

Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der Fünften Realschule
(Höheren Bürgerschule) zu Berlin. Ostern 1894.

Zur geschichtlichen Entwicklung des Realschulwesens.

Von

Dr. Paul Thomaschky.

BERLIN 1894.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

I.

Der Realschulgedanke in seinen bedeutendsten Vertretern.

Neben den Gymnasien sind Realschulen entstanden, nicht aus neuerungssüchtiger Willkür, sondern aus der Notwendigkeit der geschichtlichen Entwicklung unseres öffentlichen Lebens.

Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste.

Es dürfte nicht richtig sein, die neueren Bestrebungen unseres Jahrhunderts, Realschulen zu errichten, lediglich mit der philanthropisch-Rousseauschen Periode in Verbindung zu bringen. Realistische Tendenzen des Unterrichts reichen in frühe Zeiten zurück, ja sind so alt, als die Schulen selbst, und treten nur unter Begünstigung besonderer Zeitumstände ungewöhnlich stark hervor. In dem Satze, daß fürs Leben, nicht für die Schule zu lernen sei, hat diese Richtung ihren beliebtesten Ausdruck gefunden.

Die alten Lateinschulen, zu Vorbildungsstätten für den gelehrten Kirchen- und Staatsdienst bestimmt¹⁾, hatten ihre normative Gestaltung erst durch die Reformatoren erhalten, und zwar war für das evangelische Norddeutschland die sächsische Schulordnung mustergültig geworden, während in den katholischen Ländern die *ratio et institutio studiorum societatis Jesu* zur Herrschaft gelangte. Latein und Kirchentum waren die Grundpfeiler der Schule der Reformation. An sie schloß sich in sehr beschränktem Maße und nicht überall Griechisch, ferner Hebräisch, freilich meist erst in etwas späterer Zeit, sodann Gesang und ein wenig Rechnen, während die Sachkenntnisse fast gänzlich auf den gelegentlichen Abfall von der Lektüre beschränkt waren. Wer zum Leben anderes brauchte, sah sich auf Privatunterricht, so die höheren Stände auf die Hofmeistererziehung, beschränkt. Der künftige Geschäftsmann aus dem Bürgerstande dagegen blieb fast allein auf die spätere Fortbildung im praktischen Leben behufs Erlangung der ihm unentbehrlichen allgemeinen Vorkenntnisse angewiesen²⁾.

Zwar hatten Luther und Melanchthon ursprünglich weitergehende Wünsche gehabt. So hatte Luther die Erteilung von besonderem Geschichtsunterricht gefordert und Melanchthon die

¹⁾ Conrad Rothwisch, *Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preussens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen*. Berlin 1881. S. 27 ff.

²⁾ Rothwisch, a. a. O.

Mathematik, Astronomie und Physik warm als selbständige Unterrichtsgegenstände empfohlen — aber nur ganz vereinzelt war man diesen Anregungen gefolgt, und wo es geschehen, wie in der reichgegliederten Bildungsanstalt des Joachimsthal, da hatte der dreißigjährige Krieg in den kräftig aufblühenden Organismus zerstörend eingegriffen. Immerhin fanden diese Anregungen der Reformatoren weitere Nahrung einerseits durch die Erkenntnis der höheren Bedeutung und des Wesens der Naturwissenschaften, andererseits durch das Bedürfnis des praktischen Lebens. Zuerst machten sich die Anregungen, welche von der gesteigerten Wertschätzung der Naturwissenschaften ausgingen, fühlbar. Bacon, durch seine ernste Naturphilosophie der Anfänger des Realismus, lehrte in entschiedenem Gegensatz gegen die bisher angestrebte, von dem Studium der Alten abhängige Bildung, daß „die Naturwissenschaft für die große Mutter aller Wissenschaften gehalten werden müsse“ und wies überzeugend die Wege nach, auf welchen sie zu der ihr zukommenden Macht und Bedeutung fortzuschreiten habe. Tiefgehend war der Einfluß dieses Begründers einer neuen Unterrichtsrichtung auf Amos Comenius, den großen pädagogischen Reformator, „der das Ideal einer Erziehung im Herzen trug, die des Menschen irdische und ewige Bestimmung, sowie die Bildung des Verstandes mit der des Willens verband¹⁾.“ Comenius sprach es, wie früher schon Ratick, aus, daß der Gedanke der alten Latinität für die Bedürfnisse des Lebens nicht mehr genügte, und forderte bei allem Gewicht, das er auf die Erlernung der lateinischen Sprache legte, daß die Grundlagen alles Schulunterrichts bis zum 12. Jahre in der ausschließlich deutschen Schule gelegt werde und daß, wie überall im Unterricht, also auch im sprachlichen, Dinge und nicht Worte den Ausgangspunkt bilden sollten. Auch legte er mit steigenden Unterrichtsstufen desto mehr Gewicht auf die realen Wissenschaften, Geschichte im weitesten Sinne (Naturgeschichte, Geschichte der Erfindungen, Religionsgeschichte), Physik, Mathematik, Philosophie. Durch diese Realschule im edelsten Sinne des Wortes erstrebte Comenius der Jugend eine wahrhaft höhere Bildung zu geben, die zu gewähren die damaligen, zu großer Dürftigkeit herabgesunkenen Gymnasien nicht im stande waren. Aber die Verwüstungen des dreißigjährigen Krieges hinderten das Aufgehen seiner Aussaat, auch war wohl die Zeit in ihrer gesamten wissenschaftlichen und sozialen Entwicklung für die Ausführung seiner Pläne noch nicht reif. Freilich ganz verloren waren die Anregungen des Comenius nicht; denn — so berichtet Raumer, Geschichte der Pädagogik II S. 160 ff. — es wurde im Nürnberger Gymnasium in fünf Klassen Mathematik gelehrt, und in dem gebrauchten Lehrbuche Joh. Sturms treten bereits bestimmte Rücksichten auf die Forderungen des praktischen Lebens hervor.

Waren nun so die großen Pädagogen des 17. Jahrhunderts mehr durch die gesteigerte Wertschätzung der Naturwissenschaften zur Aufnahme der Realien in den Unterricht veranlaßt worden, so hat A. H. Francke die Realien in den Kreis der allgemeinen Bildungsmittel eingeführt infolge der Forderung des praktischen Lebens²⁾. Sein organisatorischer Verstand schuf nebeneinander Pädagogium, deutsche und lateinische Schulen, und zwar hatten alle diese Anstalten das Eigentümliche, daß, wie sie sämtlich aus besonderem Bedürfnis hervorgingen, alle darauf abzielten, einem jeden dieser Bedürfnisse möglichst gerecht zu werden. Francke zog in den Lehrplan andere

¹⁾ Wiese, Ideale und Proteste S. 18.

²⁾ Vgl. die Artikel „Realgymnasium“ und „Realschulen“ in K. A. Schmidts Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Auflage. 1885.

Unterrichtsgegenstände hinein, so Französisch, Mathematik, Geographie, Geschichte, Anatomie, Astronomie, Botanik und mancherlei Naturkenntnisse, ja legte sogar zu deren besserer Begründung als erster ein Naturalienkabinett an. Freilich wurde die Beschäftigung mit diesen Wissenschaften mit einer gewissen Freiheit, nicht in bestimmten Stunden getrieben, sondern mehr als Erholung angesehen, wie der Besuch von Werkstätten und die Übung technischer Fertigkeiten. So war in Berücksichtigung der Verschiedenheit des Lebensberufes auch die reale Welt, zwar nicht in dem Sinne unserer Realschulen, in den Unterricht aufgenommen worden, ein pädagogischer Versuch, der allerdings, gleichwie der Plan Franckes, eine Realschule zu gründen¹⁾, sich leider nicht verwirklichen sollte. Einer späteren Zeit war dies vorbehalten, obwohl zugegeben werden muß, daß um das Ende des 17. Jahrhunderts eine entschiedene Hinwendung zum Realen, besonders in Brandenburg, sich bemerklich macht²⁾. Die Bevölkerung, begeistert durch die Thaten des großen Kurfürsten, wandte ihre Aufmerksamkeit fortan von den theologischen Streitigkeiten ab und dem handelnden Leben und den vaterländischen Angelegenheiten zu, und dieser Umstand kam den Realschulen zu statten³⁾.

Niemand hat jedoch der Schulentwicklung eine so entscheidende Richtung gegeben wie Locke. An Stelle des toten Gedächtniswerkes verlangte er eine Weckung der lebendigen Kräfte selbstthätiger Erkenntnis. Durch Sprechen sollen die fremde Sprache und zugleich die Realien (Kenntnisse der Mineralogie, Pflanzen, Tiere u. s. w.) dem Schüler beigebracht werden. Von Sprachen lerne der Knabe zuerst das Französische, da dieses auf die einzig richtige Weise, nämlich durch Sprechen gelehrt wird. Früh muß Französisch gelernt werden, weil in späterer Zeit die Fertigkeit einer guten Aussprache schwer erlangt wird⁴⁾. Auch das Erlernen eines Handwerks wie das Verstehen von kaufmännischem Rechnen und Buchhalten, desgl. auch der Stenographie hält Locke für unentbehrlich⁵⁾.

Dieser Realismus Lockes nahm jedoch bald die extreme Wendung zum Utilitarismus, d. h. man begann die Schüler für ihren demnächstigen besonderen Beruf vorzubereiten, und dieses Utilitätsprinzip beherrscht den größten Teil des 18. Jahrhunderts hindurch alle realistischen Anstalten. Eine derselben, die sich ganz auf den Lockeschen Prinzipien der Berücksichtigung des praktischen Lebens aufbaute, war die durch Chr. Semler 1706 in Halle begründete mathematisch-mechanische Realschule. Die hier unter dem Namen „Realschule“ zum ersten Male auftauchende Anstalt war wesentlich eine Ergänzungs- und Fortbildungsschule⁶⁾, in welcher neben allerlei Einzelkenntnissen besonders noch eine Vorbereitung auf mannigfaltige Berufsarten gegeben werden sollte. Die Anstalt ging zwar mit ihrem Stifter wieder zu Grunde, doch trug das Prinzip, jenes bekannte non scholae sed vitae discendum, aus dem sie hervorgegangen, gute Früchte; denn nicht nur in

¹⁾ In einem seiner Organisationspläne vom Jahre 1698 findet sich auch ein besonderes Pädagogium für diejenigen Kinder, „welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführt werden und die studia nicht kontinuierieren, sondern zur Aufwartung fürnehmer Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen.“ — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1885. S. 484.

²⁾ Rethwisch, a. a. O. S. 29.

³⁾ Wie richtig diese Forderung Lockes ist, ergeben die vielen Klagen der an den Realschulen Berlins wirkenden Lehrer, wo bekanntlich das Französische erst von der IV. Klasse an gelehrt wird.

⁴⁾ Raumer, a. a. O. II. S. 129 ff.

⁵⁾ Encyclopädie Bd. 6, S. 711.

Schriften wurde auf Einrichtung besonderer Klassen für die Jugend, die nicht studieren sollte, gedrungen, sondern es wurden auch derartige Schulen gegründet, so die Einrichtungen am Gymnasium zu Weimar, dem Collegium Carolinum zu Braunschweig und vor allem die durch Joh. Julius Hecker 1747 ins Leben gerufene ökonomisch-mathematische Realschule zu Berlin. Hecker, früher Lehrer am Waisenhaus in Halle, verwirklichte den Plan Franckes, eine Bürgerschule für die kultivierten Klassen des Mittelstandes zu gründen. Nach dem Unterrichtsplan sollten acht verschiedene Klassen eingerichtet werden: 1. eine mathematische, 2. eine geometrische, 3. eine Architektur- und Bauklasse, 4. eine geographische, 5. eine physikalische oder Naturalienklasse, 6. eine Manufaktur-, Kommerzien- und Handelsklasse, 7. eine ökonomische, 8. eine Kuriositäten- und Extraklasse.

Die Wahl der Unterrichtsgegenstände war freigestellt, was bei dem herrschenden Fachsystem ausführbar war. Ganz ähnlich wie bei Semler knüpfte der Unterricht hauptsächlich an Modelle an. Der Schule, die gegenüber den reinen Lateinschulen viele Vorzüge besaß, wurde vom großen König der Name einer „königlichen Realschule“ gewährt. Indessen erkannte der König die Schwächen dieser Schule sehr bald, die darin bestanden, daß die Anstalt ohne einheitliche Grundidee und mehr eine an Übermaß von Lehrgegenständen leidende Fachschule für die verschiedenartigsten Bestrebungen des praktischen Lebens war, als eine Mittelstufe zwischen der Volks- und Lateinschule¹⁾. Darum tadelte der König die ganze Schule als „unter der unwissenschaftlichen Praxis des Nützlichkeitsprinzips stehend“. Nichtsdestoweniger war die Schule von Wichtigkeit, was schon aus der außerordentlichen Teilnahme — die Schülerzahl ging bald über Tausend — wie aus der Nachfolge, welche die Anstalt fand, hervorgeht²⁾. So wurden ähnliche Schulen zu Wittenberg, Stargard i. P., Züllichau, Breslau teils gegründet, teils geplant.

Überhaupt waren der große König und sein Minister von Zedlitz in gleicher Weise eingenommen gegen eine nur die nächsten Bedürfnisse des praktischen Lebens verfolgende Tendenz in der Schulbildung wie gegen die damals auch weit verbreitete Gelehrtenzucht auf den höheren Schulen³⁾. Wenn nach der Absicht der Begründer der Realschulen alle, welche nicht studieren wollten, gleichviel ob sie dereinst sich dem höheren Geschäftsleben oder dem Handwerkerstande widmeten, in der Realschule ihre Ausbildung erhalten sollten, so wünschte Zedlitz vielmehr für den kleineren Bürgerstand eine besondere Schule: die Bürger- jetzige Mittelschule etwa. Der Lehrplan dieser Schule wich kaum von dem der heutigen Mittelschule ab: nur die fremden Sprachen fehlten, und neben dem Erwerb der erforderlichen allgemeinen Bildung wurde auch derjenige von einigen spezifisch technischen Vorkenntnissen vorgesehen. Nur wenige Schulen dieser Art konnten „bei den knappen Mitteln des Staates“ errichtet werden, eine davon war die im Stadtviertel vor dem Königsthor gegründete. — Im übrigen waren König und Minister nur für eine höhere Schulart: das Gymnasium⁴⁾. Für die eine allgemeine höhere Bildung schien Zedlitz auch nur ein und dasselbe Schulsystem tauglich⁵⁾. Die Anstalt sollte von allen einer höheren

¹⁾ Encyclopädie Bd. 6. S. 712 ff.

²⁾ Paulsen a. a. O. S. 494.

³⁾ Rethwisch a. a. O. S. 99 ff.

⁴⁾ Rethwisch a. a. O. S. 106. Zedlitz duldet in jeder Provinz für den armen Adel aus ökonomischen Gründen noch eine Ritterakademie.

⁵⁾ Rethwisch a. a. O. S. 107.

Lebensstellung Zustrebenden besucht werden, dem künftigen Großhändler und Industriellen so gut wie vom Gelehrten, Künstler, Offizier etc. Bei alle dem verschloß sich von Zedlitz' lebhaft empfänglicher Geist durchaus nicht den Rousseau-Basedowschen Reformideen: wohl war Zedlitz ein Gegner des von Basedow bis an die Grenze des Materialismus verfolgten Nützlichkeitsprinzips, den methodischen Grundsätzen desselben aber brachte er volles Verständnis entgegen. Und wie war das auch anders möglich?

Rousseaus pädagogischer Weckruf war nach Deutschland herübergedrungen und hatte die besten Köpfe, Goethe, Herder, Kant lebhaft angeregt und jenen großen Kampf der Meinungen zwischen Philanthropinismus und Humanismus entfacht. Mit überzeugender Gewalt bildete in diesem Streite sich die Ansicht heraus von der Notwendigkeit einer grundsätzlichen Scheidung zwischen Gymnasial- und Realbildung: und dieses ist jedenfalls das bedeutsamste Ergebnis der geistigen Bewegung auf diesem Gebiete im 18. Jahrhundert. Diese Bewegung gründete sich auf eine tiefgreifende Umgestaltung der sozialen Ordnung. Rousseau hatte den Begriff des Staatsbürgertums entwickelt, hatte das Bürgertum zum Grundgedanken der ganzen gesellschaftlichen Ordnung gemacht. Für ihn gab es keinen Unterschied im ganzen bürgerlichen Leben: über alle ständischen und gesellschaftlichen Unterschiede hinweg brachte er die Eigenschaft des Bürgers schlechthin als die allen gemeinsame und eigentlich bestimmende zum Ausdruck. War so das Volk die Gemeinschaft aller Bürger, so mußte es für Rousseau auch einen Schulbegriff geben, der Stadt- und Dorfschule zugleich umfaßte, und das war folgerichtig die dem Bürger Bildung und Erziehung gewährende Bürgerschule¹⁾.

Zahlreich sind die Schriften, welche fortan die Frage der bürgerlichen Bildung erörtern. So gab Resewitz, Abt des Klosters Berge bei Magdeburg, in seiner Friedrich dem Großen 1773 gewidmeten Schrift: „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit“ das Bild einer Schule mit dem Ziele einer heutigen Realschule höherer Art. Man erziehe — so verlangt es Resewitz — den Bürger zum selbständigen Denken, zu eigenem Urteil, auf das er befähigt ist, am Gemeinwohl mitzuwirken. — Ähnlicher Art sind die bald nachher erschienenen Schriften von Gedicke „Über den Begriff einer Bürgerschule“, von Snetlage „Über die Umschaffung der sogenannten lateinischen Schulen in Realschulen“, von Lachmann „Über die zweckmäßige Einrichtung der Bürgerschulen“ u. a. m.²⁾. So verschieden nun noch die Meinungen der Verfasser obiger Schriften hinsichtlich der Einrichtung und Gestaltung der allenthalben, namentlich aber in katholischen Ländern wie Österreich, Bayern³⁾ ins Leben tretenden Anstalten, so verschieden die Benennungen als „Real- oder Bürgerschule“, „Gewerbe- oder

¹⁾ Vgl. die treffliche Schrift des Hofrats Dr. G. Richter, Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwicklung in Heft 5 der Schriften des deutschen Einheitschulvereins. Hannover 1859. S. 20 ff.

²⁾ Encyclopädie Bd. 6, S. 713.

³⁾ Die in den siebziger Jahren vorigen Jahrhunderts in Bayern eingeführte Realschule war zunächst eine Weiterbildung der Trivialschule und trat dann mit dem Gymnasium in Verbindung. Encyclopädie I³, 441. Doch hat Bayern zuerst von allen Staaten unter dem Minister Montgelas durch den von Niethammer entworfenen Lehrplan de 1809 die klare Scheidung zwischen Gymnasium und Realschule als Prinzip in die Unterrichtsverwaltung aufgenommen, die Realschulen als allgemeine Bildungsanstalten für die höheren bürgerlichen Berufsklassen anerkannt und eine höhere und eine niedere Stufe derselben unterschieden, eine Neuerung, die nach dem Sturze des Ministers wieder aufgehoben wurde. Richter a. a. O. S. 20, Anm. 10.

Industrieschule“, „Real- und Bürgergymnasium“ waren¹⁾ — die Überzeugung von der Wichtigkeit und Notwendigkeit solcher Schulen hatte sich überall Bahn gebrochen. Auch war die Ansicht, welche die Anhänger des Realismus von Ratiich bis Basedow gehegt, in immer weitere Kreise gedrungen, daß die moderne Kultur so weit entwickelt sei, daß sie der fortdauernden Einwirkung der alten Kultur zu entraten und die Erziehung und Bildung ihrer Gelehrten aus eigenen Mitteln zu bestreiten im stande sei oder doch in kurzem sein werde. Diese Anschauung fand zusammen mit der Bewegung zu Gunsten der Schulen realistischen Charakters naturgemäß heftige Gegner, vor allem in Niethammer²⁾, der seit 1808 Leiter des bayrischen gelehrten Schulwesens war. Er beklagt in seiner Schrift: „Der Wert des Humanismus und Philanthropinismus, Jena 1808“, daß das animalistische Erziehungssystem das humanistische, welches früher allgemein war, fast gänzlich verdrängt habe, wenigstens in der Theorie, und findet die Ursachen hierfür in der Regierung Friedrichs des Großen. „Dieser große Impulsator seiner Zeit gab der deutschen Kultur zuerst die vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbelebens. Die Forderung realer Nützlichkeit war jetzt an der Tagesordnung; reale Nützlichkeit aber hieß Einträglichkeit, materielle Produktion“. Das dadurch hervorgerufene Verlangen nach Geld und Gewinn teilte sich auch der geistigen Thätigkeit mehr und mehr mit. Die Zweige des Wissens, die der materiellen Produktion Vorschub leisten, wie Mathematik, Physik, Chemie gewannen ein entschiedenes Übergewicht. Selbst das rein geistige Gebiet blieb von jenem Einfluß nicht frei: die Religion ward zum gemeinen Moralismus, das Christentum zum Eudämonismus, die Theologie zum Naturalismus erniedrigt. Unter dem Namen von Aufklärung entstand ein Rückschreiten der wahren Kultur, ein Haß alles rein Geistigen, Idealen, in Kunst und Wissenschaft. In diesem Geist nun wurzelte auch der Philanthropinismus: er erhebt die Kenntnis der Außenwelt zur ersten Forderung des Unterrichts und bringt die Beschäftigung mit geistigen Dingen in Mißkredit, wie es die Richtung auf Erwerb und Brot forderte. Da lebende Sprachen besser in der Welt forthelfen als tote, so werden diese für unentbehrlich erklärt, jenen wird dagegen nur noch in Klosterschulen ein Asyl bereitet. —

Gleichwohl waren solche Angriffe nicht im stande, das neue bürgerliche Bildungsideal zu beseitigen, vielmehr nahmen manche anderen pädagogischen Denker und Schulmänner sich desselben an und gestalteten es klar aus. Herbart hat sich in einigen Gutachten³⁾ aus den Jahren 1818 und 1823 über die Realschulen geäußert. Er sieht mit Schmerz⁴⁾, daß „die Unent-

¹⁾ Die Mannigfaltigkeit der Entwicklung des Realschulwesens zeigt sich schon in der Verschiedenheit der dieser Schulgattung beigelegten Namen. Während Semler in Halle und Hecker in Berlin mit Rücksicht auf die Nützlichkeit der in ihren Anstalten gepflegten Kenntnisse und Fertigkeiten den Namen „Realschule“ wählten, hat später das Erwachen des bürgerlichen Sinnes, besonders nach den Freiheitskriegen, den Namen „Bürgerschule“, oder besser zur Unterscheidung von den niederen Stadtschulen „höhere Bürgerschule“ zu Ehren gebracht. Die Rücksicht auf die Schüler, welche in diesen Anstalten ihre Ausbildung und Vorbereitung für ihren späteren Beruf fanden, kam in dem Namen „Gewerbe- und Industrieschule“ zur Geltung, während in dem Namen „Real- und Bürgergymnasium“ der Gedanke zum Ausdruck gelangen sollte, daß trotz der Rücksicht auf die den höheren Berufskreisen durchaus notwendigen Realien doch die von den humanistischen Gymnasien gewährte ideale, allgemein menschliche Bildung nicht vernachlässigt werde. Vgl. K. Eberhardt, R. W. Magers Deutsche Bürgerschule. Laugensalza 1898. S. V, Anm.

²⁾ Paulsen, a. a. O. S. 552 ff.

³⁾ Dieselben sind abgedruckt in J. Fr. Herbarts Pädagogischen Schriften, herausgegeben von O. Willmann. Bd. II Leipzig 1875.

⁴⁾ A. a. O. S. 150.

behrlichkeit derselben zu den höchsten pädagogischen Zwecken“ noch immer verkannt werde und erklärt ganz unumwunden, dafs er die vollständigste Ausbildung dieser Lehranstalten für die *conditio sine qua non* halte, unter welcher man den richtigen Gang des Unterrichtswesens einzig und allein werde hervorbringen und erhalten können. In diesen „Hauptschulen“¹⁾ soll der Zweck: das vielseitige Interesse zu wecken, auf einem kürzeren und geraderen Wege verfolgt werden, als bei den Gymnasien. „Der Umweg, im Knabenalter die alten Sprachen mühsam zu erlernen, um sie erst gegen die männlichen Jahre hin als Bildungsmittel zu benutzen, ist hier rein abgeschritten. Die Hauptschule lehrt das, was unmittelbar interessiert. Nicht als ob sie der Kraft keine Last auflegte; aber hier entstehen weit schneller und sicherer aus den Lasten selbst neue Kräfte. Nicht als ob hier die Studien durch Berechnung ihrer Nützlichkeit und Einträglichkeit versüfst würden; aber wenn ein Knabe sich zu der wirklichen Welt neigt, so mutet man ihm hier nicht an, die Augen gewaltsam zu verschließen, damit das dunkle Bild des Altertums ihm vor die Seele trete; und wenn sein Vater täglich den Gedanken an seinen künftigen Stand aufregt, so widerstreitet ihm nicht die Schule durch die Forderung einer solchen Vertiefung, wie sie nötig ist, um in römischer Sprache erst zu denken und dann zu schreiben. Wollen wir den Gymnasiasten und den Hauptschüler kurz vergleichen? Jener lebt in der Vergangenheit, dieser in der Gegenwart. Jener will sich bilden, dieser will nach aufsen hin handeln“²⁾.

Herbart will dem Gymnasium alle die zugeführt wissen, die dazu geboren sind, und ist für Unterstützung bedürftiger Gymnasiasten. Dann führt er fort: „Dieser Sorge bedürfen die Hauptschulen nicht, sie werden sich von selbst anfüllen, sobald sie erst in Wahrheit vorhanden sind; — aber existieren müssen sie, sonst fehlt für die gröfsere Menge der Unterricht, der allein bei ihr Eingang findet und Früchte bringt.“ Unterrichtsgegenstände sollen sein: Geschichte, Geographie, deutsche Litteratur und Übersetzungen aus dem Altertum, Mathematik und Physik, Naturgeschichte, Technologie, Religions- und Sittenlehre. Obwohl die Hauptschule einer Ergänzung der von ihr erteilten Bildung durch die Universität nicht bedarf, so erscheint es gleichwohl Herbart nötig, einen Weg zu öffnen, damit auch die ehemaligen Hauptschüler unter irgend einer Form akademische Bürger werden können³⁾.

Auch Schleiermacher hat, weil der realistischen Bildung zu Anfang der zwanziger Jahre die ihr so gebührende Aufmerksamkeit noch nicht zu Teil geworden war, deren Notwendigkeit und Recht besonders nachdrücklich betont und den Organismus der ihr dienenden Anstalten „mit einer in einer wissenschaftlichen Pädagogik damaliger Zeit unerhörten Gründlichkeit und Ausführlichkeit“ dargestellt⁴⁾. „Das Werk“⁵⁾, sagt ebenfalls Baur S. 27, „ist die tiefstinnigste, gründlichste, umsichtigste und besonnenste Darstellung der Pädagogik.“ Sämtliche menschlichen Berufsarten zerfallen nach Schleiermacher in drei Hauptgruppen. Zur ersten gehören die Individuen, welche durch mechanische Handarbeit der Gemeinschaft dienen. Ihnen stehen diejenigen gegenüber, welche zur Regierung des gemeinsamen Lebens der Gesellschaft berufen sind. Sie befinden sich

¹⁾ Diesen ungewöhnlichen Namen braucht Herbart selten, sonst wendet er die Bezeichnung: höhere Bürgerschule an. A. a. O. S. 106, Anm. 24.

²⁾ A. a. O. S. 106.

³⁾ A. a. O. S. 107.

⁴⁾ So Baur in der Encyclopädie Bd. 7^e S. 43 ff.

⁵⁾ Erziehungslehre, herausgegeben von C. Platz. Berlin 1849.

auf dem höchsten geschichtlichen Standpunkt durch die Mittheilung der Wissenschaft und den Besitz der höchsten leitenden Prinzipien¹⁾). Zwischen diesen beiden steht eine bedeutende Masse der höheren Industriellen (Fabrikherren etc.), die auch ein Regiment zu führen haben.

Jenen ersten dient die Volksschule, den zuletzt Genannten die Bürgerschule im höheren Sinne des Wortes und den zur Regierung Berufenen die Gelehrtenschule, das Gymnasium, zur Vorbereitung. Die Bürgerschule existiert nun in Wirklichkeit in zweifacher Gestalt, als niedere und höhere Bürgerschule. Von der Volksschule unterscheidet sich die niedere Bürgerschule nicht sowohl durch die Rücksicht auf die künftige Berufsthätigkeit ihrer Zöglinge — diese sollen nämlich auch für ein mechanisches Gewerbe vorbereitet werden —, als vielmehr durch die Gunst äußerer Verhältnisse (anregende Umgebung des städtischen Lebens, größere Wohlhabenheit der Eltern), wodurch eine Erweiterung oder Veränderung des in der Volksschule Gelehrten ermöglicht wird.

Die höhere Bürgerschule dagegen, welche in der polytechnischen Schule ihre höchste Stufe erreicht, ist für diejenigen bestimmt, welche im späteren Leben die Leitung mechanischer Geschäftsthätigkeit übernehmen sollen. Dadurch erhält die Schule einen besonderen Charakter: sie steht zwischen den wissenschaftlichen Bildungsanstalten und der Volksschule. — Als neuen Unterrichtsgegenstand nimmt die höhere Bürgerschule fremde Sprachen auf, jedoch nicht die alten, sondern die neuen mit Rücksicht auf das Verkehrsleben: die alten auch deshalb nicht, „da es sich nicht in der Erfahrung bewährt hat, daß die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien²⁾.“ Durchaus im Sinne der Neuerer sagt dann Schleiermacher: „Im Gebiet der Sprachen ist es auf den Gebrauch im praktischen Leben abgesehen. Je mehr der fremdsprachliche Unterricht auf das im gewöhnlichen Leben stets Vorkommende sich bezieht und von der Bildung der Sätze ausgeht, und so bildend und zerlegend auf lebendige Weise die Regeln entwickelt, desto fruchtbarer wird er sein und dem Erlernen der Muttersprache ähnlich.“ (Kefenstein, a. a. O. S. 288). Der Unterricht in der Muttersprache wird möglichst auszudehnen sein³⁾. Hier soll erreicht werden einmal das vollkommene Verständnis des in der Muttersprache wirklich Lebenden, sodann die vollständige Fertigkeit sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können, und zwar nicht allein im schriftlichen, sondern auch in dem bei uns Deutschen viel zu sehr vernachlässigten mündlichen Ausdruck. Er empfiehlt „viele Vorübungen anzustellen in Bezug auf das so lange vernachlässigte Gebiet der freien Rede⁴⁾.“

Neben den Sprachen als formalen Unterrichtsgegenständen nehmen die mathematischen Fächer einen breiten Raum im Lehrplan der höheren Bürgerschulen ein; von materialen die Naturwissenschaften. In Geschichte und Geographie tritt eine derartige Erweiterung des Pensums der Volksschule ein, daß die Zöglinge später die politischen Verhältnisse verstehen können.

Alle Unterrichtsgegenstände sollen sich extensiv gar nicht, intensiv nur dadurch von der Wissenschaft unterscheiden, daß es ihnen an der wissenschaftlichen Begründung und Behandlung

¹⁾ Kefenstein, Schleiermacher als Pädagog. Jena 1887. Dasselbst sind die wichtigsten Stellen abgedruckt. S. 283 ff.

²⁾ Kefenstein, a. a. O. S. 285.

³⁾ Ebenda S. 289.

⁴⁾ Ebenda S. 291.

fehlt. Die mittlere Stufe soll das Fundament aller Bildung sein, die nicht auf dem höheren, streng wissenschaftlichen Charakter beruht. Sie ist nicht nur für den eigentlichen Mittelstand bestimmt, sondern greift hinein in die sogenannten höheren Stände. (Kefenstein S. 288 ff.).

Für Schleiermacher giebt es somit folgende Abstufungen der Schule: erstens die Volksschule. Sie richtet sich nach dem gemeinsamen Leben, wird daher eine lokale Anstalt und schließt sich an die bürgerliche Gemeinde, ist Kommunalanstalt. Zweitens: die niedere Bürgerschule. Sie wird aus jeder Gemeinde nur einen kleineren Teil aufzunehmen haben; in ihr werden Schüler aus mehreren Kommunen zusammentreten: sie wird Kreisanstalt sein. Drittens: die höhere Abteilung der Bürgerschule, auf noch weitere Kreise berechnet, wird etwa Bezirksschule sein und in dieser Beziehung parallel neben der Gelehrtenschule stehen. Schleiermacher hält dafür, daß diese verschiedenen Abstufungen der Schulen nicht die bestehenden Differenzen steigern, sondern den Übergang erleichtern. Die starke Betonung der alten Sprachen in der Gelehrtenschule gegenüber anderweitigen Bildungstoffen, z. B. in der Bürgerschule, ist kein absolutes Hindernis für eine gewisse Ausgleichung in der allgemeinen Bildung überhaupt. Der gründliche Sprachunterricht in der Bürgerschule wird vermöge der komparativen Grammatik ein sehr allgemeines Bildungsmittel, und der altsprachliche Unterricht mag, wo erforderlich, sich leicht anknüpfen lassen. Ferner liegt in der ganzen Organisation des Unterrichts die Leichtigkeit, aus dem einen Bildungskreis in den anderen überzugehen, und findet ein Parallelismus statt zwischen der höheren Bürgerschule (Real- oder Gewerbeschule) und der Gelehrtenschule: in der Gelehrtenschule würde man mehr das Philologische und die Beziehung auf die spekulative Bildung berücksichtigen, in der Bürgerschule dagegen würde das Physikale, also das Faktische und Praktische und die Beziehung auf das höhere Gewerbsleben das Übergewicht haben.

Beim Übergang von der einen zur anderen Anstalt ist das philologische oder physikalische Element nachzuholen. — Eine solche Organisation hat den Vorteil, daß der Eintritt in die unteren Bildungsanstalten noch nicht entscheidend für die Berufsbestimmung ist.

Hören wir jetzt nach einem mehr theoretischen Pädagogen einen praktischen Schulmann!

Der erste, welcher die Idee der höheren Bürgerschule praktisch klar gestaltete, war A. G. Spilleke, der seit Februar 1821 die seit Heckers Zeiten verbunden gebliebenen Anstalten an der Dreifaltigkeitskirche zu Berlin — das jetzige königliche Friedrich Wilhelms-Gymnasium, das königliche Realgymnasium sowie die Elisabethschule — leitete. Die 1747 gegründete Realschule war schon unter ihrem zweiten Direktor, Silberschlag, von ihrer ursprünglichen Einseitigkeit — sie war ganz der praktischen Ausbildung fürs bürgerliche Leben bestimmt — abgedrängt und in drei Abteilungen gesondert worden, von welchen er die erste, die eigentliche Gelehrtenschule, Pädagogium¹⁾, die zweite Kunstschule, die dritte deutsche oder Handwerkerschule nannte. Das Ganze aber blieb eine Anstalt unter dem Namen Realschule¹⁾. Nach 50 jährigem Bestehen der Anstalt wurde 1797 das Pädagogium zu einem Gymnasium erhoben und nach dem Könige Friedrich Wilhelm benannt. Der damalige Direktor, also der erste des Gymnasiums, war J. A. Hecker. Nachdem kurze Zeit Bernhardt das Direktorat geführt, wurde Spilleke, bis dahin Professor am Werderschen Gymnasium, zum Leiter der Anstalt berufen. Spilleke fand noch durchweg einen Parallelismus der Lektionen an Realschule und Gymnasium vor, den die früheren Zwecke der

¹⁾ L. Wiese, A. G. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit. Berlin 1842.

vereinigten Anstalt nötig gemacht hatten und der auch nach der Trennung noch geblieben war. Er schränkte diesen Parallelismus bis auf wenige Lektionen ein und hob ihn nach und nach ganz auf¹⁾. Dann suchte er eine jede der ihm unterstellten Schulen nach dem ihr inne wohnenden Wesen und den daraus fließenden Aufgaben auszugestalten und legte seine Ansichten darüber in zwei Programmen 1821—22 nieder²⁾.

In dem zweiten Jahresbericht vom Jahre 1822 handelt Spilleke: „Von dem Wesen der höheren Bürgerschule“. „Die Schrift war“ — so berichtet Wiese³⁾ — „Epoche machend in Deutschland, zu einer Zeit, wo sich an vielen Orten das Verlangen, ähnliche Anstalten ins Leben treten zu sehen, nicht mehr überhören liefs, oder wo die vorhandenen eine zweckmäßigere Organisation forderten.“ Gleich ursprünglich — sagt Spilleke — sei in der Einheit der menschlichen Natur der Bildungstrieb und der Trieb des Erkennens enthalten, und es sei das höchste Ziel, nach welchem ein Volk streben solle, beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig werden zu lassen. Der Gegensatz zwischen Geist und Natur müsse nicht allein im Wissen, sondern auch im Thun immer mehr aufgehoben und so der Natur durch freie menschliche Kunst immer mehr das Gepräge des menschlichen Geistes aufgedrückt werden. Mit der Anerkennung dieses Triebes und Berufes im Menschen werde man aber auch Bildungsanstalten gutheifsen müssen, in welchen jene Richtung die vorherrschende ist, und wo alles das gelehrt wird, wodurch auch das äufsere Leben eine hohe, veredelte und sittliche Gestalt gewinnt. Dafs die Notwendigkeit solcher Institute jetzt überall anerkannt werde, darin erblickt er nicht etwa einen Rückschritt unserer Bildung, vielmehr glaubt er in dieser Anerkennung eine Erhebung des Menschengestes auf eine höhere Stufe des Selbstbewusstseins wahrzunehmen. Spilleke nennt die Realschulen „wissenschaftliche Institute“ und will damit ausdrücken, dafs auch sie geistige Bildung zum Ziel haben und nicht blofs technische, und dafs auf ihnen nichts mehr zu verhüten sei, als das Mechanisieren des Unterrichts⁴⁾. Ein entschiedener Gegner alles rohen Utilitarismus, trachtete er vor allem Freiheit der Bildung, geübte Denkkraft, den Sinn für das Heilige und Grofse zu fördern: nimmer sollte seine Realschule eine Anstalt für die unmittelbaren Zwecke der Industrie und blofs praktische Brauchbarkeit sein! Vielmehr gewährt sie, wie das Gymnasium, eine allgemein vorbereitende Ausbildung und steht so dem Gymnasium in gleicher Würde zur Seite. Wie dieses für die Universität, so soll jene für die Kunstakademie oder polytechnische Schule vorbereiten. — Je mehr die Gleichstellung von Realschule und Gymnasium anerkannt wurde, um so mehr erreichte Spilleke den Vorteil, die Überfüllung, besonders in den mittleren Klassen des Gymnasiums, zu verhüten und dadurch diesem die ungestörte Verfolgung seiner eigentümlichen Zwecke durch Ausscheidung der ungeeigneten Elemente zu sichern. — Den festgestellten Prinzipien gemäfs wählte Spilleke die einzelnen Unterrichtsgegenstände: Naturkunde und demnächst Mathematik stehen im Mittelpunkte des Unterrichts, dazu kommt die Muttersprache mit den beiden fürs Leben wichtigsten Sprachen, dem Französischen und Englischen, ferner Geschichte und Geographie. Der Formensinn wird durch Zeichnen und Modellieren gebildet. Die höchsten Beziehungen des Menschen endlich umfaßt die Religion, die Schutzwehr gegen jede niedrige Ansicht und Behandlung

¹⁾ Wiese, Spillekes Leben. S. 71.

²⁾ A. Spillekes Gesammelte Schulschriften. Berlin 1825.

³⁾ S. 76.

⁴⁾ Wiese, Spillekes Leben. S. 79ff.

des Lebens. Das Lateinische blieb grundsätzlich ausgeschlossen. In seinen ersten Programmen erklärt er, keinen Gesichtspunkt auffinden zu können, unter welchem ihm eine zweckmäßige Stelle in einer Bürgerschule angewiesen werden könne. Später hat er es zugelassen, nachdem er eingesehen, daß die grammatischen Übungen großen formalen Nutzen im Unterrichte hatten¹⁾. — Auch dringt Spilleke darauf²⁾, daß die methodische Behandlungsweise des Lehrstoffes eine andere in der Bürgerschule sei als im Gymnasium. In diesem sei die Erweckung des wissenschaftlichen Sinnes der letzte Zweck, so daß in dem Schüler das Streben rege gemacht werde, das Einzelne auf ein Allgemeines zurückzuführen und überall den innern Zusammenhang zu erforschen. In der Bürgerschule dagegen sei das Ziel Erweckung des praktischen Sinnes: die Schule solle den Knaben befähigen, jedes Allgemeine auf einen besondern Fall anzuwenden, in jedem Gegenstande das Eigentümliche und Charakteristische aufzufinden, genau das Verhältnis aufzufassen, in welchem die Teile zum Ganzen stehen, aus den gegebenen Teilen selber sogleich das Ganze zu bilden, um so an Beobachtungs- und Erfindungsgeist zu gewinnen. Da beide Vermögen sich im Gebiete des Anschaulichen offenbaren sollen, so können sie auch nur durch eine anschauliche Darstellungsweise geweckt werden. Deshalb sei der Lehrer für die Bürgerschule der tüchtigste, der neben seinen wissenschaftlichen Kenntnissen ein klares Auge für die Wirklichkeit besitze und aus der Theorie den Weg ins Leben zu zeigen wisse.

Die Früchte, welche Spilleke mit Anwendung seiner Prinzipien erntete, waren zunächst an seiner Anstalt spärlich genug. Das größte Hindernis, welches er zu bekämpfen hatte, waren die falschen Vorstellungen, die noch lange im Publikum über die Realschulen verbreitet blieben. Von vielen wird die Anstalt nicht gekannt, von anderen verkannt: man hielt die Realschulen für die Vorschule des Gymnasiums. In seinen Programmen sagt er mehrmals, daß der Name Gymnasium eine wahrhaft magische Gewalt auf die Gemüter der meisten Eltern ausübe. Häufig ließen sie die Kinder aus den mittleren Klassen auf das Gymnasium übergehen, und so hatte die Realschule in den oberen Klassen nur eine geringe Frequenz. — Aber das treue Ausharren Spillekes wurde belohnt³⁾. Die Regierung gab den mit dem Reifezeugnis Abgehenden die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, gewährte ihnen den Eintritt ins Post-, Forst- und Baufach. So gewann die Anstalt an Ansehen und blühte auf.

Weit erfreulicher für Spilleke war noch die Thatsache, daß seine Prinzipien und Lektionspläne für viele andere Anstalten vorbildlich wurden, ja im Verein mit glücklichen Zeitumständen wesentlich zur ersten weiteren Ausdehnung des Real- und höheren Bürgerschulwesens beitrugen.

Aber die Realschulen nahmen in den zwanziger und dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts, obwohl der Staat anfänglich eine gewisse Freiheit der Bewegung den Anstalten liefs, was zur Klärung der Ansichten über ihr Wesen, ihre Aufgaben u. s. w. diene, nicht die ursprünglich beabsichtigte Entwicklung. Sie wurden durch Verleihung der Berechtigungen in den Augen der Regierung Vorbildungsanstalten für gewisse Beamtenklassen. So lag Veranlassung genug vor, die „herumirrende Seele“ der Realschule von ihrem geisterhaften Bann zu erlösen und ihr eine feste irdische Gestalt zu geben. Die Männer, die dies unternahmen, waren K. W. Mager und G. Scheibert.

¹⁾ Wiese, Spillekes Leben. S. 83.

²⁾ Ebenda S. 84.

³⁾ Ebenda S. 85 ff.

Karl W. Mager¹⁾, der Verfasser der „Deutschen Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann 1840“, ist zweifellos eine der interessantesten und bedeutendsten Erscheinungen des pädagogischen Deutschlands. Er erschien durch Verkettung der Umstände, seinen Bildungsgang, seine Studien und die Individualität seiner Persönlichkeit vor allen geeignet, in der so schwierigen Frage der bürgerlichen Bildung ein entscheidendes Wort zu reden. Umfassende Kenntnisse, und zwar hauptsächlich auf den Gebieten, welche der deutschen Bürgerschule ihren vornehmsten Inhalt geben sollten, durch philosophische Auffassung genährtes und durch pädagogische Praxis gestärktes Interesse an den Fragen der Erziehung befähigten Mager zu dieser Aufgabe in hohem Grade, und es bedurfte nur der Anregung, um als Frucht ein Werk zu zeitigen, mit dem eine Richtschnur für den an das Licht sich ringenden Gedanken der deutschen Bürgerschule gegeben ward²⁾. 1810 zu Graefrath im Bergischen geboren, erhielt Mager seine Vorbildung auf dem Gymnasium zu Düsseldorf und bezog als Achtzehnjähriger die Universität Bonn, wo er sich philologischen und philosophischen Studien widmete. Durch eine glückliche Fügung zu Mitteln gelangt, ging er nach Paris und veröffentlichte eine Schrift über die französische Nationallitteratur von Anfang des 12. Jahrhunderts an bis 1789. Bald darauf treffen wir ihn in Berlin, naturwissenschaftlichen und philosophischen Studien obliegend und im Verkehr mit Alexander von Humboldt und anderen bedeutenden Männern. Den pädagogischen Fragen ward Mager näher gebracht durch seine Thätigkeit am Friedrich Wilhelms-Gymnasium, das noch unter der Leitung Spillekes stand. Nach mehrjährigem Aufenthalt in der Schweiz fand der Dreißigjährige in Stuttgart durch den Verkehr mit einem Staatsmann die Anregung, die geradezu einen Wendepunkt auf dem Gebiete des Realschulwesens bezeichnende Schrift über die deutsche Bürgerschule zu schreiben.

Mager verbreitet sich in der gegen den Philologen Thiersch gerichteten und deshalb oft in leidenschaftlichem Tone gehaltenen Schrift über das Bedürfnis, die Organisation, die Methode, den Zweck und den Nutzen der höheren Bürgerschule, Mittel und Wege zur Errichtung und endlich über die Gegner und falschen Freunde derselben. Er findet, daß der Gedanke der Bildung des höheren Bürgertums sich an die Oberfläche ringt. Insofern dieser Gedanke noch nicht vollständig klar und praktisch geworden, gleicht die „Idee der höheren Bürgerschule einer herumirrenden Seele, die noch keinen Körper gefunden hat“. Die Utilitarier wollen die Bürgerschule zu einer gewerblichen Fachschule machen, die Stockphilologen — wie Thiersch — sie in der Vorschule des Gymnasiums unterbringen. Doch weder das eine noch das andere soll sie sein, vielmehr als Bildungsschule, Humanitätsschule wirken. Das Bildungsbedürfnis des höheren Bürgerstandes wird aber klar gemacht durch einen geistreichen geschichtlichen Überblick, der von der Darstellung des Bildungsbedürfnisses des klassischen griechischen Altertums durch das Mittelalter bis zur Gegenwart führt. Die Gegenwart verlangt nun, nach Mager, Befriedigung des Bildungsbedürfnisses des gemeinen Mannes und des Gelehrten nicht nur, sondern auch der sogenannten „Gebildeten“, welche zwischen dem gemeinen Manne und dem Gelehrten stehen. Diese Gebildeten findet Mager in allen den mittleren und höheren Lebenskreisen, es sind das für ihn: Volksschullehrer, Apotheker, Wundärzte, Tierärzte, größere Landwirte, Forstmänner, Beamte beim Berg- und

¹⁾ K. W. Magers Deutsche Bürgerschule, herausgegeben von K. Eberhardt. 26. Band der Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza 1888. Eine vortreffliche Ausgabe! — W. Langbein, Dr. Karl Magers Leben. Stettin 1859.

²⁾ Eberhardt, a. a. O. S. VI.

Hüttenwesen, Kunstgärtner, Armee- und Schiffsoffiziere, Bürger, die Kommunalämter bekleiden, Subalterne im Post-, Rechnungs-, Steuer-, Verwaltungswesen, Sekretäre, Fabrikanten, Kaufleute, Civilingenieure, Wasser- und Strafsenbaumeister, Mechaniker, Feldmesser, Künstler, Architekten — alle Damen. Für alle diese, deren allgemeine Bildung weder in Volks- noch in den gelehrten Schulen bewerkstelligt werden kann, verlangt Mager eine besondere Schulgattung, eben die dem Gymnasium koordinierte Bürgerschule, die in sechs aufsteigenden Klassen (vom zehnten bis sechs-zehnten Lebensjahr) an die Elementarschule (vom siebenten bis zehnten Lebensjahr) sich anschließt. Mit der Forderung einer so organisierten Schule war über viele Realschulen, die teils nur Fortsetzungen der Volksschule waren, teils gymnasialen Charakter zeigten, das Urteil gesprochen¹⁾. Die Bildung hat zu sein eine intellektuelle, ästhetische, ethische, religiöse und politische, aber nicht eine praktische für einen zukünftigen speziellen Beruf. Daraus ergibt sich der Lehrplan, in welchem neben den ethischen Wissenschaften (Sprachen: Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, einschliesslich Kenntnis der vaterländischen Staats- und Gesellschaftsverfassung), die natürlichen (Mathematik, Physik nebst Chemie, Organik, d. i. Stein-, Tier- und Pflanzenkunde) und ausserdem nächst Religion noch Gesang, Zeichnen, Gymnastik, Logik und Moral erscheinen.

Der so Durchgebildete besitzt eine spezifische, von der gelehrten und der des gemeinen Mannes verschiedene Bildung; denn die Bildung des Gelehrten ist universell, die des gemeinen Mannes durchaus national, während man die durch die Bürgerschulen vermittelte Bildung europäisch-moderne Bildung nennen kann, eine Spezialität, die sich mit Ehren neben der hellenisch-antiken Bildung der Zeitgenossen des Sokrates zeigen darf²⁾.

Nachdem Mager sodann (im III. Abschnitt) die Methode des Unterrichtes, die hauptsächlich genetisch ist, besprochen hat, handelt er über den Zweck und den Nutzen der Bürgerschule (Abschnitt IV). Dieser ist von politischer oder, wenn man will, patriotischer Natur; denn die Bürgerschulen wecken den Sinn des Staates, machen ihre Schüler zu Vollbürgern³⁾. Sodann wird eine weitere Verbreitung der allgemeinen Wohlhabenheit durch die in den höheren Bürgerschulen gewonnene Intelligenz herbeigeführt und die im modernen Staate notwendige Selbstverwaltung durch die gediegene Bildung der Beauftragten gefördert. Auch wird der Staat, wenn er solche Schulen anlegt, ansehnliche Summen sparen, und die Gymnasien werden 30 Prozent Abiturienten weniger liefern.

In Abschnitt V findet Mager die Mittel und Wege zur Errichtung von Bürgerschulen zunächst in der Heranbildung geeigneter Lehrkräfte, die, gleichwie die am Gymnasium, Gymnasium und Universität absolviert haben müssen; ferner in der Aufklärung der Bürgerschaften, Stadträte und vieler Regierungsbehörden, die von der echten Bürger- oder Realschule nur verworrene und sehr häufig gar keine Vorstellung hätten. — Die Gegner und falschen Freunde der Bürgerschule, mit denen Mager sich scharf auseinandersetzt, sind 1. der Humanismus, 2. der Realismus gleich Utilitarismus, 3. das pädagogische *Juste-Milieu*⁴⁾, d. s. die Vermittler, die Berufs- und allgemeine Bildung mit einander vermengen.

Dies kurz der Inhalt von Magers „Deutscher Bürgerschule“, einer Schrift, die auf jeder

1) Magers Deutsche Bürgerschule, herausgegeben von Eberhardt. S. 54 ff.

2) A. a. O. S. 70.

3) A. a. O. S. 132 ff.

4) A. a. O. S. 141 ff.

Seite den Verfasser als interessanten Charakterkopf widerspiegelt. Acht Jahre nach dem Erscheinen dieses Werkes, also im Jahre 1848, übernahm Mager die Einrichtung einer höheren Bürgerschule in Eisenach, deren Leitung er indes schon 1852 aus Gesundheitsrücksichten niederlegen mußte. Er starb, bis zuletzt geistig rege beschäftigt, in seiner rheinischen Heimat Wiesbaden 1858. Mit ihm ging einer der bedeutendsten, jedenfalls auch einer der originellsten Vertreter der Realschulidee dahin.

Nicht minder Eigenartiges und Neues in der Ableitung des Wesens und der Begriffsbestimmung der höheren Bürgerschule, in der ihr eigentümlichen Unterrichtsform und im Schulleben bietet die Schrift des Direktors der Friedrich-Wilhelmschule zu Stettin, C. G. Scheibert: „Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule“ (Berlin 1848), eine Schrift, die auf die gesetzliche Regelung des Schulwesens nicht unwesentlich eingewirkt hat und noch heute in fast allen Teilen durch die Gründlichkeit der Behandlung wie durch die Originalität der Gedanken eine beachtenswerte, ja vorbildliche Leistung ist.

Scheibert weist zunächst mit Recht den bisherigen Begriff von allgemein bildenden Schulen als nicht haltbar zurück. Jede höhere Schule, das Gymnasium so gut wie die höhere Bürgerschule, bildet auf einen Beruf vor, giebt eine Sonderbildung, welche durch die künftige Lebensstellung der zu bildenden Jugend, d. h. durch den Beruf bestimmt wird; „denn eine Schule, welche alle geistigen Richtungen anbauen und kräftigen und so gleichsam eine harmonische Bildung des Geistes erreichen könnte, wird es bei dem Reichtum der geistigen Vermögen nach keiner Seite hin zu irgend welcher Erstarkung bringen. Vielmehr würde sie Menschen bilden, die in einer Vorbereitung für alles nun eben keine Vorbereitung gewonnen hätten, würde farblose und gestaltlose Wesen hinstellen, die erst in der Schaukel des Lebens für das Leben selber gewiegt und geschult werden müßten; d. h. sie würde keine Faktoren des Lebens, sondern unbeschriebene Blätter in die Welt austreuen, auf welche das Leben selbst erst einen leserlichen und verständlichen Text zu schreiben hätte. Eine Schule, welche eine Allgemeinbildung ohne Rücksicht auf irgend welchen menschlichen Beruf erzielte, würde den Menschen als ein Abstraktum zwischen Himmel und Erde stellen, wo doch nun einmal sein Standpunkt nicht ist“ (S. 7).

Soll die Schule also für den Beruf bilden, so fragt es sich, was Scheibert unter Beruf versteht. „Beruf ist nicht zu verwechseln mit Beschäftigungsart oder Neigung oder Pflicht“ (S. 10), vielmehr ist er die gesamte Lebenssphäre des Menschen. Beruf und Broterwerb decken sich nicht. „Nach dem Berufe fragen, heißt also nicht bloß nach der Beschäftigungsart im Broterwerbe fragen, sondern aufsuchen alle die möglichen, leicht zu ergreifenden, sich notwendig anbietenden oder unabweisbaren Beziehungen, in welche der Mensch vermöge seiner staatlichen Stellung oder Beschäftigungsart hineintreten kann oder muß. Den Menschen für seinen Beruf bilden, heißt also nicht, ihn für eine Beschäftigungsart abrichten, sondern ihn befähigen, Lebensbeziehungen aus seinem Geschäftskreise aufzusuchen, die dargebotenen zu ergreifen, die aufgedrungenen richtig zu erfassen und die angeknüpften zu befestigen, sich neue zu schaffen und allen sich hinzugeben“ (S. 11).

Nun hat die Zeit durch den Gedanken des Bürgertums, durch Handel, Gewerbe und Industrie neue Berufskreise geschaffen, und deshalb sind neue Berufsschulen notwendig geworden: die höheren Bürgerschulen. Diese sind aus bestimmten Klassen des Bürgerstandes hervorgegangen,

haben also ursprünglich nicht die Aufgabe, Beamte zu bilden. Gleichwohl ist die höhere Bürgerschule vom Staate durch die Übernahme der Beamtenbildung aus ihrer Richtung gedrängt, in ihrer Entwicklung aufgehalten worden. Wenn nun die Aufgabe der höheren Bürgerschule richtig erkannt werden soll, so wird zunächst ohne Rücksicht auf Beamtenbildung der Berufskreis des Bürgerstandes bestimmt werden müssen, dessen Mittelpunkt das höhere gewerbliche Leben bildet. Nachdem dieser Berufskreis des erwerbenden Bürgers in seiner gewerblichen, staatlichen, sozialen und Einzelstellung gefunden ist, schreitet Scheibert zur Ermittlung der Aufgabe der höheren Bürgerschule (§ 16—§ 23). Er bestimmt das Wesen der höheren Bürgerschule als eine allgemein bildende Berufsschule und als ihr Ziel „zweckbewusste, gesinnungsvolle Thatkräftigkeit“ (S. 43). Was sie spezifisch vom Gymnasium unterscheidet, ist auf dem intellektuellen Gebiete 1. das Beharren am Realen und das Entwickeln aus ihm, „die Befähigung, sich aus dem Realen her die geistige Vorstellung zu gewinnen, nicht aber das Reale bloß unter dem Lichte eines vorgegebenen geistigen Begriffes zu betrachten“ (S. 56). Damit ist zugleich auch ein spezifischer Bildungsweg — der naturhistorische — gegeben, eine Methode, die — wie Richter, a. a. O. S. 36 bemerkt — auch dem Gymnasium nicht fremd bleiben darf. 2. Die abzuschließende Bildung, wodurch ihr Ziel „also die natürliche Bewegung ihrer Lehrgegenstände“ bedingt wird: sie ist Gymnasium und Universität zugleich. 3. Die Einweihung in das Nationale als den geistigen Mittelpunkt des Bürgers. — Das Spezifische der höheren Bürgerschule auf ethischem Gebiete erblickt Scheibert in der Religion verbunden mit kirchlichem Sinn, in der Treue im Kleinen, im lebendigen Nationalismus, im Gemeinsinn, im praktischen Sinn, im Geschmack als Trieb zur schönen That, im thatkräftigen Willen und demgemäß in einem Schulleben, in welchem möglichst getreu die im bürgerlichen Leben geltenden Faktoren zur Übung und Geltung kommen können (§ 21)¹⁾.

Der zweite Teil von Scheiberts Werk handelt vom Schulunterricht. Zunächst werden die Lehrgegenstände ermittelt.

Da die höhere Bürgerschule nicht für ein Geschäftsleben noch für eine wissenschaftliche Befähigung vorzubereiten, sondern vielmehr eine ganz eigentümliche geistige und ethische Aufgabe zu lösen hat, so muß man ihre Lehrgegenstände nur mit Rücksicht auf diesen besonderen Zweck ableiten.

Als der erste notwendige Unterrichtsgegenstand tritt der Religionsunterricht auf, als zweiter das Nationale. Ein Volk offenbart sich vornehmlich nach drei Seiten, geistig in der Litteratur, handelnd in seiner staatlichen Geschichte und endlich künstlerisch und gewerblich. Hiernach fordert das Nationale ein Eingehen in die Litteratur, und zwar nicht bloß in die klassische und ästhetische. Und dieses bedingt grammatische und historische Kenntnis der Sprache, zugleich auch die grammatische Kenntnis einer fremden Sprache und Kenntnis einer fremden Litteratur, ferner den Unterricht über griechische und römische Mythologie und Kunst und in der empirischen Psychologie. — Die zweite Äußerung des Nationalen ist die Staatsgeschichte mit der Hilfswissenschaft Geographie. Wenn die Geschichte aber zu dem Mittel werden soll, in das Nationalleben einzudringen und dasselbe als ein bewusstes zu erkennen, so gehört dazu nicht bloß eine politische, sondern eine Volksgeschichte, welche Städtewesen, Rechtsverfassung, häusliches und kirch-

¹⁾ Viel von dem, was Scheibert als der höheren Bürgerschule eigentümlich ansieht, ist Endzweck jeder Erziehung.

liches Leben, Sitten- und Kulturgeschichte in sich schließt (S. 79). Eine Einweihung in die Geschichte fordert wieder historische Kenntnis der Muttersprache und eine Spezialgeschichte eines fremden Volkes. — Die dritte Seite der nationalen Entwicklung ist Kunst und gewerbliche Produktion. Sollen Kunst und gewerbliche Produkte als ein Zeugnis der Nationalentwicklung gelehrt werden, so gehört vor allem dazu eine Anschauung dieser Dinge, also ein Kunstmuseum über deutsche Kunst und ein Antiquitätenkabinett, sowie Gesang.

Die Geschmacksbildung fordert 1. einen Unterricht in der ästhetischen Litteratur und Kunst, in der klassischen Litteratur möglichst vieler fremder Völker; 2. die Übung in der Kunst, und zwar Schreiben, Zeichnen, Modellieren, Musik.

Zu den Unterrichtsgegenständen, an denen der Schüler an das unvergeistigte Reale gestellt wird, um es zu vergeistigen, gehören neben Zeichnen nach der Natur die Naturwissenschaften (Naturbeschreibung, Physik, Chemie), ferner die Mathematik, und vornehmlich die angewandte, mit dem Hilfsunterricht im Rechnen; endlich der deutsche Aufsatz mit einem Erfahrungsunterricht. Zweck dieses Unterrichts ist: ein reales Objekt geistig zu durchdringen. „Es soll aber mit diesem Unterrichtsgegenstände ebensowenig ein altkluges Beurteilen realer Zustände eingelehrt werden, sondern diesem aufs kräftigste dadurch entgegengewirkt werden, daß die treueste Aufnahme und Wiederdarstellung des Realen die Hauptsache bleibt und dadurch der Realität ihre wahre Geltung wird gegenüber der dialektischen und formalen Bildung“ (S. 94). Um nun den Schüler zu befähigen, einen gegebenen Gedanken auf reale Verhältnisse richtig anzuwenden, ihn gleichsam in die Wirklichkeit hineinzuarbeiten, dazu gehört ein anderes Schulleben als das bisher geführte rein geistige, es erfordert das eine Beteiligung am Realen (S. 95).

Nachdem so die Lehrgegenstände gefunden sind, nimmt Scheibert eine Begrenzung des Lehrstoffes vor (§ 30—§ 43) mit Rücksicht auf den Zweck der Schule, die Schulzeit, die Kraft der Jugend und die Fruchtbarkeit der Lehrgegenstände. Einiges daraus, mit dem wir uns nicht einverstanden erklären können, sei erwähnt: so behauptet er, die praktische Erlernung der Sprachen hat nur Nutzen, wenn eine schon gründlich grammatisch erlernt ist. Darum soll auf den unteren Klassen das Lateinische, um an ihm Grammatik zu lehren, betrieben werden. Statt des Lateins soll dann in den oberen Stufen die neuere Sprache — das Französische — eintreten (S. 122). Die englische Sprache ist auf dem möglichst kürzesten Wege zur Einführung in die englische Litteratur zu lehren, nicht zum Schreiben, auch nicht zum Sprechen, sondern zum Lesen der englischen Werke.

Auffallend ist in dem dritten Abschnitte, der von der Verteilung der Lehrgegenstände handelt, die Forderung, daß die höhere Bürgerschule mit derselben Bildungshöhe wie das Gymnasium ende, daher ebenso viele Lehrstufen zählen müsse wie jenes. So würden die Schüler, wenn sie nach einer etwa drei Jahre währenden elementaren Vorbildung, mit dem 8. bis 10. Jahre zur höheren Bürgerschule kämen, bis zum 18. oder 20. Jahre daselbst festgehalten werden. Allerdings geht Scheibert vorweg zu (S. 153), daß nur wenige die ganze Bildungshöhe einer höheren Bürgerschule erreichen dürften, und darum mehrere Abstufungen mit einem gewissen Abschluß einzurichten seien, um nicht die meisten Schüler mit unvollendeten Anfängen ins Leben zu entlassen. Über die Lektionspläne und die für jeden Lehrgegenstand bis ins einzelne behandelte Unterrichtsmethode gehen wir hinweg und betrachten kurz das eigenartige Schulleben (§ 67 — § 84).

Die Schüler müssen in der Schule lebendig werden und das Staatenbild eines Bienenkorbes darstellen; sie müssen sich als Zusammengehörige, zur Erstrebung eines gemeinsamen Zieles Berufene, zur gegenseitigen Förderung und Hilfeleistung Verpflichtete ansehen lernen. Die Schule wird also ein solches Leben anbauen, in welchem der eine dem andern notwendig wird. Jeder Schüler erhalte in diesem Organismus einen ihm eigentümlichen Platz, werde in ihm nach Maßgabe seiner geistigen und leiblichen Fähigkeiten fürs Gesamte nutzbar, werde so aus der Isolierung herausgezogen, lerne an anderen Kräften als denen des Verstandes sich auch noch aufbauen. Endlich halte vor allem die Schule fest, dafs das Leben Mannigfaltigkeit bietet, nicht in ihm jeder auch jedes sein, jedes leisten, jedes erstreben soll. Wie der Staat und Gemeinde und Familienleben allen edlen Richtungen, jedem redlichen Wollen, jedem ernstesten Streben Anerkennung und Förderung gewährt, so thue ein Gleiches die Schule (S. 249).

Das Schulleben entwickelt sich nun im Unterrichte als Gemeindeleben in der Klasse, ferner als Thätigkeit des einzelnen und in Vereinen, schliesslich in der Gesamtheit als etwas Selbständiges. Die nächste Gemeinde des Schülers ist die Klasse, in der er sitzt; in ihr mufs sich sein Schulleben bilden. Alle Mitglieder der Klasse müssen als Arbeiter an einem Werke angesehen werden, bei welchem sie sich gegenseitig nützen und fördern. Jede Störung des Unterrichtes, jede Teilnahmslosigkeit, jede Trägheit wird als Schaden für die übrigen Schüler angesehen. Den wahren Charakter eines gemeinsamen Lebens wird die Schule jedoch erst durch die Methode des freien Unterrichts erhalten, bei dem dem einzelnen Schüler Raum und Gelegenheit zu freier Thätigkeit gegeben wird. So z. B. in der Geschichte in Klasse III und II: Soll eine Zeit, ein Krieg, eine Person charakterisiert werden, so wird der Stoff an die Schüler zum Durchlesen und dann zum Vortragen in der Klasse verteilt, so dafs jeder Vortragende einen wesentlichen Zug zur Anschauung bringt. Der Lehrer verteilt die Arbeit nach den Kräften und dem Zwecke des Unterrichts. Ist so der Stoff gesammelt, dann beginnt die geistige Verarbeitung desselben zu einem Urteile durch geschickte Fragen seitens des Lehrers. Dabei haben die Vortragenden auf alle möglichen Veranschaulichungsmittel zu denken, wie Landkarten, Abbildungen, welche die guten Zeichner der Klasse selbst fertig stellen. Soll nun nach gewissen Abschnitten repetiert werden, so begnüge man sich nicht mit dem Abfragen des historischen Skeletts, sondern mache nun einige gröfsere Themata und übergebe sie an einzelne Schüler, welche nun sich die Thatsachen mit Einzelheiten einprägen und vortragen. So repetiert die ganze Klasse das Ganze und doch jeder nur einen bestimmten Teil, und durch seinen Vortrag prägt jeder seinen Mitschülern das etwa Vergessene wieder ein, hat so für sie eine Arbeit übernommen, und die Förderung ist eine gegenseitige (S. 268)¹⁾.

Weiter entfaltet sich das Schulleben in der freien Thatkraft des Einzelnen, welche eine selbst mühevollere That ohne Antrieb von aussen her übernimmt, und in Lese-, Studien-, Kunst- und Beschäftigungsvereinen (S. 295 ff.). Als Vorzug dieser Methode giebt Scheibert an, dafs, nachdem der Schüler das Material aus lebendig geschriebenen Büchern geschöpft oder in anderen Zweigen sich aus dem Realen heraus einen Gedanken gebildet und diesen als ein Erwerbnis

¹⁾ Hierbei scheint Sch. zu vergessen, dafs nur das selbst Erarbeitete, nicht das blofs Mitgeteilte der Jugend wahren Gewinn bringt.

seiner That in der Klasse vorgebracht hat, dann erst der Geist des Lehrers hinzutritt, um den Stoff zu verlebendigen (S. 316).

Die Schule wird aber erst dann ein Abbild des Lebens und so ein Bildungsmittel fürs Leben sein, wenn sie als wohlorganisiertes Ganze erscheint und in diesem Organismus das Bild des öffentlichen Lebens widerspiegelt. Dieses Bild soll drei Haupttradien haben: eine Schulkirche, eine Rechtsverfassung für einen Knaben- und Schulstaat und eine Wehrverfassung. Rechtspflege und Wehrverfassung werden auf dem Turnplatze gelernt (S. 324). Im öffentlichen Schulakte soll die Schule die vollendetsten Kräfte zeigen, aber sie soll auch nicht lügen, und die Schüler nur eigene Arbeit bringen lassen.

Wünsche an den Staat u. s. w. bilden den letzten Teil des Buches.

Scheibert sieht offenbar selbst ein, daß seine so konstruierte höhere Bürgerschule eine Idealschule ist, deren Ziel für die Mehrzahl der Schüler zu hoch gesetzt ist. Er wünscht darum einen bemerkbaren Abschluß in die Anstalt zu legen, bis zu welchem mindestens die meisten vordringen können, und findet ihn in einem Abiturientenexamen am Schlusse der zweiten Klasse. Dieses erreichbare Ziel würde etwa dem Ziele der heutigen höheren Bürgerschule entsprechen, das der Scheibertschen Idealschule dem der Oberrealschulen.

So hat das höhere bürgerliche Schulwesen durch die drei Schulmänner Spilleke, Mager und nicht zum wenigsten durch Scheibert eine wesentliche Förderung erfahren: Wesen und Bestimmung ward festgestellt, für Unterrichtsmethode und Schulleben Neues, Eigenartiges geleistet. Es war der Grund gelegt worden, auf dem sich die Realschulen erheben konnten.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie unter dem Einfluß der obersten Schulbehörde das Realschulwesen seit Beginn dieses Jahrhunderts sich entwickelt hat.

II.

Die Ausgestaltung des Realschulwesens in Preußen bis 1882.

Noch im Westfälischen Frieden ist die Bestimmung enthalten, welche die Schule als ein *annexum religionis* bezeichnet. Doch war diese Bestimmung in Brandenburg-Preußen nie recht zur Geltung gekommen, weil das gesamte Schulwesen staatsrechtlich der centralen Autorität der absoluten Fürstengewalt unterworfen war. Freilich bei einem Teile des öffentlichen Schulwesens, dem Volksunterricht, hielt der Staat an dem Zusammenwirken mit der Kirche fest, aber das gelehrte Schulwesen wurde im Laufe der Zeit ganz dem kirchlichen Einfluß entzogen und einer weltlichen Behörde übergeben.

1787 nämlich trat das Oberschulkollegium „zum Zweck einer allgemeinen gleichförmigen Obergufsicht des Schulwesens“ ins Leben und 1788 die erste Abiturienten-Prüfungsordnung, die den Universitäten eine bessere Vorbereitung der Studierenden sichern und dem Gymnasialunterricht bestimmter sein Ziel anweisen sollte.

Aber das Aufsichtsrecht der Schulbehörde ward thatsächlich nicht auf sämtliche Schulen der Monarchie ausgedehnt: den Privatreehten und Schulpatronaten geschah kein Eintrag. Ebenso wenig erhielt die vom Oberschulkollegium aufgestellte erste Abiturienten-Prüfungsordnung allgemeine

Anwendung. In den Lehrplänen der höheren Schulen blieb es bei der früheren sehr großen Verschiedenheit, auch allgemeine Bestimmungen für die Prüfung zum Lehramt fehlten.

Diese nachsichtige, liberale, vieles freilassende Verwaltung dauerte in Preußen noch eine Weile fort, und erst die Zeiten des Unglücks schufen hierin, wie in so manchem andern Punkte, Wandlung. Bei der Neuorganisation der Staatsbehörden wurde das Oberschulkollegium aufgehoben und die Unterrichtsverwaltung dem Minister des Innern als III. Sektion „für den Kultus und den öffentlichen Unterricht“ zugeteilt und unter die unmittelbare Leitung eines geheimen Staatsrats und Sektionschefs gestellt. Minister wurde Graf Bohna, Chef der III. Sektion Wilhelm von Humboldt. Dieser setzte in verschiedenen Landesteilen wissenschaftliche Deputationen ein zur Prüfung der Kandidaten des höheren Lehramts, zur Einrichtung der Lehrpläne u. s. w. — 1812 erfolgte eine neue Instruktion für die Abiturientenprüfungen, die von Bedeutung für die Entwicklung des Realschulwesens wurde. In derselben wurden zum ersten Male die obligatorischen Prüfungsgegenstände bezeichnet, und viele Schulen von geringem Umfange in kleinen Städten, die seit alter Zeit, so gut es bei beschränkten Mitteln und Kräften ging, immer einzelne Schüler, hauptsächlich durch Lateinunterricht vorbereitet und zur Universität entlassen hatten, mußten das nun aufgeben und sich auf die Ziele gewöhnlicher Stadtschulen beschränken, oder sahen sich gezwungen, durch die Kündigung des Gastrechts, welches die nicht zu Universitätsstudien bestimmte Jugend bis dahin bei ihnen genossen hatte, für diese ihrerseits selbst zu sorgen: es ist die Zeit der ersten weiteren Ausdehnung des Real- und höheren Bürgerschulwesens¹⁾.

Nach der Neugründung der preussischen Monarchie wurde 1817 ein eigenes Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten errichtet. Dieses übernahm der Freiherr von Altenstein und führte es bis zu seinem Tode im Jahre 1840. Er berief 1818 Johannes Schulze²⁾ ins Ministerium, und dieser war fortan die Seele der Neuerungen auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Schon die Zeit der Erniedrigung Preußens war der Entwicklung der Realschulen günstig. Die Regierenden wollten eine neue Belebung der Kräfte des Volkes von innen her, und die Zeit der Not schärfte ihren Blick für manches, was im Schulwesen nicht so bleiben konnte. Als die Freiheitskriege beendet und der allgemeine Friede hergestellt war, wuchs in engem Zusammenhange mit dem Aufschwung der Industrie und der Vertiefung der sogenannten exakten Wissenschaft das Streben, die Jugend in diese Wissensgebiete einzuführen. Es fand deshalb eine bedeutende Steigerung der Anforderungen in den Realien an den Gymnasien durch die Verordnung vom 12. Januar 1816 statt, erregte aber bald den heftigsten Widerspruch³⁾. Ein immer lebhafteres Verlangen der Bevölkerung nach Schulen rein realen Charakters gab sich kund, und daß die Regierung, d. h. Joh. Schulze, diesen Bestrebungen nicht abgeneigt war, geht aus den Verhandlungen mit dem Konsistorium in Köln hervor. Schon 1819 war dem Kölner Konsistorium eine Verfügung in Erinnerung gebracht worden, daß auch diejenigen Gymnasiasten, welche nicht für höhere Schulen bestimmt seien, von Erlernung des Griechischen nicht dispensiert werden könnten.

¹⁾ Wiese, Ideale und Proteste S. 47 und 77.

²⁾ C. Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preussische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1859.

³⁾ Man denke an den Streit zwischen Joh. Schulze und dem Philologen Thiersch, der behauptete, „daß in den preussischen Gymnasien zu viel gelernt werde“. Paulsen, a. a. O. S. 598 ff.

1824 stellte nun das Kölner Konsistorium vor, dafs es schwer sei, diese Vorschrift streng durchzuführen, indem es sich nicht leugnen lasse, dafs z. B. an den Gymnasien zu Elberfeld, Essen u. s. w. immer ein sehr grofser Teil der Schüler auf eine höhere wissenschaftliche Bildung und auf eine Vorbereitung für die Universität gar keinen Anspruch mache und daher Befreiung vom Besuch wenigstens der griechischen Lektionen wünsche. Werde ihnen dieser Wunsch nicht gewährt, so verliessen sie das Gymnasium. Schulze antwortete unterm 5. September 1824¹⁾: „Dem nicht zu verkennenden Bedürfnisse der beiden Klassen von Schülern kann durch die Gymnasien allein, sollen sie anders, wie es doch notwendig ist, ihrer ursprünglichen Bestimmung getreu bleiben und demgemäfs hinsichtlich der Lehrgegenstände eingerichtet sein, nicht vollkommen genügt werden, und es ist mit Grund zu fürchten, dafs jeder auch noch so künstlich angelegte Versuch den fraglichen doppelten Zweck gleichzeitig mittelst der Gymnasien zu erreichen, entweder für beide Klassen von Schülern nicht genügen und somit ganz und gar fehlschlagen oder doch der in den Gymnasien zu bewirkenden gründlichen Vorbereitung auf die Universitätsstudien Eintrag thun werde. Zur Abhülfe des in Rede stehenden Bedürfnisses, welches sich in allen Provinzen des Königreichs gegenwärtig zu zeigen anfängt, giebt es nur ein gründliches Mittel, und dieses besteht darin, dafs in den Städten, wo sich ein grofser Andrang von nichtstudierenden jungen Leuten zu dem Gymnasium findet, neben demselben eine höhere Bürger- oder allgemeine Stadtschule errichtet und mittelst derselben auch für diejenigen Schüler, welche zur Vorbereitung für ihren künftigen Beruf weder der Kenntnis der alten Sprachen noch überhaupt einer höheren wissenschaftlichen Bildung bedürfen, genügend gesorgt werde.“ Ausführlicher begründete Schulze diesen Standpunkt in einer neuen Verfügunq, die am 10. Mai 1825 an das Kölner Konsistorium gerichtet und am 22. Juli dieses Jahres auch dem Breslauer Konsistorium zur Nachachtung empfohlen wurde²⁾.

So mifsbilligte Schulze das Entstehen von Bürgerschulen durchaus nicht. Er trat aber ihren Gönnern und Freunden entschieden entgegen, wenn sie nach ihren realistischen Anschauungen nun auch die Gymnasien umbilden wollten. „Bürgerschulen sollen und müssen sein,“ schrieb er 1831 an Passow, „aber sie müssen neben den Gymnasien bestehen und nicht diesen ihre verschiedenen Zwecke aufbürden. Sogenannte Realschulen (= Realgymnasien) halte ich nach wie vor für Anstalten, die ihren Zweck verfehlen, eben weil sie aus einem unklaren Gedanken hervorgegangen sind.“³⁾ Darum eiferte Schulze auch heftig gegen das 1824 nach den Wünschen des Berliner Oberbürgermeisters von Bärensprung organisierte Kölnische Realgymnasium, das allein von allen Realanstalten das Recht, seine Schüler zur Universität zu entlassen, erhielt. Nach von Bärensprungs Plan sollten die realen Wissenschaften und die modernen Sprachen in der Anstalt mit besonderer Sorgfalt betrieben, der lateinische Unterricht in den mittleren Klassen beschränkt und das Griechische nicht zu den obligatorischen Unterrichtsgegenständen gezählt werden. Das Ministerium, bemerkt Schulze, billigte diesen Plan niemals, war aber der Ansicht, dafs der preufsische Staat stark und grofs genug sei, um an einer Anstalt ein solches Experiment, wie es von Herrn von Bärensprung aufs dringendste gewünscht und von allen seinen Anhängern in hohen und höchsten Kreisen befürwortet ward, dulden zu können⁴⁾. Als nach 44

¹⁾ Varrentrapp, Joh. Schulze S. 362 ff.

²⁾ Ebenda S. 365.

³⁾ Ebenda S. 411.

⁴⁾ Ebenda S. 412.

Jahren die Bezeichnung der Anstalt als Realgymnasium aufgegeben und die Schule zu einem Vollgymnasium umgestaltet wurde, empfand Schulze eitel Freude. Er schrieb bei diesem Anlaß: „Unsere Zeit will ganze Elementarschulen, ganze Bürgerschulen und ganze Gymnasien und nach dem vollendeten Kursus in den Bürgerschulen für diejenigen, welche sich einem bürgerlichen Gewerbe widmen wollen, solche Einrichtungen des Unterrichts, welche sie in den Stand setzen, sich die für ihren speziellen Beruf nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen. Die geringe Schülerzahl in den beiden oberen Klassen fast aller Realgymnasien weist schon auf die unzweckmäßige, den wirklichen Bedürfnissen nicht entsprechende Organisation dieser Anstalten hin.“¹⁾

Einen eigenartigen Bundesgenossen erhielt das höhere bürgerliche Schulwesen in den eifrigen Vertretern reaktionärer Tendenzen. Fürst Wittgenstein hatte 1821 ein Gutachten über das preussische Unterrichtswesen ausgearbeitet und das seit 1809 herrschende System des Schul- und Erziehungswesens, das von Fichte und Schleiermacher ausgegangen sei, als Grund des immer weiter um sich greifenden moralischen Verderbens bezeichnet und eine durchgreifende Umgestaltung für notwendig erklärt. Er forderte vor allem Unterordnung der Schule unter die Kirche und schlug vor, um einer Erschütterung der Grundfesten der Kirche und des Staates durch Spekulation und Kritik vorzubeugen, der geistigen Thätigkeit eine zweckmäßige ablenkende nutzbringende Richtung zu geben, indem eifriger für die Beförderung der vernachlässigten praktischen realen experimentalen Wissenschaften, der mechanischen und schönen Künste gesorgt werde²⁾. Auch der Finanzminister von Motz war ein Gegner der humanistischen Erziehung. „Diesem war,“ sagt F. Thiersch³⁾, „das ganze System der humanistischen Erziehung mit seinen fremdartigen Mitteln und weit aussehenden Richtungen ins Ferne und leider gar ins Ideale ein unaussehlicher Gegenstand.“ Nach Andeutungen desselben Thiersch scheint auch Alexander von Humboldt den realen Bestrebungen auf dem Schulgebiete durchaus geneigt gewesen zu sein, und wie Niebuhr hierüber dachte, geht aus einem 1829 an Thiersch gerichteten Briefe hervor⁴⁾. „Es ist,“ schreibt er, „den Leuten ein dunkles Gefühl, daß allerdings für den industriellen Teil ein anderer Unterricht Not thut, als der in den philologischen Schulen; wenn sie ihn nur nicht so miserabel platt wollten, oft die respektabelsten in ihrem Kreise. Diese Aufgabe, der von der Gelehrsamkeit entfernten Klasse eine Bildung für Verstand und Geist zu geben, die der analog ist, welche wir der Philologie verdanken, ist wohl eine der allerschwersten, und muß doch zu lösen sein.“

So begegneten sich von verschiedenen Gesichtspunkten einflußreiche preussische Staatsmänner und Gelehrte in der Abneigung gegen die klassischen philologischen Studien, und das kam den Realschulen zu gute.

Die Regierung ließ diese Schulen sich anfänglich frei entwickeln, eine große Verschiedenheit des Lehrplanes wurde in ihnen geduldet. Die Kosten der Gründung und des Unterhaltes wurden wesentlich aus städtischen Mitteln bestritten. Mehrfach wurde auch die Beförderung von Bürgerschulen durch Provinzial-Landtagsabschiede verheißten; jedoch wurde dabei wiederholt ausgesprochen, daß die Einrichtung und Unterhaltung derselben Sache der Kommunen sei. So heißt es im ersten rheinischen Landtagsabschied vom 13. Juli 1827: Daß das Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten und des Innern bemüht sein werde, an

¹⁾ Varrontrapp, n. a. O. S. 413. ²⁾ Ebenda S. 329 ff. ³⁾ F. Thiersch, Gelehrte Schulen. Bd. 3. 1829. S. 355. ⁴⁾ F. Thierschs Leben von H. Thiersch. Bd. 1. S. 351 ff.

den geeigneten Kommunen, in welchen die Mittel zu diesem Zwecke zu beschaffen sind, zur Errichtung höherer Bürgerschulen beizuwirken, dafs aber in Hinsicht der Beschaffung der Mittel aus Kommunalfonds die besondere Mitwirkung der Stände erwartet werde. — Ähnliches besagen die Landtagsabschiede der Provinzen Schlesien vom 22. Februar 1829 und Preussen vom 3. Mai 1832. Staatsunterstützung wurde bewilligt durch den vierten westfälischen Landtagsabschied vom Jahre 1834: 1000 Thaler jährlich zu einer höheren Bürgerschule in Siegen¹⁾.

Spillekes rastlosem Eifer war es gelungen, wie wir oben sahen, dafs seit 1827 den aus der ersten Klasse mit dem Reifezeugnis der Realschule abgehenden Schülern der Eintritt in die Bureaus der Civilverwaltung, insbesondere ins Steuer-, Post- und Justizfach, gestattet und die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst verliehen wurde. Diese Berechtigungen brachten den Schulen Ansehen und beseitigten irrige Vorstellungen über ihren Wert und ihre Bedeutung, aber sie wurden auch für ihre Entwicklung verhängnisvoll. Die Anstalten, aus dem Bildungsbedürfnis des Bürgerstandes hervorgegangen, wurden bald von ihrer eigentlichen Bestimmung abgedrängt, als der Staat den Wünschen der Städte nachgab und neue Berechtigungen den Schulen verlieh, damit die zum Teil leerstehenden oberen Klassen gefüllt würden. Bei dieser Gelegenheit sicherte sich der Staat einen mafsgebenden Einflufs auf die innere Gestaltung der Schulen. — Am 8. März 1832 erschien die „Vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen“ — „vorläufig“, „weil es noch nicht ratsam erscheinen konnte, über ihren Lehrplan und das ihnen zu stellende Ziel abschließende Bestimmungen zu treffen.“²⁾

Als Zweck dieser Prüfungen wird bezeichnet (Rönne S. 310):

1. Denjenigen Jünglingen, welche den Unterricht in einer vollständigen höheren Bürger- oder Realschule genossen haben und mit genügenden Kenntnissen aus derselben entlassen werden können, die bisher an den Besuch der oberen Klassen der Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum Eintritt in den einjährig freiwilligen Militärdienst, ins Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaus der Provinzialbehörden zuzusichern.

2. Den Eltern und Vormündern eine zuverlässige Benachrichtigung über den Bildungsstand des zu entlassenden Zöglings zu gewähren, um danach zu ermessen, ob er zum Eintritt in die für ihn bestimmte Laufbahn gehörig befähigt sei.

3. Den Schulen eine Gelegenheit zu geben, sich über ihre Leistungen vor den ihnen vorgesetzten Behörden auszuweisen, durch den günstigen Erfolg sich in dem Vertrauen des Publikums zu befestigen und in den Lehrern wie in den Schülern den würdigen Eifer für Erreichung eines bestimmten Zieles lebendig zu erhalten.

Von den Bestimmungen über die einzelnen Prüfungsgegenstände sind von wesentlicher Bedeutung die über das Lateinische, dessen Stellung in den einzelnen Schulen eine sehr schwankende war. Der Mangel an Kenntnissen dieser Sprache sollte dem Schüler den Eintritt in eine Laufbahn wie Post-, Forst-, Baufach und Subalterndienst verschließen; das Zeugnis der Reife sollte ihm allerdings nicht bei gutem Bestehen in den übrigen Unterrichtsgegenständen versagt werden. Aber bereits in einer Verfügung vom 18. September 1838 (Rönne II, S. 312) wird ausdrücklich erklärt, dafs „das Entlassungszeugnis der höheren Bürgerschulen nur denjenigen die an

¹⁾ L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preussischen Staates. 2 Bde. Berlin 1855. Bd. 2. S. 309, Anmerkung. ²⁾ Ebenda Bd. 2 S. 308 ff.

das Zeugnis des Besuches der Sekunda eines Gymnasiums geknüpften Berechtigungen zusichert, die auch im Lateinischen den Anforderungen bei der Entlassung entsprechen.“ Auch werden die Behörden angewiesen, daß die „lateinische Sprache, die in den höheren Bürgerschulen, wie die veranlaßten Untersuchungen ergeben haben, nur zum größten Nachteile für einen gründlichen Unterricht vernachlässigt werden könne, gelehrt und mit solcher Gründlichkeit behandelt werde, daß die zu Entlassenden den Bestimmungen des Reglements vollständig entsprechen können.“ Nachdem noch zwei der letzten ähnliche Verfügungen aus den Jahren 1840 und 1841 erschienen waren (Rönne II, S. 313), wurde unter dem Ministerium Eichhorn durch eine Verfügung vom 30. Oktober 1841 das Zeugnis der Reife, d. h. also die Erwerbung aller Berechtigungen von dem Nachweis hinlänglicher Kenntnis des Lateinischen abhängig gemacht.

Die Folge war, daß die Städte der Forderung der Regierung entsprachen und wider besseres Wissen das Lateinische, wenigstens fakultativ, in den Unterricht einführten. Die Berechtigungen lockten gar zu sehr, und nicht überwog mehr die Rücksicht auf die Bildung des künftigen Gewerbetreibenden, Kaufmanns u. s. w., des Bürgers, sondern die Rücksicht auf die Bildung des zukünftigen Beamten: aus höheren Bürgerschulen wurden Beamtenbildungsanstalten. Und alle Welt war damit zufrieden: die Bürgerschaften der Städte sowohl wie die an den betreffenden Schulen wirkenden Lehrer. Jene ließen in allen Provinzen neue Anstalten entstehen, bei diesen wuchs das Ständesgefühl. Ihre gemeinsamen Interessen vertraten sie auf Versammlungen und durch die Presse.

Der von den Städten allerdings nun erhoffte stärkere Besuch der oberen Klassen blieb aus. So hatte die Königliche Realschule zu Berlin 1843 unter 781 Schülern nur 14 Primaner; die städtische Realschule zu Elberfeld gar nur 2, während 99 Schüler die Sexta besuchten¹⁾. Infolge dessen stellte man immer weitere Ansprüche an den Staat, erweiterte und vermehrte Berechtigungen sollten helfen, und schon erhob man die Forderung nach voller Gleichstellung mit den Gymnasien. Da kam das Jahr 1848. Es führte, wie auf allen übrigen Gebieten des öffentlichen Lebens, so auch auf dem der höheren Schulen eine außerordentliche Gährung und die mannigfaltigen Neuerungspläne herbei, die eine Verschmelzung der Gymnasien und Realschulen zu Gesamtgymnasien beabsichtigten. Die preussische Unterrichtsverwaltung legte infolge dieses Gedankens der im April 1849 in Berlin zusammenberufenen Landesschulkonferenz einen Entwurf vor, wonach beide Arten höherer Schulen einen gemeinsamen Unterbau in den drei unteren Klassen haben und nur in den oberen als Obergymnasium und Realgymnasium ihre eigentümlichen Zwecke verfolgen sollten²⁾. Damit sollte den Realschülern auch die Universität geöffnet werden. Doch verwirklichten sich diese Gedanken nicht. Im Gegenteil: das Reaktionsregiment unter von Manteuffel verschloß den Realschülern sogar die technischen Hochschulen. Durch Verordnungen aus den Jahren 1849 und 1850 wurden zunächst die Ansprüche für die Zulassung zur Bauakademie gesteigert, nur die Reifezeugnisse von Anstalten mit achtjährigem Kursus in sechs Klassen wurden als berechtigend anerkannt. Doch wurde diese 1849 gewährte Zulassung von Realschülern zur Bauakademie 1855 wieder aufgehoben, auch von der Postverwaltung wurden sie zurückgesetzt³⁾. Zudem benutzten die Philologen die Gelegenheit, über die Realschulen als „gemeine Nützlichkeitskramschulen“ herzufallen und sie als Brutstätten der Sünde und des Verderbens zu denunzieren. Manche Gemeinde wurde von maßgebender Seite überredet, bei der Gründung einer höheren Schule statt der beab-

¹⁾ Richter, n. n. O. S. 42.
Fünfte Realschule, 1804.

²⁾ Encyclopädie Bd. 6, S. 716.

³⁾ Wiese, Ideale und Proteste S. 78.

sichtigten Realanstalt ein Gymnasium zu errichten oder die bestehende Realschule in ein Gymnasium umzuwandeln¹⁾.

Den Stand des Realschulwesens kennzeichnen folgende statistische Angaben²⁾: Neben 121 Gymnasien und 36 Progymnasien gab es 1853 in Preußen mit Einschluß von Hohenzollern 90 Real- und höhere Bürgerschulen. Davon entliefsen 41 Anstalten ihre Abiturienten nicht nur mit dem einfachen Zeugnis der Reife, sondern mit der Berechtigung, sich dem Baufach zu widmen; 12 Schulen erteilten das einfache Abiturientenzeugnis und 37 besaßen das Recht der Abiturientenprüfung nicht. — Trotz der Reaktion und den mißgünstig auf sie dreinschauenden Philologen eine recht stattliche Zahl!

Die Lehrer an den höheren Bürger- und Realschulen wurden seit 1831 zu den höheren Lehrern gerechnet. Am 20. April 1831 wurde das von Johannes Schulze verfaßte „Neue Reglement für die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamtes“³⁾ veröffentlicht und darin angeordnet, daß von den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen auch die künftigen Lehrer an solchen öffentlichen höheren Bürger- und Realschulen zu prüfen seien, welche über den Lehrkreis gewöhnlicher städtischer Schulen hinausgehen und eine vollständige wissenschaftliche Vorbildung ihrer Schüler bezwecken, diese aber überwiegend durch den Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften, durch historische und geographische Kenntnisse und durch ein genaueres Studium der vaterländischen und französischen Sprache und Litteratur zu erreichen suchen, ohne den Unterricht in der lateinischen Sprache auszuschließen.“ Auch eine Verfügung des Ministers Eichhorn vom 20. Dezember 1841 (Rönne II, S. 21) bestimmt, daß die an den höheren Bürger- und Realschulen angestellten oder beschäftigten Lehrer, welche vor den Prüfungskommissionen die Befähigung zur Verwaltung des Schulamtes dargethan haben, zu den höheren Lehrern zu rechnen seien. 1854 wird dagegen entschieden, daß die an den Realschulen, welche nicht das Recht der Entlassungsprüfung hätten, angestellten Lehrer, auch wenn sie akademisch gebildet und rite geprüft seien, als Elementarlehrer zu betrachten seien (Rönne II, S. 21).

An Stelle der „vorläufigen“ Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom Jahre 1832 ward durch das preußische Kultusministerium der sogenannten Ära Bethmann-Hollweg unter dem Datum des 6. Oktober 1859 eine „endgültige“ Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen gegeben. Diese Prüfungsordnung war das Ergebnis vieler Beratungen und Verhandlungen mit den Provinzialschulbehörden und den andern Ministerien. Mit diesen bedurfte es einer Verständigung wegen der Berechtigungen, namentlich mit dem Kriegs-, dem Handelsministerium und der Postverwaltung.

„Die Real- und höheren Bürgerschulen,“ heißt es in der Prüfungsordnung, „haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Studien nicht nötig sind. Für ihre Einrichtung ist daher nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die notwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Lebensberufes ist. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es wie das Gymnasium mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium

¹⁾ Paulsen, a. a. O. S. 745. ²⁾ Nach Mushuckes preußischem Schulkalender für 1854.

³⁾ Neigebauer, Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin 1935. S. 245.

und Realschule findet daher kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschulen haben dabei allmählich eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien angenommen.¹⁾

Der nun zum ersten Male durch diese Verordnung festgestellte Lehrplan ist, wie der des Gymnasiums, auf einen neunjährigen Kursus in sechs Klassen berechnet. Eine derartig organisierte Schule ward Realschule erster Ordnung genannt. Sie hat das Lateinische als Pflichtfach, das unter den für Sprachen bestimmten Stunden die weitaus größte Stundenzahl hat (44, während für Mathematik und Rechnen 47 angesetzt sind); zu Anfang sind es acht Stunden, es sinkt allmählich auf drei in der ersten Klasse.

Der Realschule zweiter Ordnung ist anscheinend eine weit größere Freiheit gewährt. Sie kann das Lateinische aufnehmen oder nicht, sie kann die Lehrdauer auf kürzere Zeit beschränken, überhaupt in ihren Einrichtungen örtliche Verhältnisse berücksichtigen. Thatsächlich wurde auch diese Schule in die Bahn der Lateinschulen hineingedrängt; denn die Verfügung besagt, daß für sie die an den Realschulen erster Ordnung gestellten Forderungen das Ziel sind, „welchem sie zustrebt, das sie jedoch zur Zeit infolge einer Unvollkommenheit ihrer Einrichtungen oder einer unzulänglichen Ausstattung noch nicht zu erreichen vermag.“

Diejenigen Realschulen, denen die oberste Klasse mit ihrer zweijährigen Lehrdauer fehlte, und die also den Lehrplan der Realschulen erster Ordnung noch nicht vollständig erreichten, sollten höhere Bürgerschulen heißen, gegebenen Falls aber, wenn sie dem Lehrplan der Realschulen erster Ordnung nicht genau nachkämen, Realschulen zweiter Ordnung werden.

An die Reifezeugnisse der Realschulen erster Ordnung und höheren Bürgerschulen wurden bestimmte Berechtigungen geknüpft, die bisher meist den Gymnasialzeugnissen vorbehalten waren. Nur die Inskription an der Universität war den Realabiturienten verschlossen. Direktoren und Lehrer der Realschulen erster Ordnung werden in Rang und Gehalt denen der Gymnasien gleichgestellt, auch unterstanden diese Schulen den Provinzialschulkollegien, während die Realschulen zweiter Ordnung und höheren Bürgerschulen erst später dieser Behörde unterstellt wurden (Wiese, Lebenserinnerungen S. 213).

Der bezeichnendste Zug der neuen Schulordnung ist die entscheidende Stelle, welche dem Lateinischen eingeräumt wird. Das siegreiche Latein hat die für das Bürgertum bestimmte Schule zur Gelehrtenschule gemacht.

Welche Gründe führt die Unterrichtsverwaltung nun für die dem Lateinischen eingeräumte Stellung ins Feld? „Diese Stellung“ — sagt sie — „gebührt der lateinischen Sprache sowohl wegen der Wichtigkeit, welche sie für die Kenntnis des Zusammenhanges der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere des der neueren Sprachen, welches ohne Kenntnis der lateinischen Sprache immer oberflächlich bleibe. In dieser Beziehung ist das Lateinische vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für scharfe Unterscheidung der Formen und, setzen wir hinzu, der sprachlichen Gesetze überhaupt beizutragen.“

¹⁾ Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Bd. V, S. 38 ff.

Diese Begründung ist mit Recht als nicht stichhaltig bezeichnet worden¹⁾. Eine Kenntnis des Zusammenhanges der modernen Kultur mit dem Altertum kann von einem beschränkten, nicht einmal zum Eindringen in die Klassiker gelangenden lateinischen Unterrichte, dessen Ziel Cäsar, Sallust, Livius, Ovid und Vergil sein sollte, in keiner Weise erwartet werden. Und über den formalen Wert dieses Unterrichts und die für das Französische erwartete Unterstützung mag das abfällige Urteil von Bonitz angeführt werden²⁾. „Für das Erlernen der französischen Sprache, für deren wissenschaftliches Studium zweifellos das Latein Grundlage sein muß, sich auf der Realschule eine Unterstützung aus dem Latein versprechen, zeigt sich wohl bei dem ersten Blick auf den Lehrplan als eitle Hoffnung; denn dem Beginn des französischen Unterrichts gehen nur die dürftigsten Anfänge in lateinischer Formen- und Wortkenntnis vorher, und sehr bald muß das Wissen und Können der französischen Sprache dem des Latein voraus sein.“ Vor allem beklagt aber Bonitz, daß auf die Frische und Energie des geistigen Interesses der Jugend durch die Beschäftigung mit einem Gegenstande, der durch kein anderes Lektgebiet, durch keinen Zusammenhang mit einem vorhandenen Gedankenkreis, durch keine Erwartung nachheriger Anwendung im Berufe unterstützt ist, ein lähmender Druck ausgeübt werde, dessen Folgen nicht ausbleiben können. —

Die nächste Wirkung der Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 war eine erhebliche Zunahme der Realschulen, namentlich solcher erster Ordnung. Der Wunsch, möglichst viele Berechtigungen zu haben, war eben maßgebend. 1859 wurden von 56 zu Entlassungsprüfungen berechtigten Realschulen nur 26 als solche erster Ordnung anerkannt. 1864 gab es deren 49, 1866 schon 71 und 1888/89 — die Realschulen erster Ordnung heißen seit 1882 Realgymnasien

59. — Eine Anzahl Realschulen erster Ordnung ward auch unter dem Einfluß der Berechtigungen in Gymnasien umgewandelt³⁾.

Durch Verfügung vom 7. Dezember 1870 wurde den Realschulabiturienten das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften und der neueren Sprachen in gleicher Weise und mit den gleichen Aussichten auf den Eintritt in den Staatsdienst wie den Gymnasialabiturienten zugänglich gemacht.

Was war so aus jenen Schulen geworden, welche „die Forderungen einer freien Menschenbildung“ mit denen des praktischen Berufslebens verbinden sollten? Unter dem Hochdruck der Berechtigungen waren sie zum größten Teil zu Realgymnasien, einige zu Gymnasien umgewandelt worden: das bürgerliche Schulwesen war zum guten Teil verloren gegangen. Der Staat hatte einseitig nur an seine Beamten gedacht und die Realschulen nicht nach den Bedürfnissen des bürgerlichen Lebens, sondern nach den Anforderungen gewisser staatlichen Ressorts für bestimmte Berufsfächer gestaltet.

¹⁾ Richter, a. a. O. S. 44.

²⁾ Bonitz in den Preussischen Jahrbüchern 1875 S. 150.

³⁾ Viereck, Die höhere Bürgerschule. Braunschweig 1890. S. 14.