



Staats- und  
Universitätsbibliothek  
Bremen

# **Staats- und Universitätsbibliothek Bremen**

**DFG Projekt Die Grenzboten**

## **Die Grenzboten**

**Berlin u.a., 1841 - 1922**

Wandlungen in unserm höhern Schulwesen : ein Rückblick als Wegweiser  
für die Zukunft

**urn:nbn:de:gbv:46:1-908**



## Wandlungen in unserm höhern Schulwesen

Ein Rückblick als Wegweiser für die Zukunft



ie gegenwärtige Bewegung für eine Schulreform, die langsam auch schon an die Universitäten, die konservativsten aller Institutionen, hinantritt, beruht gewiß nicht nur auf der Unzufriedenheit mancher Kreise mit manchen Einzelheiten der bestehenden Verhältnisse, sondern im tiefsten Grunde auf einer Veränderung der Weltanschauung und also auch des Bildungsideals. Daß nun jede Zeit das Recht hat, nach diesem Ideal ihr Unterrichtswesen zu gestalten, ist an sich ein selbstverständlicher Satz, der um so weniger bewiesen zu werden braucht, als jede Zeit nach ihm gehandelt hat. Aber andererseits hat sich eine wirklich probehaltige Umgestaltung dieser Art jeder Zeit gehütet, mit dem Bestehenden zu brechen, vielmehr sind die Grundlagen der höhern Bildung mit erstaunlicher Zähigkeit festgehalten worden; fast nur das Verhältnis der Bildungstoffe zu einander und ihre Behandlung hat sich geändert, und immer nur langsamen Schrittes ist die Schule den Strömungen der Zeit gefolgt. Aber sie ist gefolgt, und gewiß, „die Entwicklung der Gesellschaft stellt sich schwerlich an einem Punkte greifbarer dar, als in der jedesmaligen Stellung der gelehrten Schulen zu der Gliederung der Gesellschaft,“ also überhaupt zur Kultur-entwicklung. Im Hinblick auf die gegenwärtige Bewegung wird es daher nicht uninteressant sein, einmal in kurzen Zügen vorzuführen, in wie engem Zusammenhange von den ältesten Zeiten an in Deutschland Schule und Kultur zu einander gestanden haben. So wird sich einerseits manches in der Schulreformbewegung besser erklären, andererseits sich auch manche ernste Warnung ergeben, und zwar nach beiden Seiten hin.

Von einer Schule kann in Deutschland erst von der Zeit an gesprochen werden, wo die deutschen Stämme dem Christentume gewonnen waren; vorher gab es nur eine häusliche Erziehung, keine Schule. Nun schied sich seitdem die deutsche Gesellschaft des frühern Mittelalters immer schärfer in drei Stände, die allerdings nichts weniger als kastenmäßig abgeschlossen waren, in den Wehrstand, das ist der Adel oder später die Ritterschaft, den Nährstand,

die Bauern, und den Lehrstand, die Geistlichkeit, die übrigens, obwohl sie geschichtlich der jüngste Stand war, doch in dieser Gliederung die erste Stellung einnahm. Der Staat wurde ausschließlich vom Adel und von der Geistlichkeit, also auch im Interesse beider regiert. Die Bauern nahmen an ihm einen thätigen Anteil nur in den immer seltneren Fällen, wo sie zum Landesschutze aufgeboten wurden; aber obwohl sie ihre alte Gemeindefreiheit fast überall eingebüßt hatten und meist unter den Schutz mächtiger Grundherren getreten waren, so standen sie doch in diesen sehr verschiedenartigen Abhängigkeitsverhältnissen unter dem sichern Schutze der kirchlichen und adligen Hofrechte, hatten an der Verwaltung ihrer eignen Angelegenheiten einen sehr wesentlichen Anteil und entwickelten eine wirtschaftliche Kraft, der Deutschland die Grundlagen seiner materiellen Kultur und die östliche Hälfte seines gegenwärtigen Nationalgebiets verdankt. Es war eine durchaus gesunde, einfache gesellschaftliche Gliederung, wie sie den wirtschaftlichen Verhältnissen eines Zeitalters reiner, fast verkehrloser Naturalwirtschaft entsprach.

Für Adel und Bauernstand gab es daher auch jetzt noch nur eine häusliche Erziehung, keine Schule. Was der junge Sohn des Edelhofes und des Bauernhauses, die sich beide in ihren Daseinsformen wenig unterschieden, an Bildungsstoffen in sich aufnahm, das war fast ausschließlich auf heimischem Boden gewachsen. Die stark germanisirten Vorstellungen und Glaubenslehren der Kirche, die volkstümlichen Sagen, die fahrende Spielleute von Hof zu Hof trugen, und eine geringe Anzahl von Rechtsbegriffen und Rechtsformeln, die er bei den gerichtlichen Verhandlungen als Beamter oder als Schöffe nicht entbehren konnte, das alles wurde ihm gelegentlich und mündlich vermittelt. Die Kenntniss der Schrift gehörte also keineswegs zu den Bildungsbedürfnissen des Mannes, denn was er fürs Leben brauchte, das war die Wehrhaftigkeit in Wort und Waffen.

Anders die Kirche. Sie war nur ein Glied der allgemeinen Kirche, stand also mitten in einem großen Zusammenhange, in einem zwar schwerfälligen, aber sehr lebhaften Verkehr mit Italien und Frankreich. Diese allgemeine abendländische Kirche aber betrachtete Rom als ihre Hauptstadt, sie sprach lateinisch, sie lebte als Körperschaft nach römischem Rechte, nicht nach dem sehr verschiednen Rechte der Landschaften, sie war die Erbin der lateinischen Litteratur, der christlichen wie der antiken. Also konnte sich die deutsche Geistlichkeit nicht mit den heimischen Bildungsstoffen begnügen, die sie vielmehr grundsätzlich ablehnte, weil sie im tiefsten Grunde heidnisch waren, sie mußte ihrem Nachwuchs eine lateinische Bildung geben. So wurde die deutsche Schule eine Stiftung der römischen Kirche im Anschluß an die Klöster, die Dom- und Kollegiatstifter, ausschließlich auf die Heranbildung der künftigen Geistlichen berechnet und eine lateinische Bildungsstätte. Als Ziel des Unterrichts hielt sie zweierlei fest: die möglichste Beherrschung der lateinischen

Sprache in Wort und Schrift, die sobald wie möglich auch Unterrichtssprache wurde, und eine gewisse Kenntniss der lateinischen Litteratur, namentlich der Dichter und Geschichtschreiber, aber wesentlich von dem Gesichtspunkte aus, daß sie Vorbilder für die eigne lateinische Darstellung boten. Dem entsprechend wurden sie nur als rhetorisch-stilistische Kunstwerke behandelt und zergliedert; in die eigentümliche Kultur, aus der sie erwachsen waren, einzudringen war dem Mittelalter schon deshalb ganz unmöglich, weil seine eigne Kultur dafür noch viel zu unreif war, also tief unter der antiken stand. Der Hauptzweck der ganzen kirchlichen Bildung war also rein formell, wie sich schon aus den Gegenständen des Triviums (Grammatik, Rhetorik, Logik) ergibt. Der höhere Kursus des Quadriviums (Arithmetik, Geometrie, Astro- nomie, Musik) gab dazu eine realistische Ergänzung, eine mathematisch-natur- wissenschaftliche Bildung, die sich zwar thatsächlich auf etwas Rechnen, einige geometrische Sätze und ein paar Formeln zur Berechnung der kirchlichen Feste (Computus ecclesiasticus) beschränkte, aber doch den Bedürfnissen völlig ge- nügte. Sind doch selbst die großartigsten romanischen Dome von geistlichen Baukünstlern und Werkmeistern aufgeführt worden.

So blieb es bis tief ins zwölfte Jahrhundert. Wie die damalige Welt nach der geistlichen Anschauung in ein Gottesreich und ein Reich der Sünde, in die Kirche und die Laienschaft, zerfiel, so standen zwei völlig getrennte Bildungskreise neben einander, der eine national, halb heidnisch, ohne Schrift, der andre römisch, geistlich, litterarisch. Aber sie waren durch die praktischen Interessen so eng mit einander verflochten, daß der innere Gegensatz selten und immer nur stoßweise zum Bewußtsein kam.

Diese naiven Zustände begannen sich zu ändern, als mit der zweiten Hälfte des elften Jahrhunderts der weltfeindliche, rückichtslose Idealismus der französischen Cluniacenser die praktischen Folgerungen aus jener Weltan- schauung zog. Als ein Gottesreich sollte sich die Kirche von der sündigen Welt trennen und sie sich unterwerfen. Für den mittelalterlichen Staat und namentlich für Deutschland, dessen Verwaltung auf der engsten Verbindung des Königtums und der Kirche beruhte, bedeutete das eine Umwälzung ohne gleichen. Für diese Ideen galt es die Geister zu schulen. Daher wichen zu- erst in den nordfranzösischen Bildungsanstalten die klassischen Schriftsteller vor moralischen Handbüchern, und die stilistisch-rhetorische Behandlung der Autoren trat völlig zurück hinter der logisch-dialektischen, denn der Zweck war jetzt, die Zöglinge tüchtig zu machen zur verstandesmäßigen Erfassung, Begründung und Verteidigung der Kirchenlehre. Selbst die Grammatik wurde jetzt durch- aus als angewandte Logik und als Vorschule für die systematische Behand- lung der Logik betrieben. So bildete sich jene eigentümliche Schulsprache, das scholastische Latein, das mit der klassischen Latinität fast nichts mehr ge- mein hatte, sondern ganz den Bedürfnissen der Zeit angepaßt, daher aber auch

eine wirklich lebendige Sprache war, die man wesentlich aus der Praxis, nicht aus Grammatiken lernte. Dies Unterrichtssystem fand dann seine vollständige Durchbildung auf den französischen und englischen Universitäten, die seit dem Beginne des dreizehnten Jahrhunderts aus Privatschulen neben, nicht aus den kirchlichen Anstalten erwachsen, aber allerdings recht eigentlich zur Verteidigung der Kirchenlehre begründet wurden. Obwohl Deutschland erst mehr als ein Jahrhundert später selbständige Hochschulen erhielt, so ergriff doch die französische Scholastik rasch auch die deutschen geistlichen Schulen, denn ihre Lehrer holten mittelbar oder unmittelbar aus Frankreich ihre Bildung; Paris war die große Zentralschule des ganzen Abendlandes.

Zu derselben Zeit bildete sich das Rittertum ebenfalls, nach französischem Muster, als eine Genossenschaft zum Dienste der Kirche, des Lehnsherrn und der Frauen. Aus diesen Anschauungen erwuchs zum erstenmale unter der Herrschaft des Christentums eine reiche Dichtung in der Volkssprache. Doch während die Kirche die Weltflucht predigte, wollte das Rittertum die Weltverklärung. Unmöglich also konnte die Ritterschaft ihrer Jugend eine Erziehung geben, wie sie die geistlichen Schulen boten, vielmehr blieb die ritterliche Ausbildung rein praktisch und schriftlos; die Kenntnis des Schreibens und Lesens, die der einfachste Mönch besaß, galt selbst dem ritterlichen Dichter nicht als unbedingt erforderlich. Dagegen beweist der Eifer, den man auf die Erlernung des Französischen verwandte, daß sich der deutsche Ritterstand als Glied einer allgemeinen abendländischen Genossenschaft fühlte.

Die bisherige wirtschaftliche Isolierung der Nation verschwand unter dem Einfluß derselben Bewegung, die durch das Rittertum hervorgerufen wurde, der Kreuzzüge. Seit der Wende des 12. und 13. Jahrhunderts trat Deutschland in den Welthandel ein, mit reißender Schnelligkeit gestalteten sich die wirtschaftlichen Verhältnisse um, die Geldwirtschaft begann die alte Naturalwirtschaft zu verdrängen, es entstand ein selbständiges, freies Handwerk, ein weltumspannender Handel, und der Träger aller dieser Veränderungen wurde ein neuer Stand, das Bürgertum, ihr Schauplatz wurden die Städte unter der Selbstverwaltung ihres kaufmännischen und grundbesitzenden Patriziats. Als das Rittertum von seiner Höhe herabgesunken war, als das Kaisertum und mit ihm die Einheit der Nation zusammenbrach, war mindestens das west- und norddeutsche Bürgertum vollkommen ausgebildet.

Eine verwickelte Verwaltung wie die einer größern Stadt und eine schwierigere kaufmännische Rechnung ließ sich nur schriftlich führen und setzte überhaupt einen höhern Bildungsgrad voraus. Die rein praktische Ausbildung der frühern Zeit genügte also nicht mehr, mindestens die leitenden Elemente des Bürgerstandes bedurften einer gewissen wissenschaftlichen Schulung. Daher entstanden überall da, wo geistliche Anstalten fehlten oder wo das Bürgertum besonders kräftig war, Stadtschulen, d. h. Anstalten nicht unter dem

Patronat der Kirche, sondern der Stadt, deren Rat den „Schulmeister“ anstellte und die Schule zunächst für die Stadtkinder bestimmte. Im übrigen galten dieselben Lehrgegenstände und Lehrweisen wie in den geistlichen Schulen, denn die praktische Beherrschung des Lateinischen, die so erzielt wurde, war für die städtische Geschäftsführung ebenso notwendig wie für die staatliche und geistliche. Auch traten diese Schulen meist in enge Verbindung mit der Kirche. Sie nannten sich oft nach einer Stadtkirche, der Kirchendienst gewährte ihren Lehrern einen guten Teil ihres Einkommens und nahm auch die Schüler vielfach in Anspruch, die Lehrer galten als Angehörige des geistlichen Standes und blieben unverheiratet. Da sie höchstens die auf die eigentlichen Fachstudien vorbereitende artistische Fakultät einer Universität durchgemacht und hier das Baccalaureat oder wenn es hochkam den Magistertitel erworben hatten, so ergab sich von selbst, daß sie in ihrer gesellschaftlichen Geltung hinter den Graduirten der sogenannten „obern Fakultäten“, den Medizinern, Juristen und Theologen, weit zurückstanden und eine untergeordnete Stellung einnahmen, die der Art ihres kärglichen Einkommens und ihrer mühseligen Beschäftigung entsprach. Daß diese Anstalten freilich nicht ganz den Bedürfnissen des Bürgerstandes genügten, das beweist das Aufkommen der sogenannten deutschen oder Schreibschulen, die neben Schreiben, Lesen und Rechnen den schriftlichen Gebrauch der Muttersprache lehrten. Wie wacker sie ihre Aufgabe lösten, beweist vor allem die Ausbildung einer selbständigen städtischen Geschichtschreibung und Dichtung in deutscher Sprache.

So bot das höhere deutsche Unterrichtswesen am Ausgange des Mittelalters etwa folgendes Bild. An der Spitze standen jetzt auch in Deutschland die Universitäten, ohne daß übrigens die Erwerbung eines akademischen Grades oder auch nur akademische Vorbildung für irgend welche öffentliche Stellung (außer für die Ärzte) geradezu gefordert worden wäre, obwohl sie in der Wertschätzung immer höher stieg. Ohne strenge Scheidung von ihnen standen ihnen zunächst die lateinischen Kloster-, Dom- und Stadtschulen, die, die einen für die zukünftigen Geistlichen, die andern für die Bürger, ebenso gut wie die Universitäten keineswegs eine nationale, sondern eine internationale Bildung vermittelten. Aber bereits zeigten sich in den „deutschen Schulen“ die Anfänge einer nationalen Volksschule, allerdings nur für den Bürgerstand.

Diese Gliederung des Unterrichtswesens entsprach den allgemeinen Verhältnissen der Zeit. Die herrschende geistige Macht war noch immer die Kirche; sie drückte daher, wie dem ganzen Leben, so auch dem Unterrichtswesen ihren einheitlichen Stempel auf. Aber dieser Unterricht beschränkte sich nicht mehr, wie in den frühern Jahrhunderten des Mittelalters, auf künftige Geistliche, vielmehr war jetzt das Bürgertum zur litterarischen Bildung übergegangen, obgleich es zwar vielfach eigne Schulen, aber noch keine selbständige Unterrichtsweise hervorgebracht hatte, sondern im wesentlichen die geistliche

einfach annahm. Ebenso bedurfte das Reichsfürstentum, je mehr es über die bloße Wahrung des innern und äußern Friedens hinausging und eine umfassende, von festen Mittelpunkten aus geleitete schriftliche Landesverwaltung ausbildete, um so mehr eines wissenschaftlich gebildeten Beamtentums, das sich überwiegend aus dem Bürgerstande ergänzte und seine Fachbildung nur auf den Universitäten erhalten konnte. So wirkten die beiden herrschenden Mächte der Zeit, das Reichsfürstentum und das Bürgertum, bestimmend auch auf die Gestaltung des höhern Unterrichtswesens ein. Adel und Bauernstand blieben von dieser Bewegung noch fast ganz unberührt, soweit sie sich nicht dem geistlichen Stande zuwandten.

So entstand allmählich, zumeist aber durch die Universitäten, eine neue Aristokratie, eine Aristokratie der Bildung, die strebsame Elemente aller Berufszweige in sich aufnahm und auch der Kirche gegenüber eine selbständige Stellung einzunehmen begann. Denn obwohl die Universitäten unter geistlicher Leitung standen, sie beruhten doch auf dem ganz neuen Gedanken, daß die Wissenschaft als solche eine selbständige Macht sei, die ihren eignen Gesetzen zu folgen habe. So bereiteten sie die Überwindung der mittelalterlichen Ordnungen vor, aus denen sie doch hervorgegangen waren.

Freilich, der erste grundsätzliche Angriff auf diese ging keineswegs von ihnen aus, sondern von durchaus unzüngstigen Gelehrten, den Humanisten, und erscheint recht eigentlich als ein Kampf gegen die alten Universitäten. Denn mit einer Leidenschaftlichkeit des Hasses, wie er nur in Zeiten des Übergangs auftritt, bekämpften die Humanisten alles, was die Eigentümlichkeit der Lehrmethode und der Lehrgegenstände an den Universitäten ausmachte, ohne eine Ahnung davon, daß sie grundsätzlich mit ihnen auf demselben Boden standen, nämlich auf dem Boden der Anschauung, daß die Wissenschaft ihren eignen Gesetzen folgen müsse, also frei sei. Sie verwarfen die gesamte logisch-dialektische Ausbildung, sie verachteten die mühselig zu erwerbenden akademischen Grade, sie verhöhnten das scholastische Latein, das gewiß nicht klassisch, aber eben deshalb eine lebendige Sprache war; sie wollten statt dessen die römischen und bald auch die griechischen Klassiker und die in ihnen enthaltene freiere, menschliche Lebensauffassung zur Geltung bringen. Aber was sie an ihnen hauptsächlich lehren und lernen wollten, das war doch eigentlich nicht die antike Kultur, sondern das echte Latein an Stelle des verdorbenen mittelalterlichen, die Schönheit und Leichtigkeit der Darstellung in Vers und Prosa, und ihre Erklärungs- und Behandlungsweise unterschied sich von der mittelalterlichen nicht sonderlich, denn sie erörterten den Inhalt des behandelten Buches meist von dem Standpunkte seines Wertes für die Gegenwart aus, knüpften logische Erörterungen an und zergliederten den Text grammatisch und theoretisch. Sie wollten also auch, obwohl viele von ihnen warmherzige und stolze Patrioten waren, keine eigentlich nationale, sondern eine lateinische, internationale

Bildung, gerade wie die Scholastik, nur mit andern Mitteln und in andern Formen, sie standen dem eigentlichen Volksleben gerade so fremd gegenüber wie diese, und es bestand eine innere Verwandtschaft zwischen den Bestrebungen der Humanisten und dem wesentlich romanischen Weltreiche Karls V., gerade so wie zwischen der scholastischen Gelehrsamkeit und der das Abendland überspannenden römischen Kirche.

So selbstbewußt daher die Humanisten auftraten, so lebhaft sie sich als die Männer einer neuen Zeit fühlten, sie hätten weder die mittelalterliche Kirche noch das mittelalterliche Unterrichtswesen aus den Angeln gehoben. Beides vermochte erst der religiöse Genius, der tiefe deutsche Gewissensernst des deutschen Volksmannes Martin Luther und zwar mit Hilfe der politisch führenden Mächte in Deutschland, des Fürstentums und des Bürgertums. Er war es denn auch, der rasch die Bedeutung einer Umgestaltung des höhern Unterrichtswesens für sein eignes Werk begriff.

Mit genialem Blicke stellte Luther schon 1523 in jenem Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen, das ein geistvoller Schulmann als den Stiftungsbrief der deutschen Gymnasien bezeichnet hat, den höhern Schulen die Aufgabe, durch die Pflege der alten Sprachen, der Geschichte und Mathematik, der Musik und der körperlichen Ausbildung nicht nur Diener der Kirche, sondern auch der Gemeinde und des Staates zu erziehen und eine allgemeine höhere Ausbildung überhaupt zu geben. Doch die Zeit war für sein Ideal nicht reif; hier so wenig wie in der thatsächlichen Gestaltung der evangelischen Kirche wurde es verwirklicht, und das politische Ergebnis der Reformationszeit war für Deutschland nicht der nationale, sondern der ständisch-territoriale, konfessionell geschlossene Staat. In ihm herrschten der Adel, die städtischen Patriziergeschlechter und die lutherische oder die katholische Geistlichkeit über die Massen der Bauern und der zünftigen Handwerker; er stellte demnach eine lose Verbindung fürstlicher Domänen, adliger oder kirchlicher Güter und städtischer Gebiete dar, über denen sich eine schwache landesherrliche Gewalt erhob. Das einst so starke, noch in der Reformationszeit so kräftige Nationalgefühl war in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts im Absterben, seitdem der politische Zerfall und der kirchliche Zwiespalt die Nation von jeder gemeinsamen Teilnahme an der großen europäischen Politik ausschloß; das geistige Leben beherrschte auf der einen Seite die bald in scholastische Erstarrung versinkende lutherische Theologie, auf der andern der Jesuitismus und in beiden Lagern das römische Recht. Mit Verachtung schauten diese „Gelehrten“ auf das Leben des Volkes und auf alles Volkstümliche herab, die nationale Litteratur verkümmerte. Diesen Zuständen entspricht genau, was die höhern protestantischen Schulen damals waren und leisteten. In engster Verbindung mit der Kirche, wie vielfach bisher, daher auch oft in alten kirchlichen Gebäuden untergebracht und mit kirchlichen

Gütern oder Einkünften ausgestattet, mit Ausnahme etwa der sächsischen Fürstenschulen und der württembergischen Stiftsschulen überwiegend städtischen Patronats, daher jede auf sich selbst gestellt, obwohl eine fast unbeschränkte, auch durch die Staatsgrenzen keineswegs beengte Freizügigkeit der Lehrer sie immer wieder unter sich verband, hatten sie die künftigen Geistlichen und Lehrer, Richter und Verwaltungsbeamten zu bilden, überhaupt alle aufzunehmen, die über bloße Elementarkenntnisse hinauszustrebten. Da nun zwar der deutsche Staat und die evangelischen Landeskirchen damals schon deutsch sprachen, die Wissenschaft sich aber noch ganz, der diplomatische Verkehr wenigstens zum großen Teile des Lateinischen bediente, überdies als Quellen des Wissens ausschließlich noch die Alten galten, so war eben das damalige Gymnasium reine Lateinschule, es verfolgte als wichtigsten, fast ausschließlichen Zweck nicht etwa die Einführung in die antike Kultur, deren geschichtliches Verständnis dieser Zeit ja noch gänzlich abging, sondern die praktische Übung im Latein, es wollte lateinisch schreibende Gelehrte, Redner und Dichter bilden, ganz wie im Mittelalter, nur mit dem Unterschiede, daß diese Übungen jetzt mit bessern Lehrbüchern und auf Grund der Lektüre der klassischen Schriftsteller selber betrieben wurden. Das Griechische wurde nur des Neuen Testaments halber gelehrt. Die Muttersprache war ausgeschlossen, selbst ihr Gebrauch in der Schule geächtet, die Realien kamen kaum in Betracht, denn sie waren in der That noch nicht so weit in sich selber gefestigt und geordnet, daß sie als Bildungsmittel hätten Verwendung finden können. So stellte z. B. Jakob Sturm in Straßburg seine Schule hin. Die Abgrenzung nach der Universität hin wurde schärfer; die Gelehrtenschule, oft schon Gymnasium genannt, übernahm dabei aber einen guten Teil dessen, was früher die artistische Fakultät geleistet hatte. Diese protestantische Lateinschule war thatsächlich die Einheitschule für die höhern Stände, auch für den Adel, der sich jetzt mehr und mehr der wissenschaftlichen Bildung zuwandte, und sie war es in noch höhern Grade als die mittelalterliche, denn entsprechend dem evangelischen Kirchenbegriff war im protestantischen Deutschland jeder Unterschied zwischen der Ausbildung der Geistlichen und der Laien aufgehoben, und zwar für immer, eine der bedeutamsten und folgenreichsten Umgestaltungen, die die Reformation bewirkt hat. Anders im katholischen Deutschland. Die Jesuiten, die hier seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts die Erziehung der höhern Stände in die Hand nahmen, bauten ihre Schule ganz auf dieselben Grundsätze, wie Johann Sturm, aber sie dehnten die geistliche Schule auch auf die Laien aus und erzogen sie ausschließlich oder vor allem zu Söhnen der Mutter Kirche, nicht zu Bürgern eines bestimmten Staates, eine ganz folgerichtige Fortbildung der katholischen Idee. Überlegen blieb das protestantische Deutschland in der Volksschule, deren Begründung sich mit Notwendigkeit aus dem evangelischen Kirchenbegriffe ergab. Nur in ihr kam die nationale Tendenz Luthers zu wirklicher Entfaltung.

Die Trennung des Volkes in Gelehrte und Ungelehrte, die diese Bildung zwar nicht begründete, aber verschärfte, trug mit die Schuld an der schrecklichen Katastrophe des siebzehnten Jahrhunderts.

Der dreißigjährige Krieg brachte das ganze Leben der Nation zum Stillstand und warf sie den Fremden unter die Füße. Aber er vernichtete nicht ihre zähe Lebenskraft. Der ständische Unterbau des Staates blieb unverändert, doch über dem verarmten Adel, den herabgekommenen Städten, den mißhandelten Bauern, über diesem ganzen zertretenen und verschüchterten Geschlecht erhob sich das Fürstentum vielfach zu höherer Macht; neben die verknöcherte ständische und städtische Verwaltung stellte es eine streng monarchische und schuf damit die Grundlagen zur modernen Staatseinheit. In gesteigerter Selbstsucht stehen sich diese Einzelstaaten gegenüber, doch die Nation erwehrt sich trotzdem der Franzosen und Osmanen, der Schweden und Polen. Das französische Übergewicht freilich vermag sie erst am Anfange des achtzehnten Jahrhunderts im Bunde mit halb Europa zu brechen, und dauerhafter als die Macht des bourbonischen Königtums erweist sich die der französischen Kultur. Die Bildung der Höfe und des Adels wird in Deutschland französisch, das Französische wird die Sprache des diplomatischen Verkehrs und hie und da sogar der Wissenschaft, in Anlehnung an französische und holländische Muster sucht die verkümmerte deutsche Dichtung ihr Heil. Damit verbindet sich eine tiefgreifende Umgestaltung des gesamten geistigen Lebens. Das Naturrecht bricht den Bann des überlieferten Rechtes, der Pietismus macht die Religion aus einem Tummelplatze dogmatischer Spitzfindigkeiten und erbitterter Polemik wieder zu einer Sache des Gemütes, zunächst in den westeuropäischen Ländern entfaltet sich eine neue selbständige Philosophie und Naturwissenschaft, und in den lateinischen Panzer der Universitätsgelehrsamkeit schlägt ein Leipziger Professor, Christian Thomasius, die erste Bresche.

Das alles drang unwiderstehlich auf die alte Lateinschule ein. Schon am Anfange des Jahrhunderts hatten vereinzelte Reformer, wie Ratich und Comenius, die Berücksichtigung der Muttersprache und der Realien und die lebendige Anschaulichkeit des Unterrichts gefordert, der Pietismus folgte ihnen und gestaltete praktisch namentlich die Volksschule um. Das Ideal der höhern Ausbildung war jetzt nicht mehr der Gelehrte, sondern der Weltmann, der galant homme, der in den neuern Sprachen ebenso bewandert sein mußte wie in der Naturwissenschaft und Philosophie und für alles ein offnes Auge haben sollte. Alle diese Bestrebungen ließen den Kern des Unterrichts der Lateinschulen, das Latein, noch unberührt, nur einzelne Rektoren betonten bereits, besonders mit Rücksicht auf den Adel, die neuern Sprachen, und der eine oder andre von ihnen suchte wohl gar dem ganzen Unterricht einen weltmännisch-praktischen, ja encyclopädischen Charakter zu geben. Wo das nicht

gelang, da bildeten sich gesonderte „Ritterakademien,“ und bereits regte sich der Gedanke der „Realschule.“

Kein Zweifel: trotz aller Rückschläge und Verluste war die Nation wieder im Aufstreben, und sie fühlte das: Ereignisse, wie die Wegnahme Straßburgs oder die Verwüstung der Pfalz, erregten durch ganz Deutschland leidenschaftliche Entrüstung. Aber über die Wege, die zu einer Erneuerung der verfallenen Reichsordnung führten, bestand keinerlei feste Meinung, und als Friedrich II. mit der Begründung der preussischen Großmacht die Grundlage für diese Neugestaltung schuf, da fehlte den Zeitgenossen das historische Verständnis dieser Thatsache um so mehr, als der große König sein Wert im feindlichen Widerspruche mit den alten Reichsordnungen und im heftigen Kampfe mit halb Deutschland aufrechtete und verteidigte. Auch die Kräftigung des deutschen Selbstbewußtseins knüpfte sich ausschließlich an die Bewunderung seiner Persönlichkeit, sie war deshalb vorübergehend und nicht allgemein. Die Deutschen als solche hatten noch immer kein Vaterland, und Lessing war völlig im Rechte, wenn er ihnen noch nach dem siebenjährigen Kriege die Bezeichnung einer „Nation“ rundweg absprach. Inmitten nun dieses von alten und neuen Gegensätzen zerklüfteten Volkes erhob sich eine neue Form oder vielmehr eine neue Auffassung der Monarchie. Für sie war das Fürstentum nicht nur und nicht vorzugsweise, wie im vorhergehenden Jahrhundert, ein Inbegriff von Rechten, sondern von Pflichten. In solcher Auffassung schuf sie Großes mit einem zweckmäßig geschulden und musterhaften Beamtentume, das sich als ein geschlossener Stand fühlte, aber die besten Kräfte aller Bevölkerungsklassen in sich aufnahm. Sie verhinderte die völlige Knechtung des Bauernstandes und bereitete seine zukünftige Befreiung vor, sie ermöglichte durch ihre energische und planvolle Volkswirtschaftspolitik die Entstehung eines wohlhabenden bürgerlichen Mittelstandes, der freilich am Welthandel noch keinen selbständigen Anteil zu gewinnen vermochte, sie zwang alle Stände unbedingt unter den Willen des Staates, ja sie schrieb jedem seine Aufgabe gebieterisch vor, verlangte von jedem Einzelnen nur Gehorsam und Arbeit, sie erzog also den Staatsangehörigen nur zu einem Unterthanen, einem Privatmenschen, durchaus noch nicht zum Staatsbürger. Sie stand dabei unter der Herrschaft einer ganz bestimmten theoretischen Anschauung, die ihr als „Aufklärung“ schlechtweg erschien. Die ganze Zeit glaubte an Ideale, die ein für allemal, für alle Völker, Zeiten und Kulturstufen gültig seien, an eine Vernunftreligion und ein Vernunftrecht. In diesem Glauben räumte sie vielfach radikal auf mit den überlebten Resten der Vergangenheit, die ihr als sinnlos und unrechtmäßig erschienen, und eine Menge schwerer Übelstände wurde so beseitigt, ein natürlicher und gesunder Rückschlag eingeleitet. Freilich verfuhr diese aufgeklärte Staatskunst durch und durch despotisch, sie entbehrte jedes Verständnisses historischer Entwicklung und vollstümlicher Eigenart, sie stellte nur zu oft die

trodne Nützlichkeit obenan. War es ein Wunder, wenn die Untertanen, und zumeist die höchstgebildeten, die von jeder selbstthätigen Teilnahme am Staatsleben ausgeschlossen waren, diesem Staate durchaus gleichgiltig und verständnislos gegenüberstanden, ja wenn sie sich von ihm widerwillig abwandten als von einer zwar notwendigen, aber lästigen und geistlosen Zwangsanstalt?

So erwuchs die neue Bildung nicht eigentlich in diesem neuen Staate, sondern neben dem neuen Staate, auf dem Boden eines idealen Weltbürgerthums und der griechischen Antike, die eben damals Winkelmann und Lessing zu neuem Leben erweckten. Sie faßte den Menschen, allerdings im schärfsten Gegensatz zu der straffen Bürgertugend des Griechenthums, die sie unbeachtet ließ, nicht als Glied eines großen Ganzen, sondern als Einzelwesen, sie sah demnach ihr höchstes Ziel in der allseitigen harmonischen Ausbildung der freien Persönlichkeit zur „Humanität.“ Als der ideale Typus der Menschheit aber erschien den begeisterten Verkündigern des neuen Ideals, einem Herder, Goethe, W. v. Humboldt, das griechische Volk; der Deutsche sollte zum Hellenen werden, um Mensch zu sein.

Dem vereinigten Drängen dieser Mächte wich die alte Lateinschule. Wie sie im vorhergehenden Jahrhundert besondere Anstalten für die Ausbildung des Adels neben sich hatte entstehen sehen, so versuchte jetzt der aufstrebende bürgerliche Mittelstand zunächst in Preußen die seinen praktischen Bedürfnissen entsprechende Schule zu schaffen, die Realschule (zuerst 1747 in Berlin). Aber damit nicht genug. Es entsprach nur dem unhistorischen Charakter der „Aufklärung,“ wenn in dieser Zeit der erste Gedanke an eine radikale Schulreform auftauchte. Nach Rousseaus Vorbilde wollte Basedow in seinem Philanthropinum den, wie er annahm, von Natur guten Menschen im engsten Anschluß an die „Natur“ durch liebevolle Anleitung zum Weltbürger erziehen, und in der That fand er in weiten Kreisen jenen lauten Beifall, der stets radikale Vorschläge zu begleiten pflegt. Doch die Flut wich rasch zurück, denn die Gelehrten-schulen fanden in sich selber die Kraft, sich zu verjüngen, indem sie das neue humanistische Ideal aufnahmen, zuerst in Sachsen. Gesner, Ernesti, Heyne, Voss stellten zuerst das neue Ziel des klassischen Unterrichts fest: Wir lesen die alten Schriftsteller nicht mehr hauptsächlich, um sie in ihrer eignen Sprache nachzuahmen, sondern um an ihnen Urtheil und Geschmack zu bilden und uns für ähnliche Hervorbringungen in der eignen Sprache zu befähigen. Sie gaben deshalb der griechischen Sprache einen etwas breitem Raum und gewährten auch den Realien eine wenn auch noch immer recht bescheidne Stellung.\*)

\*) Der Stundenplan eines kursächsischen Gymnasiums sah z. B. 1775 so aus: in I von 31 Stunden 8 Religion, 14 Latein, 3 Griechisch, 2 Hebräisch, 1 Geschichte, 1 Geographie, 1 schriftliche emendatio (wohl auch Latein); in II von 30 Stunden 10 Religion, 14 Latein, 2 Griechisch, 1 Deutsch, 3 schriftliche emendatio; also waren in I 15, fast 50 Prozent, in II fast 57 Prozent aller Stunden dem Latein gewidmet.

Und das alles war jetzt nicht mehr nur abhängig von dem Willen einzelner Männer, vielmehr griff jetzt zum erstenmale der Staat mit allgemeinen Vorschriften regelnd ein, in Sachsen mit der Ernestischen Schulordnung vom Jahre 1773, in Preußen 1779. Auf dieser Entwicklungsstufe traf unser Volk die Napoleonische Zwangsherrschaft. Was hatte dies weltbürgerliche, durch und durch unpolitische, genietrunkene Geschlecht diesem Weltreiche eines genialen Gewalt herrschers innerlich entgegenzusetzen? Und welche ungeheure Wandlung wurde ihm zugemutet, wenn es sich losringen sollte! Aus den goldnen Wolken dichterischer Gebilde sollte es wieder hinabsteigen auf die düstre, blutige Erde, die eigne freie Persönlichkeit sollte es als den bescheidenen Bruchteil seines Volkes auffassen, von dem sich kein Glied lösen könne noch dürfe, und sie wohl gar der harten Zucht des Heeres unterwerfen! Doch nur in Preußen und einigen andern Teilen Norddeutschlands vollzog sich wirklich diese Wandlung, und alle antike Heldengröße schien erreicht oder übertroffen, als Deutschlands beste Mannes- und Jugendkraft in unvergeßlichen Kämpfen „das Höllejoch, das von Eisenerz geprägt,“ in Splitter schlug.

Fortan war der vaterländische Gedanke ein unverlierbares Erbteil der gebildeten deutschen Jugend, und vielleicht wurde er umso wärmer von ihr erfaßt, je weniger er sich zunächst verwirklichen ließ. Dafür gestalteten allmählich die deutschen Einzelstaaten ihre Verwaltung völlig neu durch die Verbindung strenger Staatseinheit mit bürgerlicher Selbstverwaltung und einer wirksamen Volksvertretung, sie beseitigten die rechtlichen Standesunterschiede und befreiten den Bauernstand, sie schufen mit dem allen die Grundlage für einen mächtigen wirtschaftlichen Aufschwung, wie er dann seit der Begründung des Zollvereins und der schnell wachsenden Verwendung der Dampfkraft für Handel und Verkehr wirklich eintrat. Die Führung in diesem neuen Staatswesen aber behauptete nicht mehr ein geschlossener Stand, sondern eine aus allen Berufsclassen sich beständig ergänzende Aristokratie der Bildung.

Diese suchte und fand ihre Vorbildung zunächst wesentlich noch in der neuen Gelehrtenschule, die deshalb jetzt allerorten der Staat, ohne überall ihre Verwaltung selbst zu übernehmen, durch einheitliche Gesetzgebung regelte. Er stand dabei unter dem Einfluß der an den Universitäten glanzvoll aufblühenden deutschen Wissenschaft. Durchaus historisch-empirisch, auf die Erkenntnis der Thatfachen und nicht zuletzt auf die liebevolle Vertiefung in das eigne Volkstum gerichtet, verwandelte sie auch das Wissen vom Altertum in die Altertumswissenschaft. Von der Höhe des Ideals rückten damit die antiken Völker in den Rahmen der allgemeinen menschheitlichen Entwicklung, und in ihren Schriftstellern sah man nicht mehr so sehr unsre Lehrer, als die Gegenstände wissenschaftlicher Erkenntnis. Aber der neue Humanismus erhielt davon neuen Antrieb. Auf den Grundlagen, die J. A. Wolf gelegt hatte, baute sich das neue deutsche Gymnasium auf, wie es sich in den zwanziger und

dreißiger Jahren in Preußen unter der Verwaltung von Johannes Schulze und darnach überhaupt in den deutschen Staaten gestaltete. Es lehrte die alten Sprachen als das vorzüglichste Mittel zu formaler, d. i. logischer Bildung und wollte durch sie einführen in die antike Kultur als eine in sich abgeschlossene, harmonisch ausgebildete Welt, es verband damit die Einführung in die vaterländische Litteratur und in eine moderne Sprache, in Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik, es beschränkte endlich die lateinische Unterrichtssprache auf die Verwendung bei der Interpretation und bei den Disputationen. Es that damit einen weitem Schritt auf der Bahn der Modernisirung und Verdeutschung, aber es geriet in einen innern Widerspruch, wenn es mit der starken Vermehrung des jetzt sehr verschiedenartigen Lehrstoffs und mit der veränderten Behandlung der alten Sprachen und Schriftsteller die freie schriftliche und mündliche Beherrschung mindestens des Lateinischen verbinden wollte, und dies in einer Zeit, wo die sozusagen naive Anwendung dieser Sprache, wie sie noch das achtzehnte Jahrhundert geübt hatte, durch die immer tiefer eindringende philologische Kritik des antiken Sprachgebrauchs mehr und mehr unmöglich gemacht wurde und die geistige Lebensluft immer weniger diese Stilübungen trug. Trotzdem blieb dies so umgestaltete Gymnasium nicht nur die Vorschule für die Universitäten, sondern überhaupt die Einheitsschule für alle höhern Berufsarten, die irgendwelche wissenschaftliche Vorbildung erforderten, und zwar besonders in Folge des Berechtigungswesens, das sich vor allem in Preußen daran schloß. Daher trat eben hier eine gesunde Vermehrung der Gymnasien, zumal in kleinen Städten, ein.

Aber ein bürgerlicher Mittelstand, der in dem immer schärfer angespannten, wirtschaftlichen Wettbewerb aller Völker leistungsfähig bleiben wollte, konnte unmöglich die große Masse seiner Söhne einen Bildungsweg gehen lassen, der für den Übergang ins praktische Leben zu lang und zu stark mit fremdartigem Wissensstoff beladen war. Ebenso wenig konnte er sich freilich jetzt mit der elementaren Schulung begnügen, die früher genügt hatte. Die Folge war, daß sich, abgesehen von den verschiedenartigsten Fachschulen, höhere Bürger Schulen oder Realschulen ausbildeten, die auf die Aneignung einer antiken Sprache, also auf wirklich wissenschaftliche sprachliche Ausbildung verzichtend, sich wesentlich auf moderne Sprachen und deutsche Litteratur, Mathematik und Naturwissenschaften begründeten und diesen Bildungsgang in einem Lebensalter abschlossen, das den unmittelbaren Übertritt zu einem höhern praktischen Berufe gestattete. Da diese Anstalten aus den Bedürfnissen des Bürgerstandes hervorgingen, so wurden sie selbstverständlich nicht Einrichtungen des Staates, sondern der Stadtgemeinden, doch gab ihnen der Staat — in Preußen seit 1832 — eine feste gesetzliche Grundlage und wahrte sich die Oberaufsicht. Darüber hinaus aber strebten bald Anstalten, die in der Dauer ihres Lehrganges den humanistischen Gymnasien gleichkamen und zu den

beiden modernen Sprachen noch das Latein fügten, um mit der mehr auf die Vorbereitungen für das praktische Leben gerichteten Bildung der Realschulen ein humanistisches Element zu verbinden, das ihre Bildung als eine der gymnasialen sich nähernde, ebenfalls allgemeine hinstellen sollte, ohne daß sie allerdings noch den Anspruch erhoben, ihre Zöglinge zur Universität entlassen zu dürfen. Das preußische Regulativ vom 1859 bezeichnete sie als Realschulen erster Ordnung im Gegensatz zu den sechsklassigen Realschulen zweiter Ordnung ohne Latein; anderwärts — so in Sachsen — begnügte man sich noch mit den letztern und schloß sich erst nach der Umwälzung von 1866 den preußischen Einrichtungen allmählich an.

Diese entscheidende politische Umgestaltung und die Neugründung des deutschen Reiches mußte auch das höhere Bildungswesen mächtig beeinflussen, äußerlich und innerlich. In äußerer Beziehung blieb zwar das gesamte Unterrichtswesen der Reichsgesetzgebung und der Reichskompetenz entzogen, indem aber das preußische Berechtigungswesen auf ganz Deutschland ausgedehnt wurde, mußten sich die Lehrziele überall einheitlicher gestalten. Wichtiger waren die innern Wandlungen. Auf Grund der übermächtig angewachsenen exakten Wissenschaften, deren Methode alle andern Wissenszweige jetzt ebenso durchdrang, wie in den Tagen der Scholastik die formale Logik, hatte sich eine neue Weltanschauung ausgebildet. Ihr erschienen die humanistischen Bildungsmittel als veraltet, die modernen, d. h. die mathematisch-naturwissenschaftlichen, als mindestens ebenbürtig, wenn nicht als höher oder gar als allgemein berechtigt. Zugleich forderte das gehobene Nationalgefühl für die heimischen Bildungsmittel eine größere Geltung neben den antiken, die plötzlich von dem ganz neuen, früher kaum jemals aufgestellten Gesichtspunkte des fremden, ausländischen betrachtet wurden. Und aus all der Gährung heraus hob sich mit wachsender Bestimmtheit ein neues Bildungsideal. Das bisherige Ideal war der gelehrte, der „studirte“ Mann gewesen, der seinem Berufe lebte und der eben auf der Gelehrtenschule seine Vorbildung empfing; das moderne Ideal ist nicht mehr der Gelehrte, sondern der gebildete, weltgewandte Bürger seines Staates und seiner Nation, der allen öffentlichen Angelegenheiten mit Verständnis zu folgen, unter Umständen thätigen Anteil daran zu nehmen vermag. Man hat das wohl auch so ausgedrückt: das Ideal des gebildeten Deutschen sei der Reserveoffizier, und ein Körnchen Wahrheit liegt ja darin.

So ergab sich ein ganz neuer Gesichtspunkt. Wenn sich bis jetzt die realistische Bildung damit begnügt hatte, selbständige Anstalten zu schaffen, so erhoben ihre Vertreter jetzt mit steigendem Nachdruck den Anspruch auf innerliche und äußerliche Gleichberechtigung der humanistischen und realistischen Schulen. Und gewiß, war es nicht eine Unbilligkeit, den Zöglingen der Realschulen, die denselben neunjährigen Kursus zurückgelegt hatten wie die

der Gymnasien, so ungleich weniger Aussichten zu eröffnen als diesen? Und konnte nicht behauptet werden, daß diese Realschulen für neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften sogar eine bessere Vorbildung gewährten als die Gymnasien? Der Staat gab diesen Erwägungen Recht, indem er 1870 die Zöglinge der neunklassigen Realschulen zu dem Universitätsstudium dieser Fächer zuließ. Aber er ging noch weiter. Im Jahre 1882 stellte er die Realschulen erster Ordnung als Realgymnasien mit einer Verstärkung des Latein neben die humanistischen Gymnasien und gab ihren Lehren denselben Rang. Damit erkannte er grundsätzlich die Gleichberechtigung der beiden Bildungswege an. Aber indem er den Abiturienten der Realgymnasien die Pforten der Universität nicht wesentlich weiter aufthat als bisher, stellte er ein Verhältnis her, das vielen durchaus widerspruchsvoll erschien und der Forderung, den Realgymnasiasten mindestens noch das Studium der Medizin freizugeben, nur neue Nahrung gab.

Der augenblickliche Stand der Dinge ist also der: Nebeneinander stehen zwei gymnasiale Anstalten, beide mit neunjährigem Lehrgange, beide mit Latein, das bei beiden als Grundlage für allen fremdsprachlichen Unterricht behandelt wird, beide mit wenig verschiedenen Unterrichtszielen in den exakten Fächern und in den Realien, das humanistische Gymnasium von dem Realgymnasium unterschieden durch den Betrieb des Griechischen, wofür das Realgymnasium das Englische setzt. Beide erheben den Anspruch, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu vermitteln. Die lange festgehaltene Einheit dieser wissenschaftlichen Vorbildung ist also grundsätzlich und thatsächlich aufgegeben, aber beide Anstalten haben so wichtige Grundlagen gemeinsam, haben namentlich den Zusammenhang mit der altsprachigen Grundlage aller höhern Bildung, dem Latein, so entschieden festgehalten, daß das, was sie einigt, stärker ist, als das, was sie trennt, nur daß eben die eine mehr die — kurz gesagt — sprachlich-historischen, die andre die modernen Bildungsmittel betont. Unter ihnen stehen „lateinlose“ Schulen mit verschieden bemessener Kursusdauer, die gar nicht die Vorbereitung für wissenschaftliches Studium, sondern unmittelbar für das praktische Leben anstreben, demnach, sie mögen Realschulen oder anders heißen, mit dem modernen Realgymnasium innerlich nichts gemein haben, als den ersten Bestandteil ihres Namens. Diese Gestaltung der Dinge entspricht genau den allgemeinen Kulturverhältnissen: dem mächtigen Aufschwunge der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer und dem Aufstreben eines bürgerlichen Mittelstandes, der die Führung auf wirtschaftlichem Gebiete besitzt, in den Parlamenten sich zu den liberalen Parteien organisiert hat, eine oft äußerst verwickelte städtische Verwaltung leitet und an der Rechtsprechung wie an der Kirchenverwaltung einen bedeutenden Anteil gewonnen hat. Die gegenwärtige Gliederung des höhern Unterrichtswesens ist also ganz organisch erwachsen und kann daher nicht willkürlich geändert werden.

Neben diesen innern Wandlungen haben sich aber auch die äußern Verhältnisse gründlich umgestaltet. Bis vor wenigen Jahrzehnten befanden sich die Gymnasien meist noch in denselben wenig veränderten Räumen, die ihnen einst das sechzehnte Jahrhundert eingeräumt hatte, oft in engen Straßen oder hinter einer hohen, Licht und Luft versperrenden Kirche, in niedrigen Zimmern mit kleinen Fenstern, engen Gängen und Treppen, dumpfigen Höfen, und die Ausstattung mit Bibliotheken, Sammlungen und Anschauungsmitteln war meist dürftig genug. An die Stelle dieser längst ungenügenden Räumlichkeiten sind seit zwanzig bis dreißig Jahren fast überall stattliche, oft prächtige Neubauten getreten, für genügende Unterrichts- und Studienmittel ist gesorgt, und nicht wenige Anstalten besitzen ausgedehnte Spiel- und Turnplätze. Ebenso hat sich die Stellung der Lehrer verändert. Bis in die ersten Jahrzehnte unsers Jahrhunderts hinein waren sie teilweise angewiesen auf das Schulgeld, auf Einkünfte aus dem Kirchendienste, auf kleine Naturalleistungen und auf Gehalte, die auch damals nicht als reichlich gelten konnten. Von der Welt hatten die meisten wenig gesehen, und die wenigsten kamen jemals über die Stadt ihrer Wirksamkeit weit hinaus. Daher war in der öffentlichen Meinung der herrschende Typus des Gymnasiallehrers der unbeholfene, linkische Pedant, der sich in seine eigne abgelegne Gedankenwelt einspannt, bis er sie beinahe für wirklicher hielt als die ihn umgebende Wirklichkeit, und der im öffentlichen Leben oder in der Gesellschaft kaum zu verwenden war. Es ist der Typus, der in den „Fliegenden Blättern“ noch heute sein schattenhaftes Dasein fristet. Gewiß gedieh in diesem stillen Leben viel tüchtiges Wissen, viel treuer Fleiß und eine opferwillige Hingebung, um die wir jene Zeit unsrer Väter und Großväter vielleicht beneiden können, und gewiß gab es damals eigenartige, selbständige, wichtig wirkende Lehrernaturen in größerer Anzahl als heute, aber an der öffentlichen Schätzung des Lehrerstandes wurde dadurch wenig geändert. Heute sind alle jene unwürdig und anstößig gewordenen Einnahmequellen beseitigt, die längst fixierten, wenngleich noch keineswegs reichlich bemessenen Gehalte geben dem Lehrerstande eine größere Unabhängigkeit von gewissen Rücksichten, als er sie jemals früher genossen hat, Weltkenntnis und Welterfahrung sind ungleich größer geworden, und auch von dem äußern Auftreten des Gymnasiallehrers wird heute vorausgesetzt, daß er, um einen englischen Begriff anzuwenden, ein Gentleman sei, schon um der Jugend willen, die er nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen soll. Daß alles entspricht durchaus der mächtig gehobnen Lebenshaltung aller Stände und nicht zum wenigsten der Thatsache, daß das Studium in der philosophischen (artistischen) Fakultät nicht mehr wie im Mittelalter nur eine für die Fachwissenschaften vorbereitende Bildung gewährt, sondern ebensogut wie das der frühern „obern“ Fakultäten ein selbständiges Fachstudium geworden ist, seitdem das, was früher *artes liberales* hieß, wesentlich auf die Gymnasien

übergegangen ist. Mit demselben Rechte, wie heute an den Universitäten die Professoren der philosophischen Fakultät denen der andern im Range durchaus gleichstehen, kann der moderne akademisch gebildete Gymnasiallehrer, dessen sittliche Verantwortlichkeit wahrhaftig schwer genug wiegt, fordern, daß er nicht geringer geschätzt werde, als der Jurist oder der Arzt. Wo das noch nicht geschieht, da ist das noch die innerlich unberechtigt gewordene Nachwirkung eines längst überwundenen Zustandes.

Treilich fehlt offenbar noch viel, daß eine allgemeine Zufriedenheit mit dieser Gestaltung des höhern Schulwesens herrschte. Das Gegenteil ist der Fall, und auch die Berliner Konferenz im Dezember 1890, die deshalb berufen wurde, hat daran nichts geändert, sie ist überhaupt trotz alles Geistes und aller Erfahrung, die sich in ihr vereinigten, zu keinem eigentlich greifbaren Ergebnisse gelangt. Innerhalb des humanistischen Gymnasiums hat sich mit voller Schärfe herausgestellt, daß das alte Ziel des klassischen Sprachunterrichts, die Beherrschung des Lateinischen in Wort und Schrift, thatsächlich bereits aufgegeben und also auch grundsätzlich aufzugeben ist zu Gunsten eines tiefern Verständnisses der Klassiker, und daß deshalb das Griechische in den Oberklassen dem Lateinischen ebenbürtig zur Seite zu treten hat. Damit ist an die Stelle des formalen Prinzips im wesentlichen das sachliche getreten. Aber es machen sich auch bereits gewichtige Stimmen geltend, die den allgemeinen Bildungswert der Mathematik in der bisherigen Ausdehnung des Betriebes bezweifeln und zu Gunsten der weit überwiegenden Mehrzahl aller Schüler eine Entlastung in dieser Beziehung fordern, weil die erst seit einigen Jahrzehnten erhobne Forderung einer gleichmäßigen Ausbildung in den sprachlich-historischen und in den exakten Fächern zugleich eine drückende Schablone sei. Andererseits kehrt sich die moderne realistische Strömung gegen die humanistischen Gymnasien überhaupt, sei es, weil ihre Wortführer wirklich von der Verwerflichkeit dieses ganzen Bildungsganges überzeugt sind, sei es, weil sie von der mehr taktischen Ansicht ausgehen, daß jeder Schlag gegen das humanistische Gymnasium ein Schlag für das Realgymnasium sei. Dazwischen drängt sich ein rein äußerlicher Gesichtspunkt, das Verlangen nämlich, daß, um den Übergang von der einen Anstalt zur andern zu erleichtern, und zwar nicht nur zwischen dem humanistischen und dem Realgymnasium, sondern auch zwischen diesen und den Realschulen, um also die Notwendigkeit für die Eltern, die Entscheidung über die Wahl des Berufes ihrer Söhne möglichst weit hinauszuschieben, ein so einheitlicher Unterbau für alle höhern Anstalten etwa nach schwedischem Muster hergestellt und somit der fremdsprachige Unterricht mit den modernen Sprachen begonnen werde. Diese Forderung ist wesentlich aus den vielfach verfahrenen Schulverhältnissen Preußens entsprungen, wo die Gymnasien in unzumessiger Weise vermehrt worden sind und durch ihre „Vorschulen“ eine verfrühte Sonderung ihrer

Zöglinge von denen der Volksschule herbeigeführt haben. Anderwärts ist die Volks- und Bürgerschule der gemeinsame Unterbau für alle höhern Schulen, und auch die drei untern Klassen der humanistischen und der Realgymnasien bilden schon jetzt für diese beiden Anstalten einen solchen, da ihre Unterrichtsfächer und Lehrziele fast genau dieselben sind. Mit alledem verbindet sich die Forderung einer Verringerung der geistigen Anspannung überhaupt und einer stärkeren Pflege der körperlichen Ausbildung. Schließlich ist das Verlangen der Lehrer an den höhern Schulen nach Gleichstellung mit den juristisch gebildeten Beamten überall in der entschiedensten Weise zum Ausdruck gelangt.

Was folgt nun aus diesen Betrachtungen für die Schulreformbewegung? Ziehen wir zunächst die Summe, so ergibt sich dreierlei. Erstens hat die höhere deutsche Schule von allem Anfang an starke fremde, nämlich antike Bildungsmittel aufgenommen. Diese überwiegen lange Zeit derart, daß die einheimischen völlig zurücktreten. Erst mit der Erstarkung der nationalen Kultur und des nationalen Bewußtseins haben sich diese Elemente allmählich Eingang in die höhere Schule verschafft, haben diese selbst umgestaltet, und es ist sogar ein zweiter Weg für die wissenschaftliche Vorbildung entstanden. Aber an der Grundlage der alten Sprachen, die schon der historische Zusammenhang unsrer Bildung fordert, ist stets und zwar bis heute festgehalten worden; nur daß entsprechend der modernen historischen Weltanschauung die fachliche Behandlung der antiken Litteraturen an Stelle der bloß formalen getreten ist. Zweitens hat sich die Vorbildung für die höhern praktischen Berufsarten, die ursprünglich von der wissenschaftlichen nicht geschieden war, von dieser seit dem vorigen Jahrhundert mit immer größerer Entschiedenheit getrennt und eigne, ihrem Zweck entsprechende Schulen begründet. Drittens sind Lebenshaltung und Lebensansprüche der Lehrer überall gestiegen, wie es ihrer wissenschaftlichen Vorbildung und der allgemeinen Kulturentwicklung entspricht. Das alles aber hat sich sehr langsam und allmählich, ohne jeden Sprung vollzogen.

Daraus scheinen sich uns folgende Forderungen zu ergeben: 1. Die Doppelheit der wissenschaftlichen Vorbildung, wie ihn die Gymnasien beider Gattungen vermitteln, ist als historisch geworden und mit den modernen Kulturverhältnissen übereinstimmend unumwunden anzuerkennen, die Berechtigungen des Realgymnasiums sind demnach zu erweitern, vorausgesetzt, daß das Latein in ihm seine Stellung behält. 2. Auf den humanistischen Gymnasien muß der altklassische Unterricht sein Übergewicht behaupten, aber mit den neuen Zielen. Der Betrieb der Mathematik ist auf den obern Stufen zu beschränken oder freier zu gestalten. 3. Ein einheitlicher Unterbau für die Gymnasien und die Realschulen ist zu verwerfen, weil er eine ganz unlogische und der geschichtlichen Entwicklung widersprechende Vermischung zweier innerlich durchaus verschiedenen Schulgattungen herbeiführen und den Organismus

der Gymnasien zerstören würde; dafür sind die Realschulen ohne Latein und mit Progymnasialklassen möglichst zu vermehren, unter Umständen auf Kosten der Gymnasien. 4. Die Examina sind im Sinne größerer Freiheit der Bewegung zu vermeiden und zu vereinfachen. 5. Den Lehrern ist eine entsprechende gesellschaftliche Stellung und materielle Ausstattung zu gewähren, aber sie ganz und gar als Beamte zu behandeln, wie die juristischen Beamten, erscheint weder in ihrem Interesse noch in dem der Schule, weil sich die strenge Disziplin des Beamtentums mit der individuellen Freiheit, die der Lehrer nicht entbehren kann, nicht vertragen würde, und weil der Staat an ihre Zeit nicht dieselben Ansprüche stellt, wie bei jenen.

Die neuen preußischen Lehrpläne, die soeben amtlich veröffentlicht worden sind, stimmen mit den hier aufgestellten und begründeten Gesichtspunkten teilweise überein, aber in sehr wichtigen Punkten stehen sie damit in Widerspruch. Wenn sie in den Realgymnasien das Latein zu der Bedeutung einer Nebensache herabdrücken, so ist damit diesen Schulen als wissenschaftlichen Vorbereitungsanstalten das Urtheil gesprochen, denn eine Erweiterung der Berechtigungen wird ihnen damit abgeschnitten, sie werden also thatsächlich auf den Aussterbetat gesetzt, und zwar keineswegs nur in Preußen, sondern in ganz Deutschland, denn diese Frage müßte einheitlich gelöst werden. Wir bedauern das nicht nur im Interesse der Realgymnasien und der folgerichtigen geschichtlichen Entwicklung überhaupt, sondern auch im Interesse der humanistischen Gymnasien. Denn es ist zu fürchten, daß das realistische Prinzip, das nun doch einmal Geltung verlangt, noch tiefer in das humanistische Gymnasium eindringen und es schließlich von innen heraus zerstören wird. Das wäre aber ein schwerer Schaden für unsre ganze Kultur; denn wenn auch heute das humanistische Prinzip nicht mehr die Alleinherrschaft beanspruchen kann, es ist eine Nothwendigkeit, daß es überhaupt in einer Schulgattung zu kräftigem Ausdrucke gelangt. Jene Gefahr aber wird sehr in die Nähe gerückt durch die starke Beschränkung, die der klassische Unterricht in den neuen preußischen Plänen erfährt. Denn künftig wird er nur etwa 38 Prozent aller Pflichtstunden beanspruchen (98 von 252, bisher 117 von 268, also über 43 Prozent, in Sachsen auch künftig über 43 Prozent). Wir fürchten, es wird dem ganzen Unterricht das feste Rückgrat fehlen. Für ganz unglücklich, schon weil rein äußerlichen Gründen entsprungen, halten wir den „Abschluß“ nach der Untersekunda mit der leidigen besondern Prüfung. Dadurch wird das Gymnasium in zwei ganz verschiedenartige Anstalten zerspalten, eine sechsklassige für die Masse derer, die gar keine wissenschaftliche Vorbildung suchen oder brauchen, und eine dreiklassige Oberschule für die, die eine wissenschaftliche Bildung erstreben. Daß mit dem „lateinlosen Unterbau“ praktische Versuche auch bei uns gemacht werden sollen, kann man nur mit Freuden begrüßen, denn ehe dieses Ideal nicht durch die Erfahrung ad absurdum geführt, d. h.

eben bewiesen worden ist, daß man den Gaul nicht am Schwanze aufzäumen kann, wird dieses Steckenpferd der neuesten Pädagogik immer wieder vorgeritten werden. Weit konservativer als Preußen sind die deutschen Mittelstaaten Baiern, Württemberg und Sachsen in ihren Umgestaltungsplänen verfahren. Das soll man ihnen nicht als Partikularismus auslegen, der hat hierbei ganz wo anders geherrscht. Sie wissen vielmehr, daß sie ein kostbares Erbe deutscher Kultur zu hüten haben. Es zeigt sich hier aber wieder, daß die Vielheit der Unterrichtsverwaltungen in Deutschland ein Segen ist, denn die Bildung zentralisieren hieße sie vergewaltigen.



## Zur Geschichte der napoleonischen Kriege



Es giebt in der Weltgeschichte nur wenig Abschnitte, die eine solche Fülle bedeutender Menschen aufweisen, wie die Zeit der napoleonischen Kriege. Der Sturm der französischen Revolution hatte nicht nur in den gemeinen Kreaturen alle rohen Leidenschaften, Zerstörungswut, Raubgier und Grausamkeit entfesselt, sondern auch die edeln Gemüter bis zum Grunde aufgewühlt und in ihnen die erhabensten Empfindungen der Vaterlandsliebe, des Heldennutts und der Aufopferung wachgerufen. Urwüchsige Gestalten entstehen nur auf frischem Boden, und der war durch die politischen und kriegerischen Ereignisse nach der großen Staatsumwälzung überall vorhanden oder durch rücksichtslose Gewalt geschaffen worden.

Man mag mit Taine über Napoleon den Stab brechen und ihn nach Geist, Charakter und Seelenleben als ein Ungeheuer bezeichnen, man mag die Triebfedern für alle seine staatsmännischen Schöpfungen und militärischen Großthaten in krankhafter Eitelkeit und in erbarmungslosem Egoismus suchen, man mag ihn für einen argwöhnischen und deshalb gehässigen Emporkömmling, für einen bloßen officier de fortune halten, die Thatfache kann niemand leugnen, daß Napoleon zwanzig Jahre lang ganz Europa in sklavischer Furcht, aber auch in maßloser Begeisterung gehalten, daß er die alten schwerfälligen Staatsmaschinen zu einer beschleunigten Gangart angetrieben hat, daß er die Völker bis zu den untersten Schichten aus ihrem Dämmerleben aufgeschreckt und zur Anspannung aller geistigen und moralischen Kräfte gezwungen hat. Er war ein Unglück für Frankreich, aber, sagen die Franzosen: *il a fait la guerre pendant vingt ans; cela veut dire, que pendant vingt années, il a tenu haut l'âme de ce peuple en exaltant chez lui le courage, la fierté, l'esprit de sacrifice.*