

Die
geschichtliche Entwicklung des Realschulwesens
in Deutschland.

Abchnitt III.

Der Ausbau der Realschulen
zu 9klassigen Lehranstalten

VON

Direktor Rat Dr. O. Wetzstein.

Beilage zum Programm der Großherzoglichen Realschule in Neustrelitz.
(Fortsetzung der Programme 1906 und 1907.)

Ostern 1908.

Neustrelitz 1908.

Hotbuchdruckerei Hermann Bohl, Neustrelitz.

UNIVERSITÄT DÜSSELDORF

LIBRARY

UNIVERSITY OF DUISBURG

UNIVERSITY OF DUISBURG



1. Die Bevorzugung der humanistischen Schulbildung

unter Joh. Schulze.

Außer dem Heckerschen Institut zu Berlin, welches, bereits 1747 gegründet, mit der Zeit den Namen einer königlichen Realschule erhielt (jetzt Kaiser Wilhelms-Realgymnasium) und der Realschule zu Breslau, welche, 1765 nach Heckers Muster als ein Konglomerat von Fachklassen dem Gymnasium zu St. Maria Magdalena angegliedert, bis 1810 den Namen eines „Realgymnasiums“ führte, sowie einigen Privatunternehmungen und den zu Aachen (1818), Magdeburg (1819), Potsdam (1822), Münster (1822), Hagen (1824), Elberfeld (1825) u. c. gegründeten Gewerbe- und Handelsschulen waren zu Anfang des 19. Jahrhunderts im Königreich Preußen bis zum Erlaß der „Vorläufigen Instruktion“ vom 8. März 1832 etwa 20 bis 30 Lehranstalten ins Leben getreten, welche im Unterricht die Realien in den Vordergrund stellten.¹⁾ Zum Teil in Industriestädten zur Vorbildung für praktische Berufszweige neu ge-

¹⁾ Dahin sind zu rechnen in Berlin die jetzige Friedrichs-Werdersche Oberrealschule, die 1824 von der Stadtgemeinde unter dem Namen „Berlinische Gewerbeschule“ für solche gegründet wurde, welche „sich den Gewerben widmen und dazu eine gründliche wissenschaftliche Vorbildung erlangen wollten“, und für die Schüler der 2. Klasse die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erhielt, sowie das „Realgymnasium“, welches von 1824–68 mit dem Köllnischen Gymnasium vereinigt war; ferner in der Provinz Brandenburg: die „Oberschule“ zu Frankfurt a. O. (seit 1813; jetzt Realgymnasium), das v. Salbern'sche Realgymnasium in Brandenburg (seit 1817 höhere Bürgerschule), die mit dem Pädagogium in Züllichau bis 1820 verbundene 3klassige Realschule und die 1830 zur höheren Bürgerschule erhobene Realschule in Lübben (Nieder-Lausitz); in der Provinz Ostpreußen: das städtische Realgymnasium in Königsberg (höhere Bürgerschule seit 1811) und die jetzige Oberrealschule auf der Burg ebendasselbst (höhere Bürgerschule seit 1812); in Westpreußen: das jetzige Realgymnasium zu St. Johann in Danzig (seit 1809 Bürgerschule), sowie die Realschule zu St. Petri und Pauli ebendasselbst, welche seit 1818 aus einer lateinischen Schule mehr und mehr in eine Realschule umgewandelt war und, jetzt in der Entwicklung zur Oberrealschule begriffen, 1831 die erste anerkannte höhere Bürgerschule war; sodann in Culm die aus den Trümmern der ehemaligen Akademie 1825 errichtete höhere Stadtschule und in Graudenz die 1827 in eine 5klassige Bürgerschule umgewandelte Stadtschule (jetzt seit 1866 Gymnasium); in Pommern: die seit 1759 bestehende Wangerow'sche Realschule in Stargard, welche 1804 mit dem Gröningschen Gymnasium vereinigt wurde; in der Provinz Schlessen: außer der ersten Realschule Schlesiens, welche von der evangelisch-reformierten Gemeinde zu Breslau 1765 gegründet war, aber bereits 1812 in das Friedrichs-Gymnasium umgewandelt wurde, die „Bürgerschule zum Heiligen Geist“ daselbst (seit 1823; jetzt mit dem Gymnasium verbundenes Realgymnasium) und das Realgymnasium am Zwinger, welches, 1817 zum Gedächtnis an die Kirchenreformation gegründet, in eine „höhere Bürgerschule“ umgeändert und

schaffen, zur größeren Hälfte aus Lateinschulen hervorgegangen oder in Parallelklassen den Gymnasien beigeordnet, waren sie nach Lehrplan und an Klassenzahl untereinander noch sehr ungleich. Durch jene „Instruktion“ erhielten nun die Realschulen nicht bloß die Anerkennung als höhere Lehranstalten, sondern es wurde für sie auch eine feste Norm zu Entlassungsprüfungen aufgestellt, um, wie in § 1 als Zweck derselben angegeben wird, nicht nur „Eltern und Vormündern eine zuverlässige Benachrichtigung über den Bildungsstand der zu entlassenden Zöglinge zu gewähren“ und „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 die Erreichung eines bestimmten Ziels lebendig zu erhalten“, sondern, was als praktisch wichtig vorangestellt wurde, um „denjenigen Jünglingen, welche den Unterricht in einer vollständigen höheren Bürger- und Realschule genossen hätten und mit genügenden Kenntnissen aus derselben entlassen werden könnten, die bisher an den Besuch der oberen Klassen der Gymnasien geknüpfte Berechtigung zum Eintritt in den einjährigen freiwilligen Militärdienst, in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaus der Provinzialbehörden zuzusichern.“ Man wollte damit dringenden Forderungen der städtischen Patronate entgegenkommen, und doch war dies für die Entwicklung der neuen Schulart noch nicht von weitreichender Bedeutung.

Zunächst fehlte es zur Hebung des Realschulwesens von oben herab an ausreichender Aufmunterung und Unterstützung. So sehr auch im Anfang des 19. Jahrhunderts fast alle deutschen Regierungen allmählich begannen, nach dem Vorgang von einzelnen Privaten und städtischen Verbänden wie Gewerbevereinen und dgl. der Gründung von Fachschulen ihr Interesse zuzuwenden, und so energisch insbesondere die „altpreussische Zucht“ seit 1815 im neu organisierten Staat, um eine Erneuerung des Volkslebens zu erstreben, auch eine Umgestaltung des Schulwesens ins Auge faßte: der Aufschwung, den Industrie und Handel nahm, schien der staatlichen Beihilfe durch Gründung geeigneter Bildungsanstalten fürs erste noch entbehren zu können, und Schulen für technische und gewerbliche Berufsarten zu halten überließ man im allgemeinen dem Interesse und Bedürfnis städtischer Gemeinden. Die Realschule war und blieb das Stiefkind für die Unterrichtsverwaltung. Man glaubte erst abwarten zu müssen,

1836 als selbständige Anstalt eröffnet wurde; in der Provinz Sachsen: das Realgymnasium zu Magdeburg, welches 1819 als „Handelschule“ eröffnet wurde, die Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen in Halle a. S., welche, seit 1808 an der lateinischen Hauptschule aus Realklassen bestehend, 1810 als „Realschule“ eine selbständige Anstalt wurde, sowie das Realgymnasium zu Halberstadt, welches, aus der alten Schola Martiniana hervorgegangen, 1822 die Einrichtung einer höheren Bürgerschule erhielt; endlich in der Rheinprovinz die älteste Real-Lehranstalt derselben, das jetzige Realgymnasium zu Crefeld (gegr. 1819) und das mit dem Kaiser Wilhelms-Gymnasium vereinigte Realgymnasium zu Trier (1822), das aus der höheren Stadtschule hervorgegangene und vom Gymnasium abgetrennte Realgymnasium zu Barmen (1823), die Realanstalt am Gymnasium zu Neuwied (1825 eröffnet), das mit dem Gymnasium vereinigte Realgymnasium in der Kreuzgasse zu Köln (1828), die am Gymnasium zu Eberfeld 1829 eingerichteten Parallelklassen, aus denen 1830 eine selbständige Realschule gebildet wurde (jetzt Realgymnasium), und die mit dem Gymnasium seit 1831 verbundene, seit 1875 von ihm abgetrennte Realschule zu Duisburg. Als ältere Anstalten kommen auch in der Provinz Westfalen noch in Betracht die 1799 eröffnete „Handlungs-, Bürger- und lateinische Schule“ zu Hagen, aus welcher das jetzige Realgymnasium hervorgegangen ist, nebst der daselbst 1824 ins Leben gerufenen Kgl. Provinzialgewerbeschule (jetzt Oberrealschule), der schon 1799–1817 eine Privatanstalt als „Handlungs-, Industrie- und Kunstschule“ voraufgegangen war.

ob derartige Bildungsinstitute überhaupt auf die Dauer haltbar seien, und da es als Sache der Kommunen angesehen wurde, für ihre Anstalten die Unterhaltungskosten zu tragen, so wurde auf etwaige Gesuche eine Staatshilfe für Gründung von Realschulen nur selten gewährt.

Aus demselben Grunde verzichtete man auch noch auf die Aufstellung eines einheitlichen Normallehrplans. Für die minder entwickelten Bürgerschulen wurde nun die neue Prüfungsordnung allerdings ein Ansporn zu größeren Leistungen, und durch die in Aussicht gestellten Berechtigungen wurde auch ihr Ansehen einigermaßen öffentlich gehoben; die vorgeschritteneren Realanstalten dagegen, welche an Kursusdauer den Gymnasien fast gleichkamen und in ihren Parallelklassen wetteifernd denselben zur Seite standen, sahen sich durch die staatlichen Bestimmungen eher gehemmt, als gefördert. An ihre Abiturienten wurden recht erhebliche Anforderungen gestellt. Während für das Zeugnis der Reife an Gymnasien nach dem Reglement vom 4. Juni 1834 nur 5 schriftliche Arbeiten verlangt wurden, mußte ein Realschüler im Abschlußexamen deren 6 anfertigen,¹⁾ und doch war ihm dann lediglich der Weg in mittlere subalterne Lebensstellungen geöffnet, während der Gymnasiast dazu nur die Reife für Prima nachzuweisen brauchte; ja, um das Berechtigungszeugnis für den einjährig-freiwilligen Militärdienst zu erlangen, genügte für den Gymnasiasten schon die Reife für Ober-Tertia, vom Realschüler dagegen wurde die Absolvierung der Entlassungsprüfung gefordert. Wie Steinbart mit Recht hervorhebt, konnte also „an den Gymnasien in 5, höchstens 6 Jahren erjessen werden, was an den Realschulen erst nach 7jährigem Schulbesuch durch eine schwere Prüfung erworben werden mußte.“²⁾

Die höheren Bürger- und Realschulen galten eben mehr oder weniger immer noch als minderwertige Lehranstalten, und vom gelehrts-philologischen Standpunkt herab ließ man sie sich höchstens als Ablagerungsstätten für unbrauchbare Elemente des Gymnasiums gefallen. Auch das gebildete Publikum verhielt sich vielfach gleichgültig oder ablehnend gegen sie. Sicherlich doch das Gymnasium seinen Schülern freie Bahn nicht bloß zur Universität, sondern zu allen höheren Lebensstellungen; die wohlhabenderen Klassen gaben ihm deshalb stets den Vorzug, und schon die größere Vornehmheit dieser durch Alter geadelten und aus den „besseren“ Kreisen besuchten Bildungsanstalt bewog viele, sei's aus Eitelkeit, sei's aus Unkenntnis oder Familientradition selbst unbegabten Kindern statt nützlicherer Dinge lateinische und griechische Elementarkenntnisse einbläuen zu lassen. Kein Wunder, wenn an manchen Orten auch das Interesse der Stadtbehörden nachließ. Da man sicherer auf regeren Schüler-Zug von außen, sowie auf Zuschüsse seitens des Staates rechnen konnte, hielt man namentlich in kleineren Städten es für geratener, ein Gymnasium zu unterhalten, als eine Realschule mit gleichem Kostenaufwand, aber geringeren

¹⁾ Nach § 8 der „Vorläufigen Instruktion“ waren dies 1) ein deutscher Aufsatz, 2) die Übersetzung eines deutschen Stückes ins Lateinische, 3) ein französischer Aufsatz, 4) ein englischer resp. italienischer Aufsatz, 5) die Lösung von zwei geometrischen und zwei arithmetischen Aufgaben, 6) zwei naturwissenschaftliche Aufsätze über je ein Thema aus der Physik und Chemie. — Dieselben Anforderungen werden noch jetzt auf der Großh. Realschule zu Neustrelitz nach dem „Reglement für die Maturitätsprüfung der Abiturienten“ vom 24. März 1852 gestellt, nur kommt eine italienische Arbeit als Ersatz der englischen nicht in Frage.

²⁾ Vgl. den Sonderabdruck aus Meins „Encyclopäd. Handbuch der Pädagogik“: „Die Realgymnasien nach ihrer Entstehung, Berechtigung und zukünftigen Geltung“ von Geh. Regierungsrat Dr. D. Steinbart, Direktor des Realgymnasiums zu Duisburg (Langensalza 1907).

Berechtigungen, und mehrfach wurden bestehende Realanstalten entweder in Gymnasien umgewandelt, oder man ließ sie, wo die Mittel fehlten, in niedere Stadtschulen zurücksinken.¹⁾

¹⁾ Schon an dem Hecker'schen Schulkomplex zu Berlin, welcher eine Universal-Bildungsanstalt für alle Stände sein, an der „ökonomisch-mathematischen Realschule“ aber ursprünglich gewissermaßen einen Mittelpunkt haben sollte, wurde die letztere bald von dem mit ihr verbundenen „Pädagogium“ so überflügelt, daß dieses, seit dem 50jährigen Jubiläum des Instituts 1797 als Friedrich-Wilhelms-Gymnasium abgefordert, an die Spitze der Anstalt trat, während die „Königliche Realschule“ erst später (1879) einen eigenen Direktor erhielt und sich zum „Kaiser Wilhelms-Realgymnasium“ entwickelte. Das „Kölnische Realgymnasium“ dagegen, welches, mit dem Berlinischen Gymnasium vereinigt, 1824 diesen Namen erhielt, weil es die Mathematik, die Naturwissenschaften und die neueren Sprachen ausgiebig pflegen sollte, erhielt schon 1839 für diejenigen Schüler, welche Griechisch trieben, die vollen Rechte eines Gymnasiums, und die reale Abteilung ging 1868 ganz ein, obwohl sie erst 1860 zur Realschule I. O. erhoben war. Auch in der Provinz Brandenburg wurde zu Prenzlau der Plan, die alte lateinische Schule nach dem Vorbild der Berliner Realschule umzugestalten, nicht verwirklicht, sondern unter der Herrschaft des neuerwachten Humanismus entschied man sich für ein „Lyceum“ (1812), und dieses ist ein reines Gymnasium geworden, obwohl von 1854—88 noch 4 besondere Realklassen bestanden. Ähnlich scheiterte auch in Neuruppin der Versuch, die lateinische Schule nach Rousseau-Baselowschen Grundsätzen umzubilden und die alten Sprachen zurückzudrängen; die Schule wurde 1812 ein Gymnasium. In Guben ferner wurden die mit dem Gymnasium 1834 verbundenen Realklassen 1856 vollständig aufgelöst, um erst 1864 neu errichtet zu werden, und aus Real- oder Bürgerschulen wurden Gymnasien gemacht in Güstrow (1866), Wittstock (1867), Friedeberg (1867), Fürstenwalde (1874), Eberswalde (1878), Krossen (1893). — Wie an der Hecker'schen Anstalt, so gewann auch an der Maria-Magdalenenische zu Breslau, welche nach ihrem Vorgang die realistische Richtung eingeschlagen hatte, der Humanismus sehr bald die Oberhand; obwohl bis 1810 noch „Realgymnasium“ genannt, war die Anstalt bereits seit 1790 ein Gymnasium, nur daß vom Griechischen reichlich dispensiert wurde und Realabteilungen noch 1835—55 bestanden. Die erste Realschule Schlesiens, als schola Fridericiana daselbst 1765 gegründet, trat ebenfalls 1812 in die Reihe der Gymnasien zurück, und die Bürgerschule zum Heiligen Geist, welche seit 1823 bestand, entwickelte sich zu einer Doppelanstalt (1895). Auch die Schule in Brieg, deren Lehrplan „aus Rücksicht auf vermeintliche Anforderungen des praktischen Lebens stark überladen war“, wurde schon seit 1811 wieder als Gymnasium reorganisiert, und man begnügte sich bis 1857 mit einer besonderen Klasse für Schüler, die am Griechischen nicht teilnahmen. Die Realklasse, welche am Gymnasium zu Glas 1840 eingerichtet wurde, ging 1842 schon wieder ein; ähnlich in Sagan (1852), sowie in Gleiwitz, wo sie „wegen mangelnder Teilnahme“ 1849 aufgelöst wurde, während jetzt in der Stadt eine Oberrealschule sich befindet. Sonstige Umwandlungen fanden außerdem noch später in Schlesien statt zu Jauer (1864), Dhlau (1868), Neustadt (1869), Kreuzburg (1873). — In der Provinz Pommern trat zu Belgard, wo die lateinische Schule 1788 in eine „deutsche“ umgewandelt war, der lateinische Unterricht im Lehrplan bereits 1813 wieder auf, bis endlich 1868 die städtischen Körperschaften die Umwandlung der Schule in ein Progymnasium beschlossen, und ebenso wurde die gymnasiale Bildung wieder bevorzugt in Greifenberg (1852), Treptow a. N. (1856), Stolp (1857), Pasewalk (1892). — In Westpreußen scheiterten zu Marienburg die Versuche des Direktors, die alte Gelehrtenschule zu einer Realschule auszubauen, an dem Widerstand des Magistrats, und die Realabteilungen, welche seit 1860 noch am Gymnasium bestanden, gingen 1873 ein. Wie ferner in Graudenz die städtische Realschule auf Beschluß der Behörde in ein Gymnasium überging (1866), so auch in Ostpreußen schon früher die höhere Bürgerschule in Königsberg (seit 1831 das Kneiphöfische Gymnasium), sowie in Memel (seit 1860), Bartensleben (1872), Osterode (1893); auch in Rastenburg gingen die am Herzog Albrechts-Gymnasium 1856 eingerichteten Realabteilungen schon nach wenigen Jahren ein. In der Provinz Posen wurden die Realanstalten zu Krotoschin (1849), Meseritz (1868), Fraustadt (1889), Rawitsch (1896) in Gymnasien umgewandelt. — In der Provinz Sachsen erhielt sich die 1813 am Gymnasium zu Nordhausen eingerichtete Realklasse nur wenige Jahre, und ebenso wurde der Nebenunterricht in Realien, welcher in Bernigerode 1846 und Torgau 1852 zugelassen wurde, mit den Jahren wieder beseitigt, während die Realschule zu Burg bei Magdeburg 1864 ganz in ein Gymnasium überging. — Selbst in der industriereichen Rheinprovinz, wo der Boden für das Realschulwesen besonders günstig war, erfuhr dasselbe manche Einschränkungen. In Elberfeld, wo gegen Ende des 18. Jahrhunderts die dem realistischen Zuge der Zeit folgenden Privatschulen immer mehr Schüler gewannen,

Wo sie bestehen blieben, da geben die Schulnachrichten aus der ersten Zeit ein beredtes Zeugnis, mit welchen Schwierigkeiten man zu ringen hatte.¹⁾

Unter diesen Umständen konnte von einer raschen Entwicklung des Realschulwesens in Preußen keine Rede sein; Jahrzehnte lang zeigte die Zahl der höheren Bürgerschulen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts keinen merklichen Zuwachs. Allerdings erhielten in dem Zeitraum von 1832—1849 auf Grund der „Vorläufigen Instruktion“ mehr denn 40 Realanstalten das Recht, gültige Abgangsprüfungen abzuhalten,²⁾ aber der Bureaukratismus, welcher

während das Gymnasium der Auflösung nahe kam, wurde doch 1822 der humanistische Lehrplan wieder zur Geltung gebracht, und man begnügte sich mit parallelen Realklassen, bis daraus 1830 eine selbständige Anstalt wurde. In Coblenz beschränkte man sich darauf, von 1826 an längere Zeit Nebenunterricht in den Realien am Augusta-Gymnasium erteilen zu lassen, und da man in Sobernheim das Herabgehen der Schülerzahl dem Umstand zuschrieb, daß die alten Sprachen an der höheren Stadtschule gegen Realien und neuere Sprachen zurückgetreten waren, wurde das ursprüngliche Progymnasium 1834 wiederhergestellt. Auch in Boppard machte man die Bemerkung, daß die Schülerzahl in dem Maße abnehme, wie der Lehrplan vom gymnasialen abweiche, und die Stadtgemeinde beschloß, die Schule endgültig als Progymnasium neu einzurichten (seit 1866). Zu Saarbrücken wurden dem Gymnasium zwar auf Kosten der Gemeinde 1836 Realklassen angefügt, aber schon 1853 ließ man die Einrichtung fallen, und selbst der Ergänzunterricht, welcher Nichtgriechen gewährt wurde, ging 1874 ein. Auch im Fürstentum Lichtenberg wurde die Realschule, welche in St. Wendel 1834 geschaffen war, zu einem Progymnasium 1855 umgestaltet, und die Realabteilung, welche noch mehrere Jahre bestanden hatte, kam 1874 in Fortfall. Dasselbe geschah später am katholischen Gymnasium zu Grefeld, nachdem an der höheren Bürgerschule der gymnasiale Lehrplan wieder eingeführt war; 1880 fiel auch die letzte Realabteilung fort.

¹⁾ Vgl. L. Bierck, Die höhere Bürgerschule, ihr Wesen und ihre gegenwärtige Lage (Braunschweig 1890), sowie zahlreiche Programme, welche die Entwicklungsgeschichte einzelner Realanstalten darbieten, wie z. B. das der kgl. Realschule zu Berlin (1857), der Dorotheischen Realschule daselbst (1861), der Lehranstalt zu Meseritz (1883), des Realgymnasiums zu Düsseldorf (1888), der Friedrich-Wilhelmschule zu Stettin (1890) etc.

²⁾ Mit dem Inkrafttreten der „Instruktion“ erhielten dieses Recht sofort in Königsberg die höhere Bürgerschule, jetzige Oberrealschule auf der Burg, sowie das jetzige Realgymnasium, später auch die 1813 errichtete Realschule zu Pillau; ferner die höhere Stadtschule zu Grandenz (jetzt Gymnasium), die Handelsschule zu Magdeburg (jetzt Realgymnasium), die seit 1823 bestehende höhere Stadtschule in Barmen (seit 1857 Gymnasium), die 1819 gegründete Realanstalt in Grefeld (j. R.-G.) und die seit 1829 mit dem Gymnasium vereinigte höhere Bürgerschule in Elberfeld (j. R.-G.). Dann folgten i. J. 1833 die aus Hecker's Schöpfung hervorgegangene „Königliche Realschule“ in Berlin (jetzt Kaiser Wilhelms-Realgymnasium), im J. 1834 die 1828 eröffnete höhere Bürger- und Realschule zu Cöln (j. G. und R.-G. in der Kreuzgasse), im J. 1835 die höhere Bürgerschule zu Treptow a. N. (j. Bugenhagensches Gymnasium) und die neugestaltete Stadtschule zu Frankfurt a. O. (j. R.-G.). Im Jahre 1836 erfolgte dann die Anerkennung der seit 1832 bestehenden höheren Bürgerschule zu Landsberg a. W. (j. Gymnas. und Realschule), der 1834 gegründeten zu Jüterburg (j. R.-G.), der 1830 neu gestalteten zu Lübben N.-L., der soeben erst eröffneten Realschule zu Siegen (Westf.), der seit 1835 bestehenden höheren Bürgerschule zu Aachen (j. R.-G.), der neu geschaffenen in Landeshut (Schlesien) (j. R.-G.), sowie des in Breslau als höhere Bürgerschule 1836 eröffneten Realgymnasiums am Zwinger und in Aschersleben der ebenfalls 1836 ins Leben gerufenen höheren Bürgerschule (j. G. mit R.-Sch.). Es folgten im J. 1837 die höhere Bürgerschule zu Meseritz (1833 eröffnet), die am Gymnasium 1831 eingerichtete Realschule zu Duisburg (j. selbständ. R.-G.), die aus der Ratschule 1833 entstandene höhere Bürgerschule zu Stolp (j. G. und R.-Sch.) und das jetzige königstädtische Realgymnasium zu Berlin (seit 1832 höhere Stadtschule). Im J. 1838 kamen dazu die Realschule zu Halle a. S. (jetzt Oberrealschule der Frauentischen Stiftungen), die 1832 gegründete zu Reiffen (j. R.-G.), die am Victoria-Gymnasium 1835 gebildete zu Potsdam (j. R.-G.), die höhere Bürgerschule zu Memel (j. Luise-Gymnas.) und die bereits seit 1810 bestehende Bürgerschule zu Cütrin (j. Gymnas.). Im J. 1839 wurde noch anerkannt die höhere Bürgerschule in Halberstadt (j. R.-G.), im J. 1840 die höhere Dorotheenstädtische Stadtschule in Berlin (j. R.-G.) und die Realschule in Perleberg (j. R.-G.), im J. 1841 die Realschule in Düsseldorf

auch auf pädagogischem Gebiet sonst strenge Einheitlichkeit herzustellen anfang, beschränkte sich zunächst auf Volksschule und Gymnasium, und der Ausschlag gebende Dezernent für das höhere Schulwesen, der Geheimrat Johannes Schulze, lebte, wenngleich er für die Bildung des Nähr- und Verkehrsstandes eine besondere Art von Schulen wohl als nötig und wünschenswert anerkannte, doch so sehr in neuhumanistischen Idealen, daß er all seine Energie und Arbeitskraft auf eine zeitgemäße Organisation und Ausgestaltung der Gelehrtenschule konzentrierte. Den realistischen Bildungsanstalten stand er ziemlich teilnahmslos und kühl gegenüber; vor allem sollten sie keine Konkurrenzanstalten für das Gymnasium werden. Sein Bestreben ging vielmehr darauf aus, dem Staat eine einheitliche Vorbildungsanstalt für die Universität zu erhalten, und er ließ es sich daher angelegen sein, alles, was die moderne Zeit an neuen Bildungsmitteln forderte, dem Gymnasium, der Einheitsschule für höhere Bildung, als Lehr- aufgabe zu überweisen.

Eine lange Reihe von Verfügungen machte es sich schon während der Jahre 1824 bis 1826 zur Aufgabe, den Gymnasialkursus für Preußen in allen Einzelheiten festzustellen; 1834 wurde dann dem Gymnasium ausschließlich das Recht zuerkannt, auf Grund einer streng normierten Reifeprüfung seine Zöglinge zum akademischen Studium zu entlassen, und nachdem 1837 durch einen neuen Lehrplan ein einheitlicher Organismus im Gymnasialwesen festgestellt war, sorgte stetige Überwachung und strenge Revision für strikte Durchführung der gestellten Anforderungen.

In erster Linie blieb natürlich für humanistische Lehranstalten klassische Bildung als Lehrziel bestehen, ungeschmälert oder doch ohne wesentliche Einschränkung. Wie hätte man zu einer Zeit, die der neue Humanismus noch beherrschte, dies auch außer Acht lassen können. Noch 1818 hatte der Rektor und Senat der Berliner Universität sich gedrungen gesehen, in einer Anweisung, welche den Studenten bei der Immatrikulation übergeben wurde, wissenschaftliche Studien diesen dringend zu empfehlen und „die höchst untergeordnete Ansicht, welche die Wissenschaft nur als Mittel des Lebensunterhalts anerkennt“, für eine verwerfliche und unsittliche zu erklären.¹⁾ „Man hat bemerkt“, heißt es da, „daß die meisten Studierenden sich beeilen, das Notdürftigste für ihre künftige praktische Laufbahn zu erlernen und die allgemeinen Wissenschaften, namentlich die humanistischen Studien und besonders die lateinische Sprache, sowie auch die Geschichte und Philosophie vernachlässigen.“ Und doch ist „die ganze wissenschaftliche Bildung der neueren Zeit auf das Studium des Altertums gegründet, von welchem sie sich, wie schön sich immer Sprache und Literatur der neueren Völker ausgebildet

und in Minden (beide j. G. und R.-Sch.), im J. 1842 die Luisenstädtische höhere Stadtschule in Berlin (j. R.-G.), im J. 1845 die Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin (j. R.-G.), im J. 1846 die höhere Bürgerschule zu Elbing (j. Oberrealschule), im J. 1847 die Salberische Schule (Saldria) zu Brandenburg a. H. und die seit 1844 bestehende Realschule zu Krottschin (j. Wilhelms-Gymnasium), im J. 1848 die höhere Bürgerschule zu Colberg (j. G. und R.-G.) und zu Trier (j. Kaiser-Wilhelms-Gymnas. und R.-G.) und im Jahre 1849 die Realschule zu Erfurt (j. R.-G.), zu Burg bei Magdeburg (seit 1864 Victoria-Gymnas.) und zu Danzig (j. R.-G. zu St. Johann.) — Später erfolgte noch die Anerkennung für die Realschulen zu Langensalza und Rethwisch (j. Gymnas.) 1853, zu Stralsund und Posen (1854), die Bürgerschule zum hl. Geist in Breslau (1855), sodann für die Realschulen in Bromberg, Fraustadt, Mühlhausen a. Rh., sowie Grünberg und Ohlau in Schlesien (1856), und endlich in Torgau, Lippstadt, Münster i. Westf. (1857).

¹⁾ Als ein in seinen Hauptsätzen noch immer beachtenswerter Erlaß ist derselbe aufgenommen in das Sammelwerk: „Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen“ von L. Wiese (Band II S. 2 ff. Berlin 1875).

haben und ferner ausbilden mögen, nur zu ihrem Verderb trennen kann. Die lateinische Sprache nicht allein zu verstehen, sondern sie auch richtig zu schreiben, ist eine Anforderung, welche an jeden wissenschaftlichen Mann mit Recht gemacht wird. Diese sowohl, als die griechische ist jedem Studierenden, welches Fach er immer ergreifen mag, wenn er nicht bei der handwerksmäßigen Erwerbung gewisser Fertigkeiten kleben bleiben will, unentbehrlich; durch die Erklärung der alten Schriftsteller wird nicht nur der Sinn für das Verständnis der alten unübertrefflichen Muster geöffnet, sondern auch die Gabe gelehrter Forschung und des klaren, reinen und bestimmten Ausdrucks in Rede und Schrift ohne Unterschied der Sprache geweckt und geschärft; die übrigen zum Altertumsstudium gehörigen Lehrfächer enthalten Kenntnisse, welche zu erwerben jedes feingebildeten Menschen ohne Rücksicht auf sein künftiges Geschäft vorzüglich würdig ist". Da nun auf der Hochschule namentlich Juristen und Mediziner, durch die Anforderungen ihres Fachs vollauf beschäftigt, meist keine Zeit mehr fanden, die auf den Schulen erworbenen Kenntnisse von der alten Literatur fortzusetzen, die Altertumsstudien auf der Universität vielmehr fast ganz als Spezialfach für Philologen angesehen wurden, so mußte eine gründliche und allseitige Vorbildung schon auf dem Gymnasium gefordert werden. Als Grundlage der gelehrten Bildung sollten daher die klassischen Sprachen der Hauptgegenstand des Unterrichts bleiben, und namentlich im Lateinsprechen und Lateinschreiben wurde an den alten Forderungen festgehalten.

Nicht geringerer Wert wurde daneben dem Griechischen beigemessen. Von Dispensation wollte Schulze nichts wissen; wer nicht Griechisch lernen wolle, der gehöre nicht auf das Gymnasium, sondern auf die Bürgerschule, und gerade durch Verweigerung der Dispensation hoffte er die Gründung von Realschulen erzwingen zu können. Selbst für künftige Feldmesser oder Baumeister hielt man die Kenntnis des Griechischen für wünschenswert. Als die ostpreussische Regierung mit dem Bedenken vorstellig wurde, daß „dem praktischen Baumeister daraus kein erheblicher Nutzen erwachse“, wurde dies vom Ministerium des Innern als unzutreffend zurückgewiesen. Dies könne nur gelten, hieß es im Bescheid, wenn man an einen Baumeister denke, der „sich wenig über die Forderungen erhebe, welche man jetzt an einen Bauhandwerker zu machen berechtigt sei. Für das Studium der Bauwerke des klassischen Altertums und das Verstehen der dabei vorkommenden Ausdrücke dürften Kenntnisse der griechischen Sprache nicht weniger von Nutzen sein, als die der lateinischen.“¹⁾

Da aber der Zeitgeist eine möglichst allgemeine und allseitige Bildung verlangte, so mußte doch auch dem „bösen Princip“ im Lehrplan der Gelehrtenschule ein gebührender Raum zugestanden werden.

Die gegenwärtige Kulturlage, erklärte Schulze, stelle mit Recht diese Forderung. Im 16. Jahrhundert wäre wohl eine ausschließlich auf Altertumsstudien basierende Bildung möglich gewesen, im 19. sei dies ausgeschlossen. Wenngleich er selbst persönlich der klassischen Philologie das größte Interesse entgegenbrachte, so wußte er doch auch die philosophische und geschichtliche Forschung, die zu seiner Zeit auf den Universitäten mit besonderem Eifer und Erfolg betrieben wurde, zu würdigen, und ebenso schlug er die naturwissenschaftlichen Studien nicht gering an. Mathematik und Naturkunde sei im modernen Leben von einer Bedeutung, daß die Schule sie nicht beiseite lassen könne; auch die deutsche Sprache und Literatur müsse eingehend berücksichtigt werden, und in einem Zeitalter, welches nach Goethes Ausdruck im

¹⁾ Vgl. die Verordnungen von 1834 und 1837 bei Köhne, preuß. Unterrichtswesen II, 216 f.

Übergang zur Weltliteratur begriffen sei, dürfe auch die Sprache und Literatur der Nachbarvölker nicht übersehen werden. Insbesondere wurde der Mathematik hier und da bereits ein ansehnliches Pensum zugewiesen; in dem Lehrplan des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin von 1823 werden sogar die Elemente der Differential- und Integralrechnung im Pensum der Kl. I erwähnt, und er gehörte zu denjenigen, welche von der Schulverwaltung ausdrücklich gebilligt und zur Nachahmung empfohlen wurden.¹⁾

So kam es in der Gymnasialpädagogik zu einem encyclopädischen Universalismus, welcher die klassische und realistische Bildung zu vereinigen und in einer Lehranstalt gleichmäßig zur Geltung zu bringen suchte. Friedr. Thiersch, der den „Fürstenschul-Humanismus“ nach Alt-Porta's Muster in Bayern kultivierte, verurteilte dies in herber Weise; er meinte, daß auf diesem Wege bei den Schülern es zu Überladung und Abspannung kommen müsse und daß die Grundbedingung aller wahren Bildung, eine freie, freudige Tätigkeit auf beschränktem (d. h. altklassischem) Gebiet in Gefahr käme, erdrückt zu werden.²⁾ Schulze warf ihm dagegen vor, daß er die klassische Bildung zu einseitig betone und mehrere zur allgemeinen Bildung unentbehrliche Dinge überginge oder hintansetze.³⁾ Und in der Tat, während noch um 1790 herum die Gymnasiasten in Mathematik und Naturwissenschaften einen lediglich elementaren Unterricht erhalten hatten und in Geschichte und Geographie nicht weiter gekommen waren, als Lust und Begabung die einzelnen führte, wurde jetzt das Durchschnittsmaß der Abiturienten-Kenntnisse ungleich größer, und die Schulbildung gewann beträchtlich an Breite und Vielseitigkeit. Dies konnte freilich nur dadurch erreicht werden, daß der Schulkursus erheblich verlängert wurde; er wurde auf einen 9jährigen ausgedehnt. Schulze wollte auch garnicht, daß den Schülern der Gymnasien, welche sich auf einen gelehrten Beruf vorzubereiten hätten, „ihr Vorhaben allzu leicht gemacht würde“⁴⁾, und unter dem staatlichen Zwang tat die „Bureausouveränität“ das ihre dazu, um eine freiheitliche Gestaltung der Lokalverhältnisse im einzelnen zu erschweren. Überdies brachte man anstatt des Fachsystems, welchem Reformers des 18. Jahrhunderts, wie Heine, Wolf, Gedike, noch unbedingt den Vorzug gegeben hatten, weil es dem einzelnen Schüler je nach seinen Neigungen und Anlagen in den verschiedenen Fachabteilungen leichter wurde fortzukommen, allgemein wieder das seit dem Mittelalter herrschende Klassensystem ausschließlich zur Anwendung, forderte von Stufe zu Stufe Beförderungsprüfungen und stellte nicht allein das Abiturientenexamen unter staatliche Kontrolle, sondern sorgte auch für eine beständige Beaufsichtigung der Lehrer, wie der Schüler durch fachmännische Staatsbeamte. Man hat Schulze den Vorwurf gemacht, daß seine unermüdete Tätigkeit oft zum Übereifer und zur Vielregiererei ausgeartet sei und die Selbständigkeit der Untergebenen zu wenig geachtet habe, doch wollte er eine allen gleiche, allgemein wissenschaftliche Vorbildung für die Universität erzielen, und er ließ sich in diesem Streben durch Ein-

¹⁾ Vgl. J. F. Neigebauer, Die preuß. Gymnasien und höheren Bürger Schulen (Berlin 1835), ein Buch, welches für die gesetzgeberische Tätigkeit Schulze's die wichtigsten Belege enthält.

²⁾ Vgl. Band 3 seines Werks: Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern (Stuttg. 1837).

³⁾ Zu einem ähnlichen literarischen Streit kam es auch in Hessen zwischen dem Direktor des Gymnasiums zu Darmstadt Dilkhey und dem Direktor der Gewerbeschule daselbst Schacht. (Vgl. Paulsen II, 358).

⁴⁾ Nach seiner Ansicht sollten vielmehr den Schülern „schon in der Schule und mittelst derselben die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen, welche die unvermeidlichen Bedingungen eines erfolgreichen, dem Dienst der Wissenschaft, des Staates und der Kirche gewidmeten Lebens sind, vergegenwärtigt und sie früh an den Ernst ihres Berufes gewöhnt werden“ (cf. Neigebauer l. l. S. 125).

wendungen nicht beirren. Daß er durch seine rastlose Tätigkeit den Schulbetrieb vervollkommenet und bei den Abiturienten der damaligen Zeit ein hohes Durchschnitismaß von Kenntnissen erzielt hat, steht außer Frage; die einheitliche Organisation der Gymnasien ist sein Werk, und fortan wurden diese Schulanstalten, wie der Direktor und Provinzialschulrat Scheibert in seiner Schrift: „Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule“ (2 Hefte 1836) ironisch sagt, „die Barometer für alle Stände, und die Klassen waren die Skalen der Röhre, an der man das Maß des Bildungsgewichts ablesen konnte.“ Die Nachahmung des preussischen Systems aber erstreckte sich über Hannover und Hessen bis nach Baden hin, während für Sachsen, Württemberg, Bayern die humanistische Geistesbildung des 16. Jahrhunderts in neuer Auflage das Ziel blieb, indem man in energischer Konzentrierung auf die alten Sprachen die Wissenschaftlichkeit vor der Gefahr chaotischer Vielwisserei und Seichtigkeit zu schützen suchte.

Diese Abneigung, dem preussischen Vorgang zu folgen, war nicht ganz ungerechtfertigt, denn bei jenen Bestrebungen verfiel man offenbar in einen neuen Fehler: man mutete der Vorbereitungsanstalt für das Universitätsstudium Aufgaben zu, welche, der früheren altklassischen Vorbildung ganz fremd, unter allen Umständen schwer zu leisten waren. Mehr und mehr tauchten daher auch Zweifel auf, ob das Gymnasium als Universalschule mit seinen vom Staat vorgeschriebenen Penjen imstande sei, auf gleichmäßige Weise sowohl die klassische, als die realistische Bildung in ausreichendem Maße für alle Fächer zu bieten, und was anfangs als Ideal begrüßt worden war, wurde mit der Zeit, nachdem es durch Vorschriften und Gesetze verallgemeinert war, zu einer drückenden Last.

Unter den vielseitigen Verstimmungen wollten die Vorwürfe nicht verstummen, welche den Gymnasialunterricht bestürmten. Von humanistischer Seite wurde zunächst darüber geklagt, daß bei der Überladung mit Lehrmaterial die klassischen Sprachen zu kurz kämen. Willkommen war dem Führer der Realschulpartei Karl Mager dieses Eingeständnis zu seinen Angriffen. „Tausende von jungen Leuten“, schreibt er,¹⁾ „werden auf obrigkeitliche Anordnung 7, 8, ja 10 Jahre in den gelehrten Schulen mit Latein und Griechisch beschäftigt, von denen die meisten am Ende nicht so viel Latein und Griechisch gelernt haben, als in Trogendorfs oder Sturms Schule ein 12jähriger Knabe wußte. Unser Gymnasialwesen ist eine von den großen Lügen, an denen unser Leben krankt. Es ist, als sähe man die Regierungen, die philologischen Schulmänner und die Familien in einem Spiel begriffen, bei dem man übereingekommen ist, sich gegenseitig mit falscher Münze zu bezahlen . . . Eine Mühle soll doch Mehl geben; kein vernünftiger Mensch wird sich mit dem formalen Erfolg, daß das Rad gedreht wird, begnügen; unsere philologischen Schulmänner sind aber wirklich bis zu der traurigen Ausflucht gekommen, es sei gar nicht der Zweck des lateinisch-griechischen Unterrichts, daß Latein und Griechisch gelernt würde.“ So ganz unrecht hatte er nicht. In dem Lateinschreiben zeigte sich mehr und mehr ein Rückschritt. So lange man auf Universitäten und Schulen in lateinischer Atmosphäre lebte, ergab sich mit dem Nutzen des Studiums auch die Lust dazu. Jetzt war die Zeit vorüber, wo die lateinische Sprache das „Organ für wissenschaftliche Mitteilug und Forschung“ war, und die Übung im Gebrauch der lateinischen Sprache zum Aus-

¹⁾ Vgl. K. Mager, „Die praktische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen“ (3. Aufl. 1846), ein Buch, welches dem „traditionalistischen Humanismus“ gegenüber einem „gemäßigten Realismus“ das Wort redet und in vieler Hinsicht noch heute Beherzigenswertes bietet.

druck eigener Gedanken hatte ihre Bedeutung verloren. Nur der Schulzwang konnte nachhelfen, und auf den Universitäten bedurfte es seitens der Ministerien „wiederholter Mahnungen an Studierende, namentlich der Jurisprudenz und Medizin, das Lateinsprechen nicht zu vernachlässigen, sowie Anweisungen an die Behörden, durch geeignete Maßnahmen im Staatsexamen diesen Mahnungen Nachdruck zu geben.“ Selbst die Philologen genügten den Ansprüchen nicht. Als Prof. Mitschl nach Breslau 1833 kam, fand er die Latinität seiner Seminaristen „erbärmlich“ und die Vorbereitung der Studenten sehr mangelhaft, dagegen arge Indolenz und große Engherzigkeit unter ihnen. Auch Lachmann spricht 1846 seine Unzufriedenheit darüber aus, daß so viele der Studierenden weder Hochachtung vor dem Altertum, noch das Bedürfnis einer kunstmäßigen Auffassung des Gelesenen von den Gymnasien mitbrächten, und der Sohn Friedr. Thiersch leitete sein Abschiedsgesuch als Theologe in Marburg mit der Begründung ein, daß „bei der Überladung mit Lehrgegenständen die Gymnasien nicht mehr diejenige klassische Bildung erzielen, welche als Grundlage eines tüchtigen theologischen Studiums unentbehrlich sei.“¹⁾

Die Schuld an solchem Rückgang der Gymnasial-Erfolge schrieb man außer nebensächlichen Ursachen, wie mangelhafter Vorbereitung bei der Aufnahme oder der Überfüllung vor allem der unteren und mittleren Klassen, hauptsächlich und mit besonderem Nachdruck der Überladung des Lehrplans mit Lehrstoff zu, welche unvermeidlich sei, solange das Gymnasium auch den Aufgaben einer höheren Bürgerschule gerecht werden solle. Und doch werde den materiellen Interessen, denen alle Kräfte zugewandt seien, auch der weitgehende Universalismus, welcher bei der Schulreform erstrebt würde, trotz aller Anstrengungen nicht genügen.²⁾

Schon seit dem Ende der 20er Jahre erhoben sich ernstliche Klagen über geistige Überbürdung der Schüler auf den neuorganisierten Gymnasien. Warnend sprach sich Herbart, der in allen Dingen dem sich überstürzenden Enthusiasmus gegenüber den gesunden Menschenverstand vertrat, schon früher dagegen aus. „Man höre reden von zu viel Gelehrsamkeit, wobei der praktische Verstand und die Vorbereitung zum Geschäftsleben leide; er könne zwar mit dieser Klage im ganzen nicht sympathisieren, doch verberge er sich nicht, daß für Köpfe,

¹⁾ Ausführlicher über die von maßgebender Seite geäußerten Bedenken gegen das neue Gymnasium handelt Paulsen, *Gesch. des gelehrten Unterrichts* II. S. 359—386.

²⁾ Zum Verdruß der Regierung machte der Historiker Friedrich v. Raumer in seiner kleinen Schrift über die neue preussische Städteordnung (1828) insbesondere auch noch den von oben geförderten Mechanismus im Schulwesen für den Niedergang der klassischen Studien verantwortlich. Klagte man unter dem Druck der vielseitigen Forderungen und Reglementsvorschriften doch allgemein über zu viel Pensararbeit, welche Lehrer, wie Schüler erdrücke, sowie über zu viel Aufsicht und Prüfung, welche die Lust der Sache und den spontanen Eifer lähme, die Freude aus der Schule vertreibe und Pflichtleistung an ihre Stelle setze. „Die Mechanik“, schreibt er S. 42 ff., „vom Standpunkt untergeordneter, negativer Abstraktion für die höchste Weisheit ausgegeben, ertötet in Wahrheit Lust, Liebe, Geist, Individualität und verschafft in der Regel denjenigen das höchste Lob, welche sich zu allen Gegenständen des menschlichen Wissens gleichmäßig verhalten, d. h. den geborenen Philistern. Beharrt man fernerhin bei diesem pedantischen Grundsatz, so wird die Spaltung zwischen dem, was die Schule gebieterisch verlangt, und dem, was die Schule leistet, täglich wachsen und dann in übertriebenem Eifer die klassische Bildung auch da verworfen werden, wo sie in der Tat unentbehrlich ist.“ Da er das kleine Buch auch an den Minister eingesandt hatte, erregte die „unziemliche Aeußerung“ und die „schwere Verletzung seines Verhältnisses zu der ihm vorgesetzten Behörde“ so ernstes Mißfallen, daß er durch ein Strafmandat in eine Ordnungsstrafe von 10 Talern genommen wurde. (Vgl. Fr. v. Raumer „*Lebenserinnerungen und Briefwechsel*“ (1861) II, 111.)

die zum Geschäftsleben geboren seien, die Einsprossung von Gelehrsamkeit verderbliche Folgen haben müsse.“ Noch drastischer drückte sich A. von Humboldt aus. Die „geistige Überfütterung“ verhindere alle Selbständigkeit und kräftige Ausprägung des Charakters. Man biete der Jugend zu vielerlei und überlaste sie. „Der geistige Magen könne zwar viel vertragen“, schreibt er scherzend, „aber zu dem, was man jetzt hier und da der Jugend zumute, gehöre mehr als ein Straußenmagen. Man könne diese Art Bildung mit dem Nudeln der Gänse vergleichen; es setze sich bloß Fett an, aber kein gesundes Fleisch.“ Selbst Behörden, wie das Brandenburgische Provinzial-Schulkollegium zu Berlin, sprachen offen ihre Bedenken auf Grund ihrer Erfahrungen aus. „Nach unserm Ermessen“, berichtete jenes, „werden unsere jungen Leute quantitativ und qualitativ zu sehr angestrengt und in letzterem Betracht mehr noch, als in ersterem. Es ist, wie man es nehmen will, ein großes Glück oder ein großes Unglück, wenn eine Nation ihre Kultur einem Teil nach nicht sich selbst, sondern anderen Völkern zu verdanken hat, welche schon vor tausenden von Jahren zu sein aufgehört haben, und wenn eine Autorität, der man sich nicht straflos entgegenstellen darf, sich nun einmal darin gefällt, alles nach dem Maß jener Vorzeit zu messen.“

Besonderes Aufsehen erregte bekanntlich 1836 in der Zeit, wo die Bedenken schon um sich griffen, ein Zeitungsartikel, nur wenige Spalten lang, geschrieben von einem preussischen Arzt, dem Medizinalrat Lorinser in Oppeln, betitelt „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“. 1) Von Geburt ein Östreicher und Katholik, warf er nicht ohne leidenschaftliche Übertreibung dem preussischen Gymnasium außer Irreligiosität namentlich seinen Encyclopädismus vor, welcher einseitig die Ausbildung des Verstandes und abstraktes Denken erstrebe und mit seinen überspannten Forderungen, seinem Übermaß an Lehrfächern, Unterrichtsstunden, häuslichen Arbeiten das geistige und leibliche Gedeihen der Jugend ernstlich gefährde. Auf Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit des Nachweises hatte es die kleine Schrift nicht abgesehen; sie wollte ein Bedruf sein, eine gut gemeinte Warnung vor Verirrungen, wirkte aber wie ein Stoß in ein Wespennest. Eine Flut von Gegenäußerungen rief sie hervor, mehr als 70 Berichte, Broschüren, Artikel, teils abwehrend, teils einschränkend oder zustimmend. 2) Es entbrannte der nach dem Verfasser benannte Lorinser'sche Schulstreit, welcher auf Dezennien die gesamte Schulwelt erregte. Seine Gegner bestanden, wie Lorinser später in seiner Selbstbiographie erklärte, „fast nur aus einseitigen Philologen, die von der geistigen und physischen Menschen-

1) Karl Ignaz Lorinser, geb. d. 24. Juli 1796 zu Nimes in Böhmen, wurde, nachdem er in Prag und Berlin Medizin studiert und 1818 an letzterer Universität sich habilitiert hatte, 1822 Mitglied des Medizinalkollegiums in Stettin, dann 1824 Regierungs- und Medizinalrat in Köslin und 1825 in Oppeln, wo er 1841 zum Geh. Medizinalrat ernannt wurde. 1850 trat er in den Ruhestand, um sich ganz wissenschaftlichen Arbeiten zu widmen, und starb am 2. Oktober 1853 zu Patzschau in Schlesien. Zweifellose Verdienste erwarb er sich als medizinischer Schriftsteller durch seine Arbeiten über epidemische Krankheiten, wie über Lungenkrankheiten (1823), über die Rinderpest (1831), die Pest des Orients (1837) und erregte bereits 1831 einen Aufsehen erregenden Fieberkrieg unter den Ärzten durch eine Abhandlung über die Cholera, welche die Aufhebung des Militärcordons veranlaßte. Seine kleine Schrift: „Zum Schutze der Gesundheit auf Schulen“ erschien zuerst im ersten Heft der „Medizinischen Zeitung“ vom 8. Jan. 1836, bald darauf als besonderer Abdruck in demselben Jahr und wurde noch 1861 bereits nach seinem Tode in neuer Auflage wieder herausgegeben. Seine Selbstbiographie gab 1864 sein Sohn in 2 Bänden heraus (Regensburg 1864). Vgl. von Kömte, Unterrichtswesen des preuß. Staats (Bd. 2, 1855, S. 144).

2) Auszüge in großer Zahl befinden sich in den N. Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik XVI 324 f. u. 448 f.; XVIII, 419 ff.

erziehung wenig oder nichts verstanden“, sowie aus „Beamten und Anhängern der seit F. A. Wolf etablierten Schulmonarchie oder Schulreligion, an deren Vortrefflichkeit niemand mehr zu zweifeln wagen dürfe und die, wie jede Religion, ihre Fanatiker habe.“ In ihrem Zorn warfen die Angegriffenen dem Aufsatz einen denunziatorischen Charakter vor und verurteilten ihn, weil er ohne wissenschaftliche Ruhe, ohne Gründlichkeit und Unparteilichkeit geschrieben sei; am ausführlichsten verteidigte Deinhardt in einem Buch den „Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit“ und suchte darin die „objektive Vernünftigkeit des Wirklichen“ zu zeigen, der gegenüber „subjektive Erfahrungen“ kein Recht haben könnten.¹⁾

Dagegen sprach G. Köpfe, der Direktor des Grauen Klosters zu Berlin, in seinem Programm dem Dr. Lorinser seinen Dank aus für die dargebotene Anregung und gestand zu, daß das poetische und produktive Geistesvermögen bei der Jugend immer geringer zu werden scheine. Das Viellernen und Vielwissen, welches seit 30 Jahren so sehr gesteigert sei, hält er für ein zweifelhaftes Lob; aber, meint er, die Zeit habe es so verlangt; die alte Einfachheit genüge ihr nicht mehr, und die Unterrichtsbehörden hätten den Gymnasien vorgeschrieben zu leisten, was die Welt nun einmal geleistet verlange.²⁾ Auch der Direktor am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium daselbst, Spilleke, vermißt Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urteils und vor allem lebendige Begeisterung für wissenschaftliches Streben bei vielen Abiturienten und rechnet die Vielheit der Unterrichtsgegenstände, insofern dieselben neben einander von allen Schülern nach dem gleichen Maß gelernt werden müßten, zu den Hauptursachen der Tatsache, daß die Resultate des Gymnasialunterrichts keineswegs in dem Grade genügten, als man nach der aufgewandten Mühe erwarten sollte.³⁾ Ebenso gesteht der Direktor der Friedrich-Wilhelmschule in Stettin G. Scheibert, daß bereits ein eigentümlicher Haß sich gegen die Gymnasien festgesetzt habe, welcher schonungslos alle Mängel hervorziehe und die offiziellen Schulnachrichten Lügen strafe, und er verurteilt „das unausgefetzte Antreiben mit Abhören und Prüfungen, welches die Aufnahme von Kenntnissen erzwingen wolle.“⁴⁾

Die Überbürdungsfrage wollte seitdem nicht verstummen, und ein leidenschaftlicher Streit über diese Frage zog sich bis in die 50er Jahre hinein. Selbst in amtlichen Berichten wurde von verschiedenen Seiten darauf hingewiesen, daß die Überfülle und Zersplitterung des Unterrichtsstoffs den Wissenstrieb der Schüler verwirre und abschwäche, die geistige Freiheit der einzelnen beeinträchtige und eine Erschlaffung des Geistes, wie des Körpers zur notwendigen Folge habe. Die Arbeitszeit des Schülers beanspruche 11 bis 12 Stunden täglich; selbst Erkrankung und Tod wurden als Folgen übermäßiger Anstrengung nachgewiesen. Ähnlich äußert sich der namhafte Pädagoge und Psychologe, Prof. Theodor Waitz zu Marburg, welcher sich in vielen Stücken an Herbart angeschlossen und dessen „Allgemeine Pädagogik“ (1852) sich als Jugendwerk eines bedeutenden Mannes erweist, über die Gymnasialpädagogik seiner Zeit wenig zufrieden. Der Schüler, schreibt er, „wird von einem Lehrgegenstand zum andern getrieben;

¹⁾ Vgl. den Artikel Deinhardts über Lorinser in Schmidts Encyclopädie Bd. IV (2. Aufl. S. 692 ff), sowie die Vorrede zu seinem Werk: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit“ (1837).

²⁾ Vgl. f. Programm von 1836 (S. 31 ff.).

³⁾ Vgl. die Lebensbeschreibung Spillekes von L. Wiese (Berlin 1842) S. 160 ff.

⁴⁾ Vgl. die 2 Hefte über „Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule“, eine Schrift, die durch Loriners Kritik hervorgerufen wurde.

er wird förmlich gehehrt; es sieht fast aus, als hätte man untersuchen wollen, wie großen Druck die Jugend zu tragen fähig sei, ohne zu brechen, und mit wie großer Verwirrung man sie heimsuchen könne, ohne die geistige Kraft für immer zu lähmen".¹⁾ Sehr bitter urteilt auch P. de Lagarde, einst Schüler, dann Lehrer in Berlin, in seinen „Deutschen Schriften“ über das von Schulze organisierte höhere Schulwesen, welches auf die Entwicklung des deutschen Volkslebens einen üblen Einfluß ausgeübt habe. Er nennt Schulze den „Provisor alles Giftes“, weil er aus den gelehrten Schulen des 18. Jahrhunderts Schulen „allgemeiner Bildung“ gemacht habe. Worin besteht denn diese allgemeine Bildung, fragt er und findet im großen und ganzen, ohne über die deutsche Jugend kurzweg den Stab brechen und die Schulen für alles verantwortlich machen zu wollen, als Resultat seiner Beobachtungen: „Unsere Jugend beherrscht keine Sprache, sie kennt keine Literatur, sie hat nicht einmal die Hauptwerke unserer großen Dichter in Ruhe gelesen und zu verstehen gesucht; aber sie hat die Quintessenz alles dessen, was je gewesen ist, in der Form von Urteilen zugefertigt erhalten und sie stirbt am Ende ihrer Schulzeit vor Langeweile. Sie ist so überfüttert mit Notizen, so ungeschult in der Auffassung geistiger Vorgänge und schriftstellerischer, wie rednerischer Leistungen, daß sie auf der Universität einem freien Vortrag, sei derselbe noch so durchdacht und noch so klar, zu folgen außer Stande ist, und daß ihr deswegen jahraus jahrein in so gut wie allen systematischen Vorlesungen diktiert wird.“ „Drei Dinge“, schließt er, „sind der Ertrag unserer Bildung: schlechte Augen, gähnender Ekel vor allem, was war, und die Unfähigkeit zur Zukunft.“

Es waren also nicht bloß „banausische Utilitarier“, welche den Wert der neuen Gymnasialbildung in Zweifel zogen, sondern sehr einsichtsvolle und wohlgesinnte Männer teilten die Bedenken gegen die Vereinigung der klassischen und realistischen Unterrichtsfächer in einem Einheitsgymnasium. Abhilfe suchten die einen, wie der Rektor der lateinischen Hochschule zu Halle Maximilian Schmidt, in der Einschränkung derjenigen Disciplinen, welche das Übergewicht der alten Sprachen beeinträchtigten;²⁾ andere, wie der schlesische Landtag, forderten Abschaffung des Klassensystems und die Möglichkeit, in jeder Wissenschaft besonders certieren zu lassen, offenbar, um jenes Übergewicht des altsprachlichen Unterrichts zu paralyzieren,³⁾ und eine wachsende Anzahl von Pädagogen neigte sich einer Einschränkung der Anforderungen im Lateinischen, sonderlich aber im Griechischen zu. So sehr auch unter anderen ein Schulmann, wie der alternde Gotthold in Königsberg, seinen Zorn ausgoß über die „verächtliche Richtung des Zeitgeistes“, welche „bei allem Zwiespalt der Richtungen darin einig wären, das Griechische zu unterdrücken“⁴⁾: sogar der reaktionär gesinnte Justizminister von Kamph, welcher die Beamten vor den übertriebenen Forderungen der philologischen Schuldbildung schützen wollte und gegen die obligatorische Einführung der Abiturientenprüfung sich erklärte, sprach sich in seinem ausführlichen Gutachten vom 9. Mai 1834 dahin aus, daß

¹⁾ Vgl. seine H. Schrift „Zur Frage der Vereinfachung des Gymnasialunterrichts zunächst in Kurhessen“ (1857), in neuem Abdruck aufgenommen von Willmann in die „Allg. Pädagogik“ (1875).

²⁾ Vgl. f. Schrift über die Notwendigkeit einer Reform im Gymnasialunterricht (1836).

³⁾ Vgl. Rönne's Unterrichtswesen des preuß. Staats Bd. 2 (S. 139 ff.), sowie eine scharfe Polemik gegen das Klassensystem in einem Artikel der Zeitschrift „Jannus“ (1845, I S. 633 ff.), der dann Bonnell in der Zeitschrift für das Gymn.-Wesen entgegentrat (1847).

⁴⁾ Gottholds Schriften, herausgeg. von Schubert, bieten zahlreiche Abhandlungen dar, die für die Beurteilung der Pädagogik seiner Zeit von hohem Interesse sind.

in der Reifeprüfung zu wenig auf moderne Sprachen und Geschichte, insbesondere auf vaterländische Geschichte gegeben würde, zu viel dagegen auf das Griechische; ja, er gab der Besorgnis Ausdruck, daß aus der alten Geschichte die Jugend republikanische Ideen einsauge.¹⁾ Schon früher hatte das Provinzial-Schulkollegium zu Posen in einer Verfügung vom 11. Jan. 1829 von den Direktoren Minderung des Griechischen verlangt und das Ministerium, welches dies billigte, hatte dieselbe den übrigen Provinzial-Schulkollegien „zur Kenntnisnahme und Beachtung“ zugestellt. Zugleich wurde darauf hingewiesen, daß, während die Schüler in den oberen Klassen meistens Geographie, Naturgeschichte, Rechnen, überhaupt, was sie in den unteren gelernt hätten, vernachlässigten und vergäßen, die Früchte des griechischen Unterrichts doch nur von sehr geringer Dauerhaftigkeit seien. Da die Philologen zu unterrichten pflegten, als ob alle Schüler zum Studium der Philologie vorzubereiten wären, und sie in langen Vorträgen über Metra, Partikeln, Textkritik u. dergl. durch endlose Schwierigkeiten eher abschreckten, als bildeten, so dürfe man sich über die Tatsache nicht wundern, daß außer den Theologen und Philologen die meisten Schüler nach dem Abgang von der Schule das Griechische überhaupt nicht mehr betrieben.²⁾ Konnte man aber nicht zur vollständigen Beherrschung der Sprache, zum geläufigen Lesen der Schriftsteller kommen, nun, dann lag die Forderung nahe, die Erlernung nur denjenigen zu überlassen, welche die Kenntnis der Sprache für ihr wissenschaftliches Studium brauchten, also den Theologen und Philologen, so, wie es im 18. Jahrhundert geschehen war.

Lorinser's Aufsatz gelangte alsbald nach seinem Erscheinen auch zur Kenntnis des Königs Friedrich Wilhelm III., und da dieser „in der Hauptsache einverstanden“ damit war, so wurde Minister v. Altenstein aufgefordert, gutachtliche Berichte von den Provinzialschulkollegien einzuholen. Daraufhin wurde der Verfasser selbst angewiesen, seine Anklagen durch Tatsachen aus seiner Praxis zu beweisen; da er dies indessen ablehnte und für seine Behauptung sich nur auf schlesische Programme berief, welche bis an die 40 Lehrstunden wöchentlich verzeichneten, so erhielt er in ungnädigem Ton den Verweis, daß er seiner Aufgabe der Behörde gegenüber nicht in genügender Weise nachgekommen sei. Das Ergebnis aller Nachforschungen und Berichte wurde dann in einer Zirkularverfügung vom 24. Oktober 1837 dargelegt: Wenn Übelstände hervorgetreten seien, so trügen die Ausführenden, teils die Schüler, teils die Fachlehrer schuld; im übrigen aber „ständen die Lehrgegenstände, welche die Grundlage jeder höheren Bildung ausmachten, zu dem Zweck der Gymnasien in einem ebenso natürlichen, als notwendigen Zusammenhang“ und seien „vorzüglich geeignet, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken und der Jugend zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche nicht bloß formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben. Es könne auch keiner entfernt werden, und alle dahin zielenden Vorschläge seien nach näherer Prüfung unzweckmäßig und unausführbar erschienen.“ Sodann wurden noch ausführlich die Gesichtspunkte erörtert, welche in Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler zu beachten seien, und Lorinser's Schrift hatte wenigstens den Erfolg, daß das lange verfehnte Turnen an den höheren Lehranstalten wieder zugelassen wurde; im allgemeinen aber wurden die darin enthaltenen Anklagen als unbegründet zurückgewiesen und die bestehende Lehrverfassung als

¹⁾ Vgl. Barrentrapp, Joh. Schulze und das höhere preuß. Unterrichtswesen in seiner Zeit (Leipzig 1889) S. 380 ff.

²⁾ Vgl. Neugebauer S. 150 ff. und Paulsen II, S. 343 ff.

vernünftig und notwendig anerkannt. Immerhin wurde in einem neuen Lehrplan, welcher als allgemein verbindlich sich dem „blauen Buch“ anreihete, das Griechische bedeutend aus dem Zentrum des Unterrichts gerückt, während das Lateinische als Hauptfach bei weitem mit der größten Stundenzahl (je 10 in II, III und IV) bedacht wurde. Paulsen erkennt darin (II, 352), wenngleich man ausdrücklich es auszusprechen sich nicht entschließen konnte, das tatsächliche Eingeständnis, daß „die Schule, wie sie war, den hochfliegenden Erwartungen des neuhumanistischen Enthusiasmus nicht zu folgen imstande sei.“

Indessen, von der Richtigkeit seiner Bestrebungen überzeugt, ließ Joh. Schulze sich durch solche Einwendungen und Bedenken nicht beirren und an dem Kultusminister Frh. von Altenstein hatte er eine sichere Stütze. Nach seinem Tode noch rühmte er von ihm, daß während seiner 22jährigen Verwaltung abweichende oder entgegengesetzte Ansichten über wesentliche Punkte zwischen ihnen beiden nie sich geltend gemacht hätten. „Überzeugt von der Notwendigkeit und dem bildenden Einfluß der klassischen Studien,“ schreibt er, „hat Altenstein alle Angriffe auf dieselben, von welcher Seite sie auch kommen und wie drohend sie sich auch ankündigen mochten, immer von neuem standhaft abgewehrt und niemals, um den selbst in den höheren Kreisen der Gesellschaft vorherrschenden realistischen Tendenzen der Zeit zu huldigen, irgend eine Maßregel gebilligt oder ergriffen, welche den klassischen Studien Eintrag getan.“¹⁾ Schulze selbst, der großen Verdienste, die er sich um die Organisation des höheren Schulunterrichts erworben habe, sich wohl bewußt, war der Überzeugung, daß eine angemessene Vorbereitung der Schüler und eine Verbesserung der Lehrmethode es dem Gymnasium ermöglichen werde, den erweiterten Ansprüchen in vollem Maße gerecht zu werden, und er hielt trotz aller Angriffe an dieser Überzeugung unerschütterlich fest. Aber das „blaue Buch“ war auch sein letztes entscheidendes Wort in seiner gesetzgeberischen Wirksamkeit; nach dem Tode des Ministers Altenstein († 14. Mai 1840) schwand sein Einfluß, und nach dem bald darauf erfolgten Ableben des Königs Friedrich Wilhelm III. († 7. Juni 1840) kamen neue Regierungs-Prinzipien zur Geltung. Mit dem Ministerium Eichhorn trat bis 1848 Gerd Eilers als pädagogischer Ratgeber an Schulze's Stelle.²⁾

¹⁾ Vgl. die in der Handschriftenabteilung der kgl. Bibliothek zu Berlin befindlichen „Beiträge zur Geschichte des Ministeriums der Unterrichtsangelegenheiten von 1818—40“, welche Joh. Schulze bald nach dem Ableben des Ministers geschrieben hat. Sehr abfällig dagegen urteilt von Schön, der Genosse Steins, in seinen „Papieren“ (III, 11) wie überhaupt über die Minister der Zeit, welche, von dem König weit übersehen, zu unselbständigen Bureausekretären herabgesunken seien, so insbesondere auch über den geistlichen Minister, der durch die Camarilla zu dieser Stelle befördert sei. „Aus der Memeler und Königsberger Zeit“, schreibt er, „habe dieser zwar zuweilen noch einen Ausflug von Gedanken gehabt, aber weil ihm alle Vorbildung für seinen Standpunkt fehlte, sei dieser Ausflug so bald verwischt, wie er gekommen sei.“ „Doch“, fügt er hinzu, „war er so klug, gebildete Leute zu ehren und mit Unkultur und Unwissenheit nicht zu bravieren“.

²⁾ Gerd Eilers, geb. 1790 zu Grabstede in Oldenburg, war, nachdem er in Heidelberg und Göttingen Theologie studiert hatte, eine Zeit lang Lehrer in Bremen, dann Gymnasialdirektor in Kreuznach und bald darauf Provinzialschulrat in Koblenz. Der preuß. Kultusminister Eichhorn berief ihn 1841 als vortragenden Rat für Volksschul- und Seminarsachen ins Ministerium, denn er war ein Mann nach seinem Sinn, der durch Geltendmachung von Lehr- und Glaubensnormen einer kirchlichen Richtung Bahn zu brechen suchte, durch seinen Widerstand gegen die freieren Tendenzen in Kirche und Wissenschaft freilich nicht wenig zur Erbitterung der Gemüter beigetragen hat. Beim Ausbruch der politischen Stürme von 1848 trat er mit dem gesamten Ministerium zurück, um dann noch längere Zeit in Halle eine Erziehungsanstalt zu leiten. Er starb 4. Mai 1863 in Saarbrücken. Schon 1849 schrieb er ein Buch „Zur Beurteilung des Ministeriums

2. Pädagogische Reform-Bestrebungen unter der Herrschaft des Liberalismus.

Mit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms IV. begann eine neue Phase auch in der Entwicklungsgeschichte des preussischen Schulwesens. Der geistreiche und kunstsinige König, selbst einer idealistischen Gefühlspolitik huldigend, erweckte allgemein die Hoffnung, daß nunmehr eine freiere Bewegung im öffentlichen Leben beginnen werde, und im Gegensatz zu seinem Vater, der noch aus der alten Schule hervorgegangen war, schien er modernen Ideen leichter Gehör leihen zu wollen.¹⁾ Die Ernennung eines Staatsmannes wie Eichhorn, der seit dem Jahre 1813 sich stets als ein Mann von bürgerlicher und nationaler Gesinnung bewährt hatte, zum Kultusminister rief in weiten Kreisen frohe Erwartungen hervor, und wenn auch die Berufung des Provinzialschulrats Eilers als vortragenden Rats für das Unterrichtswesen auf anderer Seite zu Verstimmung und Bedenken Anlaß gab, so schien doch auch dieser zur Abschaffung von längst gefühlten Mißständen die Hand bieten zu wollen.

Das Schulze'sche Ideal einer universalen Gymnasialbildung fing allmählich an zu verblasen, seit der Rücktritt ihres Schöpfers und Hauptvertefchters der Kritik freieren Spielraum ließ. Selbst die Regierung gewann die Überzeugung, daß das Gymnasium, erdrückt von einer Menge disparater Unterrichtsgegenstände, an Überbürdung leide. Dem Bildungstrieb der Neuzeit zuliebe, hieß es, habe man die alten Schulen überladen, und zu dem „verderblichen Übel der Überfüllung“ sei noch die „ganz unvernünftige Steigerung der Forderungen in den einzelnen Lehrfächern“ gekommen, welche ihren Ausdruck in dem Prüfungsreglement Schulze's gefunden habe. „Man wollte“, urteilt Eilers, „die bildende Kraft, welche in dem Studium der klassischen Sprache liegt, zu einer noch höheren Potenz erheben und zugleich die früher nur beiläufig betriebenen Lehrgegenstände: Deutsche Sprache, Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie so steigern, wie es nur in besonderen für diese Dinge bestimmten Schulen hätte geschehen können.“²⁾ Demgemäß richteten sich seine Gedanken schon auf Vereinfachung der Lehrpläne und Konzentrierung des Unterrichts, wie sie später durchgeführt wurde, und dies sollte geschehen auf dem Rückweg zum reinen Klassizismus, zur alten Lateinschule durch größere Betonung klassischer Schulung, zugleich freilich auch, den Tendenzen des Königs, wie des Ministers Eichhorn entsprechend, durch „Sicherstellung der humanen, der sittlichen, der religiösen Bildung gegen die Einflüsse des Zeitgeistes.“ Diese pädagogischen Grundsätze hatte Eilers schon als Direktor des Gymnasiums zu Kreuznach in seinen Programmen von 1819—21 ausgesprochen.

Eichhorn“; daran reihte sich dann in 6 Bänden seine Selbstbiographie: „Meine Wanderung durchs Leben“ (1856—61) und in 2 Bänden „Betrachtungen und Urteile des Generals G. L. v. Aster über die politischen, kirchlichen und pädagogischen Partebewegungen unsers Jahrhunderts“ (1858—59).

¹⁾ In pädagogischer Hinsicht vertrat der König, „der Romantiker auf dem Thron“, die Ansicht, daß nicht das Wissen von allen möglichen Dingen den tüchtigen Mann ausmache, sondern das Können auf beschränktem Gebiet. Das Wissen allein nütze nichts, wenn es nicht mit Gesinnung, mit kräftigem Wollen und Wirken verbunden sei; ja, Bildung ohne Gesinnung schien ihm sogar gefährlich. Daher nicht so sehr Bildung, als Gesinnung müsse das Hauptziel der Jugendziehung sein. Daneben war er aber der Überzeugung, daß die klassischen Sprachen als Unterrichtsgegenstand den falschen, unkirchlichen, revolutionären Tendenzen des verderbten Zeitgeistes noch am wenigsten Nahrung zuführten, in geringerem Maße sicherlich, als unchristliche Philosophie und Naturwissenschaft. Vgl. Paulsen II S. 451 ff.

²⁾ Vgl. G. Eilers, „Meine Wanderung durchs Leben, ein Beitrag zur inneren Geschichte des 19. Jahrh.“ (5 Bde. Leipzig 1856—60). Bd. II S. 250.

Andererseits war der politische Liberalismus gegen das Übermaß des lateinischen Unterrichts, und die Frage wollte nicht verstummen, was in der Neuzeit das Lateinsprechen und Lateinschreiben, worauf im Gymnasium noch immer mit allen Kräften hingearbeitet würde, nützen solle. Schwand doch sogar auf den Universitäten das Lateinische als offizielle Sprache immer mehr. Vergebens kämpfte Ritschl dagegen an; als das Ministerium 1846 Neigung zeigte, die lateinische Sprache für den akademischen Gebrauch abzuschaffen, erkannte er wohl die Gründe dafür an, soweit es sich um öffentliche Vorträge handele, aber selbst in naturwissenschaftlichen Disputationen die deutsche Sprache gebrauchen zu wollen, erschien ihm als eine Entwürdigung des feierlichen Aktes und als „ein Versuch, das Prinzip der Realschulen auf die Universitäten zu verpflanzen.“ Indessen selbst der gelehrteste und einflußreichste Altertumsforscher seiner Zeit, August Boeckh, der seit 1810 als eine Leuchte seiner Wissenschaft in Berlin glänzte und als professor eloquentiae Jahr für Jahr noch lateinische Festreden zu halten hatte, erklärte, wenig Freude daran zu haben, weil er zu wenig Verständnis finde, und wünschte die Zeit herbei, wo er als Freund seiner Muttersprache deutsch zu Deutschen reden könne.¹⁾ Sein Wunsch ging in Erfüllung; 1848 wurde Deutsch auch zur Festsprache der Berliner Universität „erhoben.“ Verlor aber das Latein den Wert einer internationalen Gelehrtensprache, so verlor der übermäßige Lateindrill auch auf den Schulen seine Berechtigung. Das gestand selbst ein alter Pfortenser, wie Ludwig Döderlein zu, welcher gleich Thiersch sich um die Humanisierung Bayerns bemühte. „Ehemals wurde auch in dieser Beziehung“, schreibt er über den Unterricht in Schulpforta, „nichts gelehrt, womit der Schüler nicht etwas machen konnte, sodaß alles wie Vorbereitung und Stoff zu eigenen Produktionen aussah und durch diese Aussicht und Bestimmung selbst die geistlosesten Beschäftigungen, wie das Vokabellernen, die Phraseologie und anderes von vornherein geadelt wurde;“ in der Gegenwart dagegen, wo man in der lateinischen Luft nicht mehr lebe, „fühle der Schüler nicht mehr die nahe praktische Brauchbarkeit für sein Schülerleben, also für seine Welt,“ und es sei daher kein Wunder, wenn im Bewußtsein nutzloser Arbeit die Freude daran abnehme, bei Lehrern, wie bei den Schülern.²⁾ Auch verhehlte man sich vielfach nicht, daß die Leistungen der aufgewandten Mühe und dem langen Zeitaufwand nicht entsprächen, und der Rektor Elzberger in Ansbach schreibt in seinem Programm 1847 für die gewöhnliche Beobachtung, daß Schüler der oberen Klassen auffallend hinter dem, was sie in den unteren versprochen hätten, zurückblieben, und für die Abneigung, welche ältere Gymnasiasten gegen den lateinischen Unterricht hegten, zum guten Teil die Schuld dem lateinischen Skriptum zu, welches durch seinen bestimmenden Einfluß den ganzen Unterricht beherrsche. „So lange man noch wissenschaftliche Bücher in lateinischer Sprache verfaßte“, schreibt er, „habe man leicht und sorglos geschrieben, auch viel mehr Latein gelesen. Damals hätten die Schüler im Latein gelebt; das sei aber nicht mehr der Fall, und nun verlange man vom Schüler, daß er wirklich deutsch Gedachtes und Gesagtes in wirklichem Latein wiedergebe. Man solle doch aufgeben, was nicht mehr zu retten sei, und sich auf die Aneignung der Sprache beschränken, soweit sie für die Lektüre notwendig sei. Überhaupt wurde der Nutzen des lateinischen Aufsatzes in Frage gestellt, zumal wenn die Einübung eines reinen Ciceronianischen Stils zum Ziel gemacht werde, und er sich überwiegend nur als ein Konglomerat auswendig gelernter Phrasen gestalte. Auch

¹⁾ Vgl. f. Rede von 1846 in f. „Kleinen Schriften“ I, S. 329.

²⁾ Vgl. f. „Reden und Aufsätze“ (3 Bde. Erlangen 1843—60), Bd. I S. 242 u. 270 ff.

R. v. Raumer verurteilte in seiner Geschichte der Pädagogik (III, 69 ff.) diesen Schulbetrieb; die Zeit, wo die lateinische Sprache Organ gelehrter Mitteilung gewesen sei, wäre vorüber und würde nicht wieder kommen; am wenigsten könne die Schule sie wiederbringen. Die Übungen mit der Absicht, Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache hervorzubringen, seien also zwecklos, und nicht bloß das, sondern verderblich, denn ihr Ziel, wirkliche Fertigkeit, erreichten sie trotz aller Mühe doch nicht, verdürben dagegen den Unterricht, indem sie beim Lesen zu der verderblichen Phrasenjagd verführten, welche von dem Eingehen auf den Inhalt abziehe. Sie verdürben auch den deutschen Stil, indem die Gewohnheit, zusammengelesene Phrasen aneinander zu fügen, den Schüler auch hier nicht loslasse und ihm oft sein ganzes Leben lang anhänge.

Also auch jetzt waren es keineswegs bloß revolutionär gesinnte Geister, welche gegen den Fortbestand des althumanistischen Lateinbetriebs Bedenken äußerten; überhaupt machte sich allmählich eine Abwendung vom klassischen Altertum bemerkbar. Die Ursache davon lag zum Teil in der Entwicklung der philologischen Wissenschaft selbst. Die Zeit der jugendlichen Begeisterung für die neuhumanistischen Studien, wie sie noch in den 20er Jahren, genährt durch die Idee einer Nationalerziehung und den Enthusiasmus für das um seine Freiheit kämpfende Hellenenvolk, vorhanden war, hatte sich ausgelebt; nachdem der Boden für univernale Bildung abgebaut war, gestaltete sich die Philologie naturgemäß allmählich zu einer nüchternen Spezialwissenschaft, welche mit den Mitteln technischer Schulung sich auf Einzelfragen der Textkritik, der Grammatik, der Metrik, der Epigraphik, sowie sprachgeschichtlicher oder antiquarischer Untersuchungen warf. Der berühmte Philologe Friedrich Ritschl in Bonn (1859—65), später in Leipzig, hat sich durch die geistvolle Behandlung seines Lehrstoffs, sowie durch die Gründlichkeit und Lebhaftigkeit seiner Vorträge unzweifelhaft auf diesem Gebiet einen wohlbegründeten Ruhm erworben, aber es war nicht nur die Klage vielfach berechtigt, daß die aus dieser Schule hervorgegangenen Gelehrten, mehr technisch-gebildete Fachleute, als Lehrer und Erzieher der Jugend, in ihrem Stolz auf wissenschaftliche Fündlein nur allzu geneigt wären, die Akrilie ihrer philologischen Seminar-Gelehrsamkeit auch auf den Schulunterricht zu übertragen, sondern das Gros der übrigen Gebildeten wandte sich auch von dieser Detailarbeit ab und überließ Textkritik und Inschriftenkunde gleichgültig den Fachgelehrten. So isolierte sich die einst so gefeierte Altertumswissenschaft zu einer kleinräumerischen Schulweisheit und verlor nicht nur an allgemeiner Teilnahme, sondern auch an Wertschätzung und Bedeutung für das öffentliche Leben.

Überdies fing mit der Zeit die alles zersetzende Kritik an, in ihrer Abneigung gegen allen Dogmatismus auch das Dogma vom klassischen Altertum in Zweifel zu ziehen und in der Wertschätzung des antiken Lebens eine abweichende Anschauung zur Geltung zu bringen. Die Altertumswissenschaft selbst machte, indem sie die Entwicklungsgeschichte der antiken Völker durchmusterte, sich daran, mit kritischem Scharfblick neben den Vorzügen auch die zahllosen Fehler und Gebrechen im öffentlichen, wie im privaten Leben der Alten wahrheitsgemäß abzuwägen und Überlieferungen, die man früher gläubig und bewundernd hinnahm, als haltlos zu erweisen. Selbst „das gottbegnadete Idealvolk der Hellenen, welches kraft seines Genius in geheimnisvoller Weise mühelos sich zur höchsten Vollkommenheit emporgeschwungen habe“, verlor in dieser Beleuchtung samt ihren großen Vertretern an Wert, und besonders, seit das deutsche Volk selber gewürdigt wurde, eine ruhmreiche Wiedergeburt zu

erleben, richtete sich der Blick mehr und mehr auf die vielversprechende Gegenwart.¹⁾ Es steht zwar außer aller Frage, daß während des 18. Jahrhunderts eine namhafte Anzahl von Dichtern und Denkern gerade aus der Antike ihre geistige Nahrung gezogen hat und, in der Schule des Humanismus herangereift, auch für die Aufgaben ihrer Zeit das geworden ist, was die Nachwelt an ihnen noch immer ehrt und preist; aber je mehr das deutsche Volk sich gewöhnte, sich seinen eigenen Lebensinteressen zuzuwenden, schwand die Begeisterung für das klassische Altertum und damit auch der Glaube an den hohen erzieherischen Wert, welchen die Vertiefung in antike Anschauungen für die Jugend habe; ja die Ansicht brach sich Bahn, daß es nicht allein ein müßiges, sondern auch ein gefährliches Spiel sei, die deutsche Jugend durch eine erzwungene, zeitraubende Beschäftigung mit einer längst entschwundenen Vergangenheit von den Aufgaben des Lebens abzuziehen und falsche Ideale in ihr zu nähren.

Dazu kam, daß die sprachliche und geschichtliche Wissenschaft über das klassische Altertum hinaus nach allen Seiten hin neue Forschungsgebiete suchte und ausbeutete, denen der Vorteil der Neuheit zustatten kam. Nicht allein hatten ja die Geschichtsforscher angefangen, alle Archive Europas zu durchstöbern und den fremden Völkern mustergültige Darstellungen ihrer Geschichte zu liefern, sondern dem neu erwachten Nationalgefühl vor allem auch neue Einblicke in die Vorzeit des deutschen Volks eröffnet, und damit verbanden sich die germanistischen Sprachstudien, welche der Philologie ein neues Gebiet erschlossen. Sollte nicht eine eingehendere Erforschung des eigenen Volkslebens für deutsche Lehrer und Leiter mindestens von gleichem Werte sein, als die Kenntnis der entlegenen griechischen und römischen Sprache und Literatur? Daneben brach sich eine romanische, eine nordische, eine englische Philologie Bahn, und vornehmlich erweiterte die orientalische Welt, einst schon von dem alternden Goethe unter Bewunderung begrüßt, mit Sanskritforschungen und linguistischen Studien den Horizont der Sprachgelehrten. Vor allem aber legte der wachsende Fortschritt in neuen Verkehrsmitteln, welche die wirtschaftlichen Verhältnisse völlig umgestalteten und dem industriellen Streben einen größeren Wohlstand in Aussicht stellten, sowie die geistigen Berührungspunkte, welche mit den Nachbarvölkern fühlbar wurden, den Gebildeten es nahe, mit den modernen Welt-sprachen sich mehr vertraut zu machen, und nicht minder zogen die Vervollkommnung der Technik, sowie die außerordentlichen Errungenschaften auf dem Gebiet der Naturforschung, der Stolz des 19. Jahrhunderts, die Aufmerksamkeit der gebildeten Welt auf sich, ja es neigten

¹⁾ Bereits gegen Ende des 17. Jahrh. hatte der Franzose Perrault in seinem Werk: *Parallele des anciens et des modernes I—IV* (Paris 1688—97) scharfe Kritik am bewunderten Altertum geübt; in neuer Zeit sind bekanntlich die Schäden des römischen Staatswesens und Volkslebens schonungslos aufgedeckt von Th. Mommsen in seiner epochemachenden „*Römischen Geschichte*“, von welcher der erste Band im Jahre 1854 erschien (3 Bde., 6. Aufl. Berlin 1874—75). Auch das griechische Volk hat seitdem eine ähnliche Kritik erfahren in dem Werk: „*Die Demokratie*“ von J. Schwarcz (Bd. I, Leipzig 1877). Mit Recht zollt er allerdings der Plastik und Architektur des Perikleischen Zeitalters seine volle Bewunderung, aber den modernen Schwärmern gegenüber, welche „in ihrem gekünstelten Kulte desselben derartig rasen“, daß sie diese Glanzzeit für den Gipfel des Menschengeschlechts halten, zeichnet er nicht bloß die attischen Großgrundbesitzer, abgesehen von ihrer „tierischen Grausamkeit“ gegen Sklaven und Andersdenkende, als ein Diebsgesindel, welches im Amt weder den Besitz der Götter noch des Staats verschonte, sondern schildert daneben den athensischen Demos auch in den besten Zeiten immer als ein und dasselbe unduldsame, abergläubische, eitle, arbeitsscheue, geschwätzige, bestechliche, goldgierige Volk. Selbst die gepriesensten Lichtgestalten verlieren ihren Nimbus in dem Spiegel der Wirklichkeit vor den Augen eines unerbittlichen Richters. Näheres s. bei Herrlich, „*Das Dogma vom klass. Altertum*“ (Leipzig 1894) S. 348—59.

sich viele dazu, diese Wissenschaft für die einzig wirkliche zu erklären und dieselbe, da auf ihr die gesamte moderne Kultur beruhe, für ungleich wichtiger und notwendiger als alles andere zu halten. Eine materialistische Denkart drohte den philosophischen Idealismus zu verdrängen und im Gegensatz zu den politisch-kirchlichen Bestrebungen der Regierung eine unliebfame Weltanschauung in der Masse des Volkes zu erwecken.

Alles dies lag weit abseits von dem Klassizismus, welcher einst so freudige Würdigung gefunden hatte, und lenkte das Interesse des denkenden Publikums von den früheren Idealen ab. Nachdrücklich verlangte die Opposition, daß den modernen Wissenschaften auch im Schulwesen immer größerer Spielraum gegeben werde, und wenn die Schule noch, wie im vorigen Jahrhundert, überwiegend Gemeindefache gewesen wäre, würden dieselben an vielen Orten wohl auch leichter und schneller das Übergewicht erlangt haben. Aber mit der strafferen Organisation war unter der Staatskontrolle die Entwicklungsfreiheit und Spontaneität des Schulwesens wesentlich eingeschränkt; die humanistischen Gymnasien waren nun einmal da, gefestigt durch die Autorität, die dem Bestehenden eigen ist, und die Regierung verfolgte das Prinzip, den Neuerungsgehlüsten gegenüber am Alten festzuhalten. Auch für Eilers stand der Grundsatz fest: „Grammatik (sc. der alten Sprachen) ist der Mittelpunkt aller menschlichen, die Bedingung aller gelehrten Bildung und darum auch der Mittelpunkt der Hauptbestrebungen des Gymnasiums. Mangel an echter Bildung, besonders Mangel an Einsicht in das wunderbare Verhältnis des Geistes zu seinen Formen vertrieb eine Zeitlang die Grammatik und bildete sogenannte Realschulen. Die verderblichen Folgen davon konnten den Irrtum freilich nicht lange bestehen lassen.“¹⁾

Die lateinische Grammatik, welche in der Anwendung imperativisch Gehorsam fordert, erschien überdies als geeignetes Mittel, subjektive Anschauungen und individuelle Willkür in der Schuljugend niederzuhalten, und da selbst Vertreter von Realschulen, wie Kallisch in Berlin, sich dahin aussprachen, daß Latein die beste Schule der Grammatik und zugleich ein vortreffliches Hilfsmittel für die Erlernung moderner Sprachen sei,²⁾ so wurde durch eine regiminelle Verfügung vom 30. Oktober 1841 Latein auch für die Abgangsprüfung der Realschulen verlangt und damit für alle größeren Anstalten dieser Art zum obligatorischen Lehrgegenstand gemacht.³⁾

Im allgemeinen war auch Eilers, der den pädagogischen Grundsätzen eines Thiersch sehr nahe stand, den Realschulen, wie schon aus obiger Äußerung hervorgeht, nicht sehr freundlich gesinnt; er betrachtete sie mit Mißtrauen und sah in ihnen, wie Paulsen sagt, „nicht viel weniger als Brutstätten des Materialismus, der Irreligiosität und der Revolution.“ „Es ist beinahe ergötzlich zu sehen,“ bemerkt derselbe, „was für Teufeleien alles der neuen Schule von klassischen Philologen, von glaubenseifrigen Theologen, von gut gesinnten Politikern zugetraut wurden. Daß sie den Sinn für das Schöne durch ihre Richtung auf das Nützliche gänzlich ersticke, ist das wenigste; daß sie durch Gewöhnung an die Forderung von Beweisen die Kraft zum Glauben schwäche, ist schon schlimmer; als letztes aber kehrt immer wieder,

¹⁾ So äußerte er sich bereits in den oben angeführten Programmen 1820/21 als Gymnasiallehrer in Arenznach.

²⁾ Vgl. f. Programm der kgl. Realschule in Berlin 1840. Ähnlich auch C. G. Scheibert in seinem Buch: „Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule“ (Berlin 1848).

³⁾ Vgl. Mönne, Das Unterrichtswesen des preuß. Staats II, 33.

daß sie die Gemüter gegen die Autorität einnehme und für die Revolution disponiere.“¹⁾ Es waren dies sicherlich Motive, welche schon das Altenstein'sche Regime verhindert hatten, etwas erhebliches für die Realschulen von Staats wegen zu tun. Man konnte diesem deshalb vorwerfen, daß es nicht allein die Entwicklung solcher Anstalten untätig den Gemeinden überlassen, sondern auch, nicht selten durch Bedenken und Einwände von Provinzial-Schulkollegien und Gymnasialdirektoren überredet, ihrer Errichtung mancherlei Schwierigkeiten in den Weg gelegt und im Publikum wenigstens die Meinung hervorgerufen habe, das Ministerium wolle sie eher hindern, als fördern. Vergebens suchte C. H. Nagel, um die schmählichen Angriffe Thiersch' gegen die modernen Bildungsanstalten zurückzuweisen, in seinem Buch „Die Idee der Realschule“, welches 1840 in Ulm erschien, diese in ein günstigeres Licht zu stellen und eröffnete zugleich dem Leser einen Einblick in die Vorurteile, mit denen die neue Bildungsmethode zu kämpfen hatte. Auch von dem Regierungspräsidenten von Hoppel, demselben patriotischen Manne, welcher einst beim Beginn des Freiheitskrieges den vom König erlassenen „Aufruf an mein Volk“ verfaßt hatte, erschien in dem Jahr 1840, allerdings nur anonym, eine „Denkschrift über einige Mängel der preussischen Schulverwaltung“, um dem Nachfolger Altensteins die Wichtigkeit der Realschule darzulegen.²⁾ Er wies in derselben darauf hin, daß nicht allein die Gewerbetreibenden der höheren Klassen, sondern auch die Offiziere und wohl mehr als zwei Drittel der gesamten Beamtenwelt, insbesondere die Bau-, Forst-, Post-, Berg- und Hüttenbeamten, sowie sämtliche Subalternen der Provinzial- und Zentralbehörden einer gründlichen und gediegenen Vorbildung bedürften, aber einer anderen, als das Gymnasium sie zu bieten vermöge, und „dem Unbefangenen“, behauptete er, „schiene die Pflicht des Staats ganz unzweifelhaft, für die Bildung derjenigen Beamten, welche der klassisch-wissenschaftlichen Bildung nicht bedürften, die nämliche Sorgfalt zu verwenden.“ Zu diesem Zweck schlug er eine Art Bifurkation vor, die ohne große Kosten herzustellen sei; ein jedes Gymnasium solle eine gemeinsame Vorbildung bis zur Tertia hinauf beibehalten, dann aber in den zwei oberen Klassen eine Teilung eintreten lassen, die eine Abteilung zum Abschluß des Gymnasialkurses, die andere parallel dazu und gleichwertig mit jener für Realschulbildung und zwar mit Latein. Wenn dies durchgeführt würde, versicherte er, würde der Minister „eine der populärsten Einrichtungen ins Werk setzen, womit er je den Wünschen des Mittelstandes und selbst der höheren Stände entgegenkommen könne, weil sie allgemein gefühltes Bedürfnis sei.“

Aber seine Gründe schlugen nicht durch. So berechtigtes Aussehen ferner auch Carl Mager, ein Mann, der als pädagogischer Schriftsteller die Erziehungswissenschaft nach den mannigfachsten Richtungen hin gefördert und insbesondere sich um die Entwicklung des höheren Bürgerschulwesens in Deutschland die größten Verdienste erworben hat, durch seine vortreffliche Schrift: „Die deutsche Bürgerschule“ (1840) machte, und so sehr auch eine von ihm gegründete Zeitschrift, die „Pädagogische Revue“, einen nachhaltigen Einfluß auf die Organisation

¹⁾ Vgl. Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts II, 550.

²⁾ Theodor Gottlieb von Hoppel, ein Neffe des gleichnamigen originellen Humoristen, starb als pensionierter preussischer Regierungspräsident 1843 zu Bromberg. Er hat auch „Beiträge zur Charakteristik Friedrich Wilhelms III.“ herausgegeben (Bromberg 1841). Eine biographische Schrift über ihn verfaßte Bach (Berlin 1863).

der Realschulen ausübte:¹⁾ den humanistisch Gesinnten galten besondere Anstalten für Realien nun einmal als Schulen für die „gemeinen Nützlichkeitsmenschen, welche in schmutzigem Erwerb und Gewinn das höchste Gut sahen“, sowie für „die Nationalen, welche nur Deutsche sein wollten,“²⁾ und man sah ihrer Entwicklung und vielfachen Anerkennung, wie dem verderblichen Zeitgeist, dem sie angeblich dienten, mit Unwillen und Abneigung zu. Gilers schiebt sogar ein gut Teil des allgemeinen Verderbens auf ihre Rechnung. Junge Leute, behauptet er, würden gebildet über ihren Beruf hinaus, und dadurch werde Hochmut und Selbstüberschätzung, zugleich aber auch Unzufriedenheit herangezogen. „Hatten die Söhne“, schreibt er, „Französisch, Englisch, Latein, Chemie und Physik, Geschichte und Geographie, Produktenfunde, höheres Rechnen und Buchhalterkunst gelernt, dann wollten sie natürlich den Mäzenhandel des Vaters nicht fortsetzen. Sie suchten Dienste in den großen Handelsstädten und fanden keine. Der intelligentere Teil der Umsturz- und Fortschrittspartei besteht aus diesen Unglücklichen, sowie aus den Zöglingen der Gymnasien und Universitäten, die nicht zu Staatsstellen kommen konnten.“³⁾ Man nörgelte und schalt auf den schlimmen Zeitgeist und suchte Kräfte zu wecken, welche die drohende Revolution aufhalten sollten; organisatorische Maßregeln blieben indessen aus. Auf pädagogischem Gebiet fühlten sich weder die humanistischen Philologen, noch die fortschrittlichen Naturforscher zufriedengestellt; auch hier war, wie auf dem politischen, die Zeitströmung, die man hemmen wollte, nur aufgestaut und zum Durchbruch bedenklich angeschwollen.

Nun kam das Jahr 1848. Das Ministerium Eichhorn, nachdem es durch seine Nachgiebigkeit gegen kirchliche Ansprüche und besonders durch die Zugeständnisse, die es dem katholischen Klerus machte, den Grund zu späteren schweren Kämpfen gelegt hatte, wich dem Ansturm, und an seine Stelle trat Adelbert von Ladenberg anfangs interimistisch, dann seit November als wirklicher Kultusminister, ein Mann nicht nur von großer Hingebung an den preussischen Staat, sondern auch ein entschiedener Vertreter wissenschaftlicher Interessen, der unter anderen guten Absichten auch die Herstellung eines neuen Unterrichtsgesetzes auf sein Programm setzte. In dem großen Wogenschwall der politischen Bestrebungen spielte allerdings die Schulreform keine Hauptrolle; immerhin unternahm es der Zeitgeist, auch in diesem Punkte am Bestehenden zu rütteln, und die niedergehaltenen Tendenzen erhielten freieres Wort.

¹⁾ Carl Mager, geb. 1. Jan. 1810 zu Gräfrath bei Solingen, seit 1848—52 Direktor des Realgymnasiums zu Eisenach, aber hier, wie in früheren Stellungen durch Kränklichkeit gehindert, längere Zeit als Schulmann praktisch zu wirken, wurde durch seine schriftstellerische Tätigkeit einer der einflussreichsten Führer der Realschulpartei. Als Anhänger Herbarts vertrat er einen „gemäßigten Realismus“ gegenüber dem „traditionalistischen Humanismus“. Die von ihm 1840 ins Leben gerufene „Pädagogische Revue“, welche ein Organ der reformatorischen Bestrebungen in der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft sein sollte, wurde später seit 1849 von Scheibert, Langbein und Ruhn fortgeführt und bestand seit 1859 noch weiter unter dem Namen „Pädagog. Archiv“, redigiert von Langbein, nachdem Mager am 10. Juni 1858 in Wiesbaden seinem langjährigen Leiden erlegen war. Von seinen methodologischen Schriften hatte auch seine Arbeit: „Die modernen Humanitätsstudien“ (Zürich 1840—46, 3 Hefte) besondere Bedeutung, doch fand die genetische Methode des Schulunterrichts in fremden Sprachen und Literaturen, wie er sie entwickelte, seitens der klassischen Philologen viel Widerspruch.

²⁾ So Fr. Nitsch in seiner Lobrede vom 3. Aug. 1843 auf Wilh. von Humboldt, in dem der echt griechische Geist gewaltet habe.

³⁾ Vgl. Gilers, Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn von einem Mitgliede desselben (Berlin 1849), S. 126.

Schon 1845 war im Königreich Sachsen ein begabter Philologe Hermann Köchly, damals Oberlehrer an der Kreuzschule zu Dresden, mit dem Nachweis hervorgetreten, daß eine einheitliche Reorganisation des Schulwesens dringend notwendig sei, und seine Reformschrift: „Über das Prinzip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart“, an die sich im folgenden Jahr noch eine zweite: „Vermischte Blätter zur Gymnasialreform“ (1847) anschloß, fand nicht bloß unter Pädagogen, sondern auch bei dem damaligen hochgebildeten Prinzen, späteren König Johann lebhaften Beifall. Vorgebildet auf der Fürstenschule Grimma und ein dankbarer Schüler Gottfried Hermanns, war er doch der Überzeugung, daß der überkommene philologische Unterricht in den altklassischen Sprachen keineswegs ausschließlich die Kraft in sich trage, eine humane Bildung zu gewähren, sondern im Grunde genommen mit dem Zeitbewußtsein in Widerspruch stehe. Mathematiker, Physiker, Chemiker, überhaupt alle im praktischen Leben tätigen Männer, erklärte er, „legten für das, was der Gegenwart not tue, lebendige und wirksame Teilnahme an den Tag,“ und diesen nun trotz der tief in das öffentliche Leben eingreifenden Bedeutung der Naturwissenschaften ein gleiches Maß von Humanität absprechen zu wollen, wenn sie keine philologische Vorbildung aufzuweisen hätten, das sei Anmaßung und schulmeisterliche Überhebung. „Ehedem“, schreibt er im letzteren Werk, „war wohl das Latein die Sprache des Gebildeten und Gelehrten, jetzt dagegen ist es nur noch die der Scholastik d. h. derjenigen Schulweisheit und Stubengelehrsamkeit, welche selbstzufrieden und hochmütig, von der frischen Gegenwart in Wissenschaft und Leben sich abschließend, an dem Vermächtnis vergangener Jahrhunderte zehrt und von einer neuen Zeit nichts wissen will, sondern sie entweder vornehm ignoriert oder dummdreist verschmäht und verwünscht.“ Dafür will er eine gründliche Unterweisung in der deutschen Nationalliteratur mit Lektüre und Erklärung von Musterstücken; auch müsse die Schule die ganze Naturwissenschaft in ihrer organischen Einheit als gleichberechtigtes Bildungsmittel dem Sprachunterricht zur Seite stellen. Daher sei eine Vorbereitungsschule zum selbständigen Erfassen der Naturwissenschaft nicht weniger nötig, als eine solche für die historischen Wissenschaften, und die Realschule, welche Mathematik und Physik zu Hauptfächern mache, müsse gleichwertig dem Gymnasium zur Seite stehen, während dieses die Muttersprache zur inneren Verarbeitung der Lektüre und zur Bereicherung des geschichtlichen Wissens mehr, als bisher zur Geltung zu bringen habe. Für beide Anstalten forderte er einen gemeinsamen Unterbau mit Latein und eine Bifurkation von Tertia an; erst von da an müsse das Griechische im Human-Gymnasium beginnen, während parallel daneben das 3klassige Realgymnasium überwiegend modernen Bildungsmitteln Raum zu geben habe. Die besonderen Realschulen, die in vielen Städten gegründet waren, wollte er zwar bei Bestand erhalten wissen, doch sollte auch hier, um einen leichten Übergang zum Gymnasium zu ermöglichen, die Gelegenheit, Latein zu lernen, geboten werden. Als dann 1847 eine Versammlung sächsischer Rektoren von der Regierung einberufen wurde, um eine Neuordnung des höheren Schulwesens zu beraten, wurde von ihm ein Entwurf für die Kommission ausgearbeitet und in den daraus hervorgegangenen „Regulativen für die Gelehrtenschulen im Königreich Sachsen 1847“ fanden seine Prinzipien Anerkennung.¹⁾

¹⁾ Hermann Köchly, geb. 1815 in Leipzig, wurde 1837 Lehrer am Progymnasium zu Saalfeld und dann 1840 nach Dresden berufen. Regen Geistes gründete er hier nach dem Vorbild einer Gymnasiallehrer-Gesellschaft, welche in Berlin 1842 sich gebildet und in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen sich ein Vereinsorgan geschaffen hatte, einen Dresdener Gymnasialverein und gab seit 1847 für denselben seine „Vermischten Blätter zur Gymnasialreform“ heraus. Der Entwurf zu einem allgemeinen Schulgesetz, mit dessen Ausarbeitung

Einen ähnlichen Weg schlug man auch in Preußen ein. Die Überzeugung hatte sich weit und breit Bahn gebrochen, daß bei dem gegenwärtigen Stand der Kulturentwicklung es eine Reihe von höheren Berufsfächern gebe, welche einer anderen Schulbildung bedürften, als sie der gymnasiale Unterricht mit dem Übergewicht der alten Sprachen biete, und zahlreiche Lehrerversammlungen wurden an verschiedenen Orten veranstaltet, um eine bessere Lehrverfassung zu erzielen. Die Bestrebungen gingen freilich meistens auf Loslösung der Schule von der Kirche und von den Kommunen hinaus, hinsichtlich des höheren Schulwesens aber zeigte sich überall eine starke Abneigung gegen den übermäßigen Lateinbetrieb, und man forderte Einschränkung des grammatischen Unterrichts zugunsten der Lektüre, sowie Verstärkung des deutschen, des neuSprachlichen, des naturwissenschaftlichen, ja, wo alte Sprachen getrieben würden, des griechischen Unterrichts auf Kosten des lateinischen. So nicht bloß in Preußen, sondern auch in Hannover, Braunschweig, Schleswig-Holstein, Nassau; selbst in der alten sächsischen Fürstenschule zu Meissen war man bereit, das Lateinsprechen ganz fallen zu lassen. Andererseits war man überall geneigt, den Realschulen endlich Licht und Luft zu gewähren, und es fehlte nicht an Stimmen, welche für sie Gleichstellung und Gleichberechtigung mit dem Gymnasium verlangten. Man wollte sie von dem obligatorischen Lateinunterricht befreien und doch ihren Abiturienten sogar den Zutritt zu den Universitätsstudien zugestanden wissen, soweit dazu die Kenntnis der alten Sprachen nicht erforderlich sei. Widerspruch hiergegen wurde einstweilen nicht vernommen.

Um die Gegensätze auszugleichen, berief der Kultusminister v. Ladenberg im Jahre 1849 eine preußische Landeschulkonferenz, und unter dem Vorsitz des Geh. Regierungsrats Kortüm wurde befürwortet, auf einem gemeinsamen Unterbau ein Obergymnasium, welches die Klassen von Tertia bis Prima umfaßte, und neben ihm ein Realgymnasium mit derselben Klassenzahl zu errichten. In einem solchen einheitlichen Unterbau, welcher bereits einen gewissen Abschluß für eine niedere Bildungsstufe biete und der Wahl zwischen einem der weiteren Bildungswege möglichst lange Zeit gewährte, hoffte man zugleich eine in sozialer Hinsicht nicht unwichtige gemeinsame Vorbildung für alle Stände zu erreichen und staatsbürgerliches Einheitsgefühl schon auf der Schule zu fördern; der nach zwei Richtungen hin divergierende Oberbau dagegen, welcher in gleicher Weise 5 Lebensjahre umfaßte, sollte einerseits das von den Vätern ererbte Gut der klassischen Geistesbildung wahren, auf der anderen Seite aber in gleichem Zeitraum durch intensivere Behandlung der Realien allen denen entgegenkommen, „welche sich hauptsächlich auf der Grundlage moderner Bildungselemente für die verschiedenen Richtungen des bürgerlichen Lebens eine allgemeine wissenschaftliche Bildung erwerben oder sich für höhere Fachschulen und für Studien innerhalb der philosophischen Fakultät vorbereiten wollten.“ Latein sollte nur als fakultativer Lehrgegenstand bei der Real-

er im Dezember 1848 nebst 4 anderen Gelehrten beauftragt wurde, ist erst später 1850 in Leipzig veröffentlicht; er selbst wurde im Februar 1849 in die sächsische 2. Kammer gewählt. Da er indessen an den Mailämpfen tätigen Anteil nahm, mußte er nach Brüssel fliehen und erhielt erst 1851 eine Professur der klassischen Philologie in Zürich, später 1864 in Heidelberg. Als solcher wurde er 1871—73 Mitglied des deutschen Reichstags und schloß sich daselbst der Fortschrittspartei an. Zahlreiche Werke, welche besonders die griechischen Epiker und die alten Militärschriftsteller zum Gegenstand haben, sowie vortreffliche Übersetzungen kennzeichnen ihn als einen hervorragenden Philologen seiner Zeit. Nachdem er 1876 noch Griechenland bereist hatte, starb er auf der Rückkehr in Triest infolge eines Sturzes vom Pferde. Kurz vorher hatte er seinem verehrten Lehrer Gottfr. Hermann durch eine Biographie desselben (1874) ein Denkmal gesetzt; eine Lebensbeschreibung von ihm selbst hat Huch verfaßt (Basel 1878).

abteilung fortbestehen; „es kann“, hieß es in den Beschlüssen, „nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse für alle Schüler oder für diejenigen, welche es fortzusetzen wünschen, aufgenommen werden,“ doch sollten die, welche es nicht fortgesetzt hätten, von der Immatrikulation an der Universität ausgeschlossen sein. Im Gymnasium andererseits sollte der lateinische Aufsatz ganz in Wegfall kommen und der formal sprachliche Unterricht, das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, wesentlich erleichtert werden, indem nicht mehr deutsche Originalaufsätze, sondern zu dem Zweck eigens angefertigte Übungsstücke vorzulegen seien; als vornehmlichstes Ziel des Unterrichts in klassischen Sprachen galt, mit Geschichte, Geist und Leben des Altertums bekannt zu machen.

Damit war die Richtung angegeben, welche das höhere Schulwesen fortan einzuschlagen habe und später tatsächlich eingeschlagen hat, und der Minister von Ladenberg ließ nunmehr nach diesen Grundätzen ein neues Unterrichtsgesetz ausarbeiten, welches dem § 26 der Verfassungsurkunde („Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen“) entsprechen sollte. Doch konnte er nicht umhin, bei der Ausführung bereits einige wesentliche Abstriche zu machen. Der Kursus der Realschule wurde auf 8 Jahre beschränkt, während derjenige der Gymnasien 9jährig blieb; eine Unterscheidung von Unterbau und Obergymnasium wurde nicht anerkannt und des Namens „Realgymnasium“ überhaupt nicht Erwähnung getan. Vor allem aber war von einer Zulassung der Realschul-Abiturienten zur Universität keine Rede; nur der Zutritt zu den höheren Fachschulen wurde ihnen freigelassen. Man hatte die Rechnung ohne die siegreich um sich greifende Reaktion gemacht; bald darauf, im Dezember 1850, sah sich der Minister durch den allgemeinen Verlauf der Dinge veranlaßt, von seinem Amt zurückzutreten, und sein Nachfolger, der Minister Karl Otto von Raumer, legte das Unterrichtsgesetz ad acta. Die Realanstalten aber mußten für die Begünstigung, welche sie in der Revolutionszeit erfahren hatten, längere Zeit büßen; wie Paulsen sagt (II, 551): „die Märzsonne hatte betrogen, es kam noch ein herber Winter für die Realschulen.“ —

Einen wesentlichen Umschwung hatte das Revolutionsjahr nur in Östreich zum Gefolge, wo bis dahin ein langer Stillstand geherrscht hatte. Wohl waren auch dort oft genug selbst unter den Gymnasialdirektoren Stimmen laut geworden, welche eine zeitgemäße Reform des gelehrten Unterrichts forderten, doch erst, nachdem 1848 ein eigenes Unterrichtsministerium die alte Studienhofkommission abgelöst hatte, wurde dieselbe unter dem rührigen und energischen Grafen Leo von Thun-Hohenstein, der unter dem Ministerium Schwarzenberg das Portefeuille des Kultus und Unterrichts bis Oktober 1860 übernahm, in Angriff genommen. Später ein entschiedener Vorkämpfer der feudalen und klerikalen Bestrebungen, schlug er im Anfang seiner kurzen Ministerlaufbahn entschlossen den Weg der Neuerung im Unterrichtswesen ein und brachte Universität wie Gymnasium auf deutschen Fuß. Schon war der Prager Professor Franz Gyner, ein Anhänger der Herbart'schen Lehre, im März 1848 nach Wien berufen, um bei der Neugestaltung des öffentlichen Unterrichts mitzuwirken; im Jahre 1849 wurde auch in dem Gymnasialprofessor Hermann Bonitz ein preussischer Schulmann dorthin gezogen, und als Mitleiter des philologischen Seminars und Mitglied der Prüfungskommission für das Gymnasiallehramt entfaltete dieser 18 Jahre lang eine sehr einflußreiche Wirksamkeit.¹⁾ Den Bemühungen dieser Männer ist es zu danken, daß auch in

¹⁾ Hermann Bonitz, geb. 29. Juli 1814 zu Langensalza, wo sein Vater Superintendent war, studierte, nachdem er in Schulpforta 1826—32 vorgebildet war, zu Leipzig unter Gottfr. Hermann, dann zu Berlin unter Boeckh und Lachmann klassische Philologie, war bis 1838 zunächst als Lehrer am Blochmann'schen

Österreich nach Heranbildung eines wissenschaftlich geschulten Lehrerstandes die humanistisch-philologischen Studien zur Geltung kamen, und 1849 wurde der „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“ fertiggestellt. Merkwürdig! Während in Preußen mehr und mehr das Bestreben seit 1840 dahin ging, den Schulze'schen Universalismus einzuschränken und den Überbürdungs-Beschwerden durch Vereinfachung und Konzentrierung des gesamten Unterrichts den Boden zu entziehen, lenkte man hier in dasselbe Fahrwasser, welches ein Menschenalter vorher der preussischen Gymnasialpädagogik ihre Richtung gegeben hatte, und begann dem Ideal der „allgemeinen Bildung“ zu huldigen. So fing man denn an, auch hier die Realien auf Kosten des sprachlichen Unterrichts, welcher bisher das alleinige Lehrziel der Gymnasien gewesen war, heranzuziehen und eingehender zu pflegen. Allerdings war man nach wie vor der Überzeugung, daß ohne Kenntnis der lateinischen Sprache gründliche Studien auf keinem wissenschaftlichen Gebiet möglich sei und diese als eine vortreffliche Schule für die Entwicklung des Sprachbewußtseins überhaupt nicht vernachlässigt werden dürfe, aber in der Erkenntnis, daß Fertigkeit im Gebrauch des Lateinischen von der Zeit nicht mehr gefordert werde und daher dem philologischen Spezialstudium oder der Vorliebe besonderer Sprachtalente überlassen werden müsse, gab man den lateinischen Aufsatz sowohl als Schulübung, wie als Examenaufgabe auf und legte das Schwergewicht darauf, durch möglichst reichhaltige Lektüre Kenntnis der antiken Literatur und insbesondere des römischen Staatslebens zu verschaffen. Nicht Schreiben und Sprechen-können, sondern Lesen und Verständnis des Inhalts, wie der Form wurde die Hauptsache; auch verloren die alten Sprachen ihre zentrale Stellung im Unterricht und galten nur als Lehrgegenstand neben anderen. Dafür erhielten Mathematik und Naturwissenschaft, die früher als nebensächlich behandelt waren, eine erhöhte Bedeutung, und waren sie sonst fast ganz der philosophischen Fakultät der Universität überlassen worden, so wurden sie jetzt als wesentliche Unterrichtsgegenstände für das Gymnasium betrachtet und durch intensive Behandlung zu einem zusammenfassenden Abschluß gebracht. Gerade die Naturwissenschaften wurden stark betont; Physiologie und Geographie der Pflanzen, der Tiere und des Menschen, sowie Geognosie und physische Geographie wurden nicht weniger als Lehrgegenstände der oberen Klassen gefordert, wie die Elemente der Logik und empirischen Psychologie.

Natürlich blieben auch in Österreich Klagen über Überbürdung der Schüler, wie über Unzulänglichkeit der Leistungen in den alten Sprachen nicht aus, doch hielt man im allgemeinen an den Prinzipien der getroffenen Einrichtung fest. Die Änderungen, welche ein neuer Lehrplan 1855 enthielt, waren nicht durchgreifender Art; ein anderer, der 1857 vom Ministerium ausging und in retrogressiver Weise den Unterricht wieder der alten Lateinschule annähern wollte, kam nicht zur Ausführung, und wenn auch 1870 eine neue Kommission die Einschränkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts zugunsten des altsprachlichen auf ihr Programm

Institut zu Dresden, dann 1838—42 am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium, sowie am Grauen Kloster zu Berlin tätig und wurde 1842 zum Professor am Gymnasium in Stettin ernannt. Von hier aus folgte er 1849 einem Ruf als Professor der Philologie an die Universität Wien und wurde 1864 daselbst Mitglied des kaiserlichen Unterrichtsrats, lehrte aber, nachdem er 1850 die Zeitschrift für österreichisches Gymnasialwesen, wenige Jahre nach Entstehung der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, gegründet hatte und sein mit Exner zusammen verfaßter „Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien“ 1854 definitiv angenommen war, 1867 als Direktor des Gymnasiums zum Grauen Kloster nach Berlin zurück. Von hier aus wurde er dann am 1. Oktober 1875 an Stelle Ludw. Wiese's als vortragender Rat in das preussische Unterrichtsministerium berufen.

setzte, so waren doch die Anschauungen so divergierend, daß man es, wohl ebenso sehr geleitet von dem Grundsatz: *quieta non movere*, als aus Überzeugung von der Vortrefflichkeit des Bestehenden, beim Alten beließ. Der Bonitz'sche Entwurf vom Jahre 1849 ist bis jetzt die Grundlage des österreichischen Gymnasialunterrichts geblieben. Aber auch das Realschulwesen erhielt in Östreich 1851 eine gesetzliche Regelung; es wurden seitdem Unter- und Oberrealschulen unterschieden. Freilich wie in Bayern, wo meistens Spezialschulen für Gewerbe, Landwirtschaft usw. errichtet wurden, legte man auch dort das Hauptgewicht auf Zeichnen und überhaupt auf technische Vorbildung, sowie auf Naturkunde, besonders Chemie, während die sprachliche Bildung mehr zurücktrat und der Gesichtspunkt einer höheren allgemeinen Bildung wenig Berücksichtigung fand.

3. Die Scheidung der Realschulen in solche 1. und 2. Ordnung.

Auch in Preußen rückte nach längerer Zeit des Mißtrauens und Schwankens die Realschulfrage ihrer Lösung oder doch ihrer Klärung um einen wichtigen Schritt näher. Erneutes Interesse hatte das Realschulwesen während der freiheitlichen Bewegungen der 40er Jahre gefunden, welche hauptsächlich vom Bürgerstand ausgingen. Aber mochten in dieser Zeit auch begabte und sachkundige Männer wie Klumpp, Mager, Langbein, Scheibert, Kuhn zc. als entschiedene Verfechter einer realistischen Jugendbildung auftreten und mit Erfolg für die Würdigung und Vervollkommnung der neuen Lehrweise in weiten Kreisen Stimmung machen: die Begünstigung, welche die pädagogischen Neuerungsversuche zur Zeit der politischen Umsturzgelüste erfahren hatten, konnte ihnen nach dem Sieg der Reaktion an leitender Stelle nicht zur Empfehlung gereichen, und so ist es denn erklärlich, daß auch auf pädagogischem Gebiet die Bestrebungen der Jahre 1848/49 sehr bald zum Stillstand kamen.

Der neue Unterrichtsminister Karl Otto v. Rauwer, welcher im Dezember 1850 unter Manteuffel das Kultusministerium übernahm und bis zum November 1858 verwaltete, sah, um als „treuer Sohn der Kirche“ zu wirken, weniger seine Aufgabe darin, das Unterrichtswesen kräftig zu fördern, als vielmehr den erschütterten kirchlichen Einfluß auch durch die Schule wieder zu befestigen. Die bekannten und viel angefochtenen Stiehl'schen Regulative vom 1.—3. Oktober 1854 gaben für das Volksschul- und Seminarwesen die Direktive ab, indem sie allen idealistischen Übertreibungen gegenüber fromme Beschränkung zum herrschenden Stichwort erhoben; im höheren Schulwesen ging man zwar weniger tendenziös vor, aber die Restaurationspädagogik, hauptsächlich darauf bedacht, dem verderbten Zeitgeist zu steuern, wollte durch die Erziehung vor allem christlichen Geist geweckt wissen und suchte das Heil in einer den Revolutionsideen entgegengesetzten Richtung. Nun blieben zwar auch die Gymnasien nicht ganz frei von dem Verdacht, liberalistische Ansichten zu wecken; waren doch im Kampf gegen den Klassizismus die Vorwürfe laut geworden, daß aus der einseitigen Vertiefung jugendlich-unreifer Geister in die heidnische Moral des Altertums Gefahren für die christliche Rechtgläubigkeit erwachsen, und Gilers, wie seine Anhänger hatten bereits fast in aufreizender Weise gegen das humanistische Heidentum der Philologen polemisiert. Selbst der alte, ehrwürdige Nägelsbach, welcher sterbend noch seine Stimme für die Notwendigkeit der klassischen Bildung erhob, weil sonst „die Barbarei mit Macht über uns hereinbrechen würde,“ glaubte mahnend und warnend daneben doch die Unentbehrlichkeit einer gründlichen Kenntnis des Evangeliums betonen zu müssen, da ohne diese „das Altertum nicht nur unverstanden

bliebe, sondern auch ein unheilvolles Heidentum bringe.“¹⁾ Dagegen hatte zwar der Professor Ritschl im Vollgefühl des klassischen Bildungswertes sich gegen eine Art von „Nachtieren“ gewandt, welche „der Religion der Liebe und Wahrheit Waffen gegen das Altertum entnahmen, träumend von einer Gefahr, welche nicht der Tugend, nicht den guten Sitten und der Frömmigkeit, sondern der christlichen Gläubigkeit und Heiligkeit drohen sollte“,²⁾ und der Professor Lobeck in Königsberg verstieg sich in seiner Polemik gegen die Verfehrtheit solcher, welche in der Übereinstimmung des Altertums mit dem christlichen Glauben ein Verteidigungsmittel für dasselbe suchten, sogar zu der Besorgnis, daß eine große geistige Reaktion die Aufklärung ungeschehen zu machen bestrebt sei³⁾: die Männer der Reaktion hielten es den Anforderungen des materialistischen Zeitgeistes gegenüber in erster Linie für nötig, daß christliche Gesinnung auf den höheren Schulen wieder geweckt und genährt werde, und das Mißtrauen wurde vornehmlich auf die Realschulen abgelenkt. Sie standen vor allem in dem Verdacht, den materialistischen Zeitgeist zu fördern. „Welchen ärgeren Feind hat die christliche Bildung, als den Utilitarismus, welcher vom Materialismus ausgeht und in Materialismus endigt“, so eiferte der Schulrat Landfermann in Koblenz,⁴⁾ und gerade für das Gymnasium wurde, wenn auch seine Grundlage für immer die klassische Philologie bleiben müsse, als Aufgabe hingestellt, vornehmlich „der Kirche zu dienen.“⁵⁾ Der Anfang in dem Bestreben, christliche Gymnasien von ausgesprochen kirchlichem Charakter ins Leben zu rufen, wurde 1851 bekanntlich unter Th. Rumpel in Gütersloh gemacht.⁶⁾

¹⁾ Vgl. die Grabrede von Thomasius in den Jahrb. für Phil. und Päd. 1859 (Bd. 80 S. 421). Carl Friedr. Rägelsbach, geb. 1806 zu Wöhrd bei Nürnberg, war seit 1829 Professor am Gymnasium zu Nürnberg, dann seit 1842 Professor der klassischen Philologie und Direktor des philologischen Seminars in Erlangen. Er starb daselbst am 21. April 1859. Seine „Gymnasialpädagogik“ wurde aus seinem Nachlaß von Luttenrieth herausgegeben (1862); eine Biographie findet sich bei Lübker „Lebensbilder aus dem letztverfloffenen Jahrhundert“ (Hamb. 1862).

²⁾ So in der oben erwähnten Rede, welche 1843 dem Andenken W. von Humboldts gewidmet war. Vgl. Ritschl, Opuscula philologica Bd. V, 654. (Leipzig 1867).

³⁾ Lobecks akademische Reden, in denen er öfters auf Zeitfragen einging, sind in Auswahl herausgegeben von Lehnert (1865). Wie Paulsen (II, 464) bemerkt, zog ihm die am Jubiläum der Universität 1844 gehaltene Rede von Seiten des Ministers Eichhorn, welcher der Feier persönlich beiwohnte, eine scharfe Zurechtweisung zu.

⁴⁾ Vgl. die 1851 auf dem Kirchentag zu Oberfeld gehaltene Rede desselben, abgedruckt in der Zeitschrift für Gymnas.-Wesen VI, 316—27. Er vertritt darin vor allem den Standpunkt, daß Christentum und wissenschaftliche, besonders klassische Studien an sich nicht in Gegensatz ständen, und bestritt damit die Notwendigkeit, ausgeprägt christliche Gymnasien zu gründen, wie sie sein Correferent Dr. Rumpel für notwendig erachtete.

⁵⁾ So u. a. der Pastor Jessen in seiner „Geschichte und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens der Herzogtümer Schleswig und Holstein“ (1860), in welcher er ausgesprochenemmaßen sich auf den christlich-wissenschaftlichen Standpunkt stellte und von der Gelehrtenschule erwartete, daß sie nur eine „konservative“ sein könne.

⁶⁾ Durch die Gründung, welche von einem aus 12 Mitgliedern bestehenden Kuratorium ausging, sollte ein Beschluß der Evangelischen Gesellschaft für Deutschland verwirklicht werden, welcher aus der Gegenströmung gegen die revolutionären Bewegungen des Jahres 1848 hervorgegangen war, und in der Erkenntnis, daß alle erfolgreiche nationale Erziehung auf christlicher Grundlage beruhen müßte, sollte auch sie ihrerseits dazu beitragen, daß „der in so erschreckender Weise offenbar gewordenen Entfremdung unseres Volks vom

Auch in diesem Punkte bedurfte das öffentliche Urteil noch der Klärung und Beruhigung, und mit den Jahren legte sich die Furcht. Vor allem ließ sich der neue Leiter des höheren Unterrichtswesens in Preußen durch solche Vorurteile nicht beirren, und in ruhiger Erwägung aller Gründe für und wider nahm er sich auch des verworrenen Realschulwesens an.

Im Jahre 1852 wurde Ludwig Wiese, ein hervorragender Pädagoge, der bereits als junger Lehrer neben philologischer Gelehrsamkeit vor allem pädagogisch-methodische Tüchtigkeit bewiesen hatte, vom Minister v. Raumer als Referent in das preußische Unterrichtsministerium berufen, und er gewann seitdem einen entscheidenden Einfluß auf die Gestaltung der höheren Schulen. Nahe verwandt und vertraut mit dem um die Entwicklung des deutschen Realschulwesens hochverdienten Schulmann A. Spilleke, dem er nach seinem Tode ein biographisches Denkmal setzte, machte er es sich zur Aufgabe, sowohl dem Gymnasium als der Realschule den ihnen gebührenden Platz zu wahren und beiden ihr Recht zu geben. Für den Wert und die Wichtigkeit realistischer Bildungsanstalten fehlte es ihm nicht an klarem Blick und an Verständnis, und er hat sich um die staatliche Organisation derselben unzweifelhaft ein hohes Verdienst erworben; im Vordergrund des Interesses stand allerdings auch für ihn die Gelehrtenschule.¹⁾

Ebenso religiös als gelehrt, wollte er doch keine „puritanische Zucht“, keine einseitige christliche Erziehung im Gegensatz zur Wissenschaft und zum Altertum. „Die Zeiten seien vorüber“, meinte er, „wo eine Versenkung in die Ideale der Heidenwelt der Jugend in der Tat gefährlich geworden sei“. Darin aber stimmte er mit seinem Vorgänger Eilers vollkommen überein, daß wissenschaftliche, insbesondere klassische Bildung unerläßlich sei und daß, um etwas gründliches zu erreichen, in der Gymnasialpädagogik mit dem Schulze'schen Universalismus gebrochen werden müsse. Auf einer Studienreise nach Süddeutschland (1847) und dann nach England und Schottland (1850) hatte er sich mit dem dortigen Schulwesen persönlich bekannt gemacht und namentlich eine hohe Meinung gewonnen von dem Wert der englischen Schulen, welche, noch ganz auf dem Standpunkt des Reformationszeitalters beruhend und unberührt von jeglicher Aufklärung, außer Religion sich nach wie vor auf

Christentum gesteuert werde“. (Vgl. das Programm 1856 von Th. Kumpel: „Nachrichten über die Entstehung und den Fortgang des evangelischen Gymnasiums zu Gütersloh“). Später (1868) wurde der Direktor Dr. Kumpel als Provinzialschulrat nach Cassel berufen.

¹⁾ Ludwig Wiese, geb. 30. Dez. 1806 zu Herford, wurde, nachdem er Theologie, Philosophie und Philologie studiert hatte, zunächst 1830 Lehrer am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin, dann 1831 Konrektor am Gymnasium zu Klausthal, 1833 Prorektor in Prenzlau und 1838 Professor am Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin. Seit 1852 durch den Kultusminister v. Raumer als vortragender Rat ins Ministerium berufen, übernahm er die Leitung des höheren Schulwesens und genoß auch unter den beiden nachfolgenden Ministern v. Bethmann-Hollweg (1858—62) und v. Mühler (1862—72) unbedingtes Vertrauen. Namentlich hatte er seit 1867 das höhere Schulwesen in den neuen preußischen Landesteilen, sowie 1871 in Elsaß-Lothringen zu organisieren, und beherrschte als Vorsitzender der Bundesschul-, späteren (1871) Reichsschulkommission, sowie als Mitglied der Oberexaminationskommission für höhere Verwaltungsbeamte und der Militärstudienkommission das gesamte höhere Unterrichtswesen. Dann aber trat er nach 46jähriger amtlicher Wirksamkeit 1875, als während des Kulturkampfes unter dem Kultusminister Falk an leitender Stelle eine von den bisherigen Grundjagen völlig abweichende Anschauung zur Geltung kam, mit dem Titel eines Wirkl. Geh. Oberregierungsrats freiwillig aus dem Staatsdienst und lebte seitdem in Potsdam. Dort ist er in hohem Alter am 26. Febr. 1900 gestorben. Zu seinen Hauptwerken gehört die historisch-statistische Darstellung: „Das höhere Schulwesen in Preußen“ (3 Bde. Berlin 1864—73; ein 4. Band, welcher die Zeit von 1874—1901 umfaßt, ist neuerdings vom

klassische Literatur beschränkten und im Unterricht die alten Ziele der Imitation und Versifikation verfolgten.¹⁾ Konzentration des Unterrichts schien ihm daher auch auf den deutschen Gymnasien vor allem erforderlich. „Es tut not“, schreibt er 1851 in einem Artikel der deutschen Zeitschrift für christliche Wissenschaft (2 Jahrg. S. 146 ff.) „zu größerer Einfachheit und Einheit des Unterrichts und zu sorgfältiger Beachtung und Schonung der besonderen Eigentümlichkeit des Zöglings zurückzukehren. Die allmählich aus Nachgiebigkeit gegen Zeitforderungen angewachsene Mannigfaltigkeit des Lektionsplans, verbunden mit einer dem Klassensystem widersprechenden Gleichstellung der Objekte, hat in vielen Fällen zu einer Überbürdung und Verwirrung des jugendlichen Geistes werden müssen: die Schulbildung ist ganz encyclopädisch geworden, und vor dem Vielerlei von Kenntnissen ist die Kraftentwicklung zurückgeblieben. Die herrschende Mittelmäßigkeit auf den deutschen Schulen ist mit auf Rechnung der Zerstückelung des Unterrichts zu setzen.“ Solche Vereinfachung und Konzentration aber schien nur durchführbar, wenn man wieder die alten Lateinschulen des 16. Jahrhunderts und ihre Ausläufer, die sächsischen Fürstenschulen, sowie die Württemberg'schen Klosterschulen zum Muster nahm. „Vom Lateinsprechen, -schreiben, -versifizieren habe man“, behauptete er, „viel zu viel fallen lassen, und wenn auch die Schulen bei den Universitäten darin nicht genug Unterstützung fänden, müsse man doch zu den Alten unbedingt zurückkehren.“

Lauten Beifall fanden seine Anschauungen bei den eingefleischten Anhängern der altklassischen Gymnasialpädagogik, und mit erhöhtem Mut wurde die Polemik gegen das Real-schulwesen wieder aufgenommen. Ein ehemaliger Kollege Wiese's am Joachimthal'schen Gymnasium zu Berlin, M. Seyffert, ein Meister in der Kunst Ciceronianischer Latinität, aber ohne Verständnis für das, was jenseit seines Wissenskreises und seines Lieblingsstudiums lag, forderte mit vollem Brustton der Überzeugung die Rückkehr zu dem alten Lateinbetrieb. Nur die Furcht vor dem Hohn und den Vorwürfen der Realisten, daß die Schule mit leerem Formelwesen abspise, ohne Erkenntnis der Dinge zu mehren, habe das Gymnasium auf Irrwege geleitet. „Wir haben die Seele der Knaben,“ klagt er, „zum receptaculum der verschiedenartigsten Kenntnisse gemacht, die er entweder unverdaut wieder von sich geben oder nur mit übermäßiger Anstrengung seiner Kräfte verarbeiten konnte, die ihm aber das freudige Gefühl des Wachstums nicht verliehen.“ Daher müsse der lateinische Unterricht wieder soweit auf Kosten der übrigen Fächer verstärkt werden, daß der Schüler es zu einem wirklichen Können bringe; dann würde Freude und Stolz in die Schule zurückkehren. Nach dem Nutzen der Sache fürs Leben sei nicht zu fragen. „Es ist einzig und allein das formale Prinzip, welches der Philologie als Mittel der Gymnasialbildung ihren ewigen, durch nichts zu ersetzenden Wert verleiht und dieselbe zugleich zum universalen Bildungsmittel macht.“²⁾

Prof. Irmer herausgegeben [Berlin 1902]), sowie eine Sammlung von „Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen“ (2 Teile, 1867—68 2. Aufl. Berlin 1875; 3. Aufl. 1886—88, besorgt von Kübler). Nach seinem Rücktritt vom Amt gab er noch heraus: „Pädagogische Ideale und Proteste“ (Berlin 1884) und als Quintessenz seines vielseitigen Wirkens seine lehrreichen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen“ (2 Bde., Berlin 1886). Vgl. über ihn Dr. C. Credner: „Ludwig Wiese als praktischer Schulmann“ (Osterprogramm der Schillerschule zu Jüterbog 1906), sowie Fr. Paulsen (II, 485 ff.), der seine Schulverwaltung in eingehender Weise würdigt.

¹⁾ Vgl. seine „Deutschen Briefe über englische Erziehung“, welche 1851 erschienen (2 Bde. 3. Aufl. Berlin 1877.)

²⁾ Vgl. seine polemische Schrift: „Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung“ (Brandenburg 1852.)

Diesen Anschauungen stimmte bei weitem die größte Mehrzahl der Gymnasialpädagogen zu. Man konnte sich nicht verhehlen, was der Oberschulrat von Hannover, Kohlrausch, offen aussprach, daß der jetzigen Jugend sowohl auf der Schule, als auf der Universität vielfach die Spannkraft und Selbsttätigkeit des Geistes, die Freude an ihrem Tun, die Idealität in ihren Ansichten und Bestrebungen fehle;¹⁾ den Grund suchte man in dem Vielerlei des Unterrichts und forderte Konzentrierung auf einen Hauptgegenstand. Naturgemäß war dies das Latein, welches von jeher die Substanz des Gymnasialunterrichts gewesen war, und durch dasselbe das eine, was vor allem not tue, grammatische Schulung, durch Lesen und Nachbilden stilles Sichvertiefen in die Formen einer toten, in sich feststehenden fremden Sprache. Wohl gab man zu, daß das Lateinschreiben aller praktischen Bedeutung entbehre. Hatte man am Anfang des 19. Jahrhunderts, als die Abfassung lateinischer Schriften wieder in Mode kam und bei akademischen Festen, sowie bei den Staatsprüfungen am Latein trotz aller Schwierigkeiten noch festgehalten wurde, die Hoffnung hegen können, daß diese Sprache als internationale Literatursprache ihren Wert wiedergewinnen könne: in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts täuschte sich wohl kein Philologe mehr darüber, daß das Latein wirklich eine tote Sprache sei und außer in ganz vereinzelt Fällen zu literarischer, geschweige denn zu mündlicher Mitteilung keine Verwertung mehr finde. Aber man wollte auch keine „Nützlichkeitsframschulen“, wie Ellendt, der Direktor in Gisleben, sich ausdrückte.²⁾ Der Schulrat Landfermann in Koblenz erklärte das für den eigentlichen Schaden des Gymnasiums, daß es nicht mehr, wie früher, im altsprachlichen Unterricht ein beherrschendes Zentrum habe,³⁾ und er, wie Kohlrausch, war dafür, daß schon in den untersten Klassen der Lateinunterricht bis auf 2 Stunden täglich erhöht werden müsse, ja Heiland, der Direktor in Stendal, später Schulrat in der Provinz Sachsen, versteigt sich in seiner Abneigung gegen das Nützliche in seiner Schrift: „Zur Reform der Gymnasien“ (1850) bis zu der Ansicht, daß ein Unterricht um so idealer und gymnastischer erscheine, je weniger Nutzen er in Aussicht stelle, und gerade das hält er für einen Vorzug, daß der Anfangsunterricht im Lateinischen nicht zum Parlieren führe, wie es beim französischen Unterricht nahe liegen würde. „Jetzt“, schreibt er, „handelt es sich nicht mehr um Lateinschreiben als Zweck, sondern als Mittel für den höheren Zweck, zu einem tieferen Verständnis der Sprache zu gelangen und außer dem emendate und grammaticae auch latine zu schreiben und nichts zuzulassen, was dem Geist der Sprache nicht gemäß ist, wie er vor allem in Cicero verkörpert erscheint.“ Dem Lateinischen, meint er, sei „ein Übergewicht über die übrigen Unterrichtsgegenstände für alle Zeiten gesichert; sie bleibe diejenige fremde Sprache, in der es die Schüler bis zu einer gewissen selbständigen Handhabung und Fertigkeit im Schreiben und Sprechen bringen müßten. Nach dem Grade, den sie darin erlangten, werde man, so lange es Gymnasien gebe, Blüte und Verfall derselben beurteilen.“ Paulsen bemerkt dazu (II, S. 511): Dagegen ist zu befürchten, daß „die menschliche Natur eine tiefgewurzelte Neigung hat, dieser allzu subtilen Weisheit zu widerstreben; neun Jahre lang sich im Lateinschreiben zu üben, nicht um dann Lateinisch schreiben zu können, sondern um der formalen Bildung willen, es sieht dem Dreschen leeren Strohs doch allzu ähnlich.“ Indessen von rein gymnastischen Denkübungen und grammatischer Dressur erwarteten damals die tonangebenden Vertreter des Latein-Monopols die Rekreation des Gymnasiums.

¹⁾ Vgl. den Artikel in der Zeitschr. für das Gymnasialwesen (X, S. 209 ff.)

²⁾ Vgl. sein Programm von Gisleben 1855.

³⁾ Vgl. den Artikel in der Zeitschr. für das Gymnasialwesen IX, 745 ff.

Natürlich wurde ein intensiverer Lateinbetrieb nur ermöglicht durch Beschränkung der übrigen Lehrfächer. Eine besondere Unterweisung im Gebrauch der deutschen Sprache hielt M. Seyffert für entbehrlich, und die Nationalitätsbestrebungen erklärte er für eine Vererbung der Jugend, sofern sie von der Wurzel der Humanität im klassischen Altertum loslösten. Auch Heiland versprach sich von den lateinischen Denkübungen den wirksamsten Einfluß auf das Deutsche und erklärte sie als „kräftigstes Korrektionsmittel gegen die Gebrechen der deutschen Prosa, die fürchterlich im Argen liege.“ Vor allem glaubte man den Unterricht in Mathematik und Naturkunde herabmindern zu können. Eine westfälische Direktorenkonferenz von 1854 sprach sich dafür aus;¹⁾ vor allem aber wünschte Direktor Ellendt in seinem Programm 1855 die „Beschränkung der Tyrannei“, welche jener Lehrgegenstand in den Schulen ausübe; Trigonometrie, Stereometrie, Logarithmen-Rechnung sowie Naturgeschichte in den oberen Klassen hält er für überflüssig; Arithmetik und Planimetrie sei genügend; 2 Stunden in Sekunda und Prima müßten ausreichen. Dagegen sei in ausgiebiger Weise auf die alten Lehrmittel der Lateinschule zurückzugreifen. Die Kunst, lateinische Verse zu machen, sollte wieder zu Ehren gebracht werden, das „liberalste aller Bildungsmittel, die Lebensader der hochberühmten alten Schulen Sachsens und Englands“, wofür M. Seyffert sie ausgab, und auf der Philologen-Versammlung zu Stuttgart (1856) sprach sich die pädagogische Sektion einmütig für die Ersprießlichkeit versifikatorischer Übungen aus, ja die Mehrzahl der Mitglieder hoffte „über die Reproduktion zu freier Produktion“ gelangen zu können.²⁾ Eine besondere Wichtigkeit legte man sodann dem lateinischen Aufsatz bei und zwar in der Reinheit Ciceronianischen Stils. L. Wiese selbst allerdings wollte vom Prüfungsaufsatz nicht viel wissen; abgesehen von den „maßlosen Betrügereien“, welche bei keiner Arbeit in solchem Maß, wie hierbei, begangen würden, kannte er, wie er auf der Philologen-Versammlung zu Altenburg 1854 erklärte, auch aus eigener Erfahrung die Mangelhaftigkeit der Leistungen, welche meist als „Centonen von Phrasen und historischen Notizen“ sich erwiesen. Auch Kohlrausch stimmte ihm hierin bei, aber die Majorität war der Ansicht, daß den Schulübungen ohne Prüfungsarbeit der volle Nachdruck fehlen würde, und besonders trat Eckstein als Vorkämpfer dafür ein. „Der freie Aufsatz“, so formulierte er seine These, „hat seine volle Berechtigung im Lehrplan des Gymnasiums und bei der Maturitätsprüfung“. Das Schlagwort: „Mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt das alte humanistische Gymnasium,“ welches er später auf der Philologen-Versammlung zu Leipzig (1872) fallen ließ, begann schon damals als Überzeugung der altklassischen Parteigänger sich festzusetzen. Daneben sollte die Interpretation der Schullektüre dazu dienen, Fertigkeit im Lateinsprechen heranzubilden. Von der Gründlichkeit des grammatischen Betriebs durfte natürlich auch die griechische Sprache nicht ausgeschlossen bleiben. Das realistische Treiben, welches vor allem auf den Inhalt des Gelesenen es absah, war in M. Seyfferts Augen „geradezu eine Verfündigung an der geistvollsten Sprache der Welt;“ wenn es bloß auf den Inhalt ankomme, nehme man doch Übersetzungen; das griechische Skriptum sollte auch hier die nötige grammatische Schulung

¹⁾ Vgl. B. Erler, Die Direktorenkonferenzen des preussischen Staats, geordnet, excerptiert und eingeleitet. (Berlin 1876—79, 167.) Schon früher hatte das Ministerium Eichhorn den Mathematikern ernstlich empfohlen, den philologischen Unterricht nicht durch übermäßiges Betonen ihres Lehrgegenstandes zu schädigen, sondern sich auf das vorgeschriebene Pensum zu beschränken. Vgl. Wiese, Gesetze u. Verordnungen I, 99.

²⁾ Vgl. die Zeitschr. f. Gymnasialwesen XI, S. 159.

erzielen. Also, bemerkt Paulsen zu diesen Bestrebungen (II, 509), „eben diejenigen Übungen, welche Gesner und Ernesti einst für die Ursache der Dummenschulung (*stupor paedagogicus*) ansahen, wurden jetzt wieder als das letzte Heilmittel der franken Gymnasien angepriesen.“

Mit solchen Forderungen der philologischen Kritik aber hielt Wiese's Reformbestreben doch nicht gleichen Schritt. Im Jahre 1856 wurde ein neuer Lehrplan aufgestellt, welcher das Schulze'sche Ideal der allseitigen Bildung einer Revision unterwarf; von einer wesentlichen Einschränkung war jedoch in keinem Fach die Rede. Da die Gymnasien an vielen Orten auch die Aufgabe einer Mittelschule zu berücksichtigen hatten, blieben die bisherigen Lehrfächer alle bei Bestand; nur die Naturgeschichte, die „Rekreativstunden des Francke'schen Pädagogiums“, konnte beschnitten werden, aber an eine Verminderung des mathematischen Unterrichts, wie sie Ellendt zugunsten des altsprachlichen vorschlug, wagte man sich vielleicht aus „Furcht vor den Realisten“ nicht heran. „Der Lehrplan von 1837“, hieß es, „habe sich im allgemeinen als zweckmäßig bewährt.“¹⁾ Andererseits wurde daher auch an eine Ermäßigung der altsprachlichen Anforderungen nicht gedacht. Latein war und blieb als das Rückgrat des klassischen Unterrichts angesehen, und Ciceronianische Latinität wurde als höchste Aufgabe des Gymnasiums betrachtet. Wohl sollte bei der Lektüre der Inhalt mehr Beachtung finden und die beliebte Behandlung des Stoffs, vorzugsweise grammatische und lexikalische Kenntnisse daran einzuüben, wurde als fehlerhaft hingestellt; vielmehr sollte die Übung im Lateinsprechen an die mündliche Interpretation anknüpfen. Doch am lateinischen Aufsatz wurde trotz Wiese's Bedenken als der Krone aller Gymnasialleistung festgehalten und ebenso das griechische Skriptum als „zweckmäßige Maßregel“ (Heiland) zugunsten eines gründlichen grammatischen Unterrichts für unentbehrlich befunden. Um der „Klassizität“ willen wurden die Klassenziele eher höher, als niedriger gesteckt, und um den höchsten Anforderungen gerecht zu werden, mußte früh angefangen werden. Latein begann in Sexta, Französisch in Quinta, Griechisch in Quarta, 3 schwierige Sprachen neben einander in einem Lebensalter, welches die Muttersprache noch nicht beherrschte. Und außerdem eine Vielheit an Lehrgegenständen, welche den Schüler zu zerstreuen, seine Kraft zu zersplittern und zu lähmen drohte!

Wiese war keineswegs blind gegenüber diesen Mängeln, aber da eine äußere Einschränkung des Lehrstoffs nicht angängig erschien, glaubte er, durch organische Anordnung und einheitlichen Aufbau desselben ihnen abhelfen zu können, und er setzte dafür ein einmütiges Zusammenwirken aller Lehrkräfte einer Anstalt voraus. Innere Konzentration des Unterrichts wurde unter ihm das Lösungswort; nur blieb die Durchführung ein ungelöstes Problem. Die Überbürdungsfrage war nicht beseitigt und von einem frischen, fröhlichen Aufblühen des lateinischen Schulbetriebs in Reden, Abhandlungen, Gedichten wurde nichts bemerkt. Um so mehr sah sich Wiese in der Überzeugung bestärkt, daß bei der Mannigfaltigkeit der Berufsarten und der Anforderungen des praktischen Lebens noch eine zweite Form der höheren Schule neben dem Gymnasium nötig sei und, obwohl selbst im Innern kein entschiedener Freund der Realwissenschaften, wandte er sein Interesse der Organisation des Realschulwesens zu.

■ ■ ■ ■ ■ Noch immer standen die „Nützlichkeitsschulen“ bei den Vertretern der altklassischen Philologie gemeinlich nicht in gutem Ruf, und es fehlte nicht an Männern, welche es für ihre Aufgabe hielten, derartige Anstalten in der öffentlichen Meinung herabzusetzen und der

¹⁾ Vgl. Wiese, *Gesetze und Verordnungen* I, 37 ff.

Verachtung preiszugeben. Abkehr der Gelehrten von den Bedürfnissen des praktischen Lebens und blinder Haß gegen das Utilitätsprinzip trieb sie zu den gewagtesten Behauptungen. Das Gymnasium atme Idealismus, die Realschule gehe auf gemeine Nützlichkeit hinaus, das ist der Grundton ihrer Polemik; die Künste des Geldmachens seien es, welche, abgestoßen von der idealen Atmosphäre des Gymnasiums und nur auf „Rentabilität für das tägliche Leben“ bedacht, solche Schulen hervorgerufen hätten; aber gerade deswegen sei die Realschule ein pädagogischer Irrweg, denn je weniger ein Lehrfach Nutzen fürs Leben in Aussicht stelle, zu um so größerer Empfehlung gereiche es ihm. Der Direktor Ellendt in Gisleben, welcher in seinem Programm von 1855 „über das, was den Gymnasien not tue,“ aufs energischste die Konzentration auf die klassischen Studien fordert und darin manche beherzigenswerte Winke erteilt, ist weit entfernt, in den Realschulen Entlastungs- und Ergänzungsanstalten für die überfüllten Gymnasien zu begrüßen, sondern blickt vom hohen idealen Standpunkt mit Geringschätzung auf die niedere Schulgattung herab und sucht in leidenschaftlichem Zorn sie in Mißkredit zu bringen. „Was von den Gymnasien weg,“ schreibt er, „und den Realschulen zuläuft, sind, mit wenigen Ausnahmen, Burschen, die niemand brauchen kann und die man loszuwerden Gott dankt.“ Ähnlich dachte der Direktor Hornig zu Stargard in Pommern. Zu Treptow war er selbst Leiter einer Realschule gewesen, hatte aber seinen Einfluß darauf verwandt, daß dieselbe 1857 in ein Gymnasium umgewandelt wurde. „Erst, wenn die wälsche Anstelligkeit an die Stelle der deutschen Idealität getreten sei,“ meinte er in seiner Einführungsrede, dann erst würde die Zeit da sein für Realschulen, und er legte es den Lehrerkollegien solcher Anstalten ans Herz, zur „Erkenntnis und zum Bekenntnis ihrer pädagogischen Sünden“ zu kommen. Auch der Schulrat in der Provinz Sachsen, Heiland, von jeher ein eifriger Verfechter der Gymnasialpädagogik, ließ es sich angelegen sein, städtische Schulpatronate den Realschulprinzipien abspenstig zu machen und hielt es für einen großen Erfolg seiner Wirksamkeit, wenn er die Umwandlung in ein Gymnasium erreicht hatte.¹⁾ In der Tat fanden solche Umwandlungen in den 50er Jahren mehrfach statt, ohne daß, wie Paulsen (II, 553) glaubt, die „Sünderkenntnis“ der Lehrer dabei immer eine wesentliche Rolle spielte.

Eine zähe Abneigung gegen die Realschulen beherrschte überdies auch einzelne Ressortminister. Namentlich der Handelsminister von der Heydt, welcher, selbst aus dem Kaufmannsstande in Elberfeld hervorgegangen, einst einen Gymnasialunterricht nicht genossen hatte und, obwohl er sein Departement mit großer Fachkenntnis und überlegener Gewandtheit verwaltete, doch als Staatsmann vielfach zu seinem Leidwesen verspürte, wieviel er an einer gelehrten Jugendbildung entbehre, bevorzugte in jeder Beziehung die Gymnasien und, indem er den Realschulabiturienten die Berechtigung zum Eintritt in das höhere Fachschulwesen, welches er in seiner Hand hatte, beschränken oder ganz versagen zu müssen glaubte, trug er lange Zeit hartnäckig dazu bei, die Entwicklung der Realschulen zu hemmen. Auf seine Veranlassung hatte 1850 der Unterrichtsminister verfügt, daß zu der neu organisierten Bauakademie solche Abiturienten zugelassen werden sollten, welche eine 6klassige Realschule mit 2jährigem Kursus in den 2 oberen Klassen durchgemacht hätten. Schulen und Stadtobergkeiten bemühten sich, dieser Anforderung zu genügen, und 18 Real-Anstalten wurden anfangs, dann bis 1855 noch weiterhin 25 als berechtigt anerkannt; nichtsdestoweniger wurde vom Handels-

¹⁾ Vgl. Heilands Lebensbild von W. Herbst 1869.

ministerium am 18. März 1855 die Verfügung erlassen, daß „den Realschulen das Recht der Entlassung zur Bauakademie entzogen und dasselbe ausschließlich den Gymnasien vorbehalten sein solle.“ Am 3. März 1856 wurde darauf auch für die höhere Laufbahn im Bergbau die Aufnahme den Realschulabiturienten verwehrt, und am 1. März 1857 wurde denselben gleichfalls der Eintritt in das höhere Postfach wenn nicht gerade gesperrt, so doch den Gymnasialabiturienten gegenüber erschwert.¹⁾ So wurden am Bündel des Berechtigungswesens die Realschulen durch Verwaltungswillkür hin- und hergezerrt und alle Anstrengungen auch der opferfreudigsten und pflichteifrigsten Schulbehörden in Frage gestellt.

Gegen solche Vorurteile und Hemmungen kämpfte L. Wiese lange erfolglos an. Auch sein Schulideal war in erster Linie allerdings das Gymnasium, aber er erkannte die Existenzberechtigung von Real- und höheren Bürger Schulen an, welche, den Bedürfnissen des Volks erwachsen, „in neuerer Zeit eine Bedeutung für das öffentliche Leben und die nationale Bildung erlangt hätten“ und hielt sie für notwendig schon um der Entlastung der Gymnasien willen. Von der Idee einer einheitlichen, für beide Arten der Bildung eingerichteten höheren Schule war man durch die Erfahrung zurückgedrängt worden, und dem Gymnasium mußte die Realschule als Ergänzung zur Seite treten. „Den Gymnasiallehrplan“, schreibt Wiese später (1864) in einem geschichtlichen Rückblick auf seine organisatorischen Anordnungen, „seiner ursprünglichen Idee gemäß zu vereinfachen und in sich zu konzentrieren, war nur möglich, wenn man rechtzeitig den Ansprüchen einer mehr realistischen Bildung und dem Bedürfnis der nicht studierenden Jugend gerecht werden konnte. Außerdem lagen in den Fortschritten der Naturwissenschaften, sowie in der Entwicklung des öffentlichen Lebens und der Industrie unabsehbare Aufforderungen dazu.“²⁾ Daher trat er auch den Anschauungen „eines um die Wirklichkeiten des Lebens unbekümmerten Idealismus“ mit Entschiedenheit entgegen, und wie er den Ressortministern unablässig neue Zugeständnisse abzurufen suchte, so rechnete er andererseits nicht selten mit den Urteilen ausschließlich philologischer Schulmänner ab, welche „die Beschäftigung mit den alten Sprachen nie durch andere Studien und freiere Lebensbeobachtung unterbrochen hätten“ und in ihrer Voreingenommenheit „meist stark in der Negation, aber arm an positiven Vorschlägen und unklar über die Ausführbarkeit und die praktischen Konsequenzen derselben“ als harte Richter anderer Bestrebungen und Lebensanschauungen auftraten. „Zwar leicht und vergnüglich ist es,“ schreibt er in seinen Lebenserinnerungen, „ein Ideal oder eine ganz rationelle Konstruktion in die Luft zu bauen, wenn man zur Ausführung auf dem Boden der gegebenen Verhältnisse nicht Hand anzulegen braucht“; er selbst aber glaubte im Gegensatz dazu den Bedürfnissen des praktischen Lebens Rechnung tragen zu müssen.³⁾

Von den „Nützlichkeitskramschulen“ dachte er eben nicht gering. „Die Real- und höheren Bürger Schulen“, heißt es in den Erläuterungen zu seinem Organisationsplan, „haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind. Für ihre Einrichtungen 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,

¹⁾ Vgl. Wiese, „Das höhere Schulwesen in Preußen“ Bd. I, S. 506, sowie seine „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen“ Bd. I, S. 211.

²⁾ Vgl. „Das höhere Schulwesen“ I, 27 und „Verordnungen und Gesetze“ I, S. 42.

³⁾ Vgl. f. Lebenserinnerungen Bd. I 211—13; II, 55.

welche die notwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Lebensberufs bildet. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu tun. Zwischen Gymnasium 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 eingenommen.“¹⁾

Also dasselbe Ziel, nur auf verschiedenen Wegen und mit verschiedenen Mitteln! „Während den Gymnasien“, erklärt er, „zur Erreichung des Zwecks überwiegend das Studium der Sprachen und vorzugsweise der beiden klassischen Sprachen des Altertums und demnächst die Mathematik dient, legen die Realschulen nach ihrer mehr der Gegenwart zugewandten Richtung ein größeres Gewicht auf eine wissenschaftliche Erkenntnis der objektiven und realen Erscheinungswelt und auf die Beschäftigung mit der Muttersprache, sowie mit den Sprachen der beiden wichtigsten europäischen Kulturvölker.“ Zu der Besonderheit des Begriffs der Realschulbildung gehörte, daß sie „vorzugsweise auf das Objektive und Positive gerichtet sei und dessen Aneignung fordere“, und Wiese sieht darin den „eigentümlichen Vorzug“ derselben, daß sie „bei ihren Zöglingen den Sinn bilde und schärfe, die Dinge der Anschauung richtig zu beobachten und aufzufassen und in der Mannigfaltigkeit derselben das Gesetz zu erkennen, daß sie daher namentlich in den mathematischen und Natur-Wissenschaften und im Zeichnen mehr erreiche, als den Gymnasien vorgelegt sei, auch mit den gegenwärtigen Kulturzuständen eine nähere Bekanntschaft vermittele.“

Nur dürfe die Realschule sich nicht zur Abrichtungsstätte erniedrigen, sondern sie habe ebensogut die Aufgabe der allgemeinen und ethischen Bildung, und Wiese bezeichnet es als eine „irrigte Vorstellung“ zu glauben, sie „vermöge und wolle rascher und leichter als das Gymnasium für den praktischen Lebensberuf vorbereiten und Kenntnisse mitteilen, die sich unmittelbar verwerten lassen.“ „Die Schule dient dem Leben“, heißt es weiter, „und achtet auf seine Anforderungen; das beweist die Existenz gerade der Realschulen und die Einrichtung ihres Lehrplans. Aber sie hat es mit der Jugend zu tun und kann bei ihr zu der Bildung, welche die einzelnen Berufsarten erfordern, nur den allgemeinen Grund legen wollen. Alle Berufsbildung muß sich auf freie menschliche Bildung des Geistes und des Gemüts gründen“. Daher, „weil das Gegenwärtige nur aus seiner vorangehenden Entwicklung, deren Resultat es ist, begriffen werden kann, wird der Unterricht auf der Realschule nicht nur das historische Element überall zu berücksichtigen haben“, sondern „weil Kenntnisse und geistige Bildung nur auf der Grundlage religiöser und nationaler Lebensbestimmtheit zu voller Wirksamkeit gelangen können, wird religiöse und volkstümliche Unterweisung und Bildung den Charakter auch der Real- und der höheren Bürgerschulen wesentlich mitzubestimmen haben. Sie sind, ebenso wie die Gymnasien, vor allem deutsche und christliche Schulen.“ Freilich werde die Ausnutzung der besonderen Lehrmittel nur dann ein wahrhafter Vorzug sein, wenn „bei den Zöglingen der Realschulen zugleich ein wissenschaftlicher Sinn geweckt werde und ihre Kenntnis des Stoffs begleitet sei von Achtung vor der Wissenschaft und von der Erkenntnis dessen, was alles Leben trage und zusammenhalte“. Eine solche wissenschaftliche Vorbildung aber erscheine

¹⁾ Vgl. „Verordnungen und Gesetze“ I, 42 f.

für die Schüler, welche den Lehrkursus der Realschule durchmachen, um so mehr nötig, als sie nicht, wie das Gymnasium, noch über sich auf die Universität hinausweise, wo die Mehrzahl der Gymnasialabiturienten die wissenschaftliche Vorbereitung für den künftigen Beruf fortsetze. „Es ergibt sich hieraus“, folgert er, „die Notwendigkeit, daß in dem Realschüler, weil er die Universität nicht vor sich hat, vor seinem Eintritt in den praktischen Beruf oder in eine Fachschule um so mehr das Interesse und die Fähigkeit zu selbständiger wissenschaftlicher Fortbildung geweckt werde . . . Diese Aufgabe aber wird die Schule nur in dem Maße erfüllen können, als sie nicht bloß Kenntnisse für den Gebrauch, sondern echt wissenschaftliche Bildung mitteilt, wodurch auch dem späteren Berufsleben eine höhere Weihe gesichert wird. Aus demselben Grunde hat die Realschule, je früher sie ihre Zöglinge den Anforderungen und Bewegungen des öffentlichen Lebens übergeben muß, desto ernster der Pflicht zu genügen, sie mit allem dem bekannt und vertraut zu machen, was in dem Wechsel der Erscheinung das Bleibende und Unvergängliche ist, und mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit steht. Wird diese wahrhafte Realität des Lebens von den Realschulen übersehen, so wäre von ihnen kein Gewinn für das Leben der Nation zu hoffen; sie würden alsdann eine wissenschaftliche und sittliche Geistesbildung nicht gewähren, sondern den materiellen Zeitrichtungen dienstbar sein, was gegen ihre Bestimmung ist.“

Unter den höheren Lehranstalten nun, welche eine allgemeine geistige Auszubildung als Unterrichtsziel verfolgten, erfreuten sich die Gymnasien einer „im wesentlichen übereinstimmenden und durch die Probe langer Zeit bewährten festen Einrichtung“; das Real- und höhere Bürger Schulwesen dagegen hatte, wie Wiese zugesteht, zwar ebenfalls mit der Zeit „seine besonderen Bedürfnisse, wie seine Leistungsfähigkeit deutlich erkennen lassen“, zeigte aber, da es bisher noch einer freieren Entwicklung überlassen gewesen war, seinen Einrichtungen und Lehrplänen nach im Einzelnen noch immer sehr mannigfaltige, von einander abweichende Formen. Auf Wiese's Antrieb sah sich die Unterrichtsverwaltung deshalb veranlaßt, auch für diese Anstalten „nunmehr auf entsprechende bestimmte Anordnungen Bedacht zu nehmen“, und nachdem an Stelle Raumer's als Kultusminister Bethmann-Hollweg 1858 eine neue Ära eröffnet hatte, ein rechtskundiger Mann nicht bloß von sittlichem Ernst und wissenschaftlicher Tiefe, sondern auch von mildem, vermittelndem Sinn, der zwar von Hause aus dem Realschulwesen ebenfalls mit Mißtrauen gegenübergestanden hatte, aber, nachdem er ihre Notwendigkeit erkannt, auch mit Entschiedenheit für sie eintrat, machte man sich daran, durch normative Bestimmungen auch dieses Unterrichtsgebiet zu regeln und einheitlich zu gestalten. So erschien denn, nachdem die Gutachten der Provinzialschulkollegien eingeholt und mit den Ressortministern, welche über die Berechtigungsfrage zu entscheiden hatten, lange und zum Teil recht schwierige Verhandlungen gepflogen waren, die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859.

Der traditionelle Name „Realschule“ wurde als unterscheidende Bezeichnung, unbeschadet sonst üblicher Benennungen noch beibehalten, denn „er erinnere an die Entstehung dieser Schulen, ohne daß sie jedoch, bei ihrer im Laufe der Zeit wesentlich geänderten Bestimmung und Einrichtung, dem ursprünglichen Begriff desselben noch völlig entsprächen.“ Auch sollten die normativen Bestimmungen nicht alles Bestehende umstoßen und schablonenhaft umformen, sondern es sollte „unter Zugrundelegung allgemeiner und fester Prinzipien diesem ganzen Unterrichtsgebiet diejenige Freiheit der Gestaltung gelassen werden, auf welche es nach seiner Geschichte und nach seinem mannigfachen Verhältnis zum öffentlichen Leben

zu fernerer gedeihlicher Entwicklung Anspruch habe." Demgemäß wurden alle als Realschulen bezeichneten Lehranstalten, denen das Recht zu Entlassungsprüfungen zuerkannt wurde, bis auf weiteres in 2 Klassen, in solche erster Ordnung mit 9jährigem Kursus, und solche zweiter Ordnung mit 6 Klassen (VI bis IIb) eingeteilt. Als eine vollständige Lehranstalt trat seitdem die erstere Art dem Gymnasium konkurrierend zur Seite, und da sie bald noch einer weiteren Entwicklung entgegen ging und auch Latein zu einem Haupt-Lehrgegenstand erhob, gewann sie immer mehr einen gymnasialen Charakter. Man kann daher, obwohl der Name „Realgymnasium“, welcher hauptsächlich von Mager in Aufnahme gebracht und in Süddeutschland schon längere Zeit üblich war, in Preußen erst 1882 offiziell wurde, den 6. Oktober 1859 mit Paulsen (II, 553) als den Geburtstag des preußischen Realgymnasiums bezeichnen, welches mit den Jahren das Vorbild für die Realanstalten auch der übrigen deutschen Länder wurde. Von den 56 Realschulen aber, welche damals im preußischen Staat bestanden, erhielt nur der kleinere Teil die Anerkennung als Schulen ersten Grades;¹⁾ die übrigen blieben von höheren Berechtigungen noch ausgeschlossen. —

Die preußische Unterrichts- und Prüfungsordnung fand nicht bloß in Norddeutschland allgemein Nachahmung und wurde für die Organisation des Realschulwesens musterergültig, sondern auch in Ländern, wie Sachsen, Bayern, Württemberg, denen man zu jenen Zeiten doch eine übermäßige Vorliebe für preußische Einrichtungen nicht nachsagen

¹⁾ Es waren dies in Berlin zunächst nur die Realklassen am Friedrichs-Gymnasium und die aus der Heder'schen Anstalt hervorgegangene „Königliche Realschule“ (jetzt Kaiser Wilhelms-Realgymnasium), sowie das heutige Königsstädtische und das Luisenstädtische Realgymnasium. Erst später wurden in die 1. Ordnung der Realschulen noch aufgenommen das Köllnische Realgymnasium (bereits am 28. Jan. 1860), sowie das Dorotheenstädtische (1861), das Sophien-N.G. (1871) und das Andreas-N.G. (1877); dagegen blieb die frühere Gewerbeschule, die jetzige Friedrich Werber'sche Oberrealschule, trotz 9jährigem Lehrkursus noch 2. Ordnung, bis sie durch die Schulreform von 1890 volle Berechtigungen erhielt. Sofort anerkannt wurden ferner in der Provinz Brandenburg die Realschule in Potsdam (j. N.G.) und das v. Salbernsche N.G. in Brandenburg a. O.; in der Provinz Ostpreußen die beiden höheren Bürgerschulen zu Königsberg, das jetzige städtische Realgymnasium und die Oberrealschule auf der Burg; in Westpreußen die seit 1893 umgewandelte Oberrealschule zu Elbing; in der Provinz Pommern das Friedrich Wilhelms-Realgymnasium zu Stettin; in der Provinz Posen die mit dem Berger-Gymnasium vereinigte Realschule in Posen (seit 1896 D.-N.-Sch.) und die höhere Bürgerschule in Meieritz (seit 1869 umgewandelt in ein Gymnasium); in Schlesien die beiden Realgymnasien zum Heiligen Geist und zum Zwinger in Breslau; in der Provinz Sachsen das Realgymnasium in Erfurt; in Westfalen die Realgymnasien zu Münster, Minden, Lippstadt, Stegen und in der Rheinprovinz die Realgymnasien zu Düsseldorf, Barmen, Elberfeld, Mühlheim a. d. Ruhr (seit 1884 in ein Gymnasium mit Parallelklassen umgewandelt), sowie zu Köln das Realgymnasium in der Kreuzgasse (seit 1898 Doppelanstalt) und die frühere Gewerbeschule zu Trier, das mit dem Kaiser Wilhelms-Gymnasium vereinigte Realgymnasium. — Im Jahre 1860 kamen noch dazu die beiden Realanstalten zu Danzig, die jetzigen Realgymnasien zu St. Johann und zu St. Petri und Pauli, ferner diejenigen zu Bromberg, Grünberg i. Schl., Tilfit, Fraustadt in Posen; 1861: Thorn, Magdeburg, Halle, Perleberg, Aachen, Frankfurt a. O.; 1862: Dortmund, Duisburg, Stralsund, Ruhrtort, Landsberg a. W., Hagen, Insterburg; 1863: Halberstadt, Rawitzsch, Reiffe; 1864: Nischersleben, Burgsteinfurt, Wittstock, Köln (Realklassen am Friedrich Wilhelms-Gymnasium); 1865: Colberg, Landeshut, Nordhausen, Wehlau; 1867: Bielefeld, Grefeld, Greifswald und aus den neuen Provinzen: Hannover, Lüneburg, Wiesbaden; 1868: Neustadt (Oberschlesien), Göttingen, Goslar; 1869: Iserlohn, Rendsburg, Osnabrück, Leer; 1870: Sprottau, Briesen, Osterode, Harburg; 1873: Mühlheim a. Rh. und Frankfurt a. M.; 1874: Cassel; 1876: Guben und Celle; 1877: Stettin (Schiller-N.G.) und Tarnowitz; 1878: Quakenbrück und das Realprogymnasium zu Oberlahnstein für die entsprechenden Klassen; endlich 1880: Dirschau und Witten.

konnte, fanden die dort aufgestellten Grundsätze mehr und mehr Eingang.¹⁾ In Sachsen, dem eigentlichen Heimatland der deutschen Schule, wo nach der Melanchthon'schen Schulordnung einst mit der Gründung der berühmten Fürstenschulen Grimma, Meissen und Pforta das neue humanistische Zeitalter in bezeichnender Weise begonnen und das Schulwesen bis gegen Ende des 17. Jahrhunderts fraglos den ersten Platz unter den Ländern des deutschen Reichs behauptet hatte, waren, wie in Preußen, schon seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts Realschulen entstanden, und das Regulativ von 1860 schrieb diesen Lehranstalten nunmehr, wenn ihre Reifeprüfung anerkannt werden sollte, 6 Klassen mit obligatorischem Latein vor. Seit 1870 wurden dann Realschulen I. O. aus der Anzahl derselben ausgeschieden und in allmählicher Steigerung diese zu 9klassigen Realgymnasien erweitert. Nachdem das gesamte höhere Unterrichtswesen durch das Gesetz vom 22. August 1876 und die neuen Lehrpläne von 1882 geregelt war, besaß Sachsen um diese Zeit, außer einer Reihe höherer und mittlerer technischer Fachschulen, wie 6 Handelsschulen, 5 Baugewerkschulen und der höheren Gewerbeschule zu Chemnitz zc., nicht weniger als 12 Realschulen I. O. und 21 Realschulen II. O. neben 16 Gymnasien.

In Süddeutschland hat Baden in der Organisation der höheren Lehranstalten sich am willigsten dem preußischen Muster angeschlossen; bis 1882 gab es daselbst 5 Realgymnasien, 30 höhere Bürgerschulen und 37 Gewerbeschulen neben 7 Gymnasien und 6 vollständigen, sowie 3 unvollständigen Progymnasien. Auch Württemberg, welches den guten Ruf, den es sich auf dem Gebiet des Schulwesens seit der Zeit der Reformation erworben hat, in allen einzelnen Richtungen des Unterrichtswesens bis heute bewährt, läßt mit besonderer Vorliebe und großem Erfolg dem gewerblichen Unterrichtswesen seine Pflege angedeihen, welches seine Spitze in der seit 1829 bestehenden Hochschule und der 1845 gegründeten Baugewerkschule zu Stuttgart hat, und sorgt insbesondere für einen trefflich organisierten Zeichenunterricht in allen Schulen. Schon seit den 30er Jahren hatte namentlich der Pädagoge Klumpp als Verteidiger des sogenannten Realismus im Jugendunterricht Einfluß gewonnen und für die Errichtung von Realschulen Propaganda gemacht. Auf den Schulplan von 1845, welcher den Grund zu der gegenwärtigen Einrichtung der gelehrten Schulen des Königreichs, legte, hat er entschiedenen Einfluß ausgeübt.²⁾ Bis 1882 [besaß infolgedessen Württemberg] an höheren Lehranstalten außer 9 Gymnasien und 5 den preußischen Progymnasien gleichstehenden Lyceen bereits 2 Realgymnasien, 3 Reallyceen, 3 Oberrealschulen und 10 Realschulen. In

¹⁾ Vgl. die betreffenden Artikel der Schmidt'schen Encyclopädie: Sachsen, Bayern, Württemberg, Baden, Hessen, Mecklenburg, Schleswig-Holstein, sächs. Herzogtümer, Hansestädte.

²⁾ Friedrich Wilhelm Klumpp, geb. 30. April 1790 in dem im Schwarzwald gelegenen Kloster Reichenbach, studierte Theologie und wurde 1821 als Professor am Gymnasium zu Stuttgart angestellt. Seine Schrift: „Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit“, welche in 2 Bänden 1829/30 erschien, erregte großes Aufsehen, weil er den Grundsatz verfocht, daß nicht bloß die erste sprachliche Ausbildung lediglich in der Muttersprache geschehen, sondern daß vom 10.—14. Lebensjahr der Unterricht in fremden Sprachen für Realisten und Humanisten noch gemeinsam sein müsse [und] erst dann, wenn die Wahl des künftigen Berufs getroffen sei, eine Trennung beider Wege stattfinden solle. Der König räumte ihm, damit er seine Lehrprinzipien selbst erproben könne, das Schloß Stetten ein, und wenn er sich auch mehr und mehr wieder den bestehenden Einrichtungen annäherte, wirkte er doch besonders durch seine Schrift: „Über die Errichtung von Realschulen“ (1836) auf die Einrichtung solcher Lehranstalten im Königreich ein. Auch im Schulplan von 1845 kamen seine Ansichten in gemilderter Form zur Geltung, besonders seit er 1849 in die Oberstudienbehörde berufen wurde. Nebenher hat er das Turnwesen in Württemberg wesentlich gefördert. Er starb 12. Juli 1868.

Bayern bildet das 1836 gegründete und 1868 einer neuen Verfassung unterworfenen Polytechnikum zu München die höchste Stufe des realistisch-technischen Unterrichts. Da die 39 Realschulen, welche bis 1877 den Namen Gewerbe-, Handels- und Landwirtschaftsschulen führten, den Anforderungen der Neuzeit nicht mehr genügten und eine gründlichere Vorbildung für das Studium der exakten Wissenschaften namentlich auf der technischen Hochschule gefordert wurde, so wurden 1864 auf Drängen des Landtags 6 Realgymnasien errichtet, welche, auf dem Absolutorium einer 4klassigen Lateinschule sich aufbauend, noch weiterhin einen 4jährigen, dem Gymnasium parallel laufenden Kursus zu vollenden hatten, während 4 Industrieschulen noch Techniker mittleren Ranges vorbilden und als Fortsetzung des Realschul-Unterrichts für die technische Hochschule vorbereiten konnten. Den Abiturienten der ersteren wurde sogar der Zutritt zur philosophischen Fakultät gewährt, und seit 1874 wurden die sprachlich-historischen Disziplinen, namentlich das Latein, derartig verstärkt, daß sie hierin den Gymnasien an Stundenzahl fast gleichkamen.¹⁾

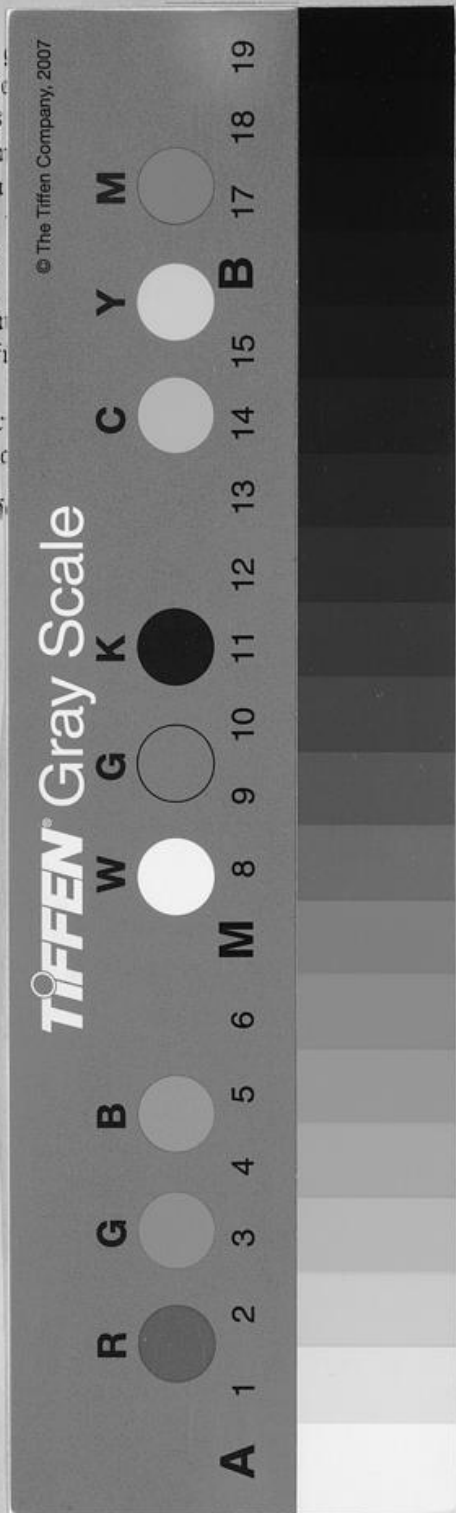
¹⁾ cf. Krück, Zur Geschichte des bayerischen Realgymnasiums (1882), Bischoff, Das Realgymnasium zu Nürnberg (1896).

(Fortsetzung folgt.)



Bayern bildet das 1836
 technikum zu München die
 39 Realschulen, welche bis
 führten, den Anforderungen
 bildung für das Studium
 schule gefordert wurde,
 errichtet, welche, auf dem
 weiterhin einen 4jährigen,
 während 4 Industrieschulen
 des Realschul-Unterrichts für
 der ersteren wurde sogar
 wurden die sprachlich-histor
 sie hierin den Gymnasien c

¹⁾ cf. Krüch, Zur Gef
 zu Nürnberg (1896).



affung unterworfenen Poly-
 chen Unterrichts. Da die
 und Landwirtschaftsschulen
 und eine gründlichere Vor-
 auf der technischen Hoch-
 Landtags 6 Realgymnasien
 schule sich aufbauend, noch
 Kursus zu vollenden hatten,
 bilden und als Fortsetzung
 konnten. Den Abiturienten
 it gewährt, und seit 1874
 ein, derartig verstärkt, daß

, Bischoff, Das Realgymnasium

(Fortsetzung folgt.)