Geschichte des gelehrten Unterrichts

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

Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht

von

Dr. Friedrich Paulsen
weiland o. ö. Professor an der Universität zu Berlin

Dritte, erweiterte Auflage

herausgegeben und in einem Anhang fortgesetzt

von

Dr. Rudolf Lehmann
Professor an der Königl. Akademie zu Posen

Erster Band

Leipzig ✿ Verlag von Veit & Comp. ✿ 1919

Ἓν γὰρ ἔργον ἱστορίας καὶ τέλος, τὸ χρήσιμον, ὅπερ ἐκ τοῦ ἀληθοῦς μόνου συνάγεται. Μάλιστα δὲ καὶ πρὸ πάντων ἐλεύθερος ἔστω τὴν γνώμην [ὁ συγγραφεὺς] καὶ μήτε φοβείσθω μηδένα μήτε ἐλπιζέτω μηδέν. Τοῦ γὰρ συγγραφέως ἔργον ἓν, ὡς ἐπράχθη εἰπεῖν. Lucian, *Πῶς δεῖ ἱστορίαν συγγράφειν.*

Siehe, er gehet vor mir über,
ehe ich's gewahr werde,
und verwandelt sich,
ehe ich's merke.
Hiob.

Alle Rechte, einschließlich des Übersetzungsrechts, vorbehalten.

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

Vorwort des Herausgebers.

Den Grundstock dieser dritten Auflage der „Geschichte des gelehrten Unterrichts" bildet der unveränderte Text der zweiten. Es war nicht nur die Pietät der Witwe PAULSENS, die sich jeder Änderung an dem Hauptwerk ihres Gatten widersetzte, sondern in Übereinstimmung damit auch sachliche Überlegung. Das Werk hat so, wie es aus der Hand seines Verfassers hervorgegangen ist, eine geschichtliche Bedeutung gewonnen, sein zweimaliges Erscheinen hat die Entwicklung der deutschen Schule in den Gegensätzen und Streitigkeiten des ausgehenden 19. Jahrhunderts nicht unwesentlich beeinflußt, und an dieser geschichtlich gewordenen Gestalt etwas zu ändern, erscheint weder berechtigt noch nutzbringend. Hierzu kommt, daß es wenig Einzelheiten in dem Buche gibt, die an sich verbesserungsbedürftig oder veraltet erschienen. Was die unparteiisch wissenschaftliche Kritik — denn unsachliche Gegnerschaft kommt nicht in Betracht — dem Verfasser vorgeworfen hat, sind gewisse Einseitigkeiten des Urteils und der Darstellung, besonders in den Epochen des Humanismus und des Neuhumanismus; diese aber hängen mit der Grundansicht des Werkes so eng zusammen, daß man nicht wohl daran bessern könnte, ohne die Einheit und Geschlossenheit des Ganzen zu schädigen, auf welcher der Wert und die Wirkung des Buches beruht.

So ist denn in der dritten Auflage nichts an dem geändert, was die zweite enthält, — selbst die eigenartige Interpunktion PAULSENS ist getreulich beibehalten. Nur Inhaltsverzeichnis und Register der zweiten Auflage sind, um die Übersicht zu erleichtern, umgestaltet und erheblich erweitert worden; für das erstere gab die Fassung der ersten Auflage Vorbild und Grundstock. Weggelassen sind dagegen einige der dem zweiten Bande angehängten, zumeist aus Arbeiten von J. CONRAD übernommenen statistischen Tabellen, die für den heutigen Leser keine besondere Bedeutung haben und zudem anderswo leicht zugänglich sind. Die verbleibenden Beilagen Nr. 1—4 sind jetzt dem ersten Bande angeschlossen, zu dem sie inhaltlich gehören. Neu aufgenommen aber

sind nur diejenigen Zusätze und Veränderungen, die der Verfasser selbst in seinem nachgelassenen Handexemplar angebracht hatte. Sie sind nicht ganz unbeträchtlich; PAULSEN hatte einer neuen Auflage schon mehrfach vorgearbeitet. Besonders im ersten Band sind einige der allgemeinen Zeitschilderungen, mit denen die einzelnen Abschnitte eröffnet werden, umgearbeitet und stark erweitert; so ist die letzte Epoche des Mittelalters (seit dem 13. Jahrhundert), so das Zeitalter LUDWIGS XIV. beträchtlich eingehender charakterisiert als früher. Die viel umstrittene Charakteristik des Jesuitenordens ist gleichfalls in umfassenderer Gestalt erneuert, ohne daß die Grundansicht eine andere geworden wäre.

Außer diesen umfangreichen Zusätzen, die sämtlich als Einlagen auf besondere Blätter geschrieben sind, fand sich nun auch eine große Anzahl kleinerer Einschiebungen und Änderungen. Sie sind in das Handexemplar selbst eingetragen und zeigen nach Handschrift und Stil den Charakter gelegentlicher Beifügungen, zumeist offenbar bei der Lektüre einschlägiger Arbeiten entstanden und zur Unterlage für die Neubearbeitung bestimmt. Die Worte sind oft nicht ausgeschrieben, oft durch Siegel bezeichnet, die Schrift nicht immer deutlich, und ebenso sind die Sätze vielfach nur skizziert oder durch Andeutungen ersetzt. Hier also hatte die redaktionelle Arbeit des Herausgebers einzusetzen. Soweit wie möglich sind diese Einschiebungen natürlich wörtlich aufgenommen. Wo nur Andeutungen vorlagen, diese aber die Absicht des Autors mit Sicherheit erschließen ließen, ist der Inhalt in möglichst engem Anschluß an die dastehenden Worte ausgeführt. An den vereinzelten Stellen, wo eine sichere Deutung nicht möglich war, habe ich geglaubt, auf eine rein hypothetische Ergänzung verzichten zu sollen, und die Aufnahme unterlassen. Der Text der Neuausgabe enthält also nichts, was nicht geistiges Eigentum FRIEDRICH PAULSENS wäre.[1]

Sehr beträchtlich ist die Anzahl der literarischen Verweisungen, die er hinzugefügt hat; er hat offenbar bis in seine letzte Lebenszeit hinein die Literatur verfolgt, so daß die wichtigeren Erscheinungen bis in das Jahr 1908 berücksichtigt sind.

Daß PAULSEN mit der Vorbereitung einer neuen Auflage auch innerlich stark beschäftigt war, zeigt das Bruchstück einer Vorrede

[1] Eine einzige Ausnahme bildet die Behandlung CHR. WEISES, im 2. Bande, die in den früheren Auflagen allzu kurz ausgefallen war; da PAULSEN in einer Randbemerkung die Gesichtspunkte für eine Erweiterung angegeben und dazu ausdrücklich auf HEUBAUMS Darstellung verwiesen hat, so habe ich im Anschluß an die letztere die Ausführung vorgenommen.

und die Einleitung zu einem Anhang, in welchem die Darstellung weitergeführt werden sollte. Beide geben der freudigen Genugtuung über die Schulreform vom Jahre 1901, der der Verfasser in jedem Sinne vorgearbeitet hatte, Ausdruck. „Was ich als die Folge der Entwicklung voraussah und voraussagte," — heißt es in der Vorrede — „die Entwicklung unseres höheren Unterrichtswesens werde sich in der Richtung bewegen, daß darin auf Kosten der alten Sprachen das Nationale und Moderne sich stärker durchsetzen werde, das hat sich seitdem als wahre Voraussicht bewiesen. Meine geschichtliche Darstellung hat Stürme des Unwillens erregt. Allein was als eine falsche subjektive Tendenz erschien, hat sich, wie ich's damals behauptete, als die wirkliche Tendenz der geschichtlichen Bewegung herausgestellt." —

Von besonderer Bedeutung sind die Eingangssätze des geplanten Anhangs, der über diesen Anfang nicht hinausgekommen ist:

„Es war anfangs meine Absicht, das Schlußkapitel neu zu schreiben. Ich habe mich doch anders entschlossen. Eine Umarbeitung hätte zur gänzlichen Ausschaltung geführt — und dazu mochte ich mich nicht entschließen: Es ist so sehr als das Ziel der geschichtlichen Betrachtung angelegt, daß diese gleichsam ihre Spitze verloren hätte. Ich helfe mir also mit der Auskunft, daß ich in einem Anhang die jüngste Entwicklung behandle. Das schien auch dadurch gerechtfertigt zu sein, daß es wirklich ein Anfang eines neuen großen Abschnittes der Schulgeschichte ist, der Schulgeschichte des 20. Jahrhunderts. Die Zukunftsbetrachtungen der früheren Auflage waren als Epilog zur Geschichte des 19. Jahrhunderts, der Anhang als Prolog zur Geschichte des 20. gedacht. Daß zwischen dem Schlußwort und dem neuen Anfang in der Hauptsache das Verhältnis von Weissagung und Erfüllung besteht, ist für den Historiker des gelehrten Unterrichts natürlich das Erfreulichste, was ihm begegnen konnte. Es darf zugleich als die definitive Rechtfertigung seines geschichtlichen Standpunktes und andererseits als eine Gewähr für die Dauer der neuen Schulverfassung angesehen werden: war sie der aus der bisherigen Entwicklung sich notwendig ergebende nächste Schritt, so werden wir sicher sein dürfen, daß wir ihn nicht rückgängig zu machen haben."

Hiermit war der Weg vorgezeichnet, auf dem nach des Verfassers Plan das Werk zum Abschluß gebracht werden sollte, um nicht fragmentarisch mitten in der Darstellung einer Vorbereitungsepoche abzubrechen. Ich habe versucht, ihn zu gehen, wie PAULSEN es gewünscht und beabsichtigt hat. Nur schien mir jetzt, nachdem eine Reihe von Jahren inzwischen vergangen ist, geboten, über die Grundlegung der Reform von 1901, die ja kein abgeschlossenes Werk war noch sein sollte,

hinauszugehen und die „Ära ALTHOFF“ in ihrem ganzen Verlauf in die Darstellung hineinzuziehen, die letztere somit bis gegen Ende des ersten Jahrzehntes des Jahrhunderts weiterzuführen. Schon die Rücksicht auf die Entwicklung der Universitäten, für die das Ende des 19. Jahrhunderts keinen Abschnitt bezeichnet, schien das zu erfordern. — Auf die Vorzüge, die PAULSENS so ganz persönlicher Schreibart eigen sind, wird man in dem neuen Schlußabschnitt selbstverständlich Verzicht leisten müssen; wie weit es mir gelungen ist, die sachlichen und methodischen Grundsätze seiner Darstellung weiter durchzuführen, wird der kundige Leser entscheiden. Was mich bei der Arbeit ermutigte, war die aus langjährigem Gedankenaustausch mit FRIEDRICH PAULSEN erwachsene Gewißheit, daß unser Urteil über den Verlauf der jüngsten Entwicklung sowohl wie über die wünschenswerten Zukunftsziele des Deutschen Bildungswesens in allen wesentlichen Punkten übereinstimmte. So darf ich wenigstens in dieser Hinsicht hoffen, daß es mir gelungen ist, das Werk des verewigten Freundes in seinem Geiste weiterzuführen und es hierdurch zugleich noch für einige Zeit — denn die Geltungsdauer wissenschaftlicher Leistungen ist ja niemals unbeschränkt — lebensfähig zu erhalten.

Bei der Entzifferung der handschriftlichen Eintragungen ist mir Herr Dr. phil. MARTIN MEISTER behilflich gewesen. Nachdem dieser zum Heeresdienst einberufen war, ist sein Vater, Herr Pfarrer MAX MEISTER in Schlehen für ihn eingetreten und mir beim Lesen der Korrekturen zur Hand gegangen. Beiden Herren spreche ich an dieser Stelle meinen Dank für ihre Mühwaltungen aus.

Posen, im Juni 1916.

Rudolf Lehmann.

Inhaltsverzeichnis

zum ersten Bande.

Seite

Vorwort des Herausgebers III

Widmung der zweiten Auflage XIII

Vorwort zur ersten Auflage XV

Vorwort zur zweiten Auflage XIX

Einleitung 1

Erstes Buch.

Das Zeitalter des Humanismus. 1450—1520.

Erstes Kapitel.

Allgemeiner Charakter der Renaissance und des Mittelalters . . 7

Charakter der Renaissance (7). Verhältnis des Mittelalters zu Christentum und Altertum (8). Verhältnis der Renaissance zum Mittelalter (9). Renaissance in Italien und in Deutschland (11).

Zweites Kapitel.

Das Unterrichtswesen des Mittelalters 13

Kloster- und Domschulen (13). Schulorden (16). Stadt- oder Ratsschulen (18). Privatschulen (20). — Lehrer und Schüler (21). Lehrweise und Zucht (24). Aus Burckhardt Zenggs Leben (26).

Die Universitäten: Entstehung und allgemeiner Charakter (28). Die Facultas artium (33). Charakter und Form des Unterrichts: lectio und disputatio (36). Wert der Schulphilosophie (40). Das mittelalterliche Latein (45). Die Sprachlehrbücher (47). Wert der lateinischen Schriftsprache (51).

Drittes Kapitel.

Der Humanismus und sein Bildungsideal 53

Die neue Epoche (53). Allgemeiner Charakter der humanistischen Literatur (55). Petrarcha und seine Jünger (57). Redekunst und Poesie (60). Hilfsmittel der Eloquenz (63). Humanistische Gymnasialpädagogik:

Seite

J. Wimpheling, Erasmus (64). Das Studium des Griechischen (70). Verhältnis des Humanismus zur Philosophie (73), zu Vaterland und Kirche (76).

Viertes Kapitel.

Die humanistische Reform der Universitäten 78

Petrus Luder (79). Conrad Celtis (81). Die mittel- und norddeutschen Universitäten: Erfurt (83). Mutianus Rufus und sein Kreis (84). Die Briefe der dunklen Männer (86). — Leipzig (96). Buschius (97). Aesticampianus (99). Das Griechische: Crocus (105). Mosellanus (107). Der reformierte Studienplan vom Jahre 1519 (108). — Wittenberg (112). Martin Luther (114). Melanchthon (117). Reform des philosophischen Kursus (75). Sonstige norddeutsche Universitäten (121). Süddeutsche Universitäten (130). Neugründungen im Süden des Reichs (139). — Erasmus' Weltstellung (148).

Fünftes Kapitel.

Das Eindringen des Humanismus in die Partikularschulen . . . 151

Die Schulen der süddeutschen Reichsstädte (151). Schulen in Bayern (161), in Österreich (162). Nordwestdeutschland: Deventer und Zwolle. Die Brüder vom gemeinsamen Leben (164). Sonstiges Niederdeutschland (165). Hessen und mitteldeutsche Länder (168).

Der Sieg des Humanismus und seine Ursachen (171).

Zweites Buch.

Die Begründung des protestantischen und katholischen Gelehrtenschulwesens im Zeitalter der Reformation und Gegenreformation. 1520—1600 (1648).

Erstes Kapitel.

Der Ausbruch der kirchlichen Revolution und ihre Wirkung auf die Universitäten und Schulen 179

Luthers Verhältnis zum Humanismus (179). Reuchlins und Mutians Stellung (184). Erasmus' Verhältnis zur Reformation und zu Luther (185). Die einzelnen Universitäten und die Reformation: Wittenberg (190). Luther und die Schulphilosophie (191). Melanchthons Stellung (192). Rückgang der humanistischen Studien (194). Erfurt (196). Die übrigen Universitäten (197). Justus Jonas und Erasmus über den Verfall der Studien (201).

Zweites Kapitel.

Die Anschauungen der Reformatoren vom gelehrten Unterricht und seiner Aufgabe 293

Luthers Programm (203). Schrift an die Ratsherren deutscher Städte (204). Sermon, daß man solle Kinder zur Schule halten (209). Melanchthons Verhältnis zu Humanismus und Reformation (210). Seine Verdienste um das protestantische Studienwesen (212). Seine Reden über Aufgaben und Ziele des gelehrten Unterrichts (213).

Drittes Kapitel.

Seite

Neubegründung der Universitäten in den protestantischen Gebieten 216

Das landesherrliche Kirchenregiment (216). Neue Stellung der theologischen Fakultäten (218). — Reform der Universität Wittenberg (218). Die Vorlesungstätigkeit MELANCHTHONS (231). — Die Anfänge der Universität Marburg (233). — Reform der übrigen Universitäten (236). Protestantische Universitäten in den Niederlanden (254).

Viertes Kapitel.

Äußere Gestalt und Unterrichtsbetrieb der protestantischen Universitäten am Ende des 16. Jahrhunderts 255

Äußere Gestalt: Die Fakultäten (255). Verstaatlichung und Territorialisierung der Universitäten (256). Statistische und ökonomische Verhältnisse (258). Lebensordnungen der Studenten (260). Der Unterrichtsbetrieb: das Prinzip (263). Der philosophische Unterricht (264). MELANCHTHONS Lehrbücher (265). Die Form des Unterrichts: Vorlesungen (267); Disputationen (271); Deklamationen (274). Stellung der Professoren (275).

Fünftes Kapitel.

Die Neubegründung des Gelehrtenschulwesens in den protestantischen Gebieten 276

Erste Periode protestantischer Schulgründungen (1524—1543): Im Gebiete der Wittenberger Reformation (276). Kursächsische Schulordnung vom Jahre 1528 (279). Wittenberger Schulplan vom Jahre 1533 (280). Bugenhagens Schulordnungen (282). Im Gebiete der schweizerischen Reformation (285). JOHANNES STURM und die Straßburger Schule (289).

Zweite Periode protestantischer Schulgründungen (1543—1618). Landesschulen (297). Die sächsischen Fürstenschulen (299). Kursächsische Schulordnung vom Jahre 1580 (303). Schulgründungen im übrigen Deutschland (305).

Sechstes Kapitel.

Äußere Gestalt und Unterrichtsbetrieb der Gelehrtenschulen in den protestantischen Gebieten am Ende des 16. Jahrhunderts 326

Städtische Lateinschulen und staatliche Gelehrtenschulen (326). Verhältnis zur Universität (327). Akademische Gymnasien (328). Die Bezeichnung der Schularten: Gymnasium usw. (330).

Schulregiment und Schulaufsicht (331). Lehrerprüfung (333). Einkommen und soziale Stellung der Lehrer (334). Fürsorge für arme Schüler: Konvikte (337). Hauslehrerstellungen (339). Aus dem Leben G. NAUBITZERS (340).

Der Unterricht. Klassenteilung (342). Dekurionen (343). Öffentliche Prüfungen (343). Gegenstände und Methode des Unterrichts (343). Der klassische Unterricht: Allgemeines Lehrziel (345). Auswahl und Behandlung der Lektüre an den Universitäten. Beispiele: MELANCHTHON (347). POSSELIUS (349). CHYTRAEUS (351). SABINUS' Oviderklärung (352). Schätzung der Eloquenz und ihre Ursachen (353). — Der klassische Unterricht auf der Schule. Stufengang (357). — Schulbetrieb der Poesie

Seite

(360). Dramatische Aufführungen und Schuldramen (363). Deklamationen (366). Mühsal des Lateinbetriebs und des Lehrerberufs (368).

Das Griechische: Aufkommen an den Universitäten (372). Betrieb an den Schulen: Form und Ziel des Unterrichts (374). Lektüre (377). Geringfügigkeit der Ergebnisse (381). Realien (382).

Urteile der Zeitgenossen, besonders MELANCHTHONS (384). Schlußbetrachtung (385).

Siebentes Kapitel.

Die Neubegründung des römisch-katholischen Gelehrtenschulwesens im Zeitalter der Gegenreformation durch die Gesellschaft Jesu 387

Der neue Katholizismus und die Gesellschaft Jesu (387). Die Gesellschaft Jesu als Schul- und Studienorden (389). Äußere Organisation: Laufbahn der Ordensmitglieder (391). Einrichtung der Kollegien (395). Lehrerbildung (396). Entstehung und Ausbreitung des jesuitischen Schulwesens; Collegium Romanum und Collegium Germanicum (397). Beschluß des Tridentinischen Konzils über die Errichtung von Klerikalseminaren (398). Ausbreitung in Deutschland: Im Süden (399), im Westen und Nordwesten (404). In Österreich: Zustände vor Berufung der Jesuiten (407). Die Jesuiten in Wien und den österreichischen Ländern (411); in Böhmen und den östlichen Ländern (414).

Worauf beruhte der Erfolg der Jesuiten? (416). Der Unterricht in den Studienanstalten: Ziele und Mittel (421). Die Studienordnung (422). Der Gymnasialkursus (studia inferiora) (423). Pädagogische Behandlung und Einrichtungen (427). Der philosophisch-theologische Kursus (studia superiora) (429). Der Wert des jesuitischen Unterrichtssystems (433). — Die jesuitische Erziehung: Prinzipien und Mittel (438). Das katholische und das protestantische Erziehungsprinzip (441).

Tätigkeit anderer Orden (442).

Achtes Kapitel.

Schlußbetrachtung 443

Erfolg des Humanismus (443). Sein Einfluß auf die verschiedenen Gebiete des Geisteslebens (445). Das religiös-kirchliche Leben: Charakter des Protestantismus (454). Einfluß der Renaissance und Reformation auf das geschichtliche Bewußtsein (456). Gesamtergebnis für das deutsche Leben (458).

Drittes Buch.

Das Zeitalter der französisch-höfischen Bildung. Beginnende Modernisierung der Universitäten und Schulen. 1600 (1648)—1740.

Erstes Kapitel.

Beginnendes Erwachen des modernen Geistes. Reaktion gegen den humanistischen Schulbetrieb im Übergangszeitalter (1600—1648) 465

Überblick über die neuere Entwicklung (464). — Theologische Opposition gegen den Humanismus (464). Modern-nationale Opposition (468).

Seite

Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien; Zurückgehen des Humanismus (471).

Pädagogische Reformbestrebungen: W. RATICHIUS (472). J. AMOS COMENIUS (477). Geistesverwandte: LUBINUS (481); BALTHAS. SCHUPP (482). Gemeinsame Tendenzen (483). Einfluß auf die Praxis (484). Hemmnisse (485). Rückgang im Lateinischen und Griechischen (487). Vordringen des philosophischen und theologischen Unterrichts (489). Harte Urteile der letzten Humanisten (491).

Zweites Kapitel.

Das Zeitalter Ludwigs XIV. und das höfisch-moderne Bildungsideal 492

Anfänge der modernen Kultur: Soziale Wandlung, Aufsteigen des Adels (493). Die Höfe und der moderne Staat als Kulturträger (495). Umschwung in der geistigen und wissenschaftlichen Welt (497). Naturwissenschaft (498). Pietismus (499). Der Humanismus und das Ansehen des Altertums im Absteigen (499). Übergewicht der französischen Kultur (502). Das neue Bildungsideal: der vollkommene Hofmann (504). LEIBNIZENS Bemühungen und sein Bildungsideal (506). Das Bildungsideal SECKENDORFS (512). — Die gelehrten Zeitungen (513).

Drittes Kapitel.

Die Ritterakademien 514

Bedürfnis des Adels nach modernen Bildungsanstalten (514). Neue Gründungen (516). Aufgaben und Charakter der neuen Bildungsanstalten 521.

Viertes Kapitel.

Die Universitäten unter dem Einfluß der höfisch-modernen Bildung und des Pietismus 524

Geringes Ansehen der Universitäten; LEIBNIZENS Urteil über dieselben (524). CHR. THOMASIUS und seine Reformbestrebungen (526). Der Brandenburgisch-Preußische Staat als Führer des Fortschritts (531). Begründung der Universität Halle (534). THOMASIUS und A. H. FRANCKE in Halle (536). CHR. WOLF und der Rationalismus (540). Das humanistisch-philologische Studium (544). Die äußere Ausstattung der Universität, Kostenaufwand (549). — Andere Universitäten (550). — Äußerungen von Philologen über die Stellung der klassischen Studien (560). Zusammenfassung 563.

Fünftes Kapitel.

Die Modernisierung der Gelehrtenschulen unter dem Einfluß der höfischen Bildung und des Pietismus 564

Eindringen der „galanten" Wissenschaften in die Lateinschule (564). FRANCKES Pädagogium in Halle (567). Einfluß FRANCKES auf die Brandenburgisch-Preußischen Schulen (576). Lehrordnungen vom Jahre 1718 und 1735 (577). Die thüringischen Staaten (580). CHR. WEISE 1581. ERH. WEIGEL (582). Sachsen (583). CHR. BAUMEISTER (584). Die Fürstenschulen (586). Hessen (587). Braunschweig (588). Das sonstige Norddeutschland (592). Süddeutschland (595).

Sechstes Kapitel.

Seite

Zustände des gelehrten Unterrichtswesens am Anfang des 18. Jahrhunderts und Urteile darüber 599

Das Nebeneinander der alten lateinischen und der modernen höfischen Bildung (599). Verändertes Ziel der Schulbildung. Wendung zur Gegenwart (600). Der Latinitätsbetrieb (602). Verfall seines Ansehens und des Lehramts (607). Urteile von Zeitgenossen in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts (609). Lebensbilder: WINCKELMANN, HEYNE, BUSCH, PÜTTER (614). Schluß (622).

Beilagen.

Beilage I. Verschwinden des Lateinischen als moderne Literatursprache, nach Ausweis der Meßkataloge 625

Beilage II. Aus der Universitätsstatistik des 16. Jahrhunderts 629

Beilage III. Wiener Schulordnung vom Jahre 1446 631

Beilage IV. Lektionsverzeichnis der philosophischen Fakultät zu Halle auf das Wintersemester 1715/1716 635

Widmung der zweiten Auflage.

Meinem Freunde Friedrich Reuter in Altona

aufs neue zugeeignet.

Liebster Freund!

Dir schreibe ich dies Buch aufs neue zu. Du bist mir, mehr als Du selber wissen kannst, Führer gewesen, als ich für das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts leitende Anschauungen und feste Grundsätze suchte. Du hast mir gezeigt, was in der Jugendbildung allein wesentlich und wahrhaftig wirkt: die lebendige Teilnahme des Lehrers für die Sache und für die Schüler. Sie weckt lebendige Kräfte in den Seelen. Der Lehrplan tut's nicht, und auch der Lehrstoff und die Methode tut's nicht, die vollkommenste Methode und der schönste „Gesinnungsstoff" ist tot an ihm selber. Noch weniger tun's Aufsicht und Kontrolle. Der Mensch tut's, der, selbst von der Sache erfüllt, den der Menschenseele eingebornen Trieb zum Wahren und Guten und Schönen zu wecken weiß.

Hierfür aber ist Freiheit die Bedingung. Freie Selbsttätigkeit ist das Wesen des Geistes. Darum ist Freiheit die Lebensluft der Schule; ohne sie kann Lehren und Lernen nicht gedeihen. Ein mechanistischer Unterrichtsbetrieb, der mit den Mitteln der Aufsicht und des Zwangs Lehrer und Schüler auf der hartgetretenen Straße gebotener und kontrollierter Pensenarbeit vorwärts treibt, der tötet Lust und Liebe und mit ihnen das Leben. Freilich, Jugend hat eine zähe Lebenskraft; ist in der Schule kein Raum für Lebendiges, so sucht und findet sie es außerhalb. Aber der Schule und dem Lehrer, der in ihr seinen Lebensberuf hat, wird mit der Freiheit die Freude an der Arbeit, die Freude am Leben genommen: denn was hat der Mensch vom Leben, als daß er froh sei bei seiner Arbeit?

In dieser Gesinnung weiß ich mich eins mit Dir. Ich wollte, dies Buch könnte ein wenig beitragen, sie auszubreiten, unter den Gebietern der Schule, daß sie erkennen, was Ordnung und Aufsicht und äußere Antriebe zu leisten vermögen, was nicht; unter den Lehrern, daß unter ihnen der Wille zur Freiheit wieder lebendiger werde. Überall wird heute über Mangel an Freiheit geseufzt; aber man vergißt leicht, daß die erste Ursache der Unfreiheit der Mangel an freier Gesinnung, der Mangel an Willen zur Freiheit ist. —

Als ich vor zehn Jahren Dir, dem Lehrer an einem Gymnasium, dies Buch widmete, da ahnte ich nicht, ein wie zweifelhaftes Geschenk ich Dir machte. Ein heftiges Zornwetter entlud sich über meinem Haupt, fast fürchte ich, daß auch auf Dich etwas übergespritzt ist. — Inzwischen ist eine andere Zeit heraufgekommen, schneller, als ich erwartet hatte. Vielleicht kommt dies Buch, das bei seinem ersten Erscheinen so revolutionär und ketzerisch befunden wurde, heute schon manchem zaghaft und rückständig vor. Es liegt nicht an dem Buch, meine Anschauungen haben sich nicht wesentlich geändert. Geändert hat sich die Zeit; die alte Gymnasialorthodoxie ist auf das Empfindlichste getroffen, für den lateinischen Aufsatz, der damals noch als Fahne und Siegeszeichen des klassizistischen Humanismus hochgehalten wurde, rührt sich heute kaum noch eine Hand. Die alte Zuversicht ist vielfach ratlosem Zweifel und Kleinmut gewichen. Vielleicht findet unter solchen Umständen auch das Schlußwort jetzt geneigteres Gehör; ich versuche darin zu zeigen, wie die letzten Ziele, in deren Bestimmung ich mit dem Humanismus einig bin, auch dann nicht aufgegeben zu werden brauchen, wenn wir die Mittel nicht auf die Dauer festhalten können, mit denen der alte Humanismus im 16. Jahrhundert und wieder der Neuhumanismus am Anfang des 19. Jahrhunderts sie zu erreichen strebte.

F. P.

Vorwort zur ersten Auflage.

Es ist eine alte Frage, ob es möglich sei, aus der Geschichte zu lernen, nicht bloß, was war, sondern auch, was kommen wird. In der Überzeugung, daß dies möglich sei, ist die vorliegende Untersuchung unternommen worden; wenn das Leben eines Volkes nicht in einem Nacheinander von Zufällen besteht, wenn in ihm, wie in einem Einzelleben, Zusammenhang und Konsequenz ist, so muß es möglich sein, durch Beachtung der Richtung, in welcher die zurückgelegte Wegstrecke verlief, auf die Richtung der Fortsetzung Folgerungen zu ziehen. Die geschichtliche Entwicklung in den letzten drei Jahrhunderten läßt sich als die allmähliche Loslösung einer selbständigen und eigentümlichen modernen Kultur von der antiken Kultur beschreiben; wie die reifende Frucht von dem Stamme sich löst, auf dem sie gewachsen ist, so ist die geistige Bildung der abendländischen Völker in stetigem Fortschritt aus dem Altertum hervor- und herausgewachsen. Der gelehrte Unterricht ist der allgemeinen Kulturentwicklung beständig, wenn auch in einigem Abstand, gefolgt. Wenn diese Deutung der historischen Tatsachen nicht gänzlich fehlgeht, so wäre hieraus für die Zukunft zu folgern, daß der gelehrte Unterricht bei den modernen Völkern sich immer mehr einem Zustand annähern wird, in welchem er aus den Mitteln der eigenen Erkenntnis und Bildung dieser Völker bestritten werden wird. Auf den Universitäten ist dieser Zustand schon erreicht; die Alten sind nicht mehr, wie im 14. und 16. und noch im 18. Jahrhundert, die Lehrer der Wissenschaft und der Bildung, sie sind Objekte der wissenschaftlichen Forschung. Die Gelehrtenschulen sind von diesem Zustand noch etwas weiter entfernt; es ist aber niemandem verborgen, und von den Anhängern des Alten wird es am meisten beklagt, daß die „klassische Bildung", welche sie früher gegeben hätten, nicht mehr erreicht werde, seitdem sie, den Forderungen des Zeitgeistes nachgebend, zu dem Alten eine Menge neuer und fremdartiger Unterrichtsgegenstände auf ihren Lehrplan gesetzt hätten. Ein Versuch der „klassischen Bildung" durch Zurückdrängung oder Ausscheidung jener

fremdartigen Elemente wieder Raum zu schaffen, ist in den fünfziger Jahren gemacht worden; er ist an dem Widerstand der Wirklichkeit gescheitert und wird schwerlich wiederholt werden. Es scheint demnach nur ein Weg übrig zu bleiben, der, daß wir versuchen, die humanistische Bildung, welche wir mit den Mitteln der alten Sprachen zu erreichen vergeblich ringen, mit andern Mitteln zu gewinnen. Ich habe in dem Schlußkapitel angedeutet, mit welchen Mitteln etwa die zukünftige Gelehrtenschule die alten Ziele der Sapienz und Eloquenz zu erreichen trachten könnte.

Dem Geständnis, daß es zunächst das Interesse an der Zukunft unseres gelehrten Unterrichts gewesen ist, welches mich zur Beschäftigung mit seiner Vergangenheit geführt hat, lasse ich eine Bitte an den Leser folgen: er wolle nicht erwarten, daß im folgenden ihm ein sehr in die Länge gezogener historischer Leitartikel vorgelegt werde, eine Literaturgattung, die ebenso unerquicklich als unfruchtbar ist. Die Geschichte kann nur den belehren, der ihr zuhört, nicht den, der ihr zuredet. Ich hoffe, daß jede Seite dieses Buches von dem ernsthaften Bemühen, zu hören, Zeugnis ablegt. Mein Interesse an der Vergangenheit als solcher ist im Fortgang der Arbeit beständig gewachsen. Vielleicht gibt es kein Einzelgebiet historischer Forschung, welches in so engem Zusammenhang mit der gesamten Kulturentwicklung unseres Volkes steht, als die Geschichte des gelehrten Unterrichts. Die Geschichte des geistigen Lebens, der Philosophie und der Wissenschaft, der religiösen und der literarischen Bewegungen, spiegelt sich darin, freilich mit eigentümlicher Verkürzung. 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. Endlich werden in der Organisation der Schulverwaltung die Wandlungen in den großen Formen des öffentlichen Lebens sichtbar: das Wachstum des Staates auf Kosten der Kirche und der Gemeinde. Ich habe versucht, soweit es mit meinem Hauptzweck verträglich schien, diese Beziehungen anzudeuten. Was den Unterricht selbst anlangt, so handelte es sich natürlich nicht darum, möglichst zahlreiche Data hier zusammenzustellen; die Aufgabe war, aus dem mir zugänglichen Material repräsentative Tatsachen und Äußerungen auszuwählen, ausreichend, um eine deutliche Vorstellung von seinem Bestand in jedem Zeitalter zu geben. Es ist nicht wahrscheinlich, daß ich hierin immer das richtige Maß und die richtige Wahl getroffen habe, und ich zweifle nicht daran, daß mir manches, das Beachtung verdient hätte, überhaupt entgangen ist. Für Mängel und Versehen von dieser Art hoffe ich bei dem billigen Leser Nachsicht zu erlangen, um so

leichter, wenn er erwägt, daß Vollständigkeit in der Benutzung des Materials für kulturhistorische Untersuchungen aus dem Gebiet der letzten vier Jahrhunderte auch dem längsten Leben unerreichbar ist, und ferner, daß hier zum erstenmal der Versuch gemacht worden ist, das unermeßliche Material für eine Geschichte des gelehrten Unterrichts zu einer zusammenhängenden Darstellung zu verwerten.

Denn eine Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland war bis dahin noch nicht vorhanden. Das Werk, welches bisher die Stelle eines solchen vertrat, ist die verdienstvolle Geschichte der Pädagogik von K. v. RAUMER. Wie der Titel sagt, bilden die pädagogischen Theorien den eigentlichen Inhalt des Werkes; allerdings wird, namentlich für das 16. Jahrhundert, auch die wirkliche Gestaltung des Schulwesens und des Unterrichts in den Bereich der Darstellung gezogen; doch ist selbst für die Zeit des Humanismus und der Reformation die RAUMERsche Geschichte entfernt nicht ausreichend, weder um von dem Verlauf der Dinge in dem großen Revolutionszeitalter, noch von dem Bestand des Schulwesens am Schluß desselben eine zutreffende Vorstellung zu geben. Für das 17. und 18. Jahrhundert gibt sie nur Andeutungen und das 19. fehlt ganz. Außerdem fehlt die Berücksichtigung der Universitäten fast vollständig. Hierin folgt ihr auch die von SCHMID redigierte Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens; die Artikel, in welchen über das Unterrichtswesen der einzelnen deutschen Staaten berichtet wird, enthalten regelmäßig auch eine Übersicht über die Schulgeschichte des Landes, aber mit Ausschluß der Universitäten. Für die Gegenwart mag diese Trennung angehen, für die ältere Zeit ist sie ganz unzulässig. Nicht nur während des Mittelalters, sondern bis gegen das Ende des 18. Jahrhunderts funktionierte die philosophische Fakultät, die *facultas artium*, als Obergymnasium. Seitdem ist zwar das Gymnasium so erweitert, daß es tatsächlich den Vorbereitungskursus für das Fachstudium zum Abschluß bringt; aber die philosophischen Fakultäten sind schon dadurch im engsten Zusammenhang mit den Gymnasien geblieben, daß sie fortfuhren, als Lehrerbildungsanstalten zu dienen. Endlich aber ist eine Charakteristik der allgemeinen Bewegungen im Gebiet des Gelehrtenschulwesens nicht möglich ohne Hineinziehung der Universitäten; den Schulen ist ihr Anteil daran wenigstens in Deutschland stets durch die Universitäten vermittelt worden.

RAUMER lehnt es in der Vorrede zu seinem Werk ausdrücklich ab, objektiv zu sein: er sei nicht frei von Liebe und Haß und wolle es nicht sein, sondern nach bestem Wissen und Gewissen das Böse hassen und dem Guten anhangen. Gewiß ein löblicher Vorsatz; nur, scheint

mir, hat eine Schulgeschichte es zunächst nicht mit dem Guten und Bösen zu tun, sondern mit den verschiedenen Formen, in welchen verschiedene Zeitalter ihr Unterrichts- und Bildungsbedürfnis zu befriedigen suchten. Es mag das von den verschiedenen Zeiten mit mehr oder weniger Geschick geschehen sein, man wird aber annehmen dürfen, daß jede, so gut sie es verstand, das Gute und Zweckmäßige suchte, und vielleicht ist es eine dem Historiker ziemende Bescheidenheit, seinem Urteil hierüber nicht mehr zu trauen, als dem Urteil der Zeit selbst. Er mag über das für seine Zeit Geeignete ein Urteil sich zutrauen, über das, was dem 14. oder dem 16. oder dem 18. Jahrhundert not tat, ist es doch wohl am geratensten, das 14. oder das 16. und 18. Jahrhundert selbst urteilen zu lassen. Wer nur die Kategorien gut und böse für die historischen Erscheinungen kennt, für den Humanismus und die Reformation etwa das Prädikat gut, für Jesuiten und Realisten, für Aufklärung und Rationalismus das Prädikat böse, oder umgekehrt, der wird den Dingen nirgends gerecht. Nach meinem Dafürhalten gilt für den Historiker im wesentlichen ebenso, wie für den Arzt oder den Psychologen, jenes Spinozistische: *neque ridere, neque flere, nec detestari, sed intelligere.*

Berlin, 26. Sept. 1884.

Friedrich Paulsen.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Die neue Auflage dieses Werkes ist eine neue Bearbeitung des Gegenstandes. Geblieben ist das Grundschema und die Grundanschauung; dagegen ist die Ausführung im ganzen und im einzelnen durchweg erneuert. Dabei ist der Umfang beinahe auf das Doppelte gewachsen, aus einem Bande sind zwei geworden. Eine große Fülle neuen Materials, das durch den Fleiß zahlreicher Herausgeber und Bearbeiter in dem letzten Jahrzehnt zugänglich gemacht worden ist, hat Verwertung gefunden. In den fortlaufenden Bericht sind an den Ruhepunkten zusammenfassende Darstellungen des Zuständlichen eingelegt worden. Die Universitäten und der Universitätsunterricht haben erheblich eingehendere Behandlung gefunden; denn es gilt für eine Geschichte der deutschen Bildung ein Wort von H. Steffens: „Auf den Universitäten muß man das Bewußtsein der nationalen Entwicklung in seiner größten Klarheit suchen; es gibt keine Richtung, die nicht von diesem Mittelpunkt der höheren Bildung aus erweckt, begründet und befestigt wurde“ (Über Deutschlands protest. Universitäten, S. 20). Endlich ist die Darstellung bis auf die jüngste Wendung in der Entwicklung unseres Gelehrtenschulwesens herabgeführt worden, trotz der Beschränktheit des Materials für die Kenntnis der Vorgänge, die zum Erlaß der Schulordnung vom Jahre 1891 geführt haben, und trotz jener nicht grundlosen Warnung an den Geschichtsschreiber: den Dingen nicht allzu nahe auf den Fersen zu folgen, weil sie gelegentlich hintenaus schlügen. — An manchen Orten habe ich Gelegenheit genommen, meine Auffassung gegen anders gerichtete zu verteidigen; die dialogische Verhandlung ist vielleicht geeignet, Leben und Frische der Darstellung zu erhöhen.

Es sei gestattet, gleich am Eingang eine Bemerkung über Inhalt, Umfang und Grenzen der nachfolgenden Darstellung vorauszuschicken, auch um irrigen Erwartungen vorzubeugen, wie sie hin und

wieder von Kritikern der ersten Auflage mitgebracht und als Maßstab an sie gelegt worden sind.

Gegenstand dieses Werks ist die allgemeine Bildung des Gelehrten in den Ländern deutscher Zunge während der letzten vier Jahrhunderte. Ausgeschlossen ist auf der einen Seite der Elementarunterricht und die Volksschule, auf der andern Seite der fachwissenschaftliche Unterricht in den technischen Schulen und den oberen Fakultäten. Dagegen gehört mit der Gelehrtenschule auch die philosophische Fakultät zu dem hier abgesteckten Gebiet.

Ich bezeichne noch etwas genauer, was innerhalb dieses Rahmens dieses Buch geben will, was nicht.

Nicht erwarten wolle man eine Geschichte der einzelnen Anstalten. Die einzelnen Schulen und Universitäten kommen hier nur so weit vor, als es für die Auffassung und Beurteilung des allgemeinen Entwicklungsganges notwendig oder förderlich ist. Wozu ich bemerke, daß die einzelnen Anstalten um so mehr zurücktreten, je mehr in jüngster Zeit die Individualität der Schulen durch allgemeine Vorschriften zurückgedrängt wird.

Ebensowenig wolle man erwarten eine Geschichte einzelner Personen, ihrer Tätigkeit oder ihrer Theorien, wie sie z. B. K. v. Raumer gibt. Die einzelnen Personen kommen wieder nur so weit vor, als sie entweder auf die Gesamtentwicklung des Unterrichtswesens eingewirkt haben, oder als typische Repräsentanten der Bildungsbestrebungen und der Lebensverhältnisse ihrer Zeit dienen. Übrigens hat die neue Auflage den Lebensbildern namentlich in der letzteren Absicht einen etwas breiteren Raum gewährt; die Schilderung von Zuständen erhält sichtbare und greifbare Wirklichkeit erst durch ihre Erscheinung im Leben einzelner Personen.

Endlich wolle man nicht erwarten eine Geschichte der einzelnen Lehrfächer, ihrer Methodik und ihrer Literatur. Auch sie kommen nur so weit vor, als es für die Charakterisierung der Bildungsbestrebungen jedes Zeitalters erforderlich ist. Eingehender wird nur die Geschichte des klassischen Unterrichts behandelt, da er bis auf die jüngste Vergangenheit im Mittelpunkt der allgemeinen Gelehrtenbildung stand. Doch habe ich auch hier nicht vorgehabt, das Technische des Unterrichtsbetriebs im einzelnen darzustellen oder die gesamte Unterrichts- und Lehrmittelliteratur in literar-historischer Absicht zu behandeln. Hätte ich auch nur zu jedem Buch und jedem Namen, die hier vorkommen, einige Zeilen biographischen oder literarhistorisch-bibliographischen Inhalts hinzufügen wollen, so würde das nicht nur den Umfang dieses Werkes sehr vermehrt, sondern auch seinen Cha-

rakter verwischt haben: es ist kein Nachschlagebuch und wollte es nicht sein.[1]

Was ich dagegen zu geben die Absicht habe, das ist vor allem eine Geschichte der bewegenden Ideen im Gebiet der gelehrten Bildung. Ich habe versucht, das Ideal der Gelehrtenbildung zu zeichnen, wie es die aufeinander folgenden Zeitalter in verschiedener Gestalt, ihrem eigenen inneren Wesen entsprechend, hervorgebracht haben; wobei ich soviel als möglich den schöpferischen oder repräsentativen Personen das Wort gelassen habe. Ich habe mich sodann bemüht, die Unterrichtsziele, die sich von hier aus ergaben, zu bezeichnen und die Mittel, mit denen man sie zu erreichen strebte, darzulegen. Ich habe ferner die Institutionen, in denen diese Bestrebungen ihre Inkorporation fanden, zu beschreiben und durch Schilderung typischer Anstalten zu illustrieren mir angelegen sein lassen, wobei ich, soweit dies erforderlich und möglich schien, der Bewegung durch die einzelnen Territorien gefolgt bin. Endlich habe ich die Beziehungen des Schulwesens zum Gesamtleben unseres Volkes, wie es in Wissenschaft und Literatur, in sozialen und politischen Bewegungen sich darstellt, nach Möglichkeit verfolgt und aufgezeigt.

Ich füge eine Bemerkung über die Quellen und die Quellenbenutzung hinzu. Im ganzen habe ich mich durchaus an das gedruckt vorliegende Material gehalten. Auf die handschriftlichen Quellen zurückzugehen, war im allgemeinen weder durchführbar noch notwendig; schon die Fülle des Gedruckten ist schier unübersehbar. Über eine Ausnahme von der Regel bei der preußischen Schulverwaltung im 19. Jahrhundert wird an seinem Ort berichtet werden. Von gedrucktem Material kommen, neben den allgemeinen Darstellungen der verschiedenen Seiten des geschichtlichen Lebens, Staatengeschichte, Kirchengeschichte, Kulturgeschichte, Geschichte der Gesellschaft, der Literatur, der Wissenschaften, der Erziehung, im besonderen folgende Arbeiten in Betracht.

1. Geschichten der einzelnen Universitäten und Schulen, und Geschichten des Schulwesens einzelner Städte und Länder. An letzteren

[1] Wer biographische und literar-historische Daten sucht, den kann ich jetzt in erster Linie auf die nunmehr ihrem Abschluß nahe Allgemeine Deutsche Biographie verweisen Daneben sind ein paar kleine hilfreiche Bücher: F. A. Eckstein, *Nomenclator Philologorum* (Leipzig 1871) und mehr noch W. Pökel, Philologisches Schriftstellerlexikon (Leipzig 1882). Auch Goedekes Grundriß der deutschen Literatur, sowie einige Bände aus der Geschichte der Wissenschaften in Deutschland, wie Bursians Geschichte der Philologie, wird, wer auf diesem Gebiet arbeitet, mit Dank benützen. Anderes wird im Verlauf der folgenden Darstellung erwähnt werden.

fehlt es noch sehr; KOLDEWEYS Geschichte des Braunschweigischen Schulwesens ist fast die einzige in größerem Stil durchgeführte Arbeit von dieser Art. Es wäre sehr wünschenswert, wenn die *Monumenta Germaniae Paedagogica* weitere ähnliche Darstellungen der Landesschulgeschichte brächten. Zum Teil enthält SCHMIDS Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens gute Artikel, wie FICKERS Abhandlung über Österreich. Die Geschichten einzelner Anstalten sind meist Gelegenheitsschriften, Programme, Festschriften zu Jubiläen, und daher sehr verschiedenen Werts; nicht selten fehlt ihnen die allgemeine Orientierung und damit die Unterscheidung des Bedeutenden und Unbedeutenden. Im ganzen sind sie doch eine sehr wichtige Quelle, ohne die niemand auf diesem Gebiet erfolgreich arbeiten kann. Ich bin für zahlreiche freundliche Zusendungen dieser Art den Verfassern zu Dank verpflichtet und bitte, mich auch in Zukunft als dankbaren Empfänger derartiger Gaben betrachten zu wollen.

2. Lebensbeschreibungen von Lehrern und Schülern, vor allem Biographien hervorragender Schulmänner, Rektoren, Schulräte, Organisatoren, Theoretiker der Erziehung und des Unterrichts. Besonders sind Selbstbiographien, die häufig den Erinnerungen aus der Schul- und Bildungszeit breiteren Raum geben, eine wichtige Quelle: sie zeigen das Ist, während in den offiziellen Darstellungen meist das Soll die Stelle des Ist vertritt.

3. Gesetze und Verordnungen über das Schulwesen, wie sie sich in allen Gesetzsammlungen der einzelnen Staaten finden. Zu Hilfe kommen hier die Sammelwerke, VORMBAUM, WIESE u. a.; auch unter den bisher erschienenen Bänden der Mon. Germ. Paed. gehören viele hierher.

4. Die gesamte Literatur der Pädagogik und der Schulorganisation. Sie ist wichtig für die Erkenntnis der Ideale und Wünsche der leitenden Personen, man denke an die Schriften MELANCHTHONS, STURMS, COMENIUS', BASEDOWS, THIERSCHS, HERBARTS; zugleich aber auch für die Erkenntnis des Bestehenden, das Bestehende bildet vielfach den kontrastierenden Hintergrund für das Ideal.

5. Lehr- und Lesebücher nebst methodologischen Anweisungen für alle Lehrfächer. Sie lassen den Unterrichtsbetrieb am unmittelbarsten erkennen. Hier wäre für Einzelarbeiten und für zusammenfassende geschichtliche Darstellungen noch ein fruchtbarer, beinahe unabgebauter Boden.

6. Die Zeitschriftenliteratur, pädagogischen und allgemeinen Inhalts, in unübersehbarer Fülle. Für die jüngste Vergangenheit, etwa

seit der Mitte des Jahrhunderts, ist diese Quelle von der allergrößten Wichtigkeit.

7. Endlich die allgemeinen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik, der Erziehung und des Unterrichts. Ich nenne KARL v. RAUMER, Geschichte der Pädagogik, in 4 Bänden, die dritte und letzte von ihm selbst besorgte Auflage von 1857, der noch zwei Ausgaben gefolgt sind; KARL SCHMIDT, Geschichte der Pädagogik, 4 Bde., 4. Aufl. 1888; LORENZ v. STEIN, Verwaltungslehre, 2. Aufl., Bd. V, VI, VIII (1884ff.); K. A. SCHMID, fortgeführt von GEORG SCHMID, Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit, 5 Bde. (1884ff.); H. SCHILLER, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, 2. Aufl. 1892; O. WILLMANN, Didaktik als Bildungslehre, Bd. I, 2. Aufl. 1894; THEOBALD ZIEGLER, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, 1895 (Bd. I des Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für die höheren Schulen, herausgegeben von A. BAUMEISTER).

Ich darf mir das Zeugnis geben, daß ich fleißig aus allen diesen Quellen geschöpft habe. Es sind Tausende von Bänden, die ich gelesen oder durchblättert habe, um für das Allgemeine und für das Einzelne Belehrung daraus zu schöpfen, mit Erfolg und ohne Erfolg. Daß ich dabei von Vollständigkeit der Quellenbenutzung noch weit entfernt geblieben bin, weiß niemand so gut, als ich selbst. Ich bin geneigt, es mir zum Trost zu machen, daß sie auf diesem Gebiet überhaupt nicht erreichbar ist. Wer Geschichte der Neuzeit schreiben will, muß schwimmen lernen; mit den Füßen auf dem Boden watend kommt hier niemand ans Ziel.

Es gibt Leute, die meinen: zu einer Gesamtdarstellung der Geschichte des gelehrten Unterrichts sei es noch nicht Zeit; erst müßten die Quellen in viel weiterem Umfang erschlossen und erforscht werden. Mir ist jede Arbeit auf diesem Gebiet, die Wertvolles und Neues bringt, erfreulich; und daß dabei neben vollen Garben auch leeres Stroh eingebracht wird, ist wohl unvermeidlich. Einem Vorwurf aber, der aus solcher Betrachtung gegen meine Arbeit erhoben werden könnte, sei es gestattet mit einem Wort zu begegnen, das GOETHE zu Anfang der Einleitung in die Metamorphose der Pflanzen den Zergliederern und Mikroskopierern sagt: sicher sei Trennung und isolierende Betrachtung der Teile ein Weg, der weit führe. „Aber diese trennenden Bemühungen, immer und immer fortgesetzt, bringen auch manchen Nachteil hervor. Das Lebendige ist zwar in Elemente zerlegt, aber man kann es aus diesen nicht wieder zusammenstellen und beleben. Dieses gilt schon von vielen unorganischen, geschweige denn

von organischen Körpern.“ Man wird leicht hiervon die Anwendung auf die Geschichte machen. Ohne den beständig nebenher gehenden Versuch der Synthese geht die Sammlung und Zergliederung ins Leere. Ich zweifle gar nicht daran, daß es möglich ist, noch einige hundert oder auch tausend Bände mit bisher ungedruckten Schulordnungen und Stundenplänen zu füllen; allein aus dem 19. Jahrhundert müssen ja im Archiv jeder Schule ganze Stöße von Beratungen, Entwürfen, Plänen vorhanden sein; wohl aber zweifle ich daran, ob dadurch das Geschäft eines künftigen Schulgeschichtsschreibers merklich erleichtert und gesichert werden würde. Schließlich wird das Gelingen hier wie überall bei der Geschichte des geistigen Lebens doch davon abhangen, daß der Historiker den rechten Blick mitbringt, der ihn wie durch eine Art Intuition das Wesentliche, das Bedeutende, das Typische sehen und herausfinden läßt. Allzuviel Papier verdirbt aber die Augen.

Was die Form der Darstellung anlangt, so habe ich soviel als möglich die Quellen selbst reden lassen. Es ist neuerdings eine andere Form üblich geworden: daß in Geschichtsdarstellungen allein der Autor spricht; Zitate und Anmerkungen sind jetzt altfränkisch. Ich verkenne die Vorteile dieses Verfahrens nicht, gestehe aber, daß mir Geschichtswerke lieber sind, die mich nicht bloß lehren, wie es war, sondern auch, woher wir wissen, daß es so war. Dazu ist ein Quellenverzeichnis am Schluß des Werkes oder jedes Buches weniger dienlich, als die fortlaufende Einführung der Berichterstatter, wenn möglich mit ihren eigenen Worten. Hierzu kommt ein anderer Vorteil: der Geruch der Zeit steigt aus der Rede in der ihr eigenen Form auf. Und noch ein Vorteil: hat ein einziger Darsteller 500 oder 1000 Seiten hindurch das Wort, so läuft er Gefahr, die Leser zu ermüden; man bleibt munter, wenn, wie bei einem Gespräch, bald der, bald jener das Wort ergreift. Ich war demnach geneigt, soviel als möglich, mein Geschäft darauf zu beschränken, den Leser mit den leitenden Persönlichkeiten auf diesem Gebiet unmittelbar zusammenzubringen und diese ihre Sache selbst vor ihm führen zu lassen. Unter dem Namen *Theatrum mundi* hatte man früher geographisch-historische Bilderbücher; so möchte ich hier ein *Theatrum scholarum* errichten, wo der Leser selbst sieht und hört, wie es früher zuging und wie endlich die heutige Schule in Szene gegangen ist. — Dabei werde ich mir allerdings die Freiheit nehmen, dazwischen als Interlokutor aufzutreten und meine Meinung über die Dinge zu sagen. Es ist gar nicht meine Absicht, meine persönliche Auffassung zu verleugnen, oder mich hinter jene Form zu verstecken. Hat man doch in der ersten

Auflage die Auffassung viel zu subjektiv und persönlich gefunden; denn das kann ja allein die Bedeutung des Vorwurfs sein: daß meine Darstellung tendentiös sei. Hierüber zum Schluß noch ein Wort.

Daß diese ganze hier vorliegende Geschichtsdarstellung eine Tendenz habe, fällt mir nicht ein zu leugnen. Aber ich meine: es ist die Tendenz der geschichtlichen Bewegung selbst, welche meine Darstellung tendentiös oder, wenn man so will, zielstrebig macht. Ich bin mir bewußt, nicht von außen durch Willkür eine Tendenz in die Geschichte hineingetragen zu haben, ich habe redlich die den Dingen selbst innewohnende Tendenz zu finden und darzulegen gesucht, und das ist ja doch wohl die eigentliche Aufgabe des Historikers. Daß ich in ihrer Lösung nicht ganz unglücklich gewesen bin, dafür gab mir bei der Bearbeitung dieser zweiten Auflage eine Beobachtung einige Gewähr, die man mir gestatte, mit den Worten auszusprechen, welche GOETHE aus Rom an seine Freunde richtete: „Soviel Neues ich finde, finde ich doch nichts Unerwartetes, es paßt alles und schließt sich an, weil ich kein System habe und nichts will als die Wahrheit um ihrer selbst willen." Wenn nun die von mir gefundene Tendenz der Dinge eine andere ist, als sie nach der Meinung der orthodoxen Gymnasialpädagogen sein sollte, so ist das ja zu bedauern, aber es ist nicht meine Schuld. Ich kann ihnen nur raten, ihre Meinung der Tendenz der Dinge anzupassen; denn diese wird sich auf die Dauer doch nicht ihren Meinungen anpassen. Übrigens wird ihnen dies jetzt vielleicht schon etwas leichter werden, als bei dem ersten Erscheinen dieses Buches. Andererseits ist es mir vielleicht etwas leichter geworden, den Ton ruhiger und unbefangener Darlegung zu bewahren; denn es mag sein, daß unter dem Eindruck einer starken, damals alleinherrschenden Einseitigkeit auch meine Darstellung hin und wieder etwas von entgegengesetzter Einseitigkeit angenommen hat.

Im übrigen, ich will es nur gestehen, war Korrektheit der Ansichten nie meine starke Seite; sie wird es auch schwerlich mehr werden. Sollte ich hierin von der Natur etwas mangelhaft ausgestattet sein, so hat sie mich dafür einigermaßen entschädigt durch eine gute Gabe der Harthörigkeit gegen üble Nachrede, mit der inkorrekte Ansichten so reichlich bedacht zu werden pflegen, eine Gabe, die mir schon manchmal im Leben zustatten gekommen ist.

Da auch meine Haltung gegenüber den konfessionellen Gegensätzen vielfach bemängelt worden ist und mir von protestantischer Seite bitteren Tadel eingetragen hat, so mag noch hierüber ein Wort gestattet sein. Ich bin nicht katholisch und habe nicht vor, es zu werden. Durch Geburt und Erziehung Protestant, stehe ich auch mit

meinen Überzeugungen auf dieser Seite; freilich nicht in dem Sinne, daß ich die Bekenntnisformeln einer Landeskirche als Grenzen für mein Denken und als Grund für meinen Glauben ansähe; Glaube und Überzeugung, darin folge ich dem LUTHER von Worms, sind die innerlichste und freieste Lebensbetätigung, die keiner menschlichen Gewalt und Autorität untersteht. Dieser mein Protestantismus kann mich aber nicht abhalten, das Gute und Tüchtige in der katholischen Welt, im Mittelalter wie in der Neuzeit, zu sehen und als solches anzuerkennen, und ebensowenig das Verfehlte auf der anderen Seite zu sehen und so zu nennen, selbst auf die Gefahr hin, in der katholischen Polemik als protestantischer Zeuge gegen den Protestantismus zitiert zu werden. Es wäre unverantwortlich, wenn der Protestant die Freiheit, die ihm die Reformation erkämpft hat, nicht brauchen wollte, um auch die geschichtlichen Dinge ohne die Brille des Konfessionalismus zu sehen. Oder meint man, daß der Protestantismus, um im Kampf ums Dasein zu bestehen, an derselben engherzigen Abstempelung aller geschichtlichen Dinge mit der Parteischablone festhalten müsse, wie sie bei ultramontanen Schriftstellern und Geschichtsschreibern nur allzusehr üblich ist? Ich glaube nicht, daß dem Protestantismus dies Verhalten Vorteil bringen könnte. Eine siegreiche Macht ist er in unserem Volksleben nicht dann gewesen, wenn er sich am meisten der Bekenntnistreue befliß oder in kirchenregimentlicher Disziplin der Gedanken mit dem Katholizismus wetteiferte, sondern da, wo er mit fröhlichem Glauben auf die innere Macht der Wahrheit baute. Als LUTHER am Anfang seiner Laufbahn den Deutschen von der Freiheit eines Christenmenschen zeugte, als KANT und SCHILLER und GOETHE ihrem Zeitalter von der Freiheit des Geistes und Gewissens predigten, da war der Protestantismus eine Macht im deutschen Lande. Der konfessionell gebundene Protestantismus verkümmert; so zeigt es das 16. und 17. Jahrhundert; so hat es auch das 19. Jahrhundert gezeigt; tiefer hat der Einfluß der protestantischen Kirche wohl nie gestanden, als um die Mitte unseres Jahrhunderts.

Übrigens haben Selbstüberhebung und Unduldsamkeit es nie und nirgends an sich gehabt, vor Gott und Menschen angenehm zu machen. Wohl aber haben Selbstkritik und freie Anerkennung alles Guten und Wahren diese Gabe. Vielleicht überzeugt sich hiervon auch der Katholizismus noch einmal. Wenigstens wird er das bald wieder zu lernen Gelegenheit haben, daß die *ecclesia triumphans et insultans* weniger Freunde hat als die *ecclesia pressa*. —

Die hier vorliegende Geschichte der deutschen Gelehrtenschule gehört nicht zu der Gattung der enkomiastischen Darstellungen, woran

dieses Literaturgebiet so reich ist. Ich meine es nicht entschuldigen zu müssen. Ich will mit dem oft wiederholten Wort GOETHES, daß das Beste an der Geschichte sei die Begeisterung, die sie errege, nicht rechten; an einer Geschichte einer einzelnen Institution wird doch das Beste sein, daß sie zum Nachdenken über Ziele und Mittel der Institution erregt und anleitet. Um aber einer falschen Vorstellung über mein inneres Verhältnis zur Entwicklung des deutschen Gelehrtenschulwesens entgegenzutreten, bemerke ich noch dies: die deutsche Gelehrtenschule ist ein echtes und rechtes Kind des deutschen Geistes, in allen ihren Entwicklungsstufen ist sie den Bildungsbestrebungen des deutschen Volkes im ganzen getreulich gefolgt. Viel mehr als in England und Frankreich standen und stehen in Deutschland die Universitäten und Schulen im Mittelpunkt des nationalen Lebens. In England sind durch den starren Konservativismus sich isolierender Korporationen die Bildungsanstalten lange Zeit hindurch dem wirklichen Leben des Landes völlig entfremdet worden. In Frankreich folgte auf die Jesuitenschule die Revolution, die über alles Vorhandene einen Strich zog; und auf die Revolution folgte der zentralistische Staatsabsolutismus mit seinen immer fortgesetzten Versuchen, die Schule in den Dienst des politischen Regiments zu stellen. In Deutschland hat sich das Unterrichtswesen, von der Universität bis zur Volksschule, in beständiger Wechselwirkung mit allen lebendigen Kräften des Volkslebens, mit Staat und Kirche, mit Wissenschaft und allgemeiner Bildung entwickelt. Mannigfaltig und individuell gestaltet, spiegelt es den Reichtum des deutschen Volkslebens in der Vielheit seiner Glieder. Ohne Erstarrung und ohne gewaltsamen Bruch, hat es sich in kontinuierlicher Entwicklung entfaltet, allen lebenskräftigen Antrieben der Zeit sich öffnend, aber zugleich die Überlieferung ehrend, ohne die es kein geschichtliches Leben gibt.

Möge auch in den kommenden Jahrhunderten den deutschen Universitäten und Schulen dieser ihr geschichtlicher Charakter erhalten bleiben: Mannigfaltigkeit und Beweglichkeit, geschichtlicher Sinn und Trieb zum Fortschreiten. Die Wurzel aber dieses ihres Wesens ist die Freiheit des Geistes, dieses Palladium des deutschen Volkes. Unfreiheit des Geistes, Gefangenschaft in Formeln und Dogmen, sei es der Politik oder der Religion, tötet beides, die Ehrfurcht vor der Vergangenheit und die Kraft zur Zukunft.

Steglitz bei Berlin, im August 1895.

Friedrich Paulsen.

Der gelehrte Unterricht im Zeichen des alten Humanismus

1450—1740

Wer alte Geschichten beschreiben will
Mit Wahrheit, erhält des Danks nicht viel,
Weil eines jeden sein Begehr,
Daß man ihn rühm von Adam her.

Wer solche Schmeichelei nicht kann,
Trägt wenig Gnad und Dank davon;
Es ist dann alle Müh verlorn;
Des bin ich selbsten inne worn.

Aus Michael Schwaigers
Bürgermeisters zu Amberg (um 1550)
Sprüchen und Denkreimen.

Einleitung.

Ich versuche den Leser auf einen Standpunkt zu stellen, von wo er das Ganze der Bewegungen überblicken kann, die den Gegenstand der folgenden Darstellung ausmachen.

In drei großen Flutwellen hat sich die geistige Kultur der alten Welt, ihre Religion und Philosophie, ihre Sprache und Literatur über die Völkerwelt ergossen, die zur Trägerin des geschichtlichen Lebens der Neuzeit bestimmt war.

Die erste befruchtende Überschwemmung, wenn man die Festhaltung des Bildes gestatten will, erfuhr die germanische Völkerwelt mit ihrer Bekehrung zum Christentum. Es war nicht allein der christliche Glaube, sondern mit ihm die ganze antike Kultur, soweit sie sich an das Schiff der Kirche angesetzt hatte, die seit dem Anschluß an die Kirche allmählich aufgenommen wurde. Vor allem wurde die lateinische Sprache, als Sprache der Kirche, zur Sprache des geistigen Lebens der neuen Welt. Die Zeit Karls des Großen, des Gründers des neurömischen Kaisertums, des Kaisertums deutscher Nation, ist der erste Höhepunkt des Einflusses antiker Kultur und Literatur auf die neue Welt; man hat sie wohl als erste Renaissance bezeichnet. Dann folgt im 12. und 13. Jahrhundert die Aufnahme der antiken Wissenschaft, vor allem der aristotelischen Philosophie; der Lehrbetrieb der jetzt aufblühenden Universitäten, die Schulphilosophie, bedeutet den Assimilationsprozeß, worin dieser neue Jnhalt aufgenommen wird.

Die zweite große Flutwelle überströmte die abendländische Welt im 15. und 16. Jahrhundert. Es ist die sogenannte Renaissance. Sie bedeutet das Wiederaufleben des klassischen, d. h. des heidnischen Altertums in Kunst und Literatur, in Philosophie und Lebensstimmung. Das Mittelalter hatte zunächst unter dem Einfluß des christlich gewordenen Altertums gestanden; jetzt war die Meinung, mit Auslöschung dieses Zeitalters, als eines Interregnums der Barbarei, in dem asiatische und gotische Rohheit sich zur Erstickung der Bildung die Hand gereicht hätten, das eigene Leben unmittelbar an die Zeit Ciceros und

Virgils anzuschließen. Die Bewegung ging von Italien aus, wo das römische Altertum in romantischem Schimmer als eigene Vorzeit erschien. Sie überflutete ganz Europa, wurde aber seit 1520 durch die tiefere, von Deutschland ausgehende, volkstümlich-religiöse Bewegung der Reformation verhindert, die innere Umformung der Denkart im Sinne des klassischen Humanismus zu vollenden. — Als Niederschlag blieb zurück: das klassische Latein und die Imitationsliteratur in der gelehrten Welt, die Renaissancekunst und der Same der naturalistischen Sinnesart in den oberen Gesellschaftsschichten.

Die dritte Flutwelle erhob sich, langsam ansteigend, im Laufe des 18. Jahrhunderts; um seine Wende erreichte sie ihren höchsten Stand. Es ist der Neuhumanismus, man könnte ihn zum Unterschied von dem italienisch-römischen Humanismus der Renaissance auch den deutsch-griechischen Humanismus nennen. Diese neuhumanistische Flutwelle war nicht in demselben Sinne, wie die beiden früheren, universell, ihr eigentliches Überschwemmungsgebiet ist das protestantische Deutschland. Sie durchtränkte die ganze deutsche Literatur und Bildung mit hellenistischen Ideen und Anschauungen. — Als Niederschlag hat diese jetzt ablaufende Welle zurückgelassen die klassische deutsche Literatur und den klassischen Unterricht auf unseren Gymnasien —

Innerhalb der Grenzen unserer Darstellung liegen die beiden letzten Überflutungen; nicht die erste. Der erste Band wird die althumanistische Überflutung von den Anfängen in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts bis zum vollständigen Abebben um die Wende des 17. und 18. Jahrhunderts darstellen. Der zweite Band hat den Verlauf der neuhumanistischen Flutwelle zu verfolgen von den Anfängen um die Mitte des 18. Jahrhunderts bis zum Abebben, das sich eben vor unseren Augen vollzieht.

Jeder Band hat drei Bücher. Sie entsprechen einigermaßen den drei Phasen der Flutwelle: Ansteigen, Hochwasser, Ablaufen. Im ersten Band ist das Aufsteigen der humanistischen Flut Gegenstand des ersten Buchs; ihre Stauung im Zeitalter der Reformation und ihr Niederschlag im Schulwesen wird im zweiten, ihr Ablaufen im 17. Jahrhundert im dritten Buch behandelt. Im zweiten Band handelt das erste Buch von dem Aufsteigen des Neuhumanismus im Zeitalter der Aufklärung, das zweite von seinem Höhepunkt im Zeitalter Goethes, seiner Stauung im Zeitalter der Romantik und Reaktion und seinem Niederschlag im Schulwesen in den ersten vier Jahrzehnten dieses Jahrhunderts, das dritte von dem Abebben und den Versuchen der Politiker und Gymnasialpädagogen, gegen diese Strömung Dämme zu errichten.

Über das Bildungsideal und die ihm entsprechende Gestaltung des klassischen Unterrichts in den beiden großen Epochen bemerke ich hier folgendes. Das Ziel des Schulunterrichts, wie er sich unter dem Einfluß des Humanismus und der Reformation im 16. Jahrhundert gestaltet hat, ist: literarische Bildung und konfessionelle Rechtgläubigkeit, oder, mit Joh. Sturms Formel: *litterata pietas.* Die literarische Bildung aber zeigt sich in der Eloquenz, d. h. der Fähigkeit, klassisches Latein in Prosa und Versen zu schreiben. Und so ist hierauf der althumanistische Unterricht gerichtet; Imitation der alten Redner und Dichter ist der Weg zur Eloquenz.

Die zweite Epoche, die Epoche des Neuhumanismus, ist zunächst dadurch charakterisiert, daß sie dieses Ziel aufgibt. Die lateinische Imitations-Eloquenz und Imitations-Poesie war im Verlauf des 17. Jahrhunderts obsolet geworden, an ihre Stelle trat zunächst die französische und daneben die deutsche klassizistische Poesie und Eloquenz, sie selber Imitation der römischen Literatur. Seit den Tagen Klopstocks, Lessings, Herders, Goethes erhob sich die selbständige deutsche Literatur, die Poesie der Originalgenies. Sie hat, sich begeisternd für die griechische Literatur als die Originalliteratur gegenüber der römischen, den deutsch-griechischen Humanismus auf die Bahn gebracht. Unter seinem Einfluß ist nun die Beschäftigung mit der griechischen Sprache und Literatur zu einem Hauptstück, der Absicht nach zu dem Hauptstück des Gymnasialunterrichts gemacht worden. Die Absicht aber des klassischen Unterrichts wird damit eine andere: das Ziel des neuhumanistischen Schulbetriebs ist nicht Imitation, weder in griechischer Sprache, noch auch in deutscher, sondern Bildung des Geistes und Geschmacks durch den Verkehr mit den alten Schriftstellern in allen Literaturgattungen.

Erstes Buch.

Das Zeitalter des Humanismus.

1450—1520.

Erstes Kapitel.

Renaissance und Mittelalter.

Die große Bewegung im geistigen Leben der abendländischen Völkerwelt, die wir mit dem Namen der Renaissance bezeichnen, ist wie ein Vorspiel der Geschichte der Neuzeit. Es kommt in ihr die Richtung des modernen Geistes, seine Tendenz zur Loslösung von der supranaturalistisch-asketischen Welt- und Lebensanschauung des alten Christentums in einem ersten Anlauf zur Erscheinung. Es ist der Geist der heidnischen Antike, der Geist eines diesseitigen Naturalismus, eines kulturfreudigen Optimismus, der in der Renaissance seine Auferstehung erlebt. Der eben vom Mittelalter sich losringende moderne Geist, der bald in der Entdeckung und Eroberung der neuen Welt, in der Erforschung der Erde und des Himmels, in der Erkenntnis und Unterwerfung der Gesetze und Kräfte der Natur, in der neuen rationalen Philosophie und Wissenschaft seine Triumphe feiern sollte, empfand mit der Sicherheit des Instinkts, der auch dem Völkerleben nicht fremd ist, seine innere Verwandtschaft mit dem antiken Geist. Und darum rief er das Altertum in seinem Befreiungskampf gegen die ihm nicht mehr gemäßen Lebensformen der überlieferten kirchlichen Bildung zu Hilfe.

Auf den ersten Blick erscheint die Renaissance als der volle Gegensatz gegen das Mittelalter und seine Bildung; und so fühlt sie sich selbst. Der tiefer Blickende wird indessen nicht verkennen, daß es im Grunde der Geist des Mittelalters selbst ist, der diese Wandlung aus dem eigenen Wesen hervortreibt; wie sollte auch eine rein innere Umgestaltung des Lebens, wie die Renaissance ist, von außen über eine Völkerwelt kommen? Man kann die Dinge so betrachten: die germanischen Völker waren in der ersten Hälfte des Mittelalters in die Kirche aufgenommen worden; sie waren aber nicht zum Christentum bekehrt worden, wenn man unter Bekehrung jene innere Umwandlung der ganzen Lebensstimmung und Lebensführung versteht, die im Evangelium Wiedergeburt heißt. Die alten Völker hatten etwas derartiges erlebt; sie bekehrten sich zum Christentum, nachdem sie den Weg

der Zivilisation und Kultur bis zu Ende gegangen waren und am Ende die Enttäuschung und den Überdruß gefunden hatten. Sie richteten nun, sich abwendend von des Fleisches Lust und der Augen Lust, ihre Sehnsucht auf ein übersinnliches Jenseits; sie kehrten um von dem Wege, auf dem sie bisher der Befriedigung der Begierden durch die Güter der Kultur nachgegangen waren, um nun durch Erlösung von der Begierde nicht Befriedigung und Glück, aber Ruhe und Frieden zu finden.

Die Bekehrung der germanischen Völker ist ein Vorgang von ganz anderer Art. Eine ähnliche Umkehr konnte hier gar nicht stattfinden, weil sie den Kulturweg noch kaum betreten hatten. Ihre Christianisierung stellt sich vielmehr als der erste Schritt zu ihrer Kultivierung dar. Die Kirche, nach ihrer ursprünglichen Idee das Reich, das nicht von dieser Welt ist, auf Erden repräsentierend, erscheint im Mittelalter als die Trägerin aller Kultur; von den Klöstern geht alle Bereicherung und Verschönerung des Lebens aus. Allerdings ist der ursprüngliche weltabgewendete Charakter des Christentums nicht ganz verschwunden. Die Lehre der Kirche hat ihn nie verleugnet, und auch in den Lebensformen, soweit sie unter dem Einfluß der Kirche stehen, begegnet man überall seinen Spuren. Aber der wirkliche Lebensinhalt des Mittelalters ist mit seiner kirchlichen Form nicht in Übereinstimmung; in Wahrheit ist es gar nicht weltmüde und lebenssatt, sondern voll freudigen Verlangens. Kampf und Eroberung, mit den Waffen, im Handel, in der Kolonisation, ist sein Tagewerk, Macht und Reichtum sein Ziel, Jagd und Kampfspiel seine Erholung. Der Inhalt seiner Lieder ist Liebeslust und Liebesleid. Seine Heldendichtung preist Tapferkeit und Selbstdurchsetzung. Nach den Wissenschaften, die das Evangelium geringschätzt, streckt es die Hand aus, um sie aus den Händen der Griechen, Juden und Araber zu nehmen. Die scholastische Philosophie, was ist sie anders als ein erster Versuch, den Glauben mit der Vernunft zu bewältigen? Das *credo ut intelligam* ist ihr Prinzip, das Gegenteil des *credibile quia ineptum*. — Natürlich soll hiermit nicht gesagt sein, daß dem Mittelalter echte Erlösungssehnsucht von der Welt überhaupt fremd gewesen sei; mancher lateinische Kirchengesang gibt von ihrem Vorhandensein zuverlässige Kunde. Nur das wird behauptet, daß in solchen Stimmen nicht seine Grundstimmung zum Ausdruck kam. Das Mittelalter ist, wenn man auf seine tiefste Willensrichtung sieht, der ersten, kultur- und weltfreudigen Hälfte der Lebensentwicklung der alten Völker näher verwandt, als der zweiten, der christlich-religiösen. Dicht unter der Oberfläche, die ganz von dem supranaturalistisch-asketischen Christentum beherrscht erscheint, stößt man überall

auf die starke Unterströmung einer mächtig aufstrebenden Kulturtendenz.

Man kann das Verhältnis des Mittelalters zum Altertum vielleicht so bezeichnen. Das Mittelalter ist die Schulzeit der germanischen Völker; das Altertum ist ihr Lehrer, aber nicht das jugendliche, heidnische, sondern das alt gewordene Altertum, das sich von der Welt und ihrer Lust abgewendet und zum Christentum bekehrt hat. Von diesem Lehrer nehmen die jungen Völker zugleich mit den Elementen der Kultur auch die Form seiner Welt- und Lebensanschauung an. Diese paßt eigentlich nicht für sie; die supranaturalistisch-asketische Lebensanschauung ist dem Alter natürlich, dem Alter der Einzelnen wie der Völker, nicht aber der tatkräftigen, lebensfreudigen, zur Kultur aufstrebenden, nach Bildung verlangenden Jugend. Aber die Unangemessenheit wurde nicht empfunden, so wenig als sie noch heute von dem Knaben empfunden wird, der aus dem Katechismus die Lehre von der Sünde und der Erlösung aus dem irdischen Jammertal und der Sehnsucht nach dem Jenseits lernt. Er nimmt die Worte an, ohne viel darüber zu denken, daß sein wirkliches Empfinden nicht zu ihnen stimmt. So nahmen die Franken und Sachsen die alten heiligen Formeln, die ihnen die Kirche vorsagte, als ihr Bekenntnis an, ohne daß ihre Lebensstimmung und ihr Wille in seiner Grundrichtung dadurch umgewendet worden wäre. Das Mittelalter gleicht einer in die Tracht des Alters gehüllten jugendlichen Gestalt.

In der Renaissance kommt die Unangemessenheit zum Bewußtsein. Man entdeckt, daß die supranaturalistisch-asketische Religion des Christentums die eigene Lebensstimmung gar nicht ausdrückt. Und gleichzeitig entdeckt man, daß der Lehrmeister, das Altertum, einmal jung war und damals ganz anders empfand und dachte, als in seinem Greisenalter. Man hatte davon eine abstrakte Kenntnis freilich auch früher gehabt; aber jetzt erst ging das Verständnis dafür auf. Und nun entstand unter den abendländischen Völkern ein wetteiferndes Bemühen, die christlich-supranaturalistischen Formen, wie sie das Mittelalter in der Kunst, in der Literatur, in der Wissenschaft getragen hatte, abzutun und dafür die altklassischen anzulegen. Mit jener eigentümlichen Empfindung von Scham und Verachtung, welche die Träger einer veralteten Mode überkommt, sobald sie dessen inne werden, wurde die alte Sprache, die alte Dichtung, die alte Kunst, die alte Wissenschaft eiligst beiseite geworfen und an ihrer Stelle klassisches Latein, klassische Versmaße, klassische Formen in der Kunst angeschafft. Es fehlte nicht viel, daß auch die alten Götter wieder wären angenommen worden, wenn nur die klassischen Schriftsteller selbst noch an sie ge-

glaubt hätten. So wurden denn wenigstens die alten Redewendungen, die man als Erinnerung an einen ehemaligen Glauben bei Cicero und Virgil fand, als besonderer Schmuck auch der imitiert-klassischen Rede eingefügt. —

Die Renaissance begann, wie natürlich ist, in den oberen Schichten der Gesellschaft; es ist eine aristokratische Bewegung. Die Aristokratie der Bildung und des Besitzes ist ihr Träger. An ihrer Spitze sehen wir die geistlichen und weltlichen Fürsten, voran Papst und Kaiser, ihnen folgend Kardinäle und Bischöfe, Könige und Kurfürsten. In den Kirchen begannen humanistische Prunkreden die herbe Predigt von der Ertötung des Fleisches zu verdrängen. Als in Florenz der gewaltige Mönch von San Marco jene große demokratisch-puritanische Reaktion gegen das neue Evangelium und seinen Protektor, das fürstliche Kaufherrengeschlecht der Medici, erregte, da erhob er, in den Adventspredigten 1493, die Klage[1]: „Geh hin nach Rom und durch die ganze Christenheit: in den Häusern der großen Prälaten und der großen Herren treibt man nichts als Poesie und Rhetorik. Geh nur hin und sieh nach: du wirst sie finden mit humanistischen Büchern in der Hand, wie sie sich den Anschein geben, als wüßten sie mit Virgil, Horaz und Cicero die Seelen zu leiten. — — Mit Aristoteles, Plato, Virgil und Petrarcha speisen sie das Ohr und kümmern sich nicht um das Heil der Seelen. Warum lehren sie nicht, statt so vieler Bücher, das eine, in welchem das Gesetz und das Leben enthalten ist?“ Die Antwort ist: weil es zu ihrem Leben nicht mehr paßt. Die Emanzipation des Fleisches ist das Gesetz ihres Lebens; was soll ihnen das Evangelium? Die Prälaten sind in Ehrgeiz, Unkeuschheit und Luxus versunken. Bücher des Teufels nennt sie Savonarola, denn dieser schreibe seine ganze Bosheit hinein. Nicht anders die Fürsten: „ihre Paläste und Höfe sind der Zufluchtsort aller Tiere und Ungeheuer der Erde, d. h. ein Asyl für alle Bösewichter und Verbrecher. Dieselben strömen dahin, weil sie dort Gelegenheit und Anreizung finden, allen ihren maßlosen Begierden und bösen Leidenschaften freien Lauf zu lassen. Dort finden sich die schlechten Ratgeber, welche stets auf neue Lasten und Steuern sinnen, um das Blut des Volkes auszusaugen. Dort leben die schmeichlerischen Philosophen und Dichter, die mit Fabeln

[1] P. Villari, Savonarola, deutsch von Berduschek, S. 128ff.; ein ausgezeichnetes Werk, das zwei andere ausgezeichnete Werke auf das glücklichste ergänzt: J. Burckhardts Kultur der Renaissance in Italien (3. Aufl. 1877) und G. Voigts Wiederbelebung des Altertums (2. Aufl. 1881). Vielleicht gibt es keine Zeit, deren innerste Tendenzen deutlicher, als hier geschehen ist, dargelegt worden sind.

und Lügen aller Art den Stammbaum jener schlechten Fürsten von den Göttern herleiten. Was aber das schlimmste ist, dort sieht man auch Geistliche, welche in denselben Ton einstimmen. — Da habt ihr die Stadt Babylon, die Stadt der Toren und Gottlosen, die Stadt, welche der Herr zerstören will."

So stellte sich dem Mönch die Renaissance dar. Sie rächte das Urteil durch seinen Tod.[1]

Die Bewegung nahm ihren Ursprung in Italien. Hier hat sie auch die ausgeprägteste Darstellung ihres innersten Wesens erreicht. In Italien war die wirtschaftliche Entwicklung am weitesten fortgeschritten, hier waren zuerst moderne Großstädte als Vermittler des Welthandels entstanden; in ihnen kam der moderne Geist zuerst zum Bewußtsein seiner selbst. Dazu kam ein anderes. Italien war das Land der Römer, tausend Spuren gaben dem lebenden Geschlecht Zeugnis davon. Die Italiener waren die Nachkommen der Römer. Sie hatten es vergessen. In seinem Werk *De officio ministrorum* suchte der heilige Ambrosius nachzuweisen, daß die vier Kardinaltugenden und besonders auch die Tapferkeit bei den Christen so gut zu finden sei als bei den Heiden; zum Beweis führt er Josua und David, Eleazar und die Makkabäer an; diese nennt er, der geborene Römer, seine Vorfahren (*majores nostri*). So groß war der Abfall von dem natürlichen Bewußtsein menschlicher Beziehungen. Im 14. Jahrhundert begann sich Italien zu besinnen: nicht die Juden sind unsere Vorfahren, sondern die alten Römer. Und nun erschien es so, als sei dies Bewußtsein nicht durch eine innere Wandlung, sondern durch die Invasion der Barbaren getrübt worden: die Goten hätten das Römerreich zerstört, die römische Kultur mit ihrem Barbarentum befleckt, die Sprache verderbt, barbarisches Recht und barbarische Sitten eingeführt. Diese Befleckung gelte es nunmehr abzuwischen und das echte Römertum, die römische Republik und die römische Beredsamkeit wieder herzustellen. Im Petrarcha ist diese Gesinnung lebendig. Er erwartete von Cola Rienzi die Vertreibung der Barbaren, d. h. der von den Goten abstammenden Nobili (Voigt I, 67, II, 364).

Dem damals führenden Volk folgte mit den übrigen auch das

[1] Eine eingehendere Darlegung des großen Gegensatzes der antiken und der christlichen, der naturalistisch-optimistischen und der supranaturalistisch-asketischen Weltanschauung, sowie eine von hieraus orientierte Darstellung der mittelalterlichen und der modernen Lebensauffassung findet der Leser im ersten Buch meines Systems der Ethik (3. Aufl. 1894). Ich verweise auch auf Otto Willmann, Didaktik als Bildungslehre, 1. Bd. (2. Aufl. 1894), und P. Nerrlich, Das Dogma vom klassischen Altertum (1894).

deutsche. Wie einst Ambrosius mit Verleugnung der natürlichen Abstammung die christlichen Italiener zu Nachkommen Davids gemacht hatte, so versuchten nun mit den Italienern auch die Deutschen aus sich Nachkommen Ciceros zu machen. Sie fingen an ihrer gotischen Herkunft sich zu schämen und deshalb streiften sie so viel als immer möglich ab, was daran erinnerte. Mit den Namen der Dinge und ihren eigenen Namen fingen sie an; aus einem Magister Krachenberger wurde ein Gracchus Pierius, aus einem Mag. Walzemüller ein Hylacomylus, aus einem Schlaginhaufen ein Turbicida oder Ochloplectes. Den Magister und Baccalarius ließ man ganz weg; hatte auch irgend ein griechischer oder römischer Philosoph mit so absurdem Titel sich auszuzeichnen getrachtet? Aus dem *studium generale* machte man eine *academia* oder ein *gymnasium*, aus der *facultas artium* ein *collegium* oder einen *ordo philosophorum*, aus einer *bursa* ein *contubernium*, aus dem *pedellus* einen *viator* usf. Auch der alte Kalender, der nach den Heiligentagen rechnete, wurde durch die Rechnung nach Kalenden und Iden ersetzt. Nicht minder wurde die Barbarei der gotischen Länder- und Ortsnamen abgetan oder wenigstens verdeckt, indem man entweder die alten römischen Namen wieder aufnahm oder, wo solche fehlten, durch Antikisierung, wie bei den Personen, sich half. So wurde aus Meißen Mysia, aus Wittenberg Albioreia. Mochte das Verständnis darunter leiden, was schadete es, wenn nur das barbarische Ärgernis aus der Rede entfernt wurde; allenfalls konnte man ja am Rand hinzufügen, mit welchem Namen der Ort unter den Barbaren genannt wurde.

So tief wie in Italien ist allerdings der Humanismus in Deutschland nicht gedrungen. Die gotische Natur ließ sich nicht sogleich mit dem Namen ablegen und sie fügte sich nie ganz in die antike Anschauung. Die Religion wurzelte tiefer im Gemüt, und ein gewisser schwerfälliger Ernst, der sich mehr zur Arbeit als zu leichtem Lebensgenuß und ästhetischem Spiel schickt, hielt von einer gleichen Hingebung an das Altertum, an Schönheit und Sinnenlust zurück. Die Renaissance blieb in Deutschland im Grunde immer ein exotisches Gewächs. Nur die gelehrten Kreise wurden von ihr stärker bewegt; und zu dem italienischen Evangelium von der Emanzipation des Fleisches hat auch unter diesen sich nur ein Teil bekannt, wie die Gruppe, welche in den Briefen der dunkeln Männer sich selber ein Denkmal gesetzt hat. Die eigentlichen Führer des Humanismus in Deutschland, Reuchlin und Erasmus, Hegius und Wimpheling, Mosellanus und Melanchthon, waren ehrbare Gelehrte und Professoren. Ihr Humanismus bestand vor allem im lateinischen Stil. Freilich der Stil

ist der Mensch. Die Bewunderung der Ciceronischen Sprache und die Verachtung des kirchlichen Lateins führte unvermerkt zu einer entsprechenden Schätzung des Inhalts.

So hat denn allerdings auch in Deutschland der Humanismus als revolutionäres Prinzip gewirkt. Das Ziel der Revolution war freilich nicht die römische Republik, es handelte sich zunächst nur um eine Universitäts- und Schulrevolution. Diese aber hat sich wirklich vollzogen. Der Wissenschafts- und Unterrichtsbetrieb des Mittelalters, wie er sich im 14. und 15. Jahrhundert ausgebildet hatte und noch am Anfang des 16. an allen deutschen Universitäten und Schulen bestand, ist in den zwei Jahrzehnten der humanistischen Invasion zerstört worden. Schon vor dem Ausbruch der Kirchenrevolution hatte auf allen deutschen Universitäten eine ziemlich tiefgreifende Umgestaltung des gelehrten Unterrichts, besonders in der artistischen Fakultät stattgefunden. Überall waren Professuren der Eloquenz und der griechischen Sprache errichtet; überall waren die Lehr- und Promotionsordnungen reformiert, als durch die Reformation die Entwicklung der Dinge unterbrochen wurde.

Ehe ich aber diese Umgestaltung darstellen kann, ist das Bestehende kurz zu charakterisieren.

Zweites Kapitel.

Das Unterrichtswesen des Mittelalters.[1]

Da die Kirche nach der mittelalterlichen Auffassung Inhaberin aller Wahrheit ist, so geht von ihr alle Lehre und aller Unterricht

[1] Eine Geschichte des gesamten mittelalterlichen Unterrichtswesens ist noch nicht vorhanden. Eine vortreffliche Darstellung der ersten Hälfte gibt F. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts, 1885. In Schmids Geschichte der Erziehung (II, 1) behandelt Masius die ältere Zeit und die allgemeinen Verhältnisse recht gut. Die Schulgeschichte vom 13. Jahrhundert ab fehlt aber auch hier. H. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit (1882), hat die zahlreichen Monographien fleißig benutzt, doch fehlt ihm die Vertrautheit mit den allgemeinen Verhältnissen. Dem Werk von Lor. v. Stein, Das Bildungswesen des Mittelalters (im V. Teil der Verwaltungslehre, 2. Aufl. 1883), fehlt es an gründlichem Quellenstudium, wofür die breiten allgemeinen Erwägungen nicht entschädigen. Sehr wertvoll ist Joh. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen und Schulverträge (1885); dazu desselben Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts (in Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen

aus. Der Klerus ist sein Träger. An zwei kirchliche Institute haben sich zuerst die Unterrichtsanstalten angelehnt: das Kloster und das Bistum. Das Bedürfnis, das zunächst zur Einrichtung von Schulen trieb, war bei beiden das gleiche. Das Kloster mußte die neu eintretenden Mitglieder mit den für die gottesdienstlichen Verrichtungen nötigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausstatten; dem Bischof lag die Sorge für den Nachwuchs des Diözesanklerus ob. So entstanden Kloster- und Domschulen, an die sich weiterhin die Stifts- und Pfarrschulen anschlossen. Die nächste Aufgabe ist überall dieselbe: Unterweisung in allen den Kenntnissen und Fertigkeiten, die der klerikale Beruf notwendig macht. In erster Linie stehen: Singen, Lesen, Schreiben, sowie die Kenntnis der Kirchensprache (*grammatica*) und der Festrechnung (*computus*). Dies sind daher die ersten Gegenstände des Schulunterrichts; sie werden in den Verordnungen Karls des Großen den Kloster- und Domschulen vorgeschrieben. Da dem Klerus außer den gottesdienstlichen Übungen immer mehr die Leitung des gesamten geistigen Lebens, *cura et regimen animarum*, als Berufsaufgabe zufiel, so wurde der Umfang der notwendigen Künste und Wissenschaften immer größer; vor allem treten Rhetorik und Dialektik, die Gabe der Darstellung und der Beweisführung, in den Vorbildungskursus des Klerikers ein. Und auch die Realwissenschaften erwiesen sich als unentbehrlich, schon für die Auslegung der Schrift. So kommen zu den drei formalen Disziplinen (den *artes sermocinales*, wie sie auch genannt werden: Grammatik, Rhetorik, Dialektik), die vier *artes reales* hinzu: Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik. Das ist der Umkreis der *septem artes liberales*. Auf ihnen baut sich die höchste der Wissenschaften, die Theologie, auf. So hat schon Alkwin, der Lehrbücher aller sieben Künste verfaßt hat, (die des *trivium* sind erhalten, abgedruckt bei Migne, Patrologia, Bd. CI) die Sache dargestellt: „Die gött-

---

Volksschulunterrichts, Bd. IV, 1882). Eine lehrreiche Geschichte des Unterrichts in den *artes reales* gibt S. Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis 1525 (Mon. Germ. Paed. III, 1887). Unter den Darstellungen des Schulwesens für begrenzte Gebiete nenne ich ein paar der bedeutenderen: Jos. Kneppers vortreffliche und umfassende Arbeit: Das Schul- u. Unterrichtswesen im Elsaß von den Anfängen bis gegen das Jahr 1530 (Straßb. i. E. 1905) gibt besonders die Geschichte der zweiten Hälfte des Mittelalters für dies Gebiet. Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen (Mon. Germ. Paed. I u. VIII); F. Nettesheim, Geschichte der Schulen im alten Herzogtum Geldern (1881); E. Meyer, Geschichte des hamburgischen Schul- und Erziehungswesens im Mittelalter (1843); Fr. Cramer, Geschichte der Erziehung in den Niederlanden während des Mittelalters (1843). Noch sei erwähnt G. Keuffel, *Historia originis ac progressus scholarum inter Christianos* (Helmstedt 1743).

liche Weisheit", heißt es in dem einleitenden Dialog, „wird getragen von den Säulen der sieben freien Künste und niemand kommt zur vollkommenen Erkenntnis, der nicht auf diesen sieben Säulen oder Stufen sich erhebt. — Durch sie haben die Philosophen Muße und Geschäfte erfüllt; durch sie sind auch die heiligen und katholischen Lehrer und Verteidiger unseres Glaubens allen Häresiarchen in öffentlichen Disputen stets überlegen gewesen."[1]

Ausführlich ist dieser Bildungsgang entwickelt und seine Notwendigkeit begründet in dem Werk, das ein Schüler Alkwins, der berühmte Vorsteher der ersten berühmten Bildungsstätte Deutschlands, der Klosterschule zu Fulda, Hrabanus Maurus, über die Vorbildung der Kleriker verfaßt hat. Ich kann darauf hier nicht eingehen, mag mir aber doch nicht die Mitteilung der Formel versagen, in die jener erste *Praeceptor Germaniae* seine Anforderungen an die Bildung eines Klerikers zusammenfaßt; er muß haben: *scientiae plenitudinem, vitae rectitudinem et eruditionis perfectionem*, die Fülle der Weisheit (der göttlichen), ein rechtschaffenes Leben und eine gründliche Gelehrsamkeit. Die Idee des Klerus, trage er priesterliches Gewand oder nicht, kann nicht bündiger ausgedrückt werden.

Kloster- und Domschulen sind nun während der ersten Hälfte des Mittelalters die eigentlichen Sitze der gelehrten Studien; in ihnen findet die Erhaltung und Fortpflanzung wie der theologischen Wissenschaften, so auch der Kenntnis der Sprache und Literatur des klassischen Altertums statt. Die größeren Klöster lassen zum Unterricht

[1] Die Vergleichung der Wissenschaften mit einem Bauwerk ist dem ganzen Mittelalter geläufig. Ein Holzschnitt, welcher dem letzten berühmten mittelalterlichen Kompendium der Wissenschaften: der Margarita philosophica des Freiburger Professors Gregor Reisch (1503 zum erstenmal gedruckt) beigegeben ist, zeigt das Lehrgebäude der Wissenschaften in Gestalt eines Turmes mit sechs Geschossen. In den beiden untersten mühen sich Knaben unter Assistenz eines Baccalarius mit dem Donatus und Priscianus; die Rute in der Hand des Lehrers zeigt, daß die Wurzel der Wissenschaften, die Grammatik, bitter ist. Das dritte und vierte Geschoß nehmen die Logik, die Rhetorik und Poesie, die Arithmetik, die Musik, die Geometrie, die Astronomie ein; das fünfte *philosophia physica* und *moralis*. Jede Disziplin ist repräsentiert durch ihren kanonischen Lehrer; in obiger Folge sind es: Aristoteles, Cicero, Boëtius, Pythagoras, Euclides, Ptolemäus, Plinius, Seneca. Auf der Spitze steht P. Lombardus, seine Wissenschaft ist Theologia s. Metaphysica. Eine Nachbildung des Holzschnittes findet man in Geigers Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland, S. 499. Man sieht übrigens, daß hier das alte System der sieben Künste erweitert ist durch die scholastische Philosophie, welche Physik und Moral aus dem Aristoteles hinzufügte. Bemerkt sei noch, daß diese Anschauung sich anlehnt an ein Wort in den Sprüchen Salomonis 9, 1: Die Weisheit bauete ihr Haus und hieb sieben Säulen.

neben den Novizen auch Auswärtige zu, die dem klösterlichen Leben nicht bestimmt sind, doch in einer von der Mönchsschule, auch räumlich gesonderten äußeren Schule. Ebenso findet sich bei den Dom- und Stiftsschulen der Unterschied einer inneren Schule für die jungen Kanoniker und einer äußeren, öffentlichen Schule, die namentlich auch arme Knaben aufnimmt, um sie zum Weltpriesterdienst zu erziehen. Eine Anzahl solcher erhält auch Unterkunft und Verpflegung, gegen die Verpflichtung zum Chordienst. Ist die Zahl der Schüler groß, so werden auch mehrere Lehrer angenommen. Die Leitung des Schulwesens eines Dom- oder Kollegiatstifts liegt immer in der Hand eines hierzu tauglichen Mitglieds des Kapitels, das den Titel *magister scholarum* führt; später wird der Name *scholasticus* üblich. Seit dem zwölften Jahrhundert erscheint der Scholastikus als einer der Hauptwürdenträger des Stifts, in der Regel verwaltet er zugleich das Amt des Kanzlers, der den diplomatischen Verkehr des Stifts mit der Außenwelt führt, daher in Frankreich dieser Name für die Würde üblich ist. Als großer und vielbeschäftigter Herr zieht er sich nun von dem Schulmeistertum auf die allgemeine Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens zurück; für den Unterricht stellt er einen *rector scholarum* oder *scholarium* an. Der Scholastikus eines Domstifts nimmt dazu die Aufsicht über die Schulen in der ganzen Diözese in Anspruch, besonders die Erteilung der *licentia docendi s. scholas regendi*, welcher Anspruch dann, seitdem das Unterrichtsbedürfnis stieg, zu häufigen Konflikten führte, wovon gleich die Rede sein wird.

Die Kirche und das Kirchenregiment ließ sich im ganzen überall die Förderung des Unterrichtswesens angelegen sein, mindestens durch Gebote und Exhortationen. Konzilien, Synoden, Kapitel schärfen dem Weltklerus und den Klöstern die Pflicht ein, für die wissenschaftliche Ausbildung des Klerikernachwuchses und der Novizen, aber auch für den allgemeinen Unterricht des Volks im Christentum Sorge zu tragen. Daß zum Gottesdienst und der Seelsorge die Lehre als die zweite große Aufgabe des Klerus gehöre, dies Bewußtsein ist der Kirche niemals ganz fremd geworden.

Mit dem 12. Jahrhundert beginnt ein neuer Abschnitt, beginnt die zweite Hälfte des Mittelalters, sie bildet den Übergang zur Neuzeit. Die Entwicklung des Städtewesens mit Handel und Industrie schafft die Unterlage für eine neue, aufsteigende Entwicklung des geistigen Lebens und damit auch des Bildungswesens. In der Geschichte der Wissenschaft kündigt sich die neue Epoche durch das Aufkommen einer neuen Philosophie an, der scholastischen Philosophie und

Theologie. Sie ist im Gegensatz zur voraufgehenden Epoche durch ihre größere Selbständigkeit und ihre entschiedene Richtung auf einheitlichen systematischen Aufbau charakterisiert: an die Stelle der bloßen Tradition und des Sammelfleißes tritt das eigene Denken. Natürlich der Inhalt der Lehre bleibt in den großen Zügen gegeben, die Kirchenlehre bestimmt ihn; aber die höchst energische Einarbeitung in die griechische Philosophie, im besonderen das Aristotelische System, gab die Kraft und den Mut, jenen Gesamtgehalt der Lehre in die Form eines durch das eigene Denken geschaffenen Systems zu bringen und ihn so auf neue Weise anzueignen, ihn durch Vernunft zu bezwingen. Die rasche Erweiterung der Naturerkenntnis, die gleichzeitige Aneignung des römischen Rechts als eines neuen Inhalts systematischer Wissenschaft gaben dem neuen Zeitalter überhaupt die Empfindung eines gewaltigen Aufschwungs. Daß dieser Aufschwung in Deutschland mit dem Zerfall des Reiches und dem Untergang des einst glänzenden Kaisertums zusammenfällt, hat bei uns vielfach gehindert, die Dinge in ihrem wahren Licht zu sehen, und die letzten Jahrhunderte des Mittelalters überhaupt als eine Zeit des Niedergangs erscheinen lassen. Daß sie das nicht waren, daß sie vielmehr eine Zeit mächtigen Aufsteigens der Kultur auf allen Gebieten darstellen, wird vielleicht nirgends so sichtbar als im Gebiet des Bildungswesens.

Das Aufkommen und rasche Durchdringen von zwei neuen Arten von Bildungsanstalten kündigt das unaufhaltsame Vorschreiten des neuen Geistes und der neuen Bildungsbedürfnisse an: es sind die Universitäten und die Stadtschulen, jene für die höheren Studien, diese für den niederen Unterricht.

Ehe ich aber hierauf eingehe, ist noch ein Punkt zu erwähnen, das ist die Entstehung und erstaunlich rasche Ausbreitung neuer Orden. Drei Orden kommen für die Schulgeschichte in erster Linie in Betracht: die Dominikaner, die Franziskaner und die Augustiner, alle drei in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts gegründet, alle drei noch vor Ablauf dieses Jahrhunderts über alle Länder der katholischen Christenheit so verbreitet, daß es kaum eine erheblichere Stadt ohne Niederlassung dieser Orden gab. Von Anfang an ist der Charakter dieser Orden ein etwas anderer als der der älteren: siedelten sich die Benediktiner und Cisterzienser in ländlicher Einsamkeit an, so folgen die neuen Orden dem Zug der Zeit zum städtischen Leben. Ist damit schon gegeben, daß sie dem Leben näher bleiben, so liegt das auch in ihrem Prinzip: sie wollen wirken, wirken auf die Masse, sie leiten, lehren und bekehren. Daß sie Eigentum grundsätzlich verschmähen und von freiwilligen Gaben leben wollen, gibt ihnen zugleich den Ge-

ruch der Heiligkeit und die Gelegenheit mit dem Volke in intimste Berührung zu treten.

Alle diese Orden haben nun auch für die Geschichte des Unterrichtswesens große Bedeutung, in erster Linie der Dominikanerorden. Man kann ihn geradezu als den Vorläufer des Jesuitenordens bezeichnen. Die Beziehung zu Lehre und Wissenschaft ist ihm von seinem Ursprung her eigen, in dem Versuch der Bekehrung der Albigenser ist dem h. Dominikus die Idee der Neugründung gekommen. Die Beauftragung mit der Inquisition durch den römischen Stuhl (1232) machte den *fratres praedicatores* die Sorge für die Propagation der reinen und die Bekämpfung falscher Lehren geradezu zur Ordenspflicht. Kein Wunder daher, daß wir ihnen alsbald auf allen Universitäten als Studenten und Lehrern begegnen: die neuen Hochschulen waren die Brennpunkte des wissenschaftlichen Lebens. Aber auch der konkurrierende Orden der Franziskaner wollte nicht zurückbleiben; auch von ihm wurde die neue Philosophie und Wissenschaft als die Voraussetzung bedeutender Wirksamkeit erkannt. Und so finden wir denn, daß die großen Lehrer und Gelehrten, die den Hochschulen Europas während ihrer ersten Lebensepoche das Gepräge gegeben haben, in erster Linie den beiden Orden angehören: waren Albertus Magnus, Thomas von Aquino, der große Mystiker Eckhart Dominikaner, so waren Bonaventura Duns Scotus, Roger Bacon, Occam Franziskaner. Und der Gegensatz der beiden Orden, die auf den Universitäten meist auch durch eigene Studienhäuser vertreten waren, hat zeitweilig den ganzen Wissenschaftsbetrieb beherrscht, man studierte in *via Thomae* oder in *via Scoti*.

Wir wollen aber zuerst einen Blick auf die Stadtschulen werfen; sie sind in Deutschland älter als die Universitäten und bilden zugleich die gewöhnlichen Vorstufen für das Studium an den hohen Schulen. Mit dem Namen von Stadt- oder Ratsschulen werden Schulen bezeichnet, die in verwaltungsrechtlicher Hinsicht nicht unter einer kirchlichen Gewalt, sondern unter einer staatlichen Obrigkeit, dem Rat, stehen. Sie bilden den Ausgangspunkt eines weltlichen Schulwesens neben dem kirchlichen, aus ihnen sind die städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts hervorgegangen. Allerdings muß man sich vor einem Mißverständnis hüten. Man hat in den Stadtschulen den Anfang eines der Kirche entfremdeten, ihr feindlichen säkularen Schulwesens erblicken wollen. Das ist eine Sinnestäuschung, hervorgerufen durch das Vorurteil, daß auch im Mittelalter die Kirche als eine feindliche Macht widerstrebenden liberalen Bürgerschaften gegenüber gestanden habe. So etwas kommt heute vor; im Mittelalter war dagegen die Kirche die allgemein anerkannte Form des geistigen Le-

bens, und darum war es selbstverständlich, daß sie Herrin der Lehre sei und daß alle Schulen in Hinsicht der Lehre der Kirche unterstehen. Den Stadtschulen fehlt auch keineswegs der kirchliche Charakter überhaupt. Sie gehören regelmäßig zu einer Pfarrkirche; der Lehrer erscheint mit der ganzen Schule zu jedem Gottesdienst, sie „gehen zu Chor". Man wird annehmen dürfen, daß in der Regel die an der Pfarrkirche gehaltenen Chorschüler den Krystallisationskern für die Entstehung einer Stadtschule geboten haben. Ursprünglich wird die Sorge für den Unterricht der Chorschüler dem Pfarrherrn obgelegen haben, sei es daß er ihn selbst erteilte oder einen der niederen Kirchendiener dazu anhielt. Wurde die Zahl der Bürgerkinder, die an dem Unterricht teil nahm, größer, so daß die Bestellung eines besonderen Schulmeisters erforderlich wurde, so suchte der Rat auf die Schule Einfluß zu gewinnen. Wo er das Kirchenpatronat hatte, machte sich die Sache von selbst; wo das nicht der Fall war, suchte er das Schulpatronat in seine Hände zu bringen. So finden wir nicht selten, daß er es vom Landesherrn, der es etwa als Patron der Kirche besaß, oder auch von einem Stifter erwarb. Die Grundlage des Rechts waren hier, wie bei dem Patronat überhaupt, Leistungen für die Schule, etwa die Erbauung des Schulhauses, die Zahlung eines Gehalts an den Lehrer. Im 14. Jahrhundert erscheint das Verhältnis in der Regel so, daß der Rat der wirkliche Schulherr ist; er nimmt den Schullehrer in seinen Dienst, in der Regel auf ein Jahr; in den Schulverträgen wird häufig festgesetzt, daß der Schulmeister allein bei der Stadt Recht nimmt, d. h. nicht das geistliche Recht gegen die Stadt anrufen will; ebenso wird im Vertrag das Schulgeld nebst den andern Leistungen der Schüler festgestellt. Am Ausgang des Mittelalters gibt der Rat wohl auch eine Schulordnung, worin die innere Ordnung und der ganze Unterrichtsbetrieb festgestellt wird, und übt durch Beauftragte die Schulaufsicht. Der Unterricht in den Stadtschulen unterschied sich übrigens nicht von dem der kirchlichen Schulen, außer etwa dadurch, daß er vielfach mehr auf das Elementare beschränkt blieb; den Dom- und Stiftsschulen wird hin und wieder ausdrücklich der höhere Unterricht vorbehalten. Doch kommt es auch vor, daß die Stadtschule die höhere und leistungsfähigere ist. So wird in einer Urkunde der Stadt Hagenau i. Elsaß (a. d. J. 1430) den Einwohnern zur Pflicht gemacht, „daz alle, die Ire Kint lattin leren wollent, daz sü die in der Stette Schule, genant die öber schule, schicken und setzen sollent", wer aber seine Kinder „in die Clöstere und an andere ende in der stat schickete," doch dem Stadtschulmeister seinen Lohn zahlen soll. Als Grund wird unter anderem angegeben: „wann die Kint in die Clöster zu schulen gent, so

müssent sü den Closter Herren helffen singen und leren auch daz merenteil nuwent (= nichts als) singen und werden sust an redelicher lere und Kunst versumet." (KNEPPER a. a. O. S. 213ff.)

Es kann nicht auffallen, daß gegen die Entstehung eines solchen unabhängigen städtischen Schulwesens von den alten Inhabern der Schulgewalt Widerstand geleistet wurde, und daß es darüber zwischen ihnen und der Stadt gelegentlich zum Kampf kam. Es sind die Akten solcher Händel mehrfach erhalten, so aus Hamburg, Lübeck, Stettin, Stendal, Leipzig, Nordhausen: der Dom- oder Stiftsscholaster verteidigte sein Schulmonopol, die Stadt suchte sich unabhängig zu machen. Die Bedeutung dieser Kämpfe, die in langwierigen Prozessen vor den kirchlichen Oberen, bis nach Rom, geführt wurden, ist aber eine rein äußerliche und lokale; es handelt sich dabei nicht um einen Widerstand der Kirche gegen die Entwicklung des Schulwesens, sondern lediglich um die lokalen Interessengegensätze. Den Anlaß zum Schulkrieg mochte die Unzulänglichkeit eines von dem Scholaster angesetzten Schulmeisters oder die Höhe des Schulgelds geben; der Scholastikus betrachtete etwa die Schule als Einnahmequelle, indem er das Schulamt an den Mindestfordernden vergab und den Überschuß des Schulgelds einsteckte. Oder die Erweiterung der Stadt und die weite Entfernung der Stiftsschule machte die Errichtung einer neuen Schule im neuen Stadtteil wünschenswert. Übrigens scheint in allen Fällen zuletzt die Stadt ihren Willen durchgesetzt zu haben.

Noch ist zu erwähnen, daß gegen Ausgang des 15. Jahrhunderts in zahlreichen Städten, besonders in den großen niederdeutschen und niederländischen, aber auch im Elsaß und sonst in Oberdeutschland reine Privatschulen aufkommen, in denen deutsch lesen und schreiben, je nachdem auch rechnen gelernt wird; sogar Unterricht in den welschen Sprachen (Italienisch und Französisch) wurde z. B. in Straßburg angeboten. Das Bedürfnis des bürgerlichen Lebens trieb sie mit Notwendigkeit hervor, ob sie auch nicht selten mit Ungunst behandelt wurden. (Über Rechenmeister und Rechenschüler zu Nürnberg s. GÜNTHER, Gesch. des math. Unt. S. 293ff.).

So darf man annehmen, daß am Ausgang des Mittelalters jede nicht ganz geringe Stadt eine oder mehrere Schulen hatte.[1] In größeren

[1] Auf dem Gebiet des jetzigen Herzogtums Braunschweig (67 Quadratmeilen) weist KOLDEWEY 25 Stifte und Klöster nach, also auf 2,68 Quadratmeilen je eins. Jede dieser Stiftungen ist aber zugleich etwas wie eine Studienanstalt, es findet wenigstens Unterweisung der Novizen statt. Eine statistische Übersicht des sächsischen Schulwesens im 14. Jahrhundert gibt J. MÜLLER, Neues Archiv für sächsische Geschichte VIII, 1—40, 243—271. Es sind im Gebiet des jetzigen

Städten finden wir oft eine ganze Anzahl, kirchliche und städtische nebeneinander; an den alten Bischofssitzen, wie Köln, Worms Straßburg, Hildesheim, sind Dom-, Stifts- und Klosterschulen, in den neuen großen Bürgerstädten Nürnberg, Hamburg, Lübeck sind die Ratsschulen im Übergewicht. Über die städtischen Schulen sind wir besser unterrichtet, Verträge mit dem Schulmeister, neue Schulordnungen des Rats, Sitzungsprotokolle gaben zu Aufzeichnungen Veranlassung, die in alle Verhältnisse einen Einblick gewähren. Was zunächst die Lehrer angeht, so ist der Vorsteher der Schule (Schulmeister, *ludimagister*, *rector scholarum*) wenigstens in größeren Städten regelmäßig ein Mann, der auf einer Universität studiert und einen Grad erworben hat, den *magister artium*. Er erhält von der Stadt ein Gehalt, wofür er denn regelmäßig ihr auch zum Dienst mit der Feder verpflichtet ist, wenn sie etwas aufzusetzen hat. Daneben bildet das Schulgeld einen wichtigen Bestandteil des Einkommens, es wird vom Rat festgestellt und viermal im Jahre, alle Fronfasten, bezahlt; Verehrungen zu den Festtagen, Akzidenzen bei Hochzeiten, Leichen, Seelmessen usw., auch in Naturalien, kommen hinzu. Endlich hat er regelmäßig freie Wohnung, in der Regel ein paar Räume im Schulhaus. Daneben wird öfter freier Tisch erwähnt, beim Pfarrer oder auch bei den Bürgern; der Schulmeister ist natürlich in der Regel unbeweibt. Unter sich hat er einen oder mehrere Gehilfen (*socii*); sie führen die Namen *provisor*, *cantor baccalaureus*, *locatus*. Der *cantor* wird wohl von der Gemeinde angenommen, die Provisoren und Lokaten dagegen vom Schulmeister; sie erhalten Anteil am Schulgeld. Als *provisor* mag auch einmal ein *baccalarius* einer Universität vorkommen; die Lokaten sind regelmäßig ältere Schüler, die selbst beim Rektor in die Schule gehen, andererseits die Jungen in den Elementen unterrichten. Sie werden auch Pädagogen oder Schreiber genannt.[1]

Königreichs Sachsen bis 1400 23 Schulen nachweisbar. Um 1500 ist die Zahl ohne Zweifel außerordentlich viel größer.

[1] Den Namen *locatus* hat man von *locare*, mieten, abgeleitet: der Schulmeister dinge seine Gehilfen. Wenn das auch auf gewisse Weise der Fall ist, so wäre es doch kein bezeichnender Name. Das Wort ist ohne Zweifel von *locus* gebildet, ganz ebenso, wie das mittelalterliche Latein von *collegium collegiatus*, von *cura curatus* bildet und so den Inhaber einer *cura*, einer Stelle im *collegium* bezeichnet. Ebenso ist *locatus* der Inhaber eines *locus*; *locus* aber (Plur. *loca*) bedeutet in der mittelalterlichen Schulsprache eine Schülerabteilung, dasselbe was nachher, seit dem Durchdringen des humanistischen Sprachgebrauchs, *classis* oder *ordo* heißt. *Locus* ist natürlich zunächst der besondere Platz, den eine Abteilung in dem allgemeinen Schulraum inne hat; der Luxus eines eigenen Zimmers für jede Abteilung ist dem Mittelalter noch unbekannt. Für diese Deutung spricht auch die gelegentlich vorkommende Nebenform

Die Schüler zerfallen regelmäßig in zwei Gruppen: Bürgerkinder und Armenschüler (*pauperes mendicantes*). Jene leben im Hause der Eltern und besuchen den Unterricht, um einige Übung in den „klerikalen" Künsten, Lesen, Schreiben und Latein zu gewinnen. Gegen Ende der Epoche begegnen sie uns auch nicht selten als Pensionäre bei einem berühmten Lehrer; so z. B. bei Hieron. Gebwiler und Sapidus in Schlettstadt (s. KNEPPER a. a. O. S. 410—421). Die Armenschüler haben als fahrende Leute vielfach ihre Behausung in der Schule oder in einem Hause bei derselben, das etwa einer Stiftung seinen Ursprung verdankt; sie „ernähren sich des Almosens", d. h. sie ziehen singend und bettelnd durch die Straßen der Stadt; vielfach hat auch die Schule kleine Stiftungen, und die Kirche belohnt kleine Dienste, z. B. die Sakramentsbegleitung auf den Versehgängen oder den Kirchengesang (s. KNEPPER S. 414ff.). Der günstigste Fall ist, wenn sie als „Pädagogen" bei einem Bürger Aufnahme finden, dem sie die Kinder zur Schule führen und zu Hause verhören, auch sich sonst im Haushalt nützlich machen. Bekanntlich war auch Luther in Magdeburg und Eisenach ein solcher Armenschüler oder, wie er sagt, Partekenhengst. Das Wort Pártekenhengst oder Pártekenfresser ist ein übliches Schimpfwort für die Armenschüler; Párteken ist das deutsch gebildete Diminutiv von *pars*, dem Anteil an dem erbettelten Almosen, das regelmäßig nach der Schule unter die „Partemisten" ausgeteilt

locator, die jedenfalls den Mietling ausschließt; sie wird nach (falscher) Analogie von *rector*, *signator* gebildet sein. Denkbar wäre noch, daß der *locatus* seinen Namen von der *locatio* hätte, in der bei der Promotion zum *baccalarius* die Kandidaten geordnet wurden, er wäre dann gleichbedeutend mit *baccalarius*. Doch sind die *locati* regelmäßig bloß ältere Schüler. Übrigens ist das Wort *locus* noch in dem der Studentensprache bekannten *ad loca*! erhalten; es ist der alte Ruf, mit dem in der mittelalterlichen Lateinschule den Schülern geboten wurde, sich in ihre Abteilungen zu verteilen, wenn sie etwa aus dem Chor in die Schule zurückkamen. Wer übrigens über die Natur und Stellung eines Lokaten noch Näheres erfahren will, der sehe eine Bittschrift an, welche die Lokaten der Leipziger Thomasschule im Jahre 1581 an den Rat richteten, und die *leges*, die ihnen bald darauf zugefertigt wurden (ECKSTEIN, Progr. der Thomasschule 1880). — Und nun mag hier noch einer weiteren Vermutung Raum gegeben sein. Der „Schütz" (wovon unser ABC-Schütz), der mit seinem Bachanten als Bettelschüler im Lande umherzieht, wie aus PLATTERS Selbstbiographie bekannt ist, hat seinen Namen doch wohl nicht vom „Schießen" (= Stehlen) der Hühner und Gänse. In einem auf der Berliner Bibliothek befindlichen, *Gaudium studenticum* betitelten, 1593 s. l. erschienenen Scherz- und Schmutzpoëm findet sich einmald die Form „Hosenschützius". Wie, wenn das die volle Form für jenen Schütz wäre? Ein bekannter studentischer Ausdruck für einen angehenden Studenten (Sch . . . fuchs) bietet sich als Erklärung zugleich und als Hinweisung auf die Region, wo man nach Etymologien sich umzusehen hat.

wird. Einen höchst belehrenden Einblick in das Leben dieser Armenschüler, die für die Schulen des 15. und 16. Jahrhunderts die regelmäßige Staffage bilden, gibt die Selbstbiographie Thomas Platters, dem wir noch später wieder begegnen werden. Als gegen Ausgang des Mittelalters die Städte empfindlicher gegen die zuströmenden Bettler wurden und Bettelverbote erließen fand man doch nicht den Mut, den armen Schülern diese Art des Unterhalts zu versagen. Doch traf man gelegentlich auch die Maßregel der Kontingentierung, so in Straßburg (s. Knepper S. 418), wo die Zahl der Bettelschüler auf 100 festgestellt und in verschiedener Höhe den 4 Stiftsschulen zugeteilt wurde.

Für den Unterricht sind die Schüler in Abteilungen (Zirkel, Letzgen = *lectiones*, auch Haufen genannt) geteilt, deren jede wie erwähnt, im allgemeinen Schulraum ihren bestimmten Platz (*locus*) inne hat. Die Zahl der Abteilungen richtet sich natürlich nach der Zahl und dem Wissen der Kinder. Als allgemeines Grundschema kann man drei Abteilungen annehmen: die erste umfaßt die Kinder, die lesen und schreiben lernen, die zweite die, welche die Anfangsgründe der Grammatik lernen, die dritte die Geförderteren, die schon ein wenig Latein lesen und schreiben können. Die drei Abteilungen werden gelegentlich nach ihren Lehrbüchern *Tabulistae*, *Donatistae* *Alexandristae* genannt. Das Lehrbuch der ersteren ist die „Tafel", eine Fibel mit den Buchstaben und einigem lateinischen Lesestoff, Glaube Vaterunser, Gebete, die dann, sowie die Kinder lesen können, Wort für Wort übersetzt und auswendig gelernt werden. Der Mittelstufe gehören der Donat und der Cato nebst dem Aesop und Avian an, jenes der Name für die kleine, in Frage und Antwort abgefaßte lateinische Elementargrammatik, diese Bezeichnungen für kleine Elementarlesebücher, die Sprüche und Fabeln in kurzen lateinischen Versen zum Lesen und Auswendiglernen enthalten. Luther lobt einmal in den Tischreden diese Lesebüchlein, sie seien durch eine sonderliche Gnade Gottes in den Schulen erhalten geblieben. Das Lehrbuch für die Größeren endlich ist das sogenannte *Doctrinale*, eine lateinische Grammatik in leoninischen Hexametern, von dem französischen Kleriker Alexander de Villa Dei in der Normandie um 1200 verfaßt; es dient zugleich als grammatisches Lehrbuch und als Lesestoff. Die alten lateinischen Schriftsteller sind der Schule so gut wie ganz fremd. Dagegen werden kleine Gesprächbücher gebraucht, die den notwendigen Sprachstoff in handlicher Form enthalten, ähnlich wie unsere kleinen Reisekonversationsbücher. Auch fehlt es nicht an Wörterbüchern, die sprachliche und sachliche Belehrung in lexikalischer Form anbieten. Ich komme auf diese Literatur und ihren Wert weiter unten zurück.

Was die Methode des Unterrichts anlangt, so ist das Auswendiglernen die Grundform; die Aufgabe des Lehrers besteht wesentlich im Aufgeben und „Behören" der Lektion. Das Auswendiglernen mußte naturgemäß in einer Zeit, wo Bücher eine Seltenheit waren, eine große Rolle spielen: das Gedächtnis mußte aufnehmen, was wir heute in Hilfs- und Nachschlagebüchern für wenig Groschen kaufen. So wird die Grammatik auswendig gelernt, welchem Zweck das *Doctrinale* durch seine gereimten Verse entgegenkommt; doch wird sie natürlich auch erklärt und eingeübt. Ebenso werden die Verse des Lesebuchs auswendig gelernt. Gleich von Anfang des Schulbesuchs an ist es üblich, den Kindern abends vor dem Nachhausegehen ein paar Wörter, ein Verslein oder ein paar zum Lernen mit auf den Weg zu geben. Es handelt sich darum, dem Kinde möglichst bald einen kleinen Wort- und Sprachschatz zu sichern; denn die Schulsprache ist das Latein, und nicht bloß die Sprache des Unterrichts, auch untereinander dürfen die Schüler wenigstens der oberen Abteilungen nur Latein sprechen. Die Durchführung des Gebots zu erzwingen, steht überall Strafe auf dem Deutschreden. Daß dies manchmal erstaunliches Latein geben mußte, entging natürlich auch dem Mittelalter nicht, vermutlich half man sich in der Not vielfach damit daß man deutsche Wörter durch Anhängung der lateinischen Endungen straflos zu machen suchte: die sogenannten maccaronischen Verse stammen wohl daher. Aber, sagte man damals, *melius malum latinum quam bonum teutonicum*; mit dem *bonum latinum* nahm man es ohnehin nicht so genau, und dann mochte man denken: ist nur die Zunge gelöst und das Ohr an den Klang gewöhnt, so wird die Richtigkeit wohl allmählich nachkommen. Und vielleicht hätte man hierfür mit mehr Recht auf „naturgemäße Methode" sich berufen mögen, als manche Späteren, die das Wort im Munde führen. Kinder sprechen ja auch zuerst ihr eigenes Deutsch, und kommen doch zuletzt zum allgemeinen.

Die Zucht in der mittelalterlichen Schule ist herb und streng, viel Umstände wurden damals mit der Jugend nicht gemacht. Die Rute ist beständig in der Hand des Lehrers, sie ist gleichsam sein unentbehrliches Handwerkszeug; auf bildlichen Darstellungen erscheint sie als sein regelrechtes Attribut, wie denn im Elsaß „*Besemer*" (*scoparius*) geradezu als Amtsbezeichnung des Lehrers vorkommt (Knepper, Schulgeschichte des Elsaß S. 211). Hundert Strafgesetze, die von humanistischen Schulmeistern später unter dem Titel *leges scholasticae* in schöne Verse gebracht worden, setzen für Vergehen in der Schule und in der Kirche, auf der Straße und dem Spielplatz nur immer die eine Strafe fest: die Rute, die einem gewissen Körperteil nach Abtun

der Kleidung appliziert wird. Aber nicht minder dient die Rute als didaktisches Universalmittel: wer seine Lektion nicht kann, wer stockt, wenn er „behört" wird, wer Fehler macht, erhält die Rute. Vor allem werden deutsche Reden mit der Rute bestraft. *Asinus* und *lupus*, die in allen mittelalterlichen Schulordnungen und noch lange darüber hinaus[1] ihre Rolle spielen, dienen dazu, die Strafbaren der Verantwortung zuzuführen. Über Art und Gebrauch dieser beiden gefürchteten Wesen kann man sich jetzt aus der MÜLLERschen Sammlung vorreformatorischer Schulordnungen bequem unterrichten, besonders aus der Memminger von 1513 und der Nördlinger von 1512 und 1521. Der Memminger *asinus*, von Holz gefertigt, hängt an einem Seil in der Schule; am Morgen muß ihn der jedesmalige *ultimus* sich anhängen; sowie er einen „tiutsch reden" hört, gibt er ihn an den weiter, und der hängt ihn seinem Nachfolger in dem gleichen Vergehen an: „welcher ihn über Nacht behält, wird geschlagen, und welcher ihn über Tags hat, dem gibt man eine Tolle; auch wird der gestrichen, der ihn morgens als *ultimus* annimmt". *Lupus* heißt ein Schüler, der die Rolle des heimlichen Aufpassers hat; er notiert alle, die Unziemliches tun, vor allem fluchen, schwören oder deutsch reden; und zwar schreibt er sich auf „von wort zu wort, das er ayn yeden hert tiutsch reden" Dies Verzeichnis übergibt er dem Lehrer, der dann alle Wochen einmal den *lupus* durchnimmt „und schwingt die schuler um das selbig tiutsch reden; vor einem puncte gehertte ain straich; doch richt er nach gestalt der sach, ob der schuler schlechtiglich tiutsch geredt oder geschworen hat".

Daß bei alledem der mittelalterlichen Schule über dem fleißigen Gebrauch der Rute der Humor nicht ausgegangen ist, sehen wir aus einem Brauch, der uns oft begegnet, dem „*virgatum gehen*": die ganze Schule zog in den Busch und schnitt selbst die Birken-, Hasel- oder Weidenruten, die sie nachher konsumierte, nicht mit Heulen und Zähneklappen, sondern in fröhlicher Ausgelassenheit. Das virgatum gehen ist ein Festtag der Schule; im Elsaß hat ihn der Schulerwitz *virgidemia*, „Rutenlese" getauft (KNEPPER S. 446). Das Nervensystem war in jenen Tagen bei Kindern und Eltern und so auch bei den Schulmeistern noch härter als in dem „Jahrhundert des Kindes". —

Die Memminger Schulordnung enthält noch einen merkwürdigen Zug: den großen Schülern wird nachgelassen, die verdienten Schläge mit Geld

[1] In der Dorfschule von Irland und Wales war der Asinus bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts in Gebrauch, um der Jugend irisch und walisisch reden abzugewöhnen; s. ZIMMER, Über den Pankeltismus, Preuß. Jahrbücher 1898. Juliheft.

abzukaufen, drei Punkte um einen Heller; das Geld wird vom Schulmeister gesammelt und gemeinsam vertrunken, „wann sy uf dem dicken riss in den ruten sind"; welche Verwandlung der wohlverdienten „Schillinge" in Heller und endlich in Wein der Schulmeister allerdings als seine persönliche Großmut hinstellt: eigentlich gehörten jene Heller „von *lupus*-Gerechtigkeit in allen Schulen einem Schulmeister". Doch dürfen wir hoffen, daß auch andere Schulmeister Spaß verstanden. Wenigstens wird uns aus Nördlingen berichtet, daß auch hier ein ehrbarer Rat das *virgatum* gehen, allerdings höchstens viermal im Jahr, gestattet und dabei „ain zimlichen trunck biers oder weins zu einer ergeczlichkeit", doch mit guter Mäßigkeit, dulden will; wohingegen er verbietet, „in den wurczheusern zu ligen, auch weder trumen noch pfeiffen mitzunehmen". Statt dessen ermuntert er „die kurzeweil des parrlaufens und dergleichen unnachtailige leibs übung zu geprauchen".

Zum Schluß ein Bild aus dem mittelalterlichen Schülerleben; ich entnehme es der Selbstbiographie Burckhardt Zenggs.[1] Freilich kann es sich an Reichtum und Farbenfülle mit der bekannten Selbstbiographie Thomas Platters nicht messen; dafür ist es 100 Jahre älter. Zengg ist 1396 zu Memmingen geboren. Nachdem er vier Jahre lang die heimatliche Schule besucht hatte, wurde er als elfjähriger Knabe nach Krain zu einem Vaterbruder geschickt, der in einem Dorf Pfarrer war. Dieser nahm sich seiner an und schickte ihn in die Schule am Marktflecken Reisnitz. Sieben Jahre blieb der Knabe dort. Dann zog er heim, das Erbe seiner Mutter, die schon vor seiner Abreise gestorben war, anzutreten. Sein Vater aber hatte sich inzwischen wieder verheiratet und über das Erbe verfügt, da er jenen im Osten versorgt meinte. Burckhardt wendete sich nun wieder nach Krain zurück; aber inzwischen war sein Oheim gestorben. Er kehrte daher nach Memmingen zurück. „Da war," erzählt er, „niemand mein froh, alle mein Freund achteten mein nicht. Also kam ich zu einem Biedermann, der war aus einem Dorf in die Stadt gezogen. Dem führt ich zwei Knaben in die Schul, und bei dem blieb ich ein Jahr und lernt ihm die Knaben. Da ward ich einem Töchterlein hold und ging je länger je ungerner in die Schul." Er entschloß sich also ein Handwerk zu lernen und kam zu einem Kürschner in die Lehre. „Aber nach 14 Tagen hatte ich deß genug, hub mich auf, nahm mein Schulbuch und kam gen Biberbach. Da kam ich von Stund an zu einem frommen Mann, war gar reich und ein Schuhmacher gewesen, aber trieb das Handwerk nicht. Der wollt mich um Gotteswillen behalten

[1] Oeffelius, *Rerum Boicarum Scriptores* I, 245ff.

ein Jahr und länger, daß ich in die Schul ginge. Doch sollt ich das Brot selbst schaffen. Also ging ich da in die Schul bei 14 Tagen. Ich schämte mich aber zu betteln und wenn ich von der Schul ging, so kauft ich einen Laib Brot um 1 Pfg. und schnitt Stücken daraus; und wenn ich heim kam, fragte mich mein Herr, ob ich in der Stadt gewesen sei nach Brot; ich sagte: ja. Da sagte er: man gibt hier gar gern den armen Schülern. Ich mochte aber nicht betteln. Und es sagte mir einer der Schüler, daß eine gar gute Schule zu Ehingen wäre. Da ging ich mit ihm nach Ehingen. Da waren große Bacchanten, die liefen alle in die Stadt nach Brot. Da ich das sah, daß die alten und großen Schüler nach Brot liefen und sungen, da lief ich mit ihnen und schämte mich nicht mehr und gewann mir genug, ich wollte mir selbviert genug gebettelt haben.

Als ich ein halb Jahr zu Ehingen in die Schul gegangen war, da kam ein großer Student zu mir und sprach: ob ich mit ihm wollt ziehen gen Balingen, da wäre eine gar gute Schule; und er wollte mir zu einem guten Dienst helfen. Und er bracht mich mit seinen guten Worten mit sich nach Balingen. Da blieben wir wohl ein Jahr und ich ging in die Schule. Und mein Gesell verließ mich, tat mir weder Rat noch Hilfe. Also kam ich zu einem armen Mann, der war ein Schmied, genannt Spilbenz, bei dem war ich eine Zeit und führt ihm einen Knaben in die Schule. Darnach kam ich zu einem Gastgeber, der gab mir die ganze Kost, daß ich des Bettelns nicht bedurfte.

Darnach zog ich von dannen und kam gen Ulm, da blieb ich ein Jahr und war bei einem Pfeiffer, der war der Stadt-Pfeiffer, genannt Henslin von Bibrach, der tät mir gütlich. Ich führt ihm einen Knaben in die Schul, ist seither auch ein Pfeiffer geworden. Ich bettelte das Brot."

Dann kam er, auf Zureden eines Schwagers, nach Augsburg, sich die niederen Weihen geben zu lassen. Er fand aber hier einen Dienst bei einem Kaufmann und ließ nunmehr ganz von der Schule und zog mit seinem Herrn auf die Märkte, wobei ihm denn auch seine Schulwissenschaft sich als nützlich erwiesen haben mag. Später wurde sie ihm wieder in anderer Weise nützlich. Nachdem er einige Jahre mehreren Herren in Augsburg und Nürnberg gedient hatte, nahm er ein Weib. Darob erzürnte sich sein Herr und entließ ihn, und es war große Not, „also daß ich nit wußt, was ich anfahen sollt. Doch war mir das Weib lieb und war gern bei ihr. Und bedacht mich mit meiner Hausfrauen, die war mir auch hold. Die tröstete mich und sprach: mein Burckhart, gehab dich wohl und verzag nicht, laß uns einander helfen, wir wollen wohl auskommen; ich will spinnen und will alle Wochen wohl

4 β Wolle verspinnen, das ist 32 Pf. Und da die Frau so trostvoll war, da gewann ich auch Mut und gedacht: ich kann ein wenig schreiben; ich will besehen, ob ich mög einen Pfaffen haben, der mir zu schreiben gieb; wie wenig du verdienst, so gewinnt dein Weib 32 Pf., und es ist wohlfeil, vielleicht gibt Gott zu, daß wir wohl auskommen." Und er fand einen Pfarrer, der gab ihm ein Buch, genannt *compendium S. Thomae*, abzuschreiben; und er schrieb in derselben Woche 4 Sextern des großen Papiers *karia regal* und erhielt 4 Groschen von einem Sextern. „Also schrieb ich ihm bei 50 Sextern und gewann Gelds genug und mein Weib und ich saßen zusammen und ich schrieb und mein Weib spann und gewannen oft 3 Pfund Pfennige in einer Wochen. Doch sind wir oft beieinander gesessen die ganze Nacht und ging uns ganz wohl."

Im folgenden Jahr war er als Söldner der Stadt Augsburg bei der Einnahme der Burg Zollern, wo ihm die Schreibkunst wieder einen guten Posten verschaffte, also daß er 30 fl. heimbrachte. Dann diente er der Stadt als Bote an König Sigismund in Ungarn und gewann endlich im Kaufmannsdienst (nach Venedig) Vermögen und Ansehen.

In der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts entstanden neben den alten Schulen in Deutschland die ersten Universitäten. Die übrigen Länder waren vorangegangen. In Frankreich und Italien, in England und Spanien reicht die Geschichte der Universitäten bis in die Wende des 12. zum 13. Jahrhundert hinab. Lange waren besonders die französischen und italienischen Hochschulen auch von den Deutschen besucht worden; jetzt ging man endlich daran, ebensolche Anstalten auch auf dem heimischen Boden zu begründen.

Als die Aufgabe der Universitäten und damit zugleich als die Ursache ihrer Entstehung kann man bezeichnen: zu leisten, was die Dom- und Stiftsschulen nicht mehr vermochten, nämlich den Klerus die Wissenschaften zu lehren. Es waren seit der Entstehung jener Schulen auf dem Gebiete der Wissenschaften gewaltige Veränderungen vor sich gegangen; vor allem war die Wissenschaft und Philosophie der Griechen, wie sie im System des Aristoteles beschlossen war, wieder zugänglich geworden. Eine neue Philosophie war entstanden, weitschichtig, schwer zu fassen, ein komplizierter logischer Apparat ihr Werkzeug. Die Theologie selbst hatte die Gestalt eines philosophischen Lehrgebäudes angenommen. Auch das Recht war zum Gegenstand einer Wissenschaft geworden. Die neue Philosophie und Theologie erfunden zu haben war der unsterbliche Ruhm von Paris, während

Bologna die Rechtswissenschaft in Anspruch nahm und Salerno im südlichen Italien, wo die christliche Welt an die mohammedanische grenzte, die Medizin.

Die Lehrkräfte der kleinen isolierten Dom- und Stiftsschulen reichten nicht mehr zu, den Umkreis der neuen Wissenschaften zu umspannen. Seit dem 13. Jahrhundert war es daher gebräuchlich geworden, daß höher Strebende nach Frankreich und Italien zogen, um dort die neuen Wissenschaften an der Quelle zu schöpfen. Endlich, nachdem man längere Zeit damit sich zu helfen gesucht hatte, daß man Pariser Doktoren als Lektoren an den großen Stiftsschulen angestellt hatte, wurde der Versuch gemacht, die Wissenschaften in ähnlichen Organisationen auf dem deutschen Boden anzusiedeln. Im Jahre 1348 wurde am Sitz des kaiserlichen Hofes zu Prag die erste Universität im Reich errichtet. Es folgten bald Wien (1365) 1384, Heidelberg 1386, Köln 1388, Erfurt 1392, (Würzburg 1402), denen sich nach kurzem Zwischenraum noch Leipzig 1409 und Rostock 1419 anschlossen. Damit war das Bedürfnis vorläufig gedeckt. Eine zweite Gründungsepoche begann, nicht ohne Zusammenhang mit der humanistischen Bewegung, um die Mitte des 15. Jahrhunderts; sie fügte zu den sieben alten Gründungen, die sich als lebensfähig erwiesen hatten, acht neue: Greifswald 1456, Freiburg 1457, (Trier 1457), Basel 1459, Ingolstadt 1472, Tübingen 1477, Wittenberg 1502, Frankfurt 1506.[1]

Auch die Universitäten waren kirchliche Lehranstalten. Sie wurden vom Papst formell errichtet, d. h. mit der Befugnis zu lehren und die akademischen Grade, d. h. Zeugnisse der Lehrbefähigung zu erteilen, ausgestattet. Die Kirchengüter wurden überall für die Dotation in Anspruch genommen, regelmäßig in der Form, daß eine Anzahl Pfründen, meist an einer Stiftskirche der Stadt, doch auch an auswärtigen Kirchen,

[1] Eine ausführliche Geschichte der deutschen Universitäten im Mittelalter gibt es noch nicht. Eine allgemeine Darstellung ist Rashdall, Universities of Europe in the Middle Age. 2 Bde. Oxford 1895. G. Kaufmann, Geschichte der deutschen Universitäten, Bd. I (1888), behandelt die außerdeutschen Vorbilder; H. Denifle, Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400 (1885), gibt nur für die ältesten deutschen Universitäten die Entstehungsgeschichte. Eine gute Übersicht bietet Otto Kämmel in Schmids Geschichte der Erziehung II, 1. Über die Gründung und Fundation der deutschen Universitäten im Mittelalter, sowie über ihre öffentliche Stellung und ihre Lebensordnungen habe ich ausführlich in einem Aufsatz in v. Sybels Histor. Zeitschrift, Bd. 45 (Jahrg. 1881), S. 251—311, 385—440 gehandelt. Hier mag auch der Umriß einer Geschichte de deutschen Universitäten erwähnt sein, den ich in dem von der preußischen Unterrichtsverwaltung veranlaßten, von Lexis herausgegebenen Werk: Die deutschen Universitäten (1893) gegeben habe in der Eingangsabhandlung: Wesen und Geschichte der deutschen Universitäten.

an ältere Lehrer der Universität, besonders Theologen und Juristen, verliehen wurden; was natürlich die kirchliche Qualifikation derselben zur Voraussetzung hatte. Man kann sagen, die mittelalterlichen Universitäten Deutschlands waren vielfach ihrem Ursprung und ihrer Stellung nach eigentlich nichts anderes als freier konstruierte Kollegiatstifte, welchen von den beiden Aufgaben solcher Institute, dem Gottesdienst und dem Unterricht, wesentlich nur die letztere oblag; von der ersteren waren sie dispensiert, um der anderen ganz sich widmen zu können. Lehrer und Schüler derselben waren Kleriker und dem entsprechend die Lebensordnungen in allen Stücken den klerikalen nachgebildet. Für die Lehrer war der Zölibat selbstverständliche Forderung; sie wohnten in den Kollegien nach Art regulierter Kleriker beisammen. Erst seitdem die humanistischen Emanzipationsbestrebungen eindrangen, wurde diese Ordnung allmählich durchlöchert. Bis dahin wurden auch die Scholaren der deutschen Universitäten in den Kollegien und Bursen in klösterlicher Zucht zusammengehalten. —

Es ist gewöhnlich, von dem Verfall des kirchlichen Schulwesens am Ausgang des Mittelalters zu reden. Die Tatsachen geben, wie schon gesagt, hierzu keine Veranlassung. Man weist darauf hin, daß die zweite Hälfte des Mittelalters nicht, wie die erste, von berühmten Kloster- und Domschulen zu berichten habe, und findet die Ursache darin, daß Weltklerus und Klostergeistlichkeit miteinander in Trägheit und Wohlleben versunken seien; Wissenschaft und Religion sei seit dem 13. Jahrhundert den Stiftern und Klöstern mehr und mehr fremd geworden und Laster und Barbarei hätten ihren Einzug gehalten. Was die wissenschaftliche Kultur des Klerus anlangt, so sagt diese Rede im allgemeinen gewiß das Gegenteil der Wahrheit. Gerade im 14. und 15. Jahrhundert ist die Kultur der eigentlichen Wissenschaften in Deutschland einheimisch geworden; es waren Kleriker, welche sie aus der Fremde holten und in der Heimat anpflanzten und pflegten. Freilich nun nicht mehr in den alten klösterlichen Pflegestätten; die abgelegenen Benediktiner- und Cisterzienserklöster waren im 15. Jahrhundert nicht mehr wie im 10. oder 12. Mittelpunkte des Kulturlebens; Universitäten konnten natürlich nur in Städten errichtet werden. Es geschah, wie bemerkt, in der Regel in Anlehnung an vorhandene kirchliche Unterrichtsorganisationen in Dom- und Kollegiatstiften. Die Bischöfe erwiesen sich überall als eifrige Förderer der Universitäten; die Kapitel hielten, hierin den Anordnungen der Synoden und kirchlichen Oberen folgend, ihre Mitglieder an, auf den Universitäten sich wissenschaftliche Bildung zu erwerben. Nicht minder trafen die Orden, namentlich seitdem die Reformationsbewegungen der großen Konzilien

des 15. Jahrhunderts durchdrangen, Veranstaltungen, ihren Mitgliedern die neue wissenschaftliche Bildung zugänglich zu machen. Bei vielen Universitäten finden sich Studienhäuser der verschiedenen Orden, in welchen die studierenden Mitglieder Unterkunft und wohl auch Unterricht empfingen. In allen Inskriptionslisten mittelalterlicher Universitäten kommen zahlreiche Namen von Ordensbrüdern vor. Nicht minder stellen sie zu den Lehrkörperschaften, besonders der theologischen und philosophischen Fakultäten, ein sehr bedeutendes Kontingent. Die Rückwirkung auf das Leben in den Klöstern selbst konnte natürlich nicht ausbleiben. Die Neigung zu wissenschaftlichen Studien, zum Anfertigen und Sammeln von Handschriften, ist im 15. Jahrhundert wieder im Zunehmen; gelehrte Äbte werden häufiger. Auch der Schulunterricht in den Klöstern wird unter solchen Einflüssen sich gehoben haben. Freilich es war eine stille und wenig beachtete Tätigkeit. Die Aufmerksamkeit der gelehrten Welt war nicht mehr auf die Klöster, sondern auf die Universitäten gerichtet. Hier hatte der höchste wissenschaftliche Unterricht definitiv seine Stätte gefunden. Die alten Schulen waren den Universitäten gegenüber ein für allemal in die Stellung von Vorbereitungsschulen herabgesunken.[1] —

[1] Nachweisungen zu dem oben Gesagten findet man in allen Universitätsgeschichten; ferner in den Ordensgeschichten, z. B. Winter, Die Cisterzienser des nordöstlichen Deutschlands (III, 55ff.), Kolde, Die deutsche Augustinerkongregation (S. 166), Felder, Gesch. der wissenschaftlichen Studien im Franziskanerorden bis um die Mitte des 13. Jahrhunderts. Freiburg i. B. 1904. — Für die Tätigkeit der Dominikaner, besonders im Elsaß: Knepper a. a. O. S. 41—59. Für die bayrischen Klöster manches bei Günther, Geschichte der literarischen Anstalten in Bayern (3 Bde. 1810ff.); auch die Artikel des großen Sammelwerkes Bavaria über Geschichte der Volksbildung enthalten manche hierher gehörige Mitteilung. Über österreichische Klöster und den Aufschwung der Studien in ihnen um diese Zeit findet man einiges bei Czerny, Die Klosterschule zu St. Florian und in einem Progr. von Linz 1854. Eine Ordnung vom Dominikanergeneral für das vom Pfalzgraf Friedrich zu Heidelberg im Dominikanerkloster gestiftete Studium der *theologiae et bonarum artium* vom Jahre 1501 findet man im Auszug in den historisch-politischen Blättern, Bd. 78, S. 925. Die „*fratres studentes generales*", die aus den verschiedenen Klöstern der Provinz zusammenkommen, sollen (außer an den geistliche Übungen, soweit es ohne Vernachlässigung der Studien geschehen kann), sich regelmäßig an den Vorlesungen, die im Hause gehalten werden, beteiligen. Der Konvent soll einen tüchtigen Doktor und einen ebensolchen Baccalaureus anstellen (*de bono ac honesto sufficiente doctore regente studii* und ferner *de aliquo bono ac docto baccalaureo, qui sententias studentibus legat, provideat*). Ebenso sollen einen Tag um den anderen Disputationen in der Theologie stattfinden, wobei die *studentes* respondieren. Sie können auch den Disputationen und Sermonen an der Universität beiwohnen, und ebenso mögen die Studenten an der Universität Sermonen halten, auf Erfordern des Regens, der das Thema gibt und sie vorher durchsieht.

Freilich finden sich auch Einrichtungen, welche dahin gehen, das Studium in den Klöstern selbst hochschulmäßig zu gestalten. Sie stammen aus dem Dominikanerorden, der als Studien- und Professorenkongregation das Vorbild eines großartigen Schulsystems gab, wie später die Jesuiten. Nach S. G. KAUFMANN (Geschichte der deutschen Universitäten, Stuttgart 1888—96. I, S. 288) konnte in den Orden keiner aufgenommen werden, der nicht die elementaren Kenntnisse der lateinischen Sprache besaß, und diese gehörten daher nicht zu den Unterrichtsgegenständen. Vielmehr gliederte sich der Gesamtkursus in drei Stufen: die beiden unteren, die *studia artium* oder *logicae* und die *studia naturalium*, bildeten als *particularia* zusammen einen sechsjährigen Unterkursus, über den sich als Oberstufe die *studia solemnia* oder *generalia* erhoben. Ein strenges System der Auslese bestimmte nicht nur die Aufnahme der Schüler in den Unterkurs, sondern auch das Aufrücken in die höheren Abteilungen, besonders in die oberste, aus der die Lehrer und Schriftsteller des Ordens hervorgingen. Daher war die Zahl der Klöster, welche Oberkurse hatten, verhältnismäßig klein. Schon der mittlere Kursus der *studia naturalium* war zeitweise nur in einem von je zehn Klöstern vertreten; und zwar wechselten die Klöster einander jährlich ab. Dieser Wechsel diente einerseits der Verteilung der Lasten, anderseits aber auch der Kräftigung des wissenschaftlichen Lebens, das auf solche Weise überall gleichmäßig angeregt und belebt wurde.[1]

[1] Ein in mehrerer Beziehung interessantes Aktenstück, welches J. FREY im Progr. von Rössel 1880 veröffentlicht hat, zeigt in welcher Weise das Vorbild der Dominikaner weitergewirkt hat. Es ist ein Vertrag, welchen acht märkische, pommersche und preußische Augustinerkonvente im Jahre 1415 zur Begründung eines wandernden Studiums, als Notbehelf statt des Universitätsstudiums, miteinander schlossen. Das Studium soll nach festgestellter Ordnung bei den acht Klöstern immer auf ein Jahr erhalten werden: jedes Kloster schickt einen Bruder; die Provinz, in welcher es sich befindet, bestellt den Rektor, der von allen gemeinsam besoldet wird. Als Gegenstände des Unterrichts werden Grammatik, Logik, Philosophie und Theologie genannt. Die Dauer der Vorlesungen wird festgestellt, wie in den Universitätsordnungen; alle Tage soll gelesen werden, *diebus illegibilibus dumtaxat exceptis*, und es werden dann diese Vorlesungen Lehrern und Hörern als Universitätsvorlesungen angerechnet (*pro forma computabitur*), nämlich offenbar bei einem etwaigen späteren Besuch einer Universität behufs der Promotion. *Pro forma* lesen und hören heißt die zur Erlangung eines *gradus* durch die Statuten vorgeschriebenen Vorlesungen lesen und hören; daher *lectiones formales, baccalarius formatus*; auch das englische Wort *form* für Schülerabteilung, Klasse, hat wohl hierin seinen Ursprung; es ist dasselbe, was *lectio* im mittelalterlichen Sprachgebrauch der deutschen Schulen. Ähnliche Bestimmungen finden sich auch noch in den Konstitutionen des Augustinerordens, die 1504 auf dem von Staupitz veranlaßten Konvent zu

Was nun die Gestaltung der mittelalterlichen Universitäten anlangt, so geht uns hier nur die philosophische Fakultät *facultas artium* (*sc. liberalium*) genannt, näher an. Sie nimmt regelmäßig den neu anziehenden Scholaren zuerst auf. Ihre Aufgabe ist, den Kursus der Lateinschule, der auf die Sprache geht, durch einen allgemeinwissenschaftlichen Kursus zu ergänzen. In ihrer Stellung und in ihrem Unterrichtsbetrieb hat sie allerdings mehr Ähnlichkeit mit dem Obergymnasium unserer Zeit, als mit der gegenwärtigen philosophischen Fakultät: sie gibt Schulunterricht in schulmäßiger Form, wie es auch zum Alter ihrer Scholaren stimmt, das durchweg etwa zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr liegen mag. Dem Rang nach die letzte Fakultät, ist sie für den Bestand der Universität weitaus die wichtigste; die große Mehrzahl der Lehrer und Studierenden gehört ihr an.[1] Zu bemerken ist übrigens, daß eine feste Abgrenzung des Universitätsunterrichts gegen den der Lateinschule überhaupt nicht stattfindet. Rechtlich sind die Anstalten scharf geschieden, das *studium generale*, wie der offizielle Name der Universität als Lehranstalt lautet — *universitas*, zu ergänzen: *magistrorum et scolarium*, z. B. *studii Viennensis*, bezeichnet die Gesamtheit der Glieder als rechtliche Körperschaft — hat durch päpstliche und kaiserliche Privilegien (daher auch *studium privilegiatum*, gefreite Schul) das Recht, die akademischen Grade zu verleihen, mit der Wirkung, daß diese Grade in der ganzen Christenheit gleiche

Nürnberg geschlossen wurden: die *studia generalia* sollen eifrigst betrieben werden. Der Vikar sagt an, in welchem Kloster jedesmal *studium generale* oder *particulare* stattfinden soll; kein Kloster darf mehr als zwei Brüder dazu schicken; wo das *studium generale* stattfindet, sollen alle Brüder daran teilnehmen. Gewisse Erleichterungen von Chorverpflichtungen treten für Lehrende und Lernende ein (Jürgens, Luther I, 567). Man sieht, die Klöster sind zugleich Studienanstalten. So sagt auch Luther in der Schrift an den christlichen Adel: „Denn was sind Stifft und Klöster anders gewesen, denn christliche Schulen, darinnen man lehret Schrift und Zucht nach christlicher Weise, und Leute auferzog, zu regieren und zu predigen.“ Daß auch an den Dom- und Kollegiatstiften die Aufgabe des wissenschaftlichen Unterrichts im 15. Jahrhundert in Aufnahme kam, dafür mag als ein symptomatisches Anzeichen erwähnt sein, daß unter dem Einfluß des Schleswiger Bischofs Nic. Wulf am Schleswiger und am Hadersleben Kapitel Lekturen errichtet und fundiert wurden (1458 und 1465), in denen graduierte Magister Unterricht in den Fakultätswissenschaften erteilen sollen (Jessen, Progr. von Hadersleben 1867).

[1] Für Köln haben wir in der Matrikel (herausgegeben von Keussen 1892) die Verteilung auf die Fakultäten; es bekennen sich um die Mitte des 15. Jahrhunderst zur theologischen 4,5, zur juristischen 16, zur medizinischen 0,6, zur artistischen Fakultät 67% der Immatrikulierten, für den Rest fehlt die Angabe. Die Juristen sind übrigens natürlich auch Kleriker, die das geistliche Recht studieren.

Geltung und Rechte geben, während das *studium particulare*, wie die Stadtschulen im Gegensatz zu den Universitäten heißen, keine Rechte und Grade zu verleihen hat. Aber im Unterrichtsbetrieb findet vielfaches Übergreifen statt. Es hindert den Schulmeister einer Stadtschule nichts, wenn er es für angemessen hält, die Logik und selbst die physikalischen Bücher des Aristoteles mit seinen großen Schülern zu behandeln; es folgen dafür später ein paar Beispiele. Andererseits schließt die Universität keinen Unterricht von ihrem Kursus überhaupt aus. Es war allerdings Regel, daß die Scholaren einige Kenntnis der gelehrten Sprache mitbrachten. Doch war es nicht Bedingung der Aufnahme; vielfach wurden auch junge Knaben, die etwa mit einem Pädagogen ankamen oder in der Stadt wohnten, immatrikuliert; ja ganze Schulen waren als solche der Universität inkorporiert, so waren Lehrer und Schüler der Stephansschule zu Wien als solche Mitglieder der Universität.

Dem entsprechen die Einrichtungen. Von akademischer Freiheit war noch nicht die Rede. Die Scholaren der Artisten wohnen mit den Magistern in den Häusern der Universität, den Kollegien und Bursen, wo sie auch die Kost haben, in klösterlicher Zucht beisammen. Das Außerhalbwohnen (*stare* oder *stantiam habere extra locum probatum*) ist regelmäßig verboten; nur unter besonderen Umständen, wird es, vorzugsweise den Angehörigen der oberen Fakultäten, gestattet. Für ganz ungenügend vorbereitete Knaben hatten übrigens die meisten Universitäten eine eigene Schule (*paedagogium*); Magister der Fakultät erteilen den Unterricht. Die Zucht ist auch in den Kollegien eine ganz schulmäßige. Selbst die Rute fehlt nicht; aus Köln wird einmal berichtet, wie ein Delinquent von sämtlichen Magistern der Fakultät, anhebend vom Dekan, durchkastigiert wird. Die Sprache ist natürlich Latein; deutsch sprechen ist hier wie in den Schulen untersagt. Auch der Lupus kehrt wieder, wie uns das *Manuale Scolarium* (Zarncke, Die deutschen Universitäten, S. 28) belehrt, wo überhaupt mancher interessante Einblick in die Verhältnisse sich bietet. Man sieht, der Unterschied einer mittelalterlichen Universität von einer modernen ist ein durchgreifender; am nächsten dürften ihr unter den bestehenden Schulformen die alten Fürstenschulen, wie Pforta, kommen; in anderer Hinsicht ist ihr ein Schullehrerseminar mit Internat vielleicht noch mehr verwandt, durch klösterlich-kirchlichen Zuschnitt und durch enzyklopädischen Charakter des Unterrichts.

Die eigentliche Substanz des Unterrichts der artistischen Fakultät bildete die Philosophie: Logik, Physik, woran sich Naturkunde und Psychologie, und fernerhin auch die Metaphysik schließt, endlich Ethik

und Politik. Zugrunde liegen dem Unterricht überall die aristotelischen Bücher in lateinischer Übersetzung; doch werden daneben auch lehrbuchartige Bearbeitungen, wie z. B. die *summulae logicales* des PETRUS HISPANUS gebraucht. Ebenso werden für die kosmologischen und mathematischen Disziplinen außer den Alten auch moderne Handbücher gebraucht.

Das Studium der artistischen Fakultät zerfällt in zwei Kurse, für deren jeden ein Mindestmaß von Dauer, $1^1/_2$—2 Jahre, vorgeschrieben ist. Der erste Kursus führt zum ersten Grad, dem Baccalariat. Er umfaßt wesentlich das Studium der vorgeschriebenen logischen Schriften und die Bücher der Physik. Wer sich zur Prüfung meldet, muß nachweisen, daß er diese Bücher gehört und die zugehörigen Übungen, Resumptionen und Disputationen, mitgemacht hat. Die zweite Hälfte des Kursus umfaßt die übrigen Disziplinen, die Statuten schreiben die Bücher vor: *debet audivisse.* Das vorschriftsmäßige Abhören der Vorlesungen und Übungen heißt *complere pro gradu.* Übrigens ist es durchaus nicht Regel, daß die Studierenden, wie es heute regelmäßig der Fall ist, den ganzen Kursus durchlaufen; sehr viele verlassen die Universität als *baccalarii* oder ohne Grad überhaupt. Heute ist der Zugang zu allen Ämtern durch gesetzliche Vorschrift an die Vollendung des akademischen Kursus und das Bestehen der Prüfungen geknüpft. Das war im Mittelalter keineswegs der Fall, das Studium und der Grad waren mehr eine Empfehlung, als eine Notwendigkeit, wenigstens für weitaus die meisten Stellungen. Nach einer Zusammenstellung, die ich in dem oben erwähnten Aufsatz gemacht habe, kann man annehmen, daß etwa der vierte Teil der Immatrikulierten das Baccalariat, und von diesen wieder nur etwa ein Viertel das Magisterium erreichte. — Nur für eine Laufbahn, die akademische, ist die Vollendung des Kursus und die Erwerbung der Grade Vorbedingung. Wobei denn zu bemerken, daß die Beteiligung am akademischen Unterricht in viel weiterem Umfange stattfand, ja ursprünglich von denen, die die Grade erwarben, als Pflichtleistung gefordert wurde: der Magistereid enthielt ursprünglich vielfach die Pflicht, nach Erlangung des Grades zwei Jahre lang die *artes*, zu deren Meister man gemacht wird, zu lehren (*biennium complere*); eine Regel, die einen doppelten Zweck hatte: erstens das Studium zu erhalten; das obligatorische zweijährige Privatdozententum[1] diente als Ersatz für ständige besoldete Lekturen, wofür die Mittel nicht reichten; zweitens die Ausbildung des

[1] Der Ausdruck soll natürlich nur die Stellung der besondern magistri durch den Vergleich charakterisieren, aber nicht eine gänzliche Gleichstellung mit den heutigen Privatdozenten bezeichnen. — Dies gegen EWALD HORN, der mich Zur

jungen Magisters selbst zu vollenden; *docendo discimus*. Wir werden derselben Einrichtung bei der Gesellschaft Jesu wieder begegnen.

Auf die oberen Fakultäten gehe ich nicht weiter ein. Sie bleiben, was die Zahl der Lehrer und Studierenden anlangt, regelmäßig weit hinter der artistischen zurück. In der Regel trat man in den Kursus der oberen Fakultät erst ein, nachdem man den allgemein-wissenschaftlichen Vorbereitungskursus der artistischen durchlaufen hatte. Sehr gewöhnlich war es, daneben in *artibus* zu lesen, etwa sein *biennium* zu komplieren und daneben in *theologia* oder in *jure* die vorgeschriebenen Vorlesungen zu hören, um dann nach Erlangung der Grade in sie überzutreten. Der Unterricht hat hier übrigens ganz denselben Charakter wie bei den Artisten; es werden kanonische Bücher, die den Bestand der Lehre enthalten, vorgelegt und erklärt; das gilt nicht minder von der medizinischen Fakultät, wo Hippokrates und Galenus gelesen werden, als von der theologischen, für die in der Heiligen Schrift und in den scholastischen Lehrsystemen, oder von der juristischen, für die in kanonischen Rechtsbüchern der Stoff der Wissenschaft gegeben ist. —

Dieser Charakter des Unterrichts entspricht durchaus der Lage der wissenschaftlichen Kultur im Mittelalter. Es handelt sich um Lernen und Aneignen, nicht um Hervorbringung der Wissenschaft. Das gilt besonders auch von der artistischen Fakultät; die Philosophie, d. h. der ganze Umkreis der theoretischen Wissenschaften, im Unterschied von den technischen der oberen Fakultäten, ist fertig vorhanden; in den Schriften des *philosophus*, wie Aristoteles oft zitiert wird, liegt sie vor. Die Aufgabe ist, sie von ihm zu lernen. Die Vorstellung, durch eigene Forschung die Wissenschaft erst hervorbringen zu müssen, der Ehrgeiz, von dem heute auch der jüngste Privatdozent beseelt ist, neue Wahrheiten zu finden und solche im Vortrag mitzuteilen, das Verlangen, die Schüler zur Mitarbeit heranzuziehen, sie in die Forschung selbst einzuführen, alles das lag dem alten „Meister der freien Künste" ganz fern. Er hatte das Handwerk gelernt und war Meister geworden; jetzt sollte er, was er empfangen, wieder lehren, lehren in derselben streng gebundenen Form, in der er gelehrt worden war. Darum konnte jeder die ganze Philosophie lehren; es ist anfangs gewöhnlich, daß die kanonischen Texte unter sämtliche *magistri legentes* (oder *regentes*, *sc. scholas*) durchs Los verteilt werden, nämlich damit niemand an der Nahrung verkürzt werde, die verschiedenen Bücher sind nicht gleich einträglich. Der Gedanke, über den Aristoteles hinwegzugehen, liegt

Geschichte der Privatdozenten (Mitteilungen der deutschen Ges. für Schulgesch. Jahrg. XI, 1, S. 27f.) deshalb bekämpft.

allen gleich fern. Übrigens findet diese Unterordnung unter eine gegebene philosophische Wahrheit natürlich ihre Anlehnung an die gleiche, allgemein als notwendig anerkannte Unterordnung unter die theologische Wahrheit.[1]

Was die Form der Lehrtätigkeit anlangt, so bestand sie in zwei Stücken: der *lectio* und der *disputatio*. *Legere* bedeutet nicht den Text

[1] In dem Werk des Dominikaners JOH. NIDER, der in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts an der Wiener Universität lehrte († 1438): „Die vier und zwanzig goldenen Harfen", gibt das vierzehnte Stück (die vierzehnte Harfe) eine schematische Darstellung des mittelalterlichen Wissenschafts- und Unterrichtsbetriebes. In vier „Unterschieden" (Fakultäten) sind fünfzehn Schulen (Klassen), deren jede ihren Meister hat. Das System wird dargestellt im Bilde eines Bauwerks. Der sel. Bruder Seuse, heißt es, ward einmal gezogen in ein Gesicht, daß er die fünfzehn Künste sah in dem kaiserlichen Palast. In dem ersten „Unterscheid" sah er sieben Schulen, darin lernet man die sieben freien Künste. In der ersten Schule lernet man *grammaticam*; da sitzt ein Meister, der heißet Donatus, der lernet die Kinder das ABC, darnach die Tafeln, darnach den Donat, und die Regel, daß sie die Wörter recht zusammensetzen, und recht latein reden; wo sie dann fehlen, da gibt man den Knaben den *asinum*, das sind Schläge. — — In der andern Schul lernt man die Kunst *rhetoricam*; Tullius und andere Meister sind hier die Lehrer. Sie lehrt fünf Stück: das erst, daß er einen guten, weisen Anfang hab; das ander, daß er sein Sach könne erzählen; das dritte, daß er Zeugnis dazu habe; das vierte, daß er das Übel an den Tag leg, das er gegen einen andern hat; das fünft: er soll sein Ende beschließen mit einem Gebet. In der dritten Schul ein Meister, heißt Aristoteles, der lert die Kunst *logicam*, die lert, wie man wiß, was Lüge oder Wahrheit oder Falschheit sei. Der Kunst ist so Not, denn niemand leicht zu den andern Künsten mag kommen, er lerne denn zuvor *logicam*, ohne die kann niemand wohl zu dem ewigen Leben kommen. Die Kunst in der vierten Schul heißt die Messerin; da lert man messen, wie hoch, wie weit, und breit das Erdreich ist und andere leibliche Dinge. Ohne die Kunst kann keiner nimmer kein guter Meister werden. Die Kunst in der fünften Schul heißt Aristmetrica (!), die Zählerin; ohne die Kunst kann nimmer keiner das Jahr ausrechnen, noch die Stern sehen noch erkennen. Die Kunst in der sechsten Schule heißt Musika, die Singerin, darinnen lernet man singen und Saitenspiel. Die siebente und letzte Schule, darin lernt man Stern sehen und erkennen und die Dinge, die auf dem Erdreich geschehen und auch die Natur der Sonne. — Die Kunst in der achten Schul ist Wundarznei, die lert den Leib kennen, und wie man Wunden heilt; in der neunten Schule die Bucharznei, da lernet man kennen die Komplexion, d. i. die Natur des Menschen und die Kraft der Kräuter und wie man den Menschen gesund macht. In der zehnten Schul lernt man natürliche Kunst, alles was im Himmel und auf Erden ist, so viel als menschliche Vernunft begreifen mag. Die Kunst der elften Schule heißt *metaphysica*, die ist die edelste Kunst unter den vorgenannten Künsten und heißet die erste Weisheit, darin lernt man erkennen, wie alle Dinge im Himmel und auf Erden so gar ordentlich beschaffen sind, zum andern wer alle geschaffene Ding regiert, zum dritten wie alle Ding in einem Gut beschlossen sind. Die Kunst in der zwölften Schul heißt *ethica*, darin lernt man