürgerschule von Leipzig, die er bis 1830 führte. Die Schule wurde 1804 eröffnet.

<sup>21</sup> Der Ausdruck „Realschulen“ wird Mitte des 18. Jahrhunderts üblich, zunächst zur Bezeichnung von Handels- oder Berufsschulen. Der Ausdruck kommt vermutlich zum ersten Male im Schulplan von Christoph Semler (1669-1740) vor. Semler eröffnete 1708 in Halle eine mathematische und mechanische „Realschule“, die in seinem Haus geführt wurde und zwei Jahre lang Bestand hatte. 1738 gründete Semler die Schule neu, diesmal als „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule bei der Stadt Halle“ (Semler 1739). 1747 gründete Johann Julius Hecker (1707-1768) in Berlin erneut eine Realschule, die 1768 in das Königliche Friedrich-Wilhelm-Gymnasium übergang.

Viele dieser „materialistischen“ Realschulen (ebd., S. 26) gab es im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts nicht, die Tatsache jedoch, dass „Bürgerschulen“, wie sie auch hiessen, seit Beginn des 19. Jahrhunderts vor allem in den grösseren Städten den humanistischen Gymnasien Konkurrenz machten, genügte, ein Arsenal von Argumenten zu entwickeln, mit denen die „gelehrten Schulen“ (Thiersch 1826) verteidigt und abgegrenzt wurden.

Polemische Stellungnahmen wie die von Günther<sup>22</sup> gegen den Bildungsanspruch der noch kaum vorhandenen und real gar nicht bedrohlichen Bürgerschulen finden sich im Vormärz an verschiedenen Stellen in der Gymnasialliteratur (wie Axt 1840).<sup>23</sup> Die Diskurspolitik war darauf ausgerichtet, unter „Bildung“ einzig und allein *gymnasiale* oder „gelehrte“ Bildung zu verstehen, die nur im Blick auf den eigenen Zweck verstanden werden kann oder soll.

Faktisch wurden zu diesem Zeitpunkt einige wenige neue Realgymnasien gegründet,<sup>24</sup> zumeist sind an den Gymnasien nur Realklassen geführt worden, die sich dadurch unterschieden, dass der Stundenanteil der klassischen Sprachen gesenkt wurde. Die Gymnasiallehrerschaft verstand sich in strikter Abgrenzung von allen anderen Schulständen. Sie sah ihre Aufgabe in der „B i l d u n g“ der „humanitas“, unter der die Schulung der Sprachen verstanden wurde. Die Lehrer der Gymnasien, schrieb Carl Mager (1840, S. 26), müssen „Philologen sein“, nicht die alten Sprachmeister, die wohl „übersetzen und parlieren lehren“, aber nicht *bilden* könnten.

„Wie unendlich viel Deutschland gewonnen hat, seitdem sich durch Heyne, Wolf, Hermann, Lobeck u. A. ein Gymnasiallehrerstand von Philologen gebildet (hat)..., ist bekannt“ (ebd.).

Gemeint waren die klassischen Philologen Christian Gottlob Heyne, Friedrich August Wolf, Johann Gottfried Jakob Hermann und Christian August Lobeck, die damit begonnen hatten, die Ausbildung der angehenden Gymnasiallehrer philologisch und so auf anspruchsvolle Textkritik auszurichten. Früher hatten Sprachlehrer unterrichtet, jetzt erfuhren die Studenten ein wissenschaftliches Fach und so eine Identität als Fachperson und nicht länger als Schulmeister wie im 17. Jahrhundert.

Auch in Positionen, die die Realschule nicht grundsätzlich bekämpften, war „Humanität“ die zentrale Begründung der Gymnasien. Sie bilden für einen Stand aus, dessen Bildung „im Volke die Spitze der Humanität behauptet“ (Kapp 1848, S. 32).<sup>25</sup> Theorie und „geistige Unabhängigkeit“ stehen gegen „das Moment des Utilitarismus und der Praxis“ (ebd., S. 35). Für die beiden Letzteren sollten andere Schulen zuständig sein.

<sup>22</sup> Eine scharfe Kritik an den philologischen Positionen Günthers stellvertretend für den Neuhumanismus veröffentlichte Wilhelm Curtmann 1839 in der *Allgemeinen Schulzeitung*. Wilhelm Jakob Georg Curtmann (1802-1871) war zwischen 1834 und 1841 Realschuldirektor in Offenbach.

<sup>23</sup> „Ohne hellenischen Anhauch wäre der Deutsche im Ganzen höchstens ein frommer, solider, hausbackner Philister oder Barbar“ (Axt 1840, S. 30).

<sup>24</sup> Ein Realgymnasium mit Lateinunterricht wurde etwa 1836 in Gotha gegründet, 1845 entstand ein Realgymnasium in Wiesbaden, in beiden Fällen mit dem Zweck, eine allgemeine wissenschaftliche Bildung derjenigen Schüler zu bewirken, die einen technisch-praktischen Beruf ergreifen wollen.

<sup>25</sup> Friedrich Kapp (1792-1866) war Professor am Archigymnasium in Soest. Das Archigymnasium ist 1532 als Lateinschule gegründet worden und erhielt seinen Namen 1620 bei Neugründung von zwei anderen Gymnasien. Der Wandel von der evangelischen Gelehrtenschule zum humanistischen Gymnasium vollzog sich am Ende des 18. Jahrhunderts. 1788 war die Schule an der ersten preussischen Abiturprüfung beteiligt. Friedrich Kapp hatte bereits 1841 eine *Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse* veröffentlicht.

Theologische Bestimmungen der „menschlichen Bildung“ verschwanden im 19. Jahrhundert allmählich und wurden ersetzt durch standespolitische. Bildung wurde in die Tradition humanistischer Studien gestellt, als „Humanismus“ bezeichnet und ausschliesslich mit dem Gymnasium verknüpft. Den Kern der Bildung sollten die griechische und römische Sprache und Literatur ausmachen, deren Bedeutung nicht in ihrem „praktischen Nutzen“ liege, auch nicht in ihrem „formellen“ Bildungswert, sondern in der Teilhabe an den Grundlagen der Kultur.

Am Ende des 19. Jahrhunderts waren die humanistischen Gymnasien als Schultyp in keiner Hinsicht gefährdet, im Gegenteil, sie wurden parallel zu den Realgymnasien ausgebaut, weil die Nachfrage ungebrochen war. Die Dekadenzannahmen der Standesliteratur standen in keinem Verhältnis zur realen Entwicklung; vergleicht man die Zahlen Mitte und Ende des 19. Jahrhunderts, dann lässt sich nur festhalten, dass auf allen Ebenen Verbesserungen erreicht wurden.

- In Preussen gab es zum Stichtag Ostern 1839 113 Gymnasien, die von 21.728 Schülern besucht wurden.
- Im Jahre 1840 waren dort 964 ordentliche und 522 Hilfslehrer angestellt.
- Jedes einzelne Gymnasium hatte also zwischen acht und neun ordentliche Lehrkräfte.
- Die Schulen waren klein und bildeten keineswegs überwiegend für die Universität aus.

Von den preussischen Absolventen des Jahrgangs 1839 gingen gerade einmal 631 zur Universität, 2.249 wählten „Lebensberufe“ (Droysen 1846, S. 4). Und längst nicht alle Schüler, die ein Gymnasium besuchten, machten dort auch einen Abschluss.

Betrachtet man das Schulwesen insgesamt, dann fällt auf, dass Mitte des 19. Jahrhunderts öffentliche Schulen noch unter starker Konkurrenz privater Institute standen. 1844 besuchten etwa in der Stadt Kiel fast ein Drittel aller Kinder Privatschulen, ein Fünftel waren Freischüler und ein gutes Viertel besuchte überhaupt keine Schule (Droysen 1847, S. 10f.). In Berlin erhielten von den rund 44.000 schulpflichtigen Kindern etwa 32.500 öffentlichen Unterricht, die anderen wurden privat unterrichtet. 12.500 Kinder erhielten Armenunterricht, der keine ausgebaute Schule voraussetzte, sondern oft nur in Kursen erteilt wurde. Diese Kurse fanden auf Kosten der Kommunen statt, aus diesem Grunde zählte der Armenunterricht auch zum öffentlichen Unterricht (Bericht 1842).

In Hamburg gab es gemäss Schulstatistik noch im Februar 1872 lediglich zwanzig Schulen in staatlicher Trägerschaft, darunter die beiden höheren Schulen.<sup>26</sup> 19 Schulen der Stadt waren Kirchenschulen und 202 waren Privatschulen, darunter 24 Kurse für den Armenunterricht. Von den 27.693 Schülern der Stadt gingen 15.531 in Privatschulen, nur 6.135 besuchten öffentliche Volksschulen und 635 waren Schüler an staatlichen höheren Schulen (Blickmann 1930, S. 82/83). Der Staat investierte erst nach dem ersten Schulgesetz massiv in das Bildungswesen. Innerhalb von fünf Jahren, nämlich zwischen 1872 und 1877, verdoppelten sich die Ausgaben für das Volksschulwesen, während die Kosten für das Höhere Bildungswesen wesentlich rascher anstiegen (ebd., S. 89), ein Phänomen, das sich bis heute beobachten lässt.

---

<sup>26</sup> Darunter das 1529 gegründete Johanneum. Eine Höhere Mädchenschule wurde erst 1872 gegründet.

1897 gab es im gesamten deutschen Reich 438 humanistische Gymnasien mit 116.588 Schülern, zu denen noch die eigenen Progymnasien gezählt werden müssen. Die Realgymnasien waren inzwischen eine etablierte Variante mit einem abgeschwächten Lehrplan in den klassischen Sprachen, also ohne Griechisch, aber immer noch mit einem hohen Lateinanteil.

- Rechnet man diese beiden Gymnasialtypen zusammen, dann bestanden im Deutschen Reich zu diesem Zeitpunkt rund 800 Gymnasialeinrichtungen mit rund 165.000 Schülern,
- denen 215 Real- oder höhere Bürgerschulen gegenüberstanden, in denen nicht mehr als 50.000 Schüler unterrichtet wurden (Centralblatt 1897, S. 180ff.).
- Zum Vergleich: Für 1891 ist in Preussen ein Gesamtbestand von 5.401.566 Schülern nachgewiesen, von denen 91,02 % in öffentlichen Volksschulen unterrichtet wurden (Lexis 1904, S. 10).

Der Gymnasialanteil lag bei knapp 3 Prozent der Gesamtschülerschaft, wobei hinzugedacht werden muss, dass die wenigsten Schüler der Gymnasien das Schulziel erreichten.

- 1885 betrug der Anteil derjenigen Abgänger, die das Gymnasium mit dem Zeugnis der Reife verliessen, 14,3 % oder in Zahlen ausgedrückt:
- Am 1. April 1885 verliessen 29.330 Schüler die preussischen Gymnasien, davon 4.204 mit dem Reifezeugnis.

Die Übrigen wechselten die Schule oder wurden ohne Abschluss entlassen.<sup>27</sup> Diese gingen, wie der bekannte Physiologe und Schulreformer William Preyer (1888, S. 235) festhielt, „ganz unreif und unberechtigt“ ab. In diesem Sinne hatte eher einen Vorteil, wer mit der Volksschule abschloss, ohne sich dem „Berechtigungs-Wettlauf“ der höheren Bildungsanstalten auszusetzen (ebd.).

Der Lehrplan des königlichen Gymnasiums in Stuttgart sah Mitte des 19. Jahrhunderts für die zehn Klassenstufen insgesamt 105 Lektionen in Latein und 42 in Griechisch vor. Lateinunterricht wurde von der ersten Klasse des Gymnasiums an erteilt, Griechischunterricht ab der vierten Klasse, Latein hatte einen Anteil von 12 Lektionen pro Woche in den ersten sechs Klassen, daneben mussten die Schüler mit Beginn der vierten Klasse 5 und danach 6 Stunden Griechisch lernen. Zum Vergleich: Die Normalverordnung für das Stuttgarter Gymnasium vom 2. November 1818 sah für die zwölf Klassen der Schule bei einem Wochendeputat von 33 bis 36 Stunden zwischen 20 am Anfang und 18 Lektionen Latein am Ende vor (Hirzel 1847, S. 339-456).

Naturwissenschaften wurden Mitte des 19. Jahrhunderts nur auf den beiden obersten Klassenstufen unterrichtet, und zwar weniger als die Hälfte der Zeit, die auf dieser Stufe noch für den Lateinunterricht aufgewendet wurde. Die einzige lebendige Fremdsprache, nämlich Französisch, wurde auf den sechs oberen Stufen als Randfach mit zwei oder drei Wochenstunden unterrichtet, Deutschunterricht wurde auf allen Stufen erteilt, aber ebenfalls nur als Randfach, die beiden nach Latein und Griechisch bestdotierten Fächer des Stuttgarter Gymnasiums, nämlich Mathematik und Turnen, wurden in den zehn Schuljahren mit 33 bzw.

<sup>27</sup> Für das Schuljahr 1889/1890 gelten in Preussen folgende Zahlen: Von den in diesem Schuljahr an allen höheren Lehranstalten abgegangenen Schülern erreichten nur 20,5% das Ziel dieser Anstalten, also die Hochschulreife. 40,2% schlossen mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst ab und 39,3% verliessen die Schulen ohne auch nur dieses Zeugnis (Lehrpläne 1891, S. 67f.).

30 ½ Lektionen unterrichtet (Uhlig/Burckhardt-Brenner 1868, S. 15). Das entsprach in etwa dem Lehrplan der sechsklassigen Oberstufe von Eton, der 1861 revidiert wurde (ebd., S. 17).

Im Herbst 1867 wurde in Stuttgart eine realistische Abteilung des Gymnasiums eingerichtet, die von dem Mathematiker Christian Heinrich Dillmann<sup>28</sup> geführt wurde. Vier Jahre später, im Herbst 1871, wurde die Abteilung von 600 Schülern besucht, die Anerkennung als eigenständiges Realgymnasium erfolgte ebenfalls 1871. Von der bestehenden Realschule in Stuttgart<sup>29</sup> wurde das neue Gymnasium mit Hilfe eines hoch dotierten Lateinunterrichts abgegrenzt. Die beiden Gymnasien unterschieden sich dadurch, dass die Schüler des Realgymnasiums kein Griechisch lernen mussten.

Diese Klassen hießen „Barbaren-Klassen“, was aber den relativen Ausbau der Realgymnasien nicht aufhalten konnte. 1897 gab es im Deutschen Reich 125 Realgymnasien mit insgesamt 32.455 Schülern, was einen Anteil von etwas mehr als einem Viertel aller Gymnasiasten<sup>30</sup> darstellte (Centralblatt 1897, S. 182).

- Die „Barbaren-Klassen“ hatten durchgehend Lateinunterricht, also von der ersten bis zur zehnten Klasse,
- darunter 12 Stunden in den ersten beiden Klassen, 12 Stunden in der dritten Klasse, unterteilt nach „lateinischer Exposition“ und „lateinischer Composition“,
- 11 Stunden in der vierten Klasse nach gleicher Aufteilung und dann langsam sinkend von 10 Stunden in der fünften bis fünf Stunden in der zehnten Klasse.

Insgesamt betrug der Aufwand für den Lateinunterricht über 90 Stunden während der gesamten Schulzeit. Am Ende mussten Horaz und Tacitus gelesen werden können, in der schriftlichen und mündlichen Reifeprüfung wurde die Übersetzung eines zuvor nicht gelesenen Abschnittes eines Klassikers abverlangt, und dies in beiden Richtungen, Deutsch-Latein und Latein-Deutsch (Das Realgymnasium 1872).

Diese Anforderungen erschienen vielen Philologen als unerhörte Absenkung des Niveaus, und alle Beteuerungen des Realschullagers, wonach „das ideale Ziel einer jeden höheren Lehranstalt ... das h u m a n e“ sein müsse (Schmelzer 1872, S. 9), beruhigten den Dekadenzverdacht nicht. Ein solcher Verdacht begleitet die Entwicklung der Gymnasien in Deutschland und ist in dieser Intensität in keinem anderen europäischen Land festzustellen. Das humanistische Prinzip könne und dürfe nur unter „t o t a l e r V e r w e r f u n g“ des utilitaristischen Prinzips der Grund der Reform der höheren Schulen sein, schrieb Eduard von Hartmann, und es dürfe also auch nur „E i n e A r t von höheren Schulen“ geben (Hartmann 1875, S. 21).

Einer der Kritiker war Friedrich Nietzsche, mit der Besonderheit, dass er von der Schweiz aus die Entwicklung in Deutschland kommentierte, ohne sich dieser Differenz bewusst zu sein. Das ist kein Einzelfall. Schon Wilhelm Dilthey hatte in seiner Basler

<sup>28</sup> Christian Heinrich Dillmann (1829-1899) studierte Theologie in Tübingen und später Mathematik am Polytechnikum in Stuttgart. Er wurde 1859 Mathematiklehrer am Gymnasium in Stuttgart und unterrichtete die Klassen, die kein Griechisch hatten. 1871 wurde Dillmann Rektor am neuen Realgymnasium, das 1881 ein eigenes Gebäude erhielt. 1891 bestand dort Maria Gräfin von Linden (1869-1936) als erste Frau Württembergs die Reifeprüfung.

<sup>29</sup> Errichtet wurde die selbständige Real- und Elementarschule in Stuttgart mit Reskript des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens Württembergs am 22. März 1817 (Hirzel 1847, S. 428ff.).

<sup>30</sup> Ohne die Vorschulen.

Antrittsvorlesung 1867 von der „deutschen Bewegung“ gesprochen, ohne auf den Ort der Vorlesung und so der Botschaft zu achten. Nietzsche kam gar nicht auf den Gedanken, dass auf die Schweizer „Bildungsanstalten“ seine Kritik gar nicht zutreffen könnte.

### 5. Friedrich Nietzsches Kritik der Bildungsanstalten

Der Dresdner Gymnasiallehrer und spätere Gräzist der Universität Zürich, Hermann Köchly<sup>31</sup>, bestritt 1844 die Exklusivität des gymnasialen Humanitätsideals und schlug vor, den Auftrag von Realgymnasien und humanistischen Gymnasien mit der realen Arbeitsteilung der Wissenschaften zu begründen, also nicht mit einem eigenen Bildungsideal. Realschulen oder Realgymnasien bereiten auf das Studium der Naturwissenschaften, humanistische Gymnasien auf das der historischen Wissenschaften vor. Einen Zielkonflikt kann es so nicht geben, Voraussetzung ist die Preisgabe des Anspruchs auf humanistische Bildung, die allen anderen Bildungsansprüchen überlegen sei<sup>32</sup>.

Diese Aufteilung, die bis auf den Universitätszugang dem entsprach, was Friedrich Nietzsche im Schulwesen von Basel vorfand, als er 1869 dorthin berufen wurde, ist in Deutschland heftig bestritten worden, etwa von dem Kieler Historiker und ehemaligen Gymnasiallehrer Johann Gustav Droysen.<sup>33</sup> Die Gymnasien, so Droysen, seien keineswegs Anstalten, „deren Zweck es ist für die Universität vorzubereiten“. Vielmehr: „Ihr Zweck, ihre Aufgabe ist durch Unterricht und Zucht eine bestimmte intellektuelle und moralische Ausbildung zu erzielen, eben die, welche als allgemeine Grundlage für die höheren Lebensberufe, als die gemeinsame Voraussetzung bei Allen, die zum Stande der Gebildeten gehören, gelten darf“ (Droysen 1846, S. 4).

Genau diesen Anspruch erneuerte Friedrich Nietzsche in Basel, ohne dabei den Ausdruck „höherer Lebensberuf“ zu verwenden. Zeitgenössisch ist das nichts Ungewöhnliches. Viele Autoren waren der Auffassung, dass die Gymnasien für den Stand der Gebildeten da seien und keinen anderen Zweck verfolgen.

- Bildung kann sich nur auf sich selbst beziehen, sie ist klassischen Ursprungs und setzt „einige wenige hochbegabte ... Geister“ voraus (Lattmann 1873, Teil I/S. 7).
- Für die wahre Bildung sind nur wenige auserwählt, war der Standardsatz in der Gymnasialliteratur, Realschulen sind für die „mittlere Geistesbildung“ zuständig (Hartmann 1875, S. 16).
- Es kann nicht zwei Sorten höherer Bildung geben (ebd., S. 22).

<sup>31</sup> Hermann Köchly (1815-1876) war seit 1840 Oberlehrer an der Kreuzschule in Dresden. Er arbeitete 1848 an der Vorbereitung des neuen, liberalen sächsischen Schulgesetzes mit und war im Mai 1849 an der Bildung der provisorischen Regierung in Sachsen beteiligt. Er musste nach dem Ende dieser Regierung in die Schweiz fliehen. Der Gräzist Köchly wurde 1850 Professor an der Universität Zürich und folgte 1864 einem Ruf nach Heidelberg.

<sup>32</sup> „Das Gymnasium ... entlässt seine Zöglinge zu den historischen, die Realschule als gleichberechtigte Schwester zu den Naturwissenschaften vorbereitet auf die Universität. Haben wir so die eigenthümliche Aufgabe des Gymnasiums erfasst, so ist damit auch das gründliche Studium des klassischen Alterthums als die Grundlage der Gymnasialbildung in seiner Nothwendigkeit erwiesen“ (Köchly 1845, S. 5).

<sup>33</sup> Johann Gustav Droysen (1808-1884), der 1840 nach Kiel berufen worden war, lehrte von 1829 bis 1840 am Gymnasium zum Grauen Kloster in Berlin.

Der effektvolle Nivellierungsverdacht durchzieht die gesamte Diskussion, verstärkt durch eine „aristokratische“ Sicht des griechischen Altertums, die den Gipfel der Bildung mit radikaler Verengung auf wenige beschreibt, die sich der Masse entziehen müssen und die nur dann gebildet sind, wenn sie dies auch können. Die Polemik der von Nietzsches Basler Vorträge *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten* von 1872<sup>34</sup> war also gut vorbereitet. Nietzsche war 27 Jahre alt, seit drei Jahren in Basel<sup>35</sup> und äusserte sich vor einem republikanischen Publikum, das keineswegs begeistert war.

Die hauptsächliche These der Vorträge lautete so: Kein Mensch würde Bildung anstreben, wenn er wüsste, „wie unglaublich klein die Zahl der wirklich Gebildeten zuletzt ist und überhaupt sein kann“ (ebd., S. 665). Die „Gegenwart unserer Bildungsanstalten“, so Nietzsche (1980, S. 667), aber sei von ganz anderen Tendenzen beherrscht, die nur „verderblich“ wirken können.

- Die eine Tendenz richte sich auf die „E r w e i t e r u n g und V e r b r e i t u n g der Bildung“, also der Demokratisierung, die letztlich alle und jeden erreichen soll.
- Mit ihr gehe notwendig einher die andere Tendenz der „V e r r i n g e r u n g und A b s c h w ä c h u n g“ (ebd.), die Bildung kraft- und niveaulos macht.

Je mehr Bildung verteilt wird, und dies aus einem nationalökonomischen Kalkül heraus,<sup>36</sup> desto mehr wird sie abgeschwächt, also verliert nicht nur das einmal erreichte Niveau, sondern zugleich die Ansprüche und so die ihr inhärente Kraft.

Bildung, so Nietzsche, werde für jedermann erreichbar und so in die Ebene des Egalitären hinabgezogen. Damit schwinden die Anforderungen. „Man demokratisiert die Rechte des Genius, um der eignen Bildungsarbeit und Bildungsnoth enthoben zu sein“ (ebd., S. 666).

- „Wahre Bildung“ (ebd., S. 698) ist „mühselig“ und macht „einsam“ (ebd., S. 682, 668), sie verbraucht viel Zeit, ohne Nutzen nachzuweisen, und sie hat keinen Zweck ausserhalb ihrer selbst.
- Sie dient daher weder dem Nationalstaat noch der demokratischen Republik, sie dient *sich selbst*, und sie ist niemandem zugänglich ausser den wenigen, die die Natur auserwählt hat.

Es gibt, so Nietzsche, nur eine einzige „Bildungsheimat“, und die ist das „griechische Alterthum“ (ebd., S. 686). Die „Jetztzeit“ ist nichts als „modische Pseudokultur“ (ebd., S. 691), die die „aristokratische Natur des Geistes“ gefährdet und auflöst. Das Ziel der modernen, unwahren Bildung ist „Emancipation“ der Massen, und genau das korrumpiert den Geist durch „Dienstbarkeit“ (ebd., S. 698). Allgemeine Bildung nämlich verlangt staatliche

<sup>34</sup> *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge* (Nietzsche 1980, S. 641-752). Von den sechs geplanten Vorträgen wurden fünf gehalten. Die Vorträge waren von der Basler „Academischen Gesellschaft“ in Auftrag gegeben. Sie wurden am 16. Januar, 6. Februar, 27. Februar, 5. März und 23. März 1872 gehalten.

<sup>35</sup> Der Ruf an die Universität Basel war vom kleinen Rat des Kantons am 10. Februar 1869 beschlossen worden. Nietzsche begann mit seinen Lehrveranstaltungen als Extraordinarius am 20. April 1869. Er wurde am 9. April 1870 zum Ordinarius befördert.

<sup>36</sup> „Diese Erweiterung gehört unter die beliebtesten nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntniss und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfniss – daher möglichst viel Glück: - so lautet etwa die Formel“ (Nietzsche 1980, S. 667).

Organisation, und die überführt die Freiheit des Geistes in Didaktik (ebd., S. 709/710). Anstalten der „B i l d u n g“ können nicht zugleich Anstalten der „L e b e n s n o t“ sein (ebd., S. 717ff.), werden beide Prinzipien nicht getrennt, dann kann der Zustand der Bildungsinstitutionen nur „erbarmungswürdig“ sein (ebd., S. 727).

Nietzsches Vorträge sind bekanntlich nicht zu Lebzeiten veröffentlicht worden,<sup>37</sup> so dass niemand darauf antworten konnte. Wie hoch das Bildungsniveau der Eliten um 1870 tatsächlich gewesen ist, lässt sich historisch schwer abschätzen und kann nicht allein aus Beispielen erschlossen werden. Nietzsche setzte vermutlich einfach Schulpforta und die klassische Philologie voraus, also seinen eigenen Bildungsgang,<sup>38</sup> aber der kann schwerlich die Grundlage sein für die sehr weitgehende Kritik am Zerfall der Bildung durch Öffnung der Zugänge. Verfallstheorien dieser Art sind immer wieder formuliert worden, ohne auch nur in einem Falle historische Längsschnittdaten zur Verfügung zu haben, die heute vorliegen und das Gegenteil anzeigen, nämlich den allmählichen und unaufhaltsamen *Anstieg* der gesellschaftlichen Bildung.

Um 1870 lässt sich in der europäischen pädagogischen Literatur auch nur das *Stichwort* „demokratische Bildung“ kaum finden, geschweige denn eine irgendwie einflussreiche Richtung, die das Stichwort mit Postulaten eingeklagt und öffentlich wirksam inszeniert hätte. Es ist kein Zufall, dass grosse Reformimpulse in Richtung Demokratisierung der Bildung nach dem Sezessionskrieg vor allen in den Vereinigten Staaten nachzuweisen sind. Erst am Ende des Jahrhunderts, dabei durchaus zögerlich und im Publikationsstrom marginal, ist in der europäischen Pädagogik von „Demokratischer Erziehung“ überhaupt die Rede.

Die einzige Ausnahme ist die Schweiz. Regeneration heisst in der Schweizer Geschichte bekanntlich die Phase der gesellschaftlichen Modernisierung zwischen 1830 und 1848, in der die Grundlagen des heutigen Staatswesens geschaffen wurden. Das geschah kantonale wohl ganz unterschiedlich, aber doch mit ähnlichen Konsequenzen. Die Regeneration wurde getragen von den Liberalen und begann nach der Julirevolution 1830 in Frankreich. Die Reformen markierten einen deutlichen Einschnitt in das Bildungssystem, das nunmehr unter staatliche Kontrolle gestellt wurde und mit der Volksschule faktisch eine Einheitsschule entwickelte, die lange Zeit nur an den Rändern die Konkurrenz der Gymnasien kannte. Einen Mythos „Gymnasium“ gab es in der Schweiz nie, und naturgemäss auch keine deutsche Bildungsidee.

Die Frage meines Vortrags lässt sich so beantworten: Bildung ist in einem sehr allgemeinen Sinne so etwas wie der Kern des Humanismus, weil mit der Bildung Vernunft, Einsicht und Selbstbeschränkung möglich werden. Aber das privilegiert keine bestimmte Schulart und muss vor dem Hintergrund von Bildungsverhältnissen gesehen werden, von denen weder Wilhelm von Humboldt noch Friedrich Schiller noch Friedrich Nietzsche eine Vorstellung hatten, nämlich die ständige Reorganisation des Wissens, das lebenslange Lernen

---

<sup>37</sup> Die fünf Vorträge sind in einem eigenhändigen Druckmanuskript überliefert, Nietzsche dachte 1872 an eine Veröffentlichung, verzichtete dann aber darauf. Die Basler Vorträge wurden – in Auswahl – erstmalig in der Dritten Abteilung der „Grossoktavausgabe“ (Bd. XIX) veröffentlicht.

<sup>38</sup> Nietzsche besuchte nach der Versetzung in die vierte Klasse des Domgymnasiums zu Naumburg die Landesschule Pforta von Oktober 1858 bis zum Zeugnis der Reife am 7. September 1864. Moritz von Sachsen hatte 1543 in Pforta eine von drei Fürstenschulen gegründet, die sich zur Eliteschule des deutschen Protestantismus entwickelte, mit Schülern wie Friedrich Gottlieb Klopstock, August Ferdinand Möbius Johann Gottlieb Fichte oder Leopold von Ranke. Zur Schulzeit von Nietzsche bestand die Schülerschaft aus etwa 200 männlichen Zöglingen, die in sechs Klassen organisiert waren.

und die schwindende Bedeutung eines Kanons. Den Bildungswert des Lateinunterrichts tangiert das nicht. Die besten Maturanden in der Schweiz haben Latein als Schwerpunktfach.

### *Literatur*

#### Quellen

- Axt, H.: Das Gymnasium und die Realschule. Darmstadt 1840.
- Bonitz, H.: Die gegenwärtigen Reformfragen in unserem höheren Schulwesen. In: Preussische Jahrbücher Jg. 35, Heft 2 (1875).
- Bericht über die Verwaltung der Stadt Berlin. Berlin 1842.
- Centralblatt für das Deutsche Reich, Jahrgang 1897. Mainz 1897.
- Die Gelehrtenschule und Volksschule in ihrer nahen Verwandtschaft. In: Die deutsche Schule Nr. 4 v. 22. Oktober 1832, S. 13/14.
- Diller, E.A.: Erinnerungen an Gotthold Ephraim Lessing Zögling der Landesschule zu Meissen in den Jahren 1741-1746. Ein Wort zum Schutze des Humanismus und zur Erhaltung alter Zucht und Lehre. Meissen: Verlag von C.E. KLinkicht und Sohn 1841.
- Droysen, J.G.: Über unser Gelehrtenschulwesen. Kiel: Carl Schröder und Comp. 1846.
- Droysen, J.G.: Denkschrift das Schulwesen der Stadt Kiel betreffend. Kiel: Carl Schröder und Comp. 1847.
- Günther, J.: Die Realschulen und der Materialismus. Halle: Bei Anton 1839.
- Hartmann, E.v.: Zur Reform des höheren Schulwesens. Berlin: Carl Duncker's Verlag 1875.
- Heyne, Chr. G.: Nachricht von der Einrichtung des Königl. Pädagogii zu Ilfeld. Göttingen: bey Johann Christian Dieterich 1780.
- Hirzel, C.: Sammlung der württembergischen Schulgesetze, Zweite Abtheilung, enthaltend die Gesetze für die Mittel- und Fachschulen bis zum Jahr 1846. Stuttgart: Ludw. Friedr. Fues 1847. (= XI. Band, 2te Abtheilung der Reyer'schen Gesetzsammlung)
- Hoven, F. W. v: Autobiographie. Von ihm selbst geschrieben und wenige Tage vor seinem Tode noch beendet, herausgegeben von einem seiner Freunde und Verehrer. Nürnberg: Verlag von Joh. Leonh. Schrag 1840.
- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/ K. Giel. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. 2., durchges. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1964.
- Kapp, A.: Fragmente aus einer neuen Bearbeitung der Gymnasial-Pädagogik, mitgetheilt zur wissenschaftlichen Verständigung bei der bevorstehenden Reorganisation des gesammten und insbesondere des Gymnasial-Schulwesens. Arnberg: Verlag von A.L. Ritter 1848.
- Köchly, H.: Über das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller. Eine Skizze. Dresden/Leipzig: Arnoldsche Buchhandlung 1845.
- Lattmann, J.: Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Theil I: Reorganisation des Realschulwesens. Theil II: Reform der Gymnasien. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1873.
- Lehrpläne der preussischen höheren Lehranstalten des Jahres 1891. Berlin 1891.
- Lexis, W. (Hrsg.): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Aus Anlass der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner herausgegeben, Bd. III: Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen. Von P. von Gyzicki u. a. Berlin 1904.

- Mager, K.: Die moderne Philologie und die deutschen Schulen. In: Pädagogische Revue Erster Band (Juli 1840), S. 1-80.
- Niethammer, F.I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena: Bey Friedrich Frommann 1808.
- Nietzsche, F.: Sämtliche Werke, hrsg. v. G. Colli/M. Montinari, Bd. 1: Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemässe Betrachtungen. Nachgelassene Schriften 1870-1873. München, Berlin/New York: Deutscher Taschenbuch Verlag, Walter de Gruyter 1980.
- Peter, C.: Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Jena: Mauke's Verlag (Hermann Dufft) 1874.
- Preyer, W.: Zur Schulstatistik. In: Pädagogisches Archiv 30 (1888), S. 233-244.
- Regulativ für die Realschulen vom 2. Juli 1860. Dresden 1860.
- Schmeding, F.: Realschule und Gymnasium. In: Pädagogisches Archiv Bd. XIV, No. 1 (1872), S. 1-68. Realschule und Gymnasium. Artikel II. In: Pädagogisches Archiv Bd. XVI, No. 7 (1873), S. 481-572. Realschule und Gymnasium. Artikel III. In: Pädagogisches Archiv Bd. XX, No. 2 (1878), S. 81-159.
- Schmelzer, C.: Fromme Wünsche. Ein Beitrag zur Schulfrage. Prenzlau: Verlag von A. Mieck 1872.
- Semler, Chr.: Von königlicher preussischer Regierung des Herzogtums Magdeburg und von der berlinischen Societät der Wissenschaften approbirte und wieder eröffnete mathematische, mechanische und ökonomische Realschule bey der Stadt Halle. Halle 1739.
- Thiersch, F.W.: Ueber gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern. Band 1-3. Stuttgart/Tübingen: Cotta'sche Buchhandlung 1826-1837.
- Ueber die preussischen sogenannten höheren Bürgerschulen. In: Allgemeine Schulzeitung Nr. 102-107 (1843), Sp. 837-842, 849-855, 857-863, 865-872, 873-879, 881-885.
- Uhlig, G./Burckhardt-Brenner, F.: Zusammenstellung der Gymnasiallehrpläne der deutschen Schweiz, der bedeutendsten deutschen Staaten und Frankreichs; nebst pädagogischen Thesen. Gerichtet an den am 3. Oktober 1868 in St. Gallen zusammentretenden Verein schweizer. Gymnasiallehrer. 2. Aufl. Aarau 1868.
- Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen. Berlin 1859.
- Vömel, Th.: Die Gymnasien, besonders das Frankfurter, im Kampfe mit dem Zeitgeiste. Eine Rede, gehalten bei der Progressionsfeier im Kaisersaal zu Frankfurt a. M. im Herbst 1840. In: Pädagogische Revue Erster Band (Juli 1840), S. 427-438.
- Vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen angeordneten Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832. Berlin 1832.
- Wilamowitz-Moellendorf, U. v.: Philologie und Schulreform. Festrede im Namen der Georg-August-Universität zur akademischen Preisverteilung am 1. Juni 1892. Göttingen 1892.

## Darstellungen

- Alt, P.-A.: Schiller. Leben - Werk - Zeit. Erster Band: 1759-1791. München: C.H. Beck 2009.
- Müller-Seidel, W.: Friedrich Schiller und die Politik. „Nicht das Grosse, nur das Menschliche geschehe“. München: C.H. Beck 2009.
- Blickmann, Th.: Die öffentliche Volksschule in Hamburg in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Hamburg: Paul Hartung Verlag 1930.
- Lahnstein, P.: Schillers Leben. München: List Verlag 1981.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Dritte erweiterte Auflage herausgegeben und in einem Anhang fortgesetzt v. R. Lehmann. Berlin/Leipzig: Walter de Gruyter 1921.

- Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. 6. Aufl. Würzburg: Werkbund Verlag 1967. (erste Aufl. 1957)
- Sing, A.: Geschichte der Stadt Ludwigsburg. Band 1: Von der Vorgeschichte bis zum Jahr 1816. 2., überarb. Aufl. Ludwigsburg: Ungeheuer und Ulmer 2005.
- Wiese, L. (Hrsg.): Das höhere Schulwesen in Preussen. Historisch-statistische Darstellung. Band 2: 1864-1868. Berlin: Wiegandt&Grieben 1869.