

Günther, Karl-Heinz

Grundzüge der Geschichte des Schulwesens in Deutschland im 19. Jahrhundert

Rozprawy z Dziejów Oświaty 25, 187-194

1983

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



KARL-HEINZ GÜNTHER

GRUNDZÜGE DER GESCHICHTE DES SCHULWESENS IN DEUTSCHLAND IM 19. JAHRHUNDERT

Die deutschen Volksschulen nahmen in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts unter dem nachwirkenden Einfluss von Rousseau und der französischen Revolution, der deutschen Aufklärung, Pestalozzis und seiner Schüler und vor allem durch die Impulse der preussischen Reformen unter Stein und Hardenberg (1807), durch das bildungspolitische Wirken W. v. Humboldts, Süverns, Altensteins und anderer einen deutlich erkennbaren Aufschwung. Mit den Lehrerseminaren bildeten sich seit der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts relativ leistungsfähige Anstalten für die Ausbildung von Volksschullehrern heraus, die weitgehend vom Geist der Aufklärung, der deutschen Klassik, von den Ideen Pestalozzis und des Pestalozzianismus geprägt waren.

Die traditionelle lateinische Gelehrtenschule oder Lateinschule, in ihrer Grundgestalt der Zeit des Humanismus und der Reformation entstammend, gewann unter dem Einfluss des Neuhumanismus in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts und in der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts neues Profil und gesellschaftliches Gewicht, insbesondere durch die Reformen, die W. v. Humboldt und andere einleiteten (Helmut König). Es wurde (1810) ein gymnasiales Lehramt eingeführt, das nur auf dem Weg einer Prüfung erreichbar war. Das 1788 eingeführte Abiturientenexamen wurde erweitert und präziser bestimmt, und allein dieses Examen eröffnete den Zugang zu den Universitäten. Durch Süverns Lehrplan erhielt die Bildungskonzeption des Gymnasiums ein neues Gepräge. War es Ziel der bisherigen Gelehrtenschulen, klassische Bildung mit Latein im Zentrum zu vermitteln, so zielte das Gymnasium nunmehr auf allseitige Bildung durch Erweiterung des Unterrichtsstoffes über den klassischen Sprachunterricht hinaus in Deutsch, Mathematik, Französisch, Naturwissenschaften, Geographie usw. Die Ansätze der preussischen Reformer, das Bildungswesen in seiner inneren Einheit von der Volksschule bis zur Universität zu begreifen und zu gestalten, kamen praktisch nicht zum Tragen.

Da allein das Gymnasium mit dem Abitur die Berechtigung zum Studium an den Universitäten verlieh, entspannen sich in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts erbitterte Kämpfe um die Gleichberechtigung der realbildenden Anstalten, die seit dem 18. Jahrhundert aus vorwiegend ökonomischen Bedürfnissen des Bürgertums entstanden waren.

Das Realschulwesen in Deutschland bot im 19. Jahrhundert ein verworrenes Bild: Zunächst konzentriert auf naturwissenschaftliche Disziplinen, Mathematik, neue Sprachen, Muttersprache, Geschichte, Geographie usw., bildeten sich im Zusammenhang mit der preussischen Lehr- und Prüfungsordnung (1859) Realschulen 1. Ordnung mit einem neunjährigen Bildungsgang heraus, in denen auch Latein gelehrt wurde. Diese Schulen, deren Absolventen erst 1870 mit dem Abitur das Recht erhielten, Mathematik, Naturwissenschaften und neue Sprachen an den Universitäten zu studieren (nicht hingegen die für das Staatsleben entscheidenden Universitätsdisziplinen Theologie, Medizin, Jura), wurden ab 1882 (dem Zeitpunkt der Begründung der neunklassigen, lateinlosen Oberrealschulen) als Realgymnasium bezeichnet. Daneben bestanden lateinlose, ebenfalls neunklassige Realschulen (Realschulen 2. Ordnung) sowie Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Handelsschulen mit realbildenden, teilweise fachspezifisch orientierten Bildungsgängen (letztere als Vorläufer spezifisch berufsbildender Anstalten im 20. Jahrhundert). Insgesamt waren die realbildenden Anstalten, die bevorzugt, von Kindern des Bürgertums besucht wurden, eine Alternative zum traditionellen Gymnasium, und ihre Entstehung und Verbreitung war Ausdruck dafür, dass sich das Bürgertum gegen die gymnasialen Bildungsprivilegien zur Wehr setzte. Die bildungspolitischen Kämpfe im höheren Bildungswesen verfolgten die gleichberechtigte Anerkennung des Abiturs der drei Typen von realbildenden Anstalten für die Zulassung zu allen Universitätsstudien und richteten sich folglich gegen die Monopolstellung des Gymnasiums.

Dem Aufschwung der Volksschule am Anfang des 19. Jahrhunderts folgte unter den Bedingungen der feudalistischen Verhältnisse des Deutschen Bundes nach den Befreiungskriegen (1815—1847) Stagnation, und nach der bürgerlich-demokratischen Revolution (1848/49) eine strenge Restriktion. In den 50er Jahren wirkte ein geschlossenes System reaktionärer bildungspolitischer Massnahmen, das zum Niedergang des Volksschulwesens und der Lehrerausbildung führte und seinen Höhepunkt mit den Preussischen Regulativen von 1854 und analogen Bestimmungen in anderen deutschen Ländern erreichte, die erst in den 70er Jahren abgeschwächt, aber keineswegs aufgehoben wurden.

Bei genauerer Betrachtung dieser Vorgänge, die nur weiträumig angedeutet werden können, und bei Anerkennung der Tatsache, dass sie in der Literatur beschrieben worden sind (Geschichte der Erziehung), bleiben dennoch einige prinzipielle Fragen offen. Wenn man von dem

marxistisch-leninistischen Grundverständnis über den Zusammenhang zwischen Gesellschaftsentwicklung und Entwicklung der Bildung, ihrer Ziele und Inhalte, ihrer Organisation und ihrer Institutionen ausgeht, dann stellt sich diese grob skizzierte Geschichte der wesentlichsten Schulformen in Deutschland im 19. Jahrhundert als ein Anachronismus dar, ein Anachronismus, der freilich als Normalität zu betrachten ist, wenn man sich von der Erkenntnis Engels leiten lässt, dass die Bourgeoisie den Kindern der Werktätigen nur so viel an Bildung zugeht, als es im Interesse eben der Bourgeoisie liegt.

Der Anachronismus besteht hauptsächlich darin, dass in eben derselben Zeit, in der sich in den deutschen Ländern und ab 1870 im Deutschen Reich unter dem Einfluss bedeutender wissenschaftlicher Entdeckungen und Erfindungen und der Adaption von technischen Leistungen der industriellen Revolution in England ein rapider ökonomischer Aufschwung vollzog, das in den Volksschulen vermittelte Bildungsniveau aber auf niedrigem Stand gehalten wurde und die realbildenden höheren Lehranstalten, die den Bedürfnissen der ökonomischen Entwicklung weit mehr entsprachen als das in Konservatismus erstarrende Gymnasium insofern keine Anerkennung erreichten, als ihr Abitur lediglich zum Studium einiger, nicht aber aller Universitätsdisziplinen berechtigte.

Worin sind die Ursachen für diesen Anachronismus zu sehen? Im 19. Jahrhundert vollzogen sich in den deutschen Ländern gesellschaftliche Prozesse von historischer Tragweite.

Nach der Befreiung der preussischen Bauern von der Leibeigenschaft durch das "Oktoberedikt" von 1807 entwickelten sich in den nachfolgenden Jahrzehnten kapitalistische Verhältnisse in der Landwirtschaft (Lenin: "preussischer Weg" in der „Landwirtschaft“), die durch bedeutende wissenschaftliche Entdeckungen gefördert wurden (z. B. Justus Liebig, um 1840 Einführung der künstlichen Düngung). In der Industrie blieb bis etwa in die 40er Jahre hinein die Manufaktur bestimmend. Die industrielle Revolution durch Einführung der Maschine an Stelle der Handarbeit setzte vor allem in der Textilindustrie ein (Weberaufstand 1844), wurde dann, zunächst vor allem mit englischen Maschinen, in den 50er und 60er Jahren auf breiter Front in der Schwerindustrie, der Leichtindustrie und in anderen Bereichen der Industrie fortgeführt. Die Zollschranken zwischen den preussischen Territorien und später zwischen den deutschen Ländern fielen (Zollverein). Es entstand mit den Eisenbahnen ein modernes Verkehrsnetz. Bedeutende Entdeckungen und Erfindungen förderten die industrielle Entwicklung, den Handel und den Verkehr (Telegraphie und Nachrichtentechnik, Fördermaschinen im Bergbau, Kokshochöfen, Siemens-Martin-Ofen, Entdeckungen in der Chemie, z.B. Anilin, und in der Optik, Zellenlehre, Entwicklungstheorie, Gesetz von der Erhaltung der Energie usw.). Dabei ist auffällig und typisch, dass sich die Erfinder technischer Neue-

rungen auf Grund ihrer Erfindungen zugleich zu modernen kapitalistischen Unternehmern entwickelten (z.B. Krupp, Siemens u.a.).

Waren um 1815 etwa $\frac{4}{5}$ aller freien Arbeiter noch Land- und ländliche Heimarbeiter, entwickelte sich mit der grossen Industrie seit den 40er Jahren das Fabrikproletariat, das 1848 seinen historischen Anspruch geltend machte und sich in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Partei der Arbeiterklasse (1869) auf der Grundlage des Marxismus (Marx, Engels, *Kommunistisches Manifest*, 1848) zur mächtigsten Bewegung des werktätigen Volkes gegen Ausbeutung und Unterdrückung zusammenschloss, während sich die ökonomisch immer mehr erstarkende Industrie- und Handelsbourgeoisie bereits in der bürger-demokratischen Revolution von 1848 mit den feudalistischen Kräften, den Junkern und Grossgrundbesitzern verband, um der sich organisierenden Arbeiterklasse entgegenzutreten. Es sei darauf verzichtet, weitere historische Prozesse — die Reichseinigung von oben 1870/71, das Verbot der Sozialdemokratie, die Kompromisspolitik der Bourgeoisie, die wirtschaftliche und politische Expansion am Ende des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem Übergang des Kapitalismus in sein imperialistisches Stadium — zu charakterisieren. Entscheidend für diese historischen Prozesse ist es, dass lineare Beziehungen zwischen der Gesellschaftsentwicklung und der Entwicklung der verschiedenen Schultypen offenbar nur insoweit hergestellt werden können, als sie — von den preussischen Reformen am Anfang des Jahrhunderts abgesehen — von den politischen Absichten der reaktionären Kräfte geprägt wurden, in deren Händen sich die Staatsmacht und damit auch das Schulwesen befanden, dass die Industrie und Handelsbourgeoisie kaum ernsthafte Versuche unternahm, das Volksschulwesen zu reformieren — etwa im Sinne der bürgerlich-demokratischen pädagogischen und bildungspolitischen Ideen Diesterwegs, Fröbels oder Wanders —, um ein höheres Bildungsniveau des werktätigen Volkes zu erreichen.

Obwohl Preussen — sich als ein Land der Bildung in Europa rühmend — Schulzwang zu Anfang des 18. Jahrhunderts einführte, gab es in diesem Staat laut amtlicher Schulstatistik noch etwa 150 Jahre später, im Jahre 1871, unter mehr als 18,5 Millionen Einwohnern im Alter von über 10 Jahren mehr als 2,2 Millionen Analphabeten und mehr als 270 000 Menschen, deren Schreib- und Lesefähigkeit zweifelhaft war. Betrachtet man die Entwicklung der Industrie und der Landwirtschaft, die ökonomischen Interessen der Bourgeoisie und der Junker, dann ergibt sich die Folgerung, dass diesen ökonomischen Interessen mit dem Bildungsniveau zunächst noch entsprochen werden konnte, das die deutsche Volksschule auf der Grundlage der Preussischen Regulative von 1854 und der Allgemeinen Bestimmungen von 1872 vermittelte. Das wird einsichtig, wenn man die bereits genannten Ziffern anders liest und interpretiert und beachtet, dass es bedeutende territoriale Unterschiede

im Analphabetismus gab: Immerhin waren in Preussen unter 18,5 Millionen Einwohner im Alter von über 10 Jahren mehr als 16,2 Millionen des Lesens und Schreibens kundig; sie verfügten über eine elementare Bildung. Der höchste Anteil an Analphabeten konzentrierte sich auf die Provinzen Ost- und Westpreussen, auf Pommern und Posen, der geringste Anteil auf jene preussischen Provinzen, in denen sich die moderne Industrie herausbildete (Sachsen, Hannover, Westfalen, Hessen-Nassau, Berlin). Dieses am bürgerlich-demokratischen Verständnis vom Menschenrecht auf Bildung durchaus niedrige Bildungsniveau repräsentierte also dennoch ein gesellschaftliches Bildungspotential, das für die damaligen ökonomischen Bedürfnisse der Bourgeoisie auszureichen schien, ein Bildungspotential, das offensichtlich höher lag als etwa in England zur Zeit der industriellen Revolution und weitaus höher als in anderen europäischen Ländern, z. B. in zaristischen Russland, in allen Balkanländern, in Italien oder Spanien.

Vor allem muss bedacht werden, dass eines der Hauptziele der Preussischen Regulative von 1854 darin bestand, als regressive Gegenwirkung gegen alles revolutionäre Gedankengut, das sich 1848 in der Revolution widerspiegelt hatte, die politisch-ideologische Manipulationsfunktion der Volksschule radikal zu verstärken. Das geschah durch eine totale religiös-orthodoxe Überfremdung, die auf eine quietistische Haltung der Volksmassen, auf straffe Norm- und Wertvorstellungen reaktionärpreussischer Prägung gerichtet war. Genau das kam der Industrie- und Handelsbourgeoisie insofern entgegen, als sie im Rahmen ihres Bündnisses mit den Junkern hinreichende ökonomische Entfaltungsmöglichkeiten fand, denen der gegebene und nach den Regulativen angezielte Bildungsstand der Werktätigen noch gerecht wurde, vor allem deshalb, weil sie in der immer mehr erstarkenden und sich organisierenden Arbeiterklasse ihren hauptsächlichen Feind sah. Der wachsende Einfluss des Marxismus und der organisierten Arbeiterbewegung auf die werktätigen Volksmassen konnte durch die Regulativschule und ihre Nachfolger zunächst wirkungsvoll niedergehalten werden. Die politische und ideologische Manipulation der Kinder des Volkes in der Volksschule war für die Bourgeoisie also ein durchaus geeignetes Mittel in ihrem Kampf gegen die Arbeiterklasse. Diese Tendenz erhielt ihren vollständigen Ausdruck in der „Allerhöchsten Order“ des preussischen Königs von 1889, nach der die Schule nutzbar zu machen sei, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. Das geschah zu einer Zeit, als es bereits objektiv notwendig wurde, vorsichtige Verbesserungen vor allem in den real bildenden Unterrichtsfächern der Volksschule anzubahnen, um den ökonomischen und politischen Interessen der Bourgeoisie besser zu entsprechen. Konzessionen, die der bruchstückhaften Erhöhung des Bildungsniveaus dienten, waren also unmittelbar von der Verstärkung der manipulativen

Funktion der Schule begleitet, die zu jenem Zeitpunkt im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, als durch die Abwendung breiter Teile der Volksmassen von der Religion ein ideologisches Vakuum zu entstehen drohte, von der Bewegung um staatsbürgerliche Erziehung im prokapitalistischen und antiproletarischen Sinne übernommen wurde.

In diesen Tendenzen sind auch die Ursachen dafür zu sehen, dass die bürgerlich-demokratischen Pädagogen seit der Mitte des 19. Jahrhunderts nicht nur von den Vertretern der Adelsherrschaft, sondern auch von den Vertretern der Industrie- und Handelsbourgeoisie isoliert und in ihren Wirkungsmöglichkeiten eingeengt, aus dem Dienst entlassen und diffamiert wurden. Das zeigen die Schicksale hervorragender Pädagogen wie Diesterweg, Wander und Dittes (Karl-Heinz Günther).

Anders lagen die Probleme im Bereich des höheren Schulwesens. Hier stiessen unterschiedliche Interessen der Vertreter des Junkertums auf der einen Seite und der Industrie- und Handelsbourgeoisie auf der anderen Seite hart aufeinander. In der Entwicklung der Gymnasien war, von Ausnahmen abgesehen, der Gedanke Wilhelm v. Humboldts, auch Hegels und Schleiermachers nicht zum Tragen und zu praktischer politischer Wirkung gelangt, dass die künftige geistige Elite des Volkes zu demokratischer oder republikanischer Gesinnung auf dem Umweg über die Kultur- und Geisteswelt des klassischen Altertums zu führen sei. Die Gymnasien waren in ihrem Wesen zu konservativen Institutionen für die Vorbildung der Theologen, Juristen, Mediziner und Philologen aus den Kreisen des Adels, des Klerus, der hohen Beamtenschaft und aus Gruppen von Akademikern geworden, deren Bildungsprogramm mit ihrer deutlichen Unterschätzung der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neuen Sprachen (Englisch und Französisch) immer mehr im Widerspruch zu den ökonomischen und politischen Bedürfnissen der Bourgeoisie gerieten. Dieser Widerspruch brach vor allem deshalb auf, weil die Gymnasien über das Monopol für den Zugang zu den Universitäten verfügten und weil sie sich immer mehr als Institutionen erwiesen, die Bildungsprivilegien jener Klassen und Schichten sicherten, mit denen die Industrie- und Handelsbourgeoisie zwar gegen die Arbeiterklasse verbündet war, die aber dennoch vorwiegend die Interessen der Adelsherrschaft vertraten (Robert Alt). Breite Kreise des Bürgertums begannen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts offen und unverhüllt gegen das Gymnasium zu opponieren, an dem die industrielle und wissenschaftliche Entwicklung des 19. Jahrhunderts vorbeizugehen schien. Bürgerliche Vertreter machten geltend, dass die Gymnasien so nahe zu wörtlich in zeitgenössischen Veröffentlichungen — ihre wohltätigen Zwecke, welche sie auf die Industrie und die Gewerbe ausüben sollen, nicht erfüllten. Das Gymnasialmonopol entzöge dem Wirtschaftsleben dringend benötigte Kräfte mit höherer Schulbildung. In einer Zeit, da neue Absatzgebiete im Wettbewerb mit anderen Na-

tionen zu gewinnen immer komplizierter werde, könne man sich für den grösseren Teil der Jugend, die auf höheren Schulen ausgebildet werde, den Luxus einer altsprachlich-humanistischen Bildung nicht mehr erlauben. Der internationale Wettbewerb gebiete eine viel schärfere Ausnutzung der Zeit für die jetzt so vielfach vermehrten wissenschaftlich-technischen Wissensgebiete und deshalb eine eindringlichere, wenn auch keineswegs einseitige mathematisch-naturwissenschaftliche und neusprachliche Vorbildung auf Realgymnasien und Oberrealschulen. An Hand sorgfältiger Quellenstudien (Heinz Balschun) konnte nachgewiesen werden, dass das Gymnasialmonopol 1901 deshalb endgültig fiel, weil es unmittelbaren ökonomischen und politischen Interessen der Industrie- und Handelsbourgeoisie nach der Vorbildung ingenieurtechnischen Personals für die Industrie und nach Juristen, die in Industrie und Handel einsetzbar waren, zu offensichtlich widersprach. Es entbehrt nicht einer gewissen Pikanterie, dass die Bestrebungen der Bourgeoisie gegen das Gymnasialmonopol und für die Gleichberechtigung der neunjährigen realbildenden Anstalten schliesslich sogar von Vertretern der preussisch-deutschen Offizierskaste unterstützt wurde, weil es unerlässlich geworden war, Nachwuchs für die Offizierslaufbahn zu gewinnen, der über hinreichende mathematische, naturwissenschaftliche und neusprachliche Bildung verfügte, wie sie die realbildenden Anstalten, nicht aber das Gymnasium vermittelten, um der modernen Militärtechnik gerecht werden zu können.

Von Belang für die Entwicklung der pädagogischen Theorie ist es, dass der Streit um die Monopolstellung des Gymnasiums von prinzipiellen Debatten über den Bildungswert der alten Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften und über das Verhältnis von formaler und materialer Bildung begleitet war.

Als Erkenntnis wäre festzuhalten, dass sich die wirtschaftlichen und politischen Interessen der Bourgeoisie im Bereich des höheren Schulwesens, also der Elitebildung, in einem langwierigen Prozess schliesslich Bahn brachen, während die Bildung der Kinder des werktätigen Volkes auf niedrigem Niveau bei besonderer Betonung staatssichernder Manipulation verblieb und für ausreichend gehalten wurde, um den Bedürfnissen der kapitalistischen Wirtschaft und den politischen Interessen der Bourgeoisie zu entsprechen. Die Erkenntnis von Engels, dass die Bourgeoisie den Kindern so viel an Bildung gewährt, als im Interesse der Bourgeoisie liegt, bestätigt sich also. Der Anachronismus zwischen der raschen Entwicklung der Wirtschaft, der Wissenschaften und der Technik und der divergenten Entwicklung des höheren und niederen Schulwesens erweist sich als historische Normalität in der antagonistischen Klassengesellschaft Deutschlands im 19. Jahrhundert. Die bürgerlich-demokratische Idee des Menschenrechts auf Bildung spielte in der

praktischen Bildungspolitik der Junker und der Bourgeoisie überhaupt keine Rolle. Bestimmend für Inhalt und institutionelle Gestalt des Schulwesens waren handfeste Klasseninteressen der Bourgeoisie und der Adelsklasse.

LITERATUR

Alt R., *Das Bildungsmonopol*, Berlin 1978.

Balschun H., *Zum schulpolitischen Kampf um die Monopolstellung des humanistischen Gymnasiums in Preussen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts*, Diss. paed., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 1964 (masch.).

Geschichte der Erziehung. Red. Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann, Gerd Hohendorf, Helmut König, Heinz Schuffenhauer, 12. Auflage, Berlin 1976.

Günther K.-H., *Bürgerlich-demokratische Pädagogen in Deutschland während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Berlin 1963.

König H., *Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815*, Teil 1, Berlin 1972 (Monumenta Paedagogica, Band XII).