

Zur Institutionalisierung und Entwicklung der
Mittelschule in Preußen 1872 bis 1945

unter besonderer Berücksichtigung des Chemieunterrichts

Dissertation
zur Erlangung der Würde
eines Doktors der Philosophie
an der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Potsdam

vorgelegt von Günter Höffken

1. Gutachter: Herr PD Dr. Frank Tosch
2. Gutachter: Herr Prof. Dr. Hanno Schmitt

Tag der Disputation: 18. Mai 2006

Zusammenfassung

Das Ziel der Arbeit ist die Darstellung der preußischen Mittelschule für den Zeitraum von 1872 bis 1945. Neben der strukturell-curricularen Entwicklung dieser Schulform werden zwei Bereiche, der Chemieunterricht und die Frage der Lehrerbildung schwerpunktmäßig untersucht. Vorgeschaltet ist eine ausführliche Analyse und Darstellung der zur Mittelschule hinführenden Entwicklung mit ihren politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen.

Der historische Rahmen ist das 1871 entstandene Kaiserreich, die 1919 begründete Weimarer Republik und das 1933 errichtete nationalsozialistische Reich. Die für die Strukturierung der Arbeit gewählte Phaseneinteilung orientiert sich weniger an diesen politischen Schnittstellen, sondern an den bildungspolitischen Zäsuren, die durch die jeweiligen staatlichen „Bestimmungen“ charakterisiert sind. Mit diesen Bestimmungen wurde das Mittelschulwesen jeweils neu geordnet; sie wurden in den Jahren 1872 mit der Institutionalisierung, 1910, 1925, 1938 und 1942 vorgelegt.

Schwerpunkt der benutzten Quellen war die „Die Mittelschule“, die Verbandszeitschrift der Mittelschullehrer; sie konnte für den Erscheinungszeitraum von 1887 bis 1943 lückenlos ausgewertet werden. Weiter wurden zeitgenössische Quellen und Literatur sowie zeitgenössische pädagogische Zeitschriften für die Analysen herangezogen. Neben staatlichen Verlautbarungen in Form von Gesetzen und ministeriellen Veröffentlichungen waren die „Bestimmungen“ eine wesentliche Grundlage der Arbeit.

Der Untersuchungsschwerpunkt ist die Darstellung der preußischen Mittelschule unter dem Aspekt der bildungspolitischen Institutionalisierung im Jahre 1872. Es wurde untersucht, welcher Personenkreis Forderungen nach Einrichtung dieser Schulform erhob. Dazu zwei Thesen:

1. Der untere Mittelstand, forderte die Einrichtung einer ihm gemäßen Schulform, zunächst für seine Kinder, später auch für die Ausbildung der Nachwuchskräfte für mittelständische Berufsfelder.
2. Der höhere Mittelstand suchte eine Barriere zu errichten, um den um Bildungsteilhabe bemühten unteren Schichten zwar ein gesteigertes Bildungsangebot zu machen, sie aber von der vollen Bildungsteilhabe, dem Besuch der höheren Schule, auszuschließen.

Diese Barriere war die „Berechtigung“, das „Einjährig-Freiwilligen-Privileg“. Dies galt zunächst für den militärischen Bereich, nach Aufhebung der Wehrpflicht für den zivilen Bereich. Der Mittelschule ist das „Vergaberecht für Berechtigungen“ nie in vollem Umfang erteilt worden, wenn auch Regelungen über die schrittweise Zuerkennung ziviler Berechtigungen gezeigt werden konnten. Damit war den Absolventen der Mittelschule der Zugang zu einem gesellschaftlichen Aufstieg verwehrt, wofür die Berechtigungen eine Grundvoraussetzung waren. Die für die Mittelschule ungelöste Berechtigungsfrage erschwerte die strukturelle und curriculare Entwicklung, aber auch den Status der Mittelschule im schulischen Gesamtsystem. Dass die Mittelschule vom Berechtigungserwerb ausgeschlossen blieb, ist ein Indiz für die Zuordnung dieser Schulform zum niederen Schulwesen.

Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt war der naturwissenschaftliche Unterricht. Es konnte gezeigt werden, wie es gelang, das Fach Chemie aus der Verknüpfung mit den anderen naturwissenschaftlichen Fächern Biologie und Physik zu lösen und als eigenständiges Fach im Fächerkanon der Mittelschule zu verankern. Auch konnte gezeigt werden, dass dieses Fach

zunehmend eine allgemeinbildende Funktion erhielt. Als bedeutungsvoll für den naturwissenschaftlichen Unterricht müssen die Diskussionen gesehen werden, die um inhaltliche Fragen, z.B. über den Einsatz der chemischen Formel oder über die methodische Gestaltung des Unterrichts geführt wurden. Bedeutungsvoll ist der Wechsel vom reinen Lehrervortrag zum Demonstrationsunterricht und weiter zum Experimentalunterricht und den Schülerübungen mit der auf Selbsttätigkeit gerichteten Erarbeitung naturwissenschaftlicher Inhalte. Defizite lassen sich für den ersten Untersuchungszeitraum bezüglich der Schulbücher für den Chemieunterricht aufzeigen. Die ambivalente Stellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Mittelschule beweist sich in der Auswahl und dem Einsatz der Schulbücher, wenn zunächst auf Bücher der Elementarschule und der höheren Schule zurückgegriffen wird. Erst im weiteren Untersuchungsverlauf lassen sich schulformbezogen konzipierte Schulbücher nachweisen.

In einem weiteren Schwerpunkt wurde die Situation der Lehrer, primär unter dem Aspekt ihrer Ausbildung untersucht. Als Mittelschullehrer wurden vornehmlich Volksschullehrer eingesetzt, die sich autodidaktisch auf die Prüfung zum Mittelschullehrer vorbereiten mussten. Als erhebliches Defizit wurde die fehlende Ausbildungsordnung konstatiert. Die Verweigerung einer identitätsstiftenden schulformbezogenen Lehrerausbildung hat der Mittelschule die Möglichkeit genommen, sich frühzeitig zu einer selbständig-unabhängigen Schulform zu entwickeln. Bedeutungsvoll ist das festgestellte Verhalten der Lehrerschaft dieser Schulform in den unterschiedlichen politischen Systemen.

In den zeitlichen Phasen zeigt sich die Mittelschule als eine zwischen Elementarschule und Gymnasium sich emanzipierenden Schulform. Die Ambivalenz in der Stellung äußert sich in dem wechsellvollen Verhalten zwischen Standesschule und Öffnung für andere gesellschaftliche Schichten. Im Zusammenhang mit der Verweigerung der Berechtigungen muss die Mittelschule als Anstalt zur Befriedigung der Bildungsansprüche bestimmter Schichten gesehen werden. Sie wurde aber auch als schulischer Abwehrmechanismus der oberen Schichten gegenüber unteren gesellschaftlichen Schichten instrumentalisiert.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	ii
1 Einleitung	1
1.1 Begründung der Arbeit und thematische Eingrenzung	1
1.2 Forschungsstand – Literaturbericht	6
1.3 Strukturierung der Arbeit - Vorgehensweise und Methode - Quellendiskussion	9
2 Der Zeitraum bis 1872: Wege zur Institutionalisierung der Mittelschule im Jahre 1872	13
2.1 Entwicklungen zur Ausformung eines mittleren Schulwesens	13
2.2 Chemieunterricht im niederen und mittleren Schulwesen	20
2.3 Schulbücher vor 1872.....	22
3 Institutionalisierung der Mittelschule und ihre Konsolidierung 1872 - 1910	25
3.1 Die Mittelschule von 1872 bis 1910	25
3.2 Die Klientel der Mittelschule	30
3.3 Das Berechtigungswesen.....	35
3.4 Lehrer und ihre Ausbildung	40
3.5 Chemieunterricht.....	45
3.5.1 Experimentalunterricht.....	52
3.6 Schulbücher.....	57
4 Neuordnung des Mittelschulwesens 1910 und Entwicklung der Mittelschule bis 1925..	61
4.1 Die Mittelschule von 1910 bis 1925	61
4.2 Die Klientel der Mittelschule	70
4.3 Das Berechtigungswesen.....	72
4.4 Lehrer und ihre Ausbildung	75
4.5 Die Diskussion um die Einheitsschule	78
4.6 Reichsschulkonferenz und Mittelschule.....	85
4.7 Chemieunterricht.....	89
4.7.1 Experimentalunterricht im Fach Chemie	94
4.8 Schulbücher für das Fach Chemie.....	98
5 Die Mittelschule in der Weimarer Republik und im Übergang zum Nationalsozialismus..	103
.....	103
5.1 Die Mittelschule von 1925 bis 1938	103
5.2 Die Klientel der Mittelschule	109
5.3 Das Berechtigungswesen.....	112

5.4	Lehrer und ihre Ausbildung	117
5.5	Problemfeld: Die Notverordnungen	121
5.6	Chemieunterricht	125
5.7	Schulbücher	134
6	Die Mittelschule in der Zeit des Nationalsozialismus 1938-1945	138
6.1	Die Mittelschule von 1938 bis 1945	138
6.2	Die Hauptschule im Nationalsozialismus	141
6.3	Das Berechtigungswesen.....	144
6.4	Lehrer und ihre Ausbildung	147
6.5	Chemieunterricht	149
6.6	Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Hauptschule.....	155
6.7	Schulbücher	156
7	Zusammenfassung - Thesen	160
7.1	Schulform	160
7.2	Lehrer und ihre Ausbildung	163
7.3	Chemieunterricht	165
Anhang		168
Quellen- und Literaturverzeichnis.....		174

1 Einleitung

1.1 Begründung der Arbeit und thematische Eingrenzung

„Am Anfang stand das Erbe Adolf Hitlers und lag das Trümmerfeld des Zweiten Weltkrieges: zerstörte Schulgebäude, ein Minimum am Notwendigsten an Lehr- und Lernmitteln, Hunger und Not im ganzen Lande, eine Flut von Schülern, aber eine durch Kriegsverluste und Entnazifizierung zusammengeschmolzene Lehrerschaft.

Am Anfang stand der feste Wille der Männer und Frauen der ersten Stunde zum Wiederaufbau unseres deutschen Bildungswesens, in dem das historisch Gewordene Grundlage bilden sollte für den Aufbau eines modernen Schulwesens mit einer starken und leistungsfähigen Realschule.

In Nordrhein-Westfalen setzte sich schon bald der Wille durch, ein starkes und leistungsfähiges gegliedertes Schulwesen aufzubauen. Die Basis für den Ausbau waren die bisherigen preußischen Mittelschulen, die zwar in den letzten Kriegsjahren zu Hauptschulen abgebaut worden waren, jedoch als Schulsystem schon auf eine jahrzehntelange Entwicklung zurückblicken konnten.“¹

So lautete eines der Zitate, mit denen auf die Wiedereinrichtung der Mittelschule in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zusammenbruch im Jahre 1945 hingewiesen wurde. Initiator für diese Wiedereinrichtung der Mittelschule nach 1945 – zunächst in Nordrhein-Westfalen – war der damalige Kölner Regierungsdirektor Dr. Bernhard Deermann, der in seinen Vorschlägen zur Schulreform feststellte:

„Eine Grundlage für diese Schule bot die preußische Mittelschule. Ihre ursprüngliche Idee musste den Gegebenheiten und Forderungen der geistigen, wirtschaftlichen und pädagogischen Situation entsprechend weiter entwickelt und gestaltet werden. Dieser Schule musste ein neuer Name gegeben werden, sowohl, um der Reform Ausdruck zu verleihen, als auch, um ihr das nötige Ansehen bei den Eltern zu geben. Nach langem Suchen fiel die Entscheidung auf den Namen 'Realschule', weil er wegen seiner ursprünglichen Verwendung im 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts und wegen der der Lebenswirklichkeit zugewandten Art der Schule am besten geeignet erschien, obwohl er nicht ganz das Wesen und das Bildungsziel der Schule vollinhaltlich und genau ausdrückt.“²

Damit war hier das entscheidende Argument zu sehen für die Bezeichnung der nach 1945 neu begründeten Schulform, die in Nordrhein-Westfalen 1948 den Namen „Realschule“³ erhielt und von der Dr. Deermann sagte, dass sie ihren Ursprung in der preußischen Mittelschule von vor 1945 hatte. Gleichzeitig wurde damit zum Ausdruck gebracht, dass es sich um eine neue Namensgebung handelt und auch, dass diese erfolgte, um der Schulform das „nötige Ansehen bei den Eltern“ zu geben, was von dem bisherigen Namen „Mittelschule“ wohl nicht in dem gleichen Maße erwartet worden war. Ebenfalls wird durch diese Aussagen eindeutig belegt, dass die „neue Realschule“ keinerlei Bezug zu der Realschule

¹ GERHARDI: Der Ausbau der Realschule im Lande Nordrhein-Westfalen nach dem Zweiten Weltkriege. In: Realschulpost 3 (1968), S. 103

² DEERMANN: Gedanken und Vorschläge zur Schulreform; Düsseldorf 1948

³ Im „Hamburger Abkommen“ von 1964 wird festgelegt, dass alle mittleren Schulen als „Realschulen“ bezeichnet werden; dieser Regelung schließen sich die anderen Bundesländer an.

aus der Zeit von vor 1945 beanspruchen durfte. Genau diese Intentionen lassen sich aber für die Folgezeit in der pädagogischen Diskussion aufzeigen: Die Realschule der Bundesrepublik Deutschland wurde in den Beiträgen häufig als die Fortsetzung der Realschule von vor 1945 interpretiert. Als eines der wesentlichen Anliegen der vorliegenden Arbeit gilt es, die Wurzeln der heutigen Realschule in der preußischen Mittelschule, und damit im Verwaltungs- und Aufsichtsbereich des niederen Schulwesens innerhalb des preußischen Schulsystems aufzuzeigen.

Eine Notwendigkeit, die Mittelschule zu einem aktuellen Forschungsgegenstand zu machen, ergibt sich aufgrund folgender Überlegungen:

Im dreigliedrigen Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland ist - ohne Berücksichtigung der Gesamtschule - die Realschule die jüngste Schulform. „Die Realschule - Entwicklung im Windschatten“ heißt es in einer Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung⁴. In dieser Arbeit wird betont, dass sich die positive Entwicklung der Realschule nach 1945 trotz der Missachtung durch Politik und Wirtschaft vollzogen hat. Diese Aussage lässt sich uneingeschränkt auf die Schulform, aus der die Realschule hervorgegangen ist, die Mittelschule, übertragen. Diese Aussage kann insofern ergänzt werden, dass auch die Wissenschaft nur zögernd die Mittelschule in die pädagogische Forschung einbezogen hat. Noch 1940 heißt es resignativ: „Wo fand man in pädagogischen Zeitschriften mal eine Arbeit, die sich mit der Mittelschule in positiver Weise beschäftigte. Man vermied alles, was nach einer Empfehlung der Mittelschule hätte aussehen können.“⁵ Diese Aussage lässt sich bei der Analyse pädagogischer Fachzeitschriften bestätigen, wozu zwei Beispiele herangezogen werden sollen: So wurde in der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung“ im Jahre 1899 ein Beitrag veröffentlicht: „Die Umgestaltung der Mittelschule in Ungarn“⁶ und ein weiterer Beitrag erschien im Jahre 1914: „Eine amerikanische Mittelschule“⁷. Im „Pädagogischen Archiv“ finden sich weitere entsprechende Beiträge: Im Jahre 1872 – immerhin dem Jahr der Begründung der preußischen Mittelschule – wurde der Beitrag „Das Mittelschulwesen in Holland“⁸ veröffentlicht und im Jahre 1898: „Die Berechtigungen der Mittelschule in Ungarn“⁹. In allen genannten Beiträgen finden sich bezeichnenderweise keinerlei Hinweise auf das Mittelschulwesen in Preußen. Dieser Umstand lässt die oben zitierten vorwurfsvollen Formulierungen mehr als verständlich erscheinen, obwohl mit den zitierten Beiträgen sicherlich zunächst eine Legitimation für die Neuordnung des mittleren Schulwesens angestrebt wurde.¹⁰

Diese Haltung gegenüber der Mittelschule bestätigt sich auch für den Zeitraum nach 1945 vor allem bei dem Versuch, Forschungsarbeiten und pädagogisch-

⁴ BAUMERT et.al. (Hrsg.): Die Realschule - Entwicklung im Windschatten. In: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, 1994, S. 456

⁵ MÖLLER: Zur Neuordnung des mittleren Schulwesens. In: MS 54 (1940), S. 38

⁶ BLUMGRUND: Die Umgestaltung der Mittelschule in Ungarn. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 51 (1899), S. 313

⁷ FERN: Eine amerikanische Mittelschule. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 66 (1914), S. 265

⁸ AHRENS. Das Mittelschulwesen in Holland. In: Pädagogisches Archiv 14 (1872), S. 481

⁹ KERMENY: Die Berechtigungen der Mittelschule in Ungarn. In: Pädagogisches Archiv 40 (1898), S. 575

¹⁰ Anlage 1: Liste der Zeitschriften, die auf Aussagen zur Mittelschule im Untersuchungszeitraum analysiert wurden.

wissenschaftliche Beiträge, die sich ausschließlich oder auch nur schwerpunktmäßig mit der Schulform Mittelschule beschäftigen, in der vorliegenden wissenschaftlichen Literatur nachzuweisen. Bei der Analyse dieser wenigen vorliegenden Arbeiten muss darüber hinaus festgestellt werden, wie sehr gravierende Unstimmigkeiten in den Auffassungen der Autoren über die Entwicklung und die Stellung der Mittelschule im preußischen Schulsystem bestehen. Aber auch fehlerhafte schulform-spezifische Einzelaussagen zeigen, dass eine Darstellung der historischen Schulform Mittelschule in vielfacher Hinsicht Korrekturen erfordert. Die Diskrepanz zwischen den Aussagen zur Mittelschule in den vorgefundenen zeitgenössischen Quellen aus dem Untersuchungszeitraum und den Aussagen in der aktuellen wissenschaftlichen Literatur kann als gewichtiges Argument für eine Notwendigkeit genommen werden, diese Defizite darzustellen und zu analysieren

Dabei hat die Mittelschule nicht nur während des für die vorliegende Arbeit gewählten Untersuchungszeitraumes sondern auch in der Zeit nach 1945 dann als „Realschule“ das gesamte Schulwesen entscheidend mitgeprägt. Sie hat sich zu einer Schulform entwickelt, die als Realschule die konkurrierende Schulform, gegen die sich während ihrer Phase als Mittelschule vor allem gegen die Hauptschule durchzusetzen hatte. Dieser Trend setzte sich bis Ende des 20. Jahrhunderts fort: So gab es nach einer Meldung des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik im Jahre 1997 erstmals mehr Real- als Hauptschüler, wobei für die Hauptschule 179.600, für die Realschule 185.900 Schüler ausgewiesen wurden.¹¹

Wenn aber der heutigen Realschule der ihr gemäße Standort im gegliederten Schulsystem zugewiesen werden soll und wenn es gilt, damit verbunden Zukunftsstrategien für den weiteren Ausbau dieses Schulsystems unter angemessener Berücksichtigung der Realschule zu entwickeln, dann muss die historische Entwicklung dieser Realschule aus den Wurzeln der Mittelschule mit einbezogen werden. Die für geschichtliche Zusammenhänge geforderte Kenntnis der Vergangenheit als Voraussetzung für das Verständnis der Gegenwart muss in uneingeschränktem Maße auch für den äußeren Bereich des schulstrukturellen Reformprozesses gelten. Nicht zuletzt hieraus resultiert auch die Notwendigkeit für die vorliegende Arbeit, die Mittelschule als wichtiges Glied im preußischen Schulsystem darzustellen. Hierbei entstehen Grundlagen, die für einige Bereiche Korrekturen an der bisherigen Darstellung der Mittelschule möglich machen.

Der Versuch, die Mittelschule als die historische Basis der heutigen Realschule darzustellen, beinhaltet allerdings eine Reihe von Schwierigkeiten, die sich vor allem daraus ergeben, dass die untersuchte Mittelschule auf den geographischen Raum Preußen beschränkt gesehen werden muss. Die sich im gleichen Zeitraum vollziehende Parallelentwicklung für ein mittleres Schulwesen im süddeutschen Raum hat u.a. zu der Mittelschule in Bayern geführt. Diese kann als nicht identisch mit der preußischen Mittelschule bezeichnet werden. Hier ist auch der Grund dafür zu sehen, dass für den Untersuchungsgegenstand eine Beschränkung auf die „preußische Mittelschule“ erfolgt.

¹¹ LDS (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik – NRW): Realschule verdrängt Hauptschule vom zweiten Platz. Pressemitteilung vom 14.2.1997.

Der damit gewählte geographische Raum ist so definiert, dass er den preußischen Staat auch als den politischen Rahmen darstellt, in dem der Untersuchungsgegenstand Mittelschule zu sehen ist: Da in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden kann, dass die Institutionalisierung der Mittelschule im Jahre 1872 auch als eine zwangsläufige Folge der bis zu diesem Zeitpunkt zu beobachtenden politischen Entwicklung zu sehen ist, muss konsequenterweise ein Ansatz gewählt werden, der die historische Entwicklung mit ihren daraus resultierenden politischen, sozialen und wirtschaftlichen Folgen in die Analyse und Einordnung dieser Schulform einbezieht. Als prägend für die Entwicklungsgeschichte der preußischen Mittelschule müssen daher die sich ablösenden politischen Systeme in die Diskussion einbezogen werden. Die im Jahre 1872 begründete Schulform umfasst damit bis zum Ende ihres Bestehens im Jahre 1945 den historischen Rahmen des 1871 entstandenen Zweiten Deutschen Reiches mit dem Kaiserreich, die Weimarer Republik und das nationalsozialistische „Dritte Reich“, mit dessen Ende 1945 auch die Geschichte der preußischen Mittelschule endet.

Da der Staat Preußen im Jahre 1947 durch ein gemeinsames Dekret des Kontrollrates der Siegermächte aus dem Zweiten Weltkrieg¹² aufgelöst wurde, deckt sich der Untersuchungszeitraum und die Existenzperiode der Mittelschule mit dem zeitlichen Bestand dieses preußischen Staates im Deutschen Reich.

Die Darstellung und die Analyse der Schulform Mittelschule in dem so definierten zeitlichen Rahmen erfordert eine thematische Begrenzung. Diese Prämisse bedingt eine Auswahl von solchen Themenfeldern, die eine umfassende Charakteristik der Schulform Mittelschule ermöglichen. Die Auswahl dieser dann zu untersuchenden Teilbereiche erfolgt in der Weise, dass neben der Darstellung und der Analyse der historischen Entwicklung der Schulform Mittelschule durch die Einbeziehung weiterer ausgewählter Schwerpunkte ein möglichst umfassenderes Bild der Mittelschule gewonnen werden kann.

Diese Themenfelder beziehen sich

- auf die ‚Klientel der Mittelschule‘ mit der Fragestellung von wem und für wen diese Schulform gefordert wurde,
- auf die Frage der ‚Berechtigung‘, die bei der Frage der Abschlussprofile der einzelnen Schulformen eine existentieller Bedeutung bekommen sollte und
- auf das Problem der Lehrerausbildung für die Mittelschule.

So wird vor allem die Analyse der Ausbildung der an der Mittelschule unterrichtenden Lehrer ein solcher Schwerpunkt sein. Wie kaum bei einem anderen Untersuchungsbereich lässt sich im Rahmen der Analyse der Lehrerausbildung die Haltung des preußischen Staates zur Schulform Mittelschule aufzeigen. Es wird dabei zu untersuchen sein, wieweit eine für den gesamten Untersuchungszeitraum den Mittelschulen verwehrt Ausbildungsordnung für ihren Lehrernachwuchs Auswirkungen auch in der politischen Einstellung der Mittelschullehrer bewirkt hat. Weitergehend wird der Darstellung der politischen Haltung der Mittelschullehrerschaft ein angemessener

¹² Kontrollratsgesetz Nr. 46 – Auflösung des Staates Preußen vom 25. Februar 1947. In: Amtsblatt des Kontrollrats in Deutschland, S. 262

Raum gegeben, dies vor allem für die Zeiten der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus.

Auch durch die Analyse der Stellung der Mittelschullehrer im Spannungsfeld zwischen Gymnasium und Volksschule lassen sich Rückschlüsse gewinnen auf die Entwicklung dieser neuen Schulform und den damit verbundenen vielfältigen Problemen.

Die Stellung der Mittelschule in dem sich in diesem Zeitraum entwickelnden dreigliedrigen Schulsystem aus Volksschule, mittleren Schulen und höherer Schule soll an der Problematik des Berechtigungswesens verdeutlicht werden. Dies zeigt in vielfacher Weise die entscheidende Barriere zwischen dem niederen Schulwesen, zu dem die Mittelschule zu zählen ist, und den Angeboten der Höheren Schule. Das Berechtigungswesen kann gleichzeitig in besonderer Weise als ein Grad der Anerkennung der Mittelschule in der Öffentlichkeit – hier repräsentiert in den Eltern der potentiellen Mittelschüler – und als ein Maßstab im hierarchisch gegliederten Schulsystem gesehen werden.

Als weiterer Schwerpunkt wird die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der Mittelschule – mit besonderer Berücksichtigung des Chemieunterrichts – Gegenstand der Untersuchung sein. Der naturwissenschaftliche Unterricht muss als ein die Entwicklung der Mittelschule herausragend prägendes Element gesehen werden. Die Darstellung und die Analyse der Spannung zwischen den formulierten hohen und normierten Ansprüchen in den Naturwissenschaften und den Realien in dieser Schulform und ihre Verankerung in den Lehrplänen und den administrativen Vorschriften belegen eindrucksvoll die Stellung der Mittelschule im preußischen Schulsystem. Aber der hier definierte Schwerpunkt kann nicht erschöpfend und in allen Bereichen analysiert werden. Es gilt, auch für diesen Teilbereich eine Faktorenauswahl zu treffen, die es ermöglicht, einen möglichst umfassenden Einblick in diesen Unterrichtsbereich zu gewinnen. Daher wird die Darstellung auf ein naturwissenschaftliches Fach – Chemie – beschränkt. Hier wird deutlich gemacht, welche Schwierigkeiten im historischen Zeitverlauf bestanden haben, die Naturwissenschaften als Unterrichtsfach mit dem ihnen zukommenden Stellenwert in die Stundentafel der Mittelschule zu integrieren. Gemäß der Phaseneinteilung der Arbeit entstehenden Zeitabschnitte werden im Chemieunterricht verwendeten Schulbücher in die Analyse einbezogen. So ist die Möglichkeit gegeben, eine Verbindung zwischen den in den administrativen Bestimmungen festgelegten Vorgaben und der praktischen Umsetzung im Unterricht aufzuzeigen. Bei der geplanten Analyse soll allerdings nicht der Unterrichtsstoff hinterfragt werden, es soll vielmehr die grundsätzliche Konzeption der Schulbücher und ihre Verwendung im Unterricht einer kritischen Betrachtung unterzogen werden.

Unter dem Aspekt der bildungspolitischen Institutionalisierung der Mittelschule soll mit Blick auf die Kräftegruppierungen gefragt werden:

- welcher Personenkreis hat die Einrichtung der Mittelschule gefordert und für welchen Personenkreis ist diese Schulform gefordert worden,
- welche Gruppeninteressen waren Grundlage für die Forderung nach der Einrichtung dieser Schulform.

Die Antwort auf diese Frage liegt im Knotenpunkt von zwei Entwicklungslinien im Untersuchungszeitraum:

- der Mittelstand, und hier in erster Linie wohl der untere Mittelstand, forderte die Einrichtung einer ihm gemäßen Schulform einmal für seine Kinder, zum anderen für die Ausbildung der Nachwuchskräfte für seine berufliche Schicht,
- der gehobene und höhere Mittelstand und auch weite Kreise des politischen Lebens, die der Klientel der höheren Schule zugerechnet werden müssen, suchten eine Barriere einzurichten, mit der es gelingen sollte, den aus den unteren Schichten zur Bildungsteilhabe drängenden Menschen zwar ein gesteigertes Bildungsangebot zu machen, sie aber gleichzeitig von der vollen Bildungsteilhabe, wie sie nur über die höhere Schule vermittelt werden konnte, auszuschließen.

Diesen Forderungen und Absichten soll mit der Darstellung der phasenweisen Institutionalisierung und den damit verbundenen Intentionen entsprochen werden: Die über die Volksschule hinausgehenden Bildungsanforderungen, die verlängerte Schulzeit, das zu zahlende Schulgeld, all dies sind Gründe dafür, dass der Besuch der Mittelschule finanzielle Voraussetzungen erforderte, die von den Angehörigen der unteren Volksschichten nicht erfüllt werden konnten. Zum anderen war der Politik durch die Erteilung der Berechtigung für den „einjährig-freiwilligen Militärdienst“ ein Instrument in die Hand gegeben, mit dem sie einen unerwünscht starken Zulauf zu höheren Bildungsabschlüssen verhindern konnte. Wegen der Bedeutung dieser Berechtigungen, die auch für die Existenz und die Entwicklung der Mittelschule von fundamentaler Bedeutung werden sollte, wird diesem Problemfeld in der vorliegenden Arbeit der notwendige Raum gegeben werden müssen.

Mit den hier knapp begründeten Themenfeldern soll ein Bild der Mittelschule als eigenständige Schulform in dem sich in dieser Zeit entwickelnden gegliederten Schulsystem Preußens in einem klar definierten räumlichen und zeitlichen Rahmen entstehen. Zugleich werden die Abgrenzungen zu den anderen Schulformen – Volksschule und Gymnasium – sichtbar gemacht.

Es muss mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass die exemplarische Darstellung der preußischen Mittelschule mit den dargestellten Schwerpunkten und den dazu geschilderten Bereichen nicht erschöpfend sein kann. Die lückenlose Einbeziehung aller die Mittelschule repräsentierenden Details in die Darstellung muss den Rahmen einer einzelnen Arbeit sprengen. So bleiben eine Reihe von Problemfeldern weitgehend unberücksichtigt, wie das Mädchenschulwesen, die Fragen der Koedukation in der Mittelschule, das Problem der Besoldung und Versorgung der Lehrer.

1.2 Forschungsstand – Literaturbericht

Hinführend zu einer Analyse der vorliegenden Forschungsarbeiten über die Mittelschule soll eine Publikation einer kritischen Würdigung unterzogen werden, die vielfach bei Diskussionen über die Schulform Mittelschule als Interpretationsgrundlage und vor allem als Quellensammlung herangezogen wird: Die „Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik“, die in zwei Bänden in den

Jahren 1960 und 1961 mit drei ergänzenden Quellenbänden von Nikolaus Maassen¹³ herausgegeben wurde. Der Herausgeber Maassen¹⁴ muss insofern als umstritten angesehen werden, als er zur Zeit des Nationalsozialismus als Reichsfachschaftsleiter für die Mittelschulen im National-sozialistischen Lehrerbund tätig war.¹⁵ Eine Reihe der von ihm verfassten Artikel sind in der Verbandszeitschrift „Die Mittelschule“ veröffentlicht worden; seine in den Jahren ab 1930 erschienenen Artikel zeigen deutlich seine Übereinstimmung mit den Auffassungen der nationalsozialistischen Machthaber. Dies wird auch anhand von Aussagen, auf die in der vorliegenden Arbeit Bezug genommen wird, belegt. Es ist bezeichnend, dass in den von ihm herausgegebenen Bänden seine Veröffentlichung „Beiträge zur Neubildung des Schulwesens aus Blut und Boden“¹⁶ keine Erwähnung fand. In den von ihm herausgegebenen „Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik“ heißt es in der – wohl von ihm selbst verfassten – Biographie, dass „er als Reichsfachschaftsleiter für Mittelschulen Schutz und Schirm der deutschen Mittelschule im Kampf gegen die Schulpolitik der Parteikanzlei der NSDAP gewesen“ sei und dass es ihm gelungen sei, „die Mittelschule über das 3. Reich herüberzuretten.“¹⁷ Nach 1957 wird Maassen Ehrenvorsitzender des „Gesamtverbandes Deutscher Mittel- und Realschullehrer.“¹⁸

In seiner Darstellung der Entwicklung der preußischen Mittelschule gelingt Maassen keine eindeutige Trennung von Mittelschule und Realschule, die Geschichte der Mittelschule wird vielmehr als die Fortsetzung der Realschul-Geschichte interpretiert. Dies ruft den Eindruck hervor, Mittelschule und Realschule hätten eine gemeinsame Tradition. Es ist durchaus denkbar, dass Maassen beabsichtigte, die Mittelschule aus der Umgebung der Volksschule herauszuheben und sie in die Nähe des höheren Schulwesens zu stellen. Wenn es gelänge, die Mittelschule an die Tradition der Realschule des 19. Jahrhunderts zu binden, erhielte die Mittelschule jedoch einen historischen Hintergrund, den sie bei der Anbindung an die Volksschule mit dem Ursprung im niederen Schulwesen nicht haben kann. Die vorliegende Arbeit versucht, im Gegensatz auch zu Maassen die historischen Wurzeln der heutigen Realschule dezidiert aus der preußischen Mittelschule aufzuzeigen.

Eine ganz ähnliche Entwicklung für die Mittelschule wie Maassen zeichnet auch Horst Wollenweber in seiner 1979 herausgegeben Darstellung „Die Realschule“¹⁹. Bei Wollenweber wird der geschichtlichen Entwicklung der Mittelschule nur ein vergleichsweise geringer Rahmen eingeräumt. Hinzu kommt, dass keine neuen Fakten, die über die von Maassen dargestellten Zusammenhänge hinausgehen, dokumentiert sind.

Damit sind die von Maassen herausgegebenen Bände die einzige Do-kumentation aus den Anfangsjahren der Bundesrepublik Deutschland, in der in ausführlicher

¹³ MAASSEN: Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. 1. Bd. 1960; 2. Band 1961

¹⁴ Die Schreibweise variiert zwischen ‚Maaßen‘ und ‚Maassen‘. Im weiteren Verlauf wird durchgängig die Schreibweise ‚Maassen‘ benutzt.

¹⁵ MAASSEN: Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. 3. Bd. 1958, S. 181

¹⁶ MAASSEN: Die Mittelschule im 3. Reich. 1935

¹⁷ MAASSEN: Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. 3. Bd. 1958, S. 181

¹⁸ Ebd

¹⁹ WOLLENWEBER: Die Realschule. Bd.1, Begründung und Gestaltung. 1979

Weise und ausschließlich die preußische Mittelschule in einer entwicklungsgeschichtlichen Darstellung gewürdigt wird.

Allerdings war bereits 1959 von Heinrich-Wilhelm Brandau „Die mittlere Bildung in Deutschland“²⁰ erschienen. Der Verfasser wird aber ebenfalls der Mittelschule zu wenig gerecht, da er die preußische Mittelschule als aus dem pädagogischen Realismus des 17. Jahrhunderts erwachsen sieht. Damit intendiert er eine Entwicklung für diese Schulform, die in der vorliegenden Untersuchung keine Bestätigung findet. Da Brandau nicht nur die Bestrebungen zur Einrichtung eines mittleren Schulwesens in Preußen aufgreift, sondern auch die Bemühungen um ein entsprechendes Schulwesen in den anderen deutschen Staaten aufzeigt, erfährt so die preußische Mittelschule vor allem für den entwicklungsgeschichtlichen Weg zur Institutionalisierung nicht die angemessene Berücksichtigung.

Weiterhin muss in diesem Zusammenhang die von Rudi Maskus im Jahre 1966 herausgegebene Quellensammlung zu diesen beiden Schulformen²¹ erwähnt werden. Wegen der nur geringen Zahl erfasster Quellen, die sich auf die preußische Mittelschule beziehen, bildet diese Sammlung die ‚Geschichte‘ dieser Schulform nicht annähernd ab. Als nachteilig muss zudem angemerkt werden, dass die Quellen kommentarlos vorgestellt werden. Außerdem beziehen sich die Quellen auf das mittlere Schulwesen im gesamten Deutschland, sie berücksichtigen also nicht nur die preußische Mittelschule. Auch bei Maskus wird eine eindeutige Abgrenzung zwischen Mittelschule und Realschule nicht vorgenommen.

Zu den neueren Veröffentlichungen neuerer Zeit zählen das im Jahre 1999 von Jürgen Rekus veröffentlichte Buch „Die Realschule“²² und die Darstellung von Konrad Fees aus dem Jahre 2000 „Realschule und Schulentwicklung“²³. In beiden Publikationen wird primär die Realschule der Bundesrepublik nach 1945 thematisiert, sie geben daher der preußischen Mittelschule auch in ihren historischen Entwicklungslinien nur einen vergleichsweise geringen Raum. Die in beiden Bänden enthaltenden historischen Verortungen gehen dabei von der Entwicklung der ersten Realschulgründungen durch Francke (1695), Semler (1705) und Hecker (1747) aus und sehen hier die historische Basis der Mittelschule. Sie berücksichtigen im weiteren Verlauf aber nicht, dass diese Realschulgründungen entweder keinen Bestand hatten (Semler) oder als Realschulen mit der Einrichtung von Abschlussprüfungen im Jahre 1832, spätestens aber mit der verbindlichen Einführung von Latein als Fremdsprache im Jahre 1852 ihren Status als mittlere Schulen verloren hatten und daher eindeutig dem höheren Schulwesen zuzurechnen waren. Damit entsteht ein zeitlicher Bruch, denn für den Zeitraum zwischen 1852 und 1872 gab es die Realschule wegen ihrer Einordnung in das höhere Schulwesen im mittleren Schulwesen nicht mehr.

Damit bleibt die Frage zunächst offen, ob die im Jahre 1872 institutionalisierte Mittelschule von Schulformen des höheren oder des niederen Schulwesens ausging.

²⁰ BRANDAU: Die mittlere Bildung in Deutschland. 1959

²¹ MASKUS: Zur Geschichte der Mittel- und Realschule. 1966

²² REKUS: Die Realschule - Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. 1999

²³ FEES: Realschule und Schulentwicklung. 2000

Abschließend sollen die von Peter Lundgreens vertretenen Thesen von der „Institutionalisierung von Lernen und Ausbildung“²⁴ erwähnt werden. Er vertritt eine abweichende Auffassung gegenüber den bisher genannten Autoren: Lundgreen konzidiert zwar der Mittelschule eine Stellung zwischen der Volksschule und der höheren Schule, will aber erst für die Zeit nach 1925 ein klar ausgebildetes dreigliedriges Schulsystem akzeptieren. Lundgreen ordnet die Mittelschule bis zu diesem Zeitpunkt ebenfalls dem niederen Schulwesen zu, bezeichnet sie aber – zumindest für den Zeitraum bis 1910 – als „bessere Volksschule“²⁵, die sich durch das Angebot einer Fremdsprache gegenüber der Volksschule auszeichnet. Die zentrale Frage der Ausbildung der Lehrer für Mittelschulen wird von Lundgreen nicht thematisiert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die o.g. Autoren – bis auf Lundgreen – von der identischen Voraussetzung ausgehen, dass sich die preußische Mittelschule in der Realschule des 19. Jahrhunderts gründet. Diese Auffassung zu widerlegen und aufzuzeigen, dass die preußische Mittelschule ihre Wurzeln viel stärker in der preußischen Volksschule und damit im niederen Schulwesen hat, ist ein grundlegendes Anliegen der vorliegenden Arbeit.

Ein häufiger auftretendes Problem bei der Auswertung von Quellen ergibt sich durch die nicht eindeutige Bezeichnung für die unterschiedlichen Schulformen. Auch die Zuordnung einer Mittelschule im jeweiligen Schulsystem wurde im Untersuchungszeitraum in den Ländern außerhalb Preußens unterschiedlich gehandhabt. War in den süddeutschen Ländern die Mittelschule Teil eines mittleren Schulsystems, so gehörte die Mittelschule in der Schweiz und in Österreich zum System der höheren Schulen. Außerdem gab es offenbar Freiräume für davon unabhängige Zuordnungen, die die Auswertung von Quellen erschweren. So liegt eine Dissertation aus dem Jahre 1903 vor, die die Entwicklungsgeschichte des chemischen Unterrichts an „Deutschen Mittelschulen“ untersucht. In einer Fußnote heißt es ausdrücklich: „Im folgenden ist unter ‘Mittelschule’ jede höhere Bildungsanstalt zwischen Bürgerschule und Hochschule zu verstehen (also Realschulen, Realgymnasien, Gymnasien u.s.w.).“²⁶ Solche eher irreführenden Zuordnungen haben in der Folgezeit keine Akzeptanz gefunden, denn auch außerhalb Preußens kann keine Verwendung in diesem Sinne nachgewiesen werden.

1.3 Strukturierung der Arbeit - Vorgehensweise und Methode - Quellendiskussion

Grundlage für die Strukturierung sind die drei in Kapitel 1.1 entwickelten Untersuchungsschwerpunkte. Die Analyse dieser drei Schwerpunkte erfolgt dabei grundsätzlich aus drei verschiedenen Blickwinkeln:

1. Der erste Blickwinkel und der Ausgangspunkt für die Diskussion der einzelnen Arbeitsschwerpunkte sind die jeweils vorgegebenen staatlichen Verlautbarungen

²⁴ LUNDGREEN: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I, 1980; Teil II, 1981

²⁵ LUNDGREEN: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II, 1981, S. 50

²⁶ BINDER: Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des chemischen Unterrichts an deutschen Mittelschulen. 1903, S. 5

in Form von Gesetzen, Erlassen und weiteren ministeriellen Veröffentlichungen. Diese Vorgaben bedingen für die phasenweise Darstellung und Analyse der Schulform die Festlegung eines zeitlichen Rasters, das sich durch die nach der Institutionalisierung im Jahre 1872 erkennbaren Zäsuren ergibt: Diese liegen in den Jahren 1910, 1925 und 1938, also den Jahren, in denen jeweils neue staatliche „Bestimmungen“ für die Mittelschule vorgelegt wurden:

- 1910 die „Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen“;²⁷
- 1925 die „Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen“;²⁸
- 1938 die „Bestimmungen zur Neuordnung der mittleren Schulen in Preußen.“²⁹

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass im Zeitraum von 1938 bis 1945 zwei Bestimmungen vorgelegt wurden: Die im Verlauf der Arbeit so bezeichneten „Bestimmungen von 1939“ (vgl. Kap. 6.1.) und die so bezeichneten „Bestimmungen von 1942“, die sich auf die ab 1941 eingerichtete Hauptschule beziehen (vgl. Kap. 6.2.) Der nur relativ kurze Zeitraum, in dem diese beiden Bestimmungen Gültigkeit besaßen, bedingt, dass diesen beiden Zeitabschnitten in der vorliegende Arbeit ein entsprechend weniger umfangreicher Raum gegeben wurde.

Entsprechend der Bedeutung für die Entwicklungsgeschichte der Mittelschule werden die o.g. Problemfelder herausgehoben und einer eingehenderen Analyse unterzogen. Dazu gehören vor allem das Berechtigungswesen, soweit es sich auf die Mittelschule bezieht und die Diskussion um die Einheitsschule. Als ein solches gesondert zu behandelndes Problemfeld wird auch die Klientel der Mittelschule gesehen. Bei dieser Untersuchung soll versucht werden, durch die Aufdeckung der sozialen Zuordnung dieser Klientel den besonderen Stellenwert der Mittelschule deutlich zu machen. Im Rahmen dieser Fragestellung muss untersucht werden, durch welche Bevölkerungsgruppen und -schichten die Begründung der Mittelschule initiiert wurde und auch und auch aus welchen Schichten sich die Schülerschaft der Mittelschule rekrutierte.

In analoger Weise wie bei der Schulform ergaben sich auch für die Analyse des Schwerpunktes „Lehrer und Lehrerausbildung“ entsprechende Zäsuren für die Jahre 1901, 1925 und 1933. In diesen Jahren werden durch die Regierung des preußischen Staates jeweils gesetzliche Regelungen getroffen, die Auswirkungen auf die Entwicklung der Lehrerausbildung haben. Folgende gesetzliche Vorschriften wurden erlassen:

- 1901 die „Ordnung der Prüfung der Lehrer an Mittelschulen“³⁰;
- 1925 die „Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen“³¹;
- 1933 die Maßnahmen zur Ausbildung der Mittelschullehrer³².

²⁷ Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1910, S. 343 ff.

²⁸ Beilage zum „Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen.“ 1925,

²⁹ Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. 1938, S. 325 ff.

³⁰ Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. 1901, S. 649

³¹ Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. 1925

Für die Analyse dieser beiden angesprochenen Schwerpunkte gelten als Grundlage die hierzu von dem innerhalb der preußischen Regierung für Schulfragen zuständigen Ministerium erlassenen Vorschriften. Diese finden sich als Gesetze, Erlasse und weitere ministerielle Vorgaben, veröffentlicht in den vom Ministerium herausgegebenen Publikationen. Vor allem wird für die Untersuchungen zurückgegriffen auf das 'Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen', das vom 'Königl. Preuß. Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten' herausgegeben wird und in dem alle Veröffentlichungen, die auch die Mittelschule betreffen, publiziert sind. Die Bezeichnung für dieses 'Centralblatt' wechselt im Untersuchungszeitraum, bedingt durch Neuordnung der Zuständigkeiten oder durch politische Veränderungen.³³

Die Phaseneinteilung für die Analyse des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Untersuchungszeitraum orientiert sich an der Vorlage der jeweiligen „Bestimmungen“ für die Mittelschule, da in diesen immer auch detaillierte Vorgaben zur schulischen Umsetzung in den einzelnen Fächern festgelegt sind. Bei der Darstellung und der Analyse der Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, dem für die Mittelschule die Funktion eines Schwerpunktgebietes im Rahmen der „realistische Bildung“ zugesprochen wird, soll eingehender auf den Problemkreis der hier verwendeten Schulbücher eingegangen werden. Sie ermöglichen, den Chemieunterricht, der exemplarisch und als herausgehobenes naturwissenschaftliches Fach in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken:

- durch die in den gesetzlichen Bestimmungen fixierten Vorgaben. Hierzu sind die Lehrpläne zu zählen, aber auch die Stundentafeln, die deutlich machen, welcher zentrale Stellenwert dem naturwissenschaftlichen Unterricht beigemessen wird.
- durch die Analyse der Schulbücher, durch die die gesetzlichen Vorgaben ihre Umsetzung für die schulische Arbeit erfahren und die einen Einblick geben in die von den Schülern zu bewältigende Stoffmenge.
- durch Kommentare und Berichte der Lehrer in Form von veröffentlichten Beiträgen in den Zeitschriften, hier vor allem auch in der Verbandszeitschrift „Die Mittelschule.“

2. Der zweite Blickwinkel, unter dem neben den staatlichen Verlautbarungen die Entwicklung der Mittelschule analysiert werden soll, wird gewonnen durch die Auswertung von weiteren zur Verfügung stehenden schriftlichen Zeugnisse, d.h. zeitgenössische Veröffentlichungen zur Mittelschulthematik. Dieses relevante Quellenmaterial und die für die Untersuchung herangezogenen Publikationen werden dabei immer auf den Bezug zur Mittelschule befragt. Um die Auseinandersetzungen der Mittelschule mit den beiden Schulformen Volksschule und Höhere Schule darzustellen, wurden eine Reihe von den im Untersuchungszeitraum erschienenen pädagogischen Fachzeitschriften³⁴ dieser beiden Schulformen auf Beiträge zur Mittelschule untersucht. Es stellte sich heraus, dass nur in einigen Zeitschriften eine sehr geringfügige Anzahl von

³² Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums. In: REICHSGESETZBLATT 1933, S. 175 ff.

³³ Eine differenzierte Auflistung dieser Publikationen mit den wechselnden Bezeichnungen findet sich im Literaturverzeichnis „Quellen und Gesetzestexte“.

³⁴ Die Liste dieser Zeitschriften findet sich als „Anlage 1“

Artikeln zur Mittelschule veröffentlicht worden sind, so dass sich hierzu eine aussagekräftige Analyse nicht ermöglichen ließ.

3. In einem dritten Blickwinkel schließlich wird die Entwicklung der preußischen Mittelschule aus der Sicht der beteiligten Lehrer betrachtet, die im Untersuchungszeitraum an der Mittelschule unterrichtet haben. Hierzu wurde die nahezu für den gesamten Untersuchungszeitraum zur Verfügung stehende Verbandszeitschrift „Die Mittelschule“ in Bezug auf die ausgewählten Untersuchungsschwerpunkte ausgewertet. Die Zeitschrift erschien seit dem Jahre 1887 und konnte lückenlos bis zum Jahre 1944 eingesehen und ausgewertet werden. Bei den in diese Analyse einfließenden Aussagen muss immer berücksichtigt werden, dass

- es sich um Einzelaussagen von den an der Mittelschule unterrichtenden Lehrern handelte, die deren subjektive Auffassungen wiedergeben, oder
- es sich um Aussagen der jeweiligen Verbandsführung der Mittelschullehrer handelt. Diese als verbandspolitischen Stellungnahmen der Interessenvertretung zu wertenden Aussagen müssen gleichfalls nicht zwangsläufig die Auffassung der gesamten Lehrerschaft dieser Schulform darstellen.

Gleichwohl erlangen beide Kategorien eine besondere Authentizität dadurch, dass sie von den unmittelbar Beteiligten stammen. Dies gilt gleichfalls in besonderem Maße für alle im Zusammenhang mit der Lehrersituation an der Mittelschule vorliegenden Aussagen. Eine dementsprechende Aussage gilt für die in der vorliegenden Arbeit ausgewerteten Beiträge zum naturwissenschaftlichen Unterricht in der Verbandszeitschrift „Die Mittelschule“, die zum weit überwiegenden Teil von den an der Mittelschule tätigen Lehrern verfasst wurden und dadurch wohl ein schulformbezogenes Bild dieses Unterrichtsbereiches wiedergeben.

Durch die getrennte Analyse der gewählten inhaltlichen Schwerpunkte ergibt sich eine vertikale Gliederung der Arbeit. Dies bedingt eine mögliche Wiederholung von Argumenten und Aussagen immer dann, wenn diese sich als relevant für mehrere Schwerpunkte ergeben. Auf solche als notwendig gesehenen Paralleldarstellungen wird bewusst nicht verzichtet, sie sollen vielmehr als zusätzliche Gewichtung der jeweiligen Argumentation betrachtet werden.

2 Der Zeitraum bis 1872: Wege zur Institutionalisierung der Mittelschule im Jahre 1872

2.1 Entwicklungen zur Ausformung eines mittleren Schulwesens

Als Zeitpunkt der Begründung der Schulform Mittelschule soll in der vorliegenden Arbeit das Jahr 1872 gelten. Dies war der Zeitpunkt, zu dem in Preußen alle Schulen des „mittleren Schulwesens“ durch staatliche Bestimmungen zu der Schulform „Mittelschule“ zusammengefasst wurden. Dieser Schritt kann als eine erste staatliche Institutionalisierung der Mittelschule gesehen werden. Im Zusammenhang mit dieser Maßnahme erhielt die so neu begründete Schulform auch den Namen „Mittelschule“.

Für eine Darstellung der Entwicklung bis zu dieser Zäsur im Jahre 1872, bieten sich zwei Wege an:

Einmal kann der Weg aufgezeigt werden von den ersten, vor allem vom Pietismus und der Aufklärung geprägten Schulen, die bereits die „Realien“, also auch naturwissenschaftliche Lehrinhalte, in ihren Stoffplan aufnahmen und sich deshalb auch „Realschulen“ nannten. Diese Schulen entwickelten sich im weiteren Verlauf allerdings

- entweder als „Realschulen 1. Ordnung“ mit zwei neueren Fremdsprachen – in der Regel Englisch und Französisch – sowie Latein zu den „Realgymnasien“,
- oder als „Realschulen 2. Ordnung“ mit ebenfalls zwei neueren Fremdsprachen aber ohne Latein zu den „Oberrealschulen“.¹

Sowohl bei den späteren Realgymnasien als auch bei den Oberrealschulen handelt es sich aber um zum Abitur führende „höhere Schulen“.

So erscheint es sinnvoll, in einem zweiten Weg die Wurzeln der Mittelschule im „niederen Schulwesen“ zu verorten. Dieses niedere Schulwesen, zumindest von dem Zeitpunkt an, als es unter staatliche Aufsicht gestellt wurde, hatte seinen Ursprung in den Auswirkungen der Reformation. Durch die in dieser Zeit erfolgten Auflösungen von Klöstern und Domstiften wurden auch die mit diesen Einrichtungen verbundenen Klosterschulen und alle weiteren Schulen, die sich in kirchlicher Trägerschaft befanden, durch den Wegfall der Zuständigkeiten in ihrer Existenz bedroht. Rechtsnachfolger dieser Träger-Institutionen wurden die Landesfürsten, die die Verantwortung für die Schulen übernehmen mussten. In den reformierten Landesteilen trafen die Fürsten die Entscheidung über die Glaubenszugehörigkeit ihrer Untertanen. Dies führte zu einem „Landes-Kirchentum“, mit der Konsequenz, dass es zwar zu einer engen Verbindung von Schule und Kirche kam, allerdings ohne dass die Schule dabei in die Abhängigkeit der Kirche geriet; vielmehr unterstanden Kirche und Schule gleichberechtigt der weltlichen Obrigkeit des Fürsten. Zwischen diesen beiden

¹ MÜLLER, Detlef K. und ZYMEK, Bernd: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 1987, S. 42 ff.

Systemen, die häufig in Konkurrenz zueinander standen, erwuchs auch den einfachsten Dorfschulen bereits eine politische Funktion.²

Ein entscheidender Schritt, mit dem das gesamte in Preußen bestehende Schulwesen erstmals unter die zentrale Aufsicht der Staatsverwaltung gestellt wurde, war die Einrichtung des „Oberschulkollegiums“ im Jahre 1787. Der erste Leiter dieser Behörde, Karl Abraham von Zedlitz (1731-1793), legte noch im Jahre 1787 einen Plan³ vor, in dem es hieß: „daß der Bauer anders als der künftige, Gewerbe oder mechanische Handwerke treibende Bürger, und dieser wiederum anders als der künftige Gelehrte, oder zu höheren Ämtern des Staates bestimmte Jüngling, unterrichtet werden muß. Folglich ergeben sich drei Abteilungen aller Schulen des Staates; nämlich: 1) Bauer- 2) Bürger- und 3) Gelehrte Schulen.“⁴

Die Vorstellungen, die von Zedlitz hierbei für das Schulwesen entwickelte, fanden Eingang in das „Allgemeine Landrecht“, das am 1. Juni 1794 in Kraft trat. Hier wurden für die Schulen rechtlich verbindliche Bestimmungen festgelegt. So heißt es zu den „Rechten und Pflichten eines Staates überhaupt“ im § 3: „Ihm kommt es zu, für Anstalten zu sorgen, wodurch den Einwohnern Mittel und Gelegenheit verschafft werden, ihre Fähigkeiten und Kräfte auszubilden, und dieselben zur Beförderung ihres Wohlstandes anzuwenden.“⁵ Vorher heißt es im § 1: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“⁶ Es ist davon auszugehen, dass mit „nützlichen Kenntnissen“ weniger sachkundliche Themen gemeint waren, die vermittelt werden sollten als vielmehr persönliche Eigenschaften wie Pünktlichkeit und Gehorsam, Ehrlichkeit und Bescheidenheit. Demnach wurde Schule also eher verstanden als eine Anstalt zur Charakterschulung mit der Zielsetzung einer sozialen Einbindung des Individuums in die Gemeinschaft. Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten spielten dabei nur eine untergeordnete Rolle.

Als Aufgabe vor allem für die Landschulen kann nach Aussagen im „Landrecht“ eine „Sozialdisziplinierung der ländlichen Sozialschichten für Gutsherrschaft und Militärdienst“ angenommen werden, während für die Stadtschulen verstärkt eine „Ertüchtigung des Stadtbürgers für Gewerbe und Handel dieses Staates“⁷ gefordert wurde. In diesen Forderungen ist auch die Begründung dafür zu sehen, dass die „Winkelschulen“⁸ nicht weiter geduldet wurden. Wahrscheinlich stand dahinter aber auch die Befürchtung, dass sie gerade dem Anspruch der Indoktrination im Sinne der Obrigkeit, die oben als ‘Sozialdisziplinierung’ bezeichnet wurde, nicht gerecht werden konnten. Dies bedeutete aber dann auch, dass der Staat konsequenterweise die privaten Schulen, die sich seiner Aufsicht entzogen, verbieten musste.

² LESCHINSKY UND ROEDER: Schule im historischen Prozeß. 1983, S. 71

³ Gesamtplan für ein künftig vom Staat zu verantwortendes Unterrichtswesen.

⁴ Vgl. JEISMANN: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft, Bd. 1. 1996, S. 81

⁵ Allgemeines Landrecht, 1794; zit. nach: KREBS: Der europäische Absolutismus. 1979, S. 18

⁶ Allgemeines Landrecht, 1794; zit. nach: HAMANN: Geschichte des Schulwesens. 1993, S. 94

⁷ LUNDGREEN: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. 1988, S. 29

⁸ Winkel- oder Klippschulen waren privat betriebene Schulen, die unter eingeschränkten Bedingungen elementarste Kenntnisse vermittelten. Sie unterstanden nicht der staatlichen oder kirchlichen Aufsicht.

Im Jahre 1809 wurde Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Leiter der „Sektion für Unterricht und Cultus“ in der preußischen Regierung⁹. Nach seiner Auffassung sollte sich künftig das gesamte Bildungswesen in nur drei Stufen gliedern: die Elementarschule, das Gymnasium und die Universität. Die bereits bestehenden Mittelschulen wurden durch die von Humboldt eingeleiteten Reformen nun den Elementarschulen und damit dem niederen Schulwesen zugewiesen. Bisher konnten Mittelschulen bei einer entsprechenden Schülerzahl auf den Besuch der „Gelehrtenschulen“ vorbereiten. Häufig hatten die Mittelschulen ihren Schülern durch zusätzliche Unterrichtsangebote auch direkt den Besuch der Universität ermöglicht. Ab 1799 forderte das für Bildungsfragen zuständige preußische Oberkonsistorium, dass die Mittelschulen ihre Schüler – zumindest nicht in den öffentlichen Lehrstunden – bis zur Universität vorbereiten zu wollen.¹⁰ Die Folge davon war, dass die Mittelschulen in Lateinschulen umgewandelt wurden, denn nur dann konnten sie – da Latein als Fremdsprache angeboten wurde – ihren Schülern den Weg zur Universität ebnen. Trotzdem müssen in dieser Phase die Wurzeln für die weitere Entwicklung eines mittleren Schulwesens gesehen werden: Personalisiert werden kann eine solche Wurzel in dem Geheimen Staatsrat Johann Wilhelm Süvern (1775-1829), der im Preußischen Ministerium des Innern im Auftrage Humboldts Pläne entwickelte, mit denen dem preußischen Schulwesen ein legislatives Fundament gegeben werden sollte.¹¹ Süvern legte 1819 den „Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im Preußischen Staate“¹² vor. Die Umsetzung dieser Pläne scheiterte am erbitterten Widerstand der Kirchen, aber auch an der weiteren politischen Entwicklung mit dem Ausscheiden Humboldts aus der Regierung nach bereits 16 Monaten. Der Entwurf konnte so nie realisiert werden. Die eingeleiteten Entwicklungen, die auch auf Verbesserungen im Bereich des Elementarschulwesens und ihrer Lehrerbildung abzielten, führten letztlich zu einer mittleren Schule, die fester Bestandteil im allgemeinen Schulwesen bleiben sollte.

Die weiteren Ereignisse von diesem Zeitpunkt um 1820 bis zur bevorstehenden Institutionalisierung der Mittelschule im Jahre 1872 lassen sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten mosaikartig zu einem Gesamtbild zusammensetzen, das die Entstehung dieser Schulform zwingend herbeiführte. Eine Fülle von Einzelfaktoren mögen hierbei die Entwicklung des gesamten Bildungswesens beeinflusst haben, deren Auswirkungen im Einzelnen aber im Rahmen dieser Arbeit nicht alle berücksichtigt werden sollen. Hier wird eine mögliche Begründung für die Institutionalisierung der Schulform „Mittelschule“ an der „Industriellen Revolution“ festgemacht, deren Verlauf und deren nachfolgenden Auswirkungen auch für das gesamte übrige Bildungswesen in Preußen von entscheidender Bedeutung werden sollten.

Als Ausgangspunkt für den Beginn der Industriellen Revolution in Deutschland kann der Bau der ersten Eisenbahn im Jahre 1835 angesehen werden. Die daraus

⁹ TENORTH: Geschichte der Erziehung, 2000, S. 129

¹⁰ Vgl. MAASSEN: Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik; Bd.1, 1960, S. 105

¹¹ Süvern war von 1809 bis 1818 Leiter der Unterrichtsabteilung in der Sektion für Kultus und Unterricht

¹² LASSAHN: Süvern. In: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon. Bd.XI (1996) Spalten 231-236. URL: <http://www.bautz.de/bbkl/s/s4/suevern-j-w.shtml> (01.02.2005)

resultierenden Entwicklungen im Bergbau, im Maschinenbau, im Verkehrswesen und in der Folge davon in der Konsumgüterindustrie führten zu einem raschen gesamt-wirtschaftlichen Aufschwung, der zusätzlich durch die 1834 erfolgte Gründung des Zollvereins begünstigt wurde.¹³

Parallel zu dieser industriellen Entwicklung ist die gravierende Veränderung der Bevölkerungsstruktur in Deutschland zu sehen: Viele Millionen Menschen wechselten in dieser Zeit aus den landwirtschaftlichen Betrieben in gewerblich-industrielle Arbeitsverhältnisse. Diese Veränderung war für die Menschen in der Regel mit einem Wechsel – einschließlich ihrer Familien – aus den ländlichen oder dörflichen Bereichen in städtische Wohn- und Lebensverhältnisse verbunden. In den großen Städten entstand so durch die Industrialisierung eine zahlenmäßig starke Fabrikarbeiterschicht, die in Preußen bis zum Jahre 1875 auf etwa 3 Millionen Menschen anstieg. Ohne soziale Absicherung – es gab z.B. keinen Kündigungsschutz am Arbeitsplatz, die industriellen Arbeitsverhältnisse waren nahezu ohne Rechtsgrundlage, es gab keine vertraglich festgesetzten Lohnhöhen und -zahlungen, es gab keinen Mieterschutz, auch keine Gesundheitsfürsorge – lebten diese Menschen mit ihren Familien häufig in bitterster Armut.

Auf einer derartigen Grundlage konnten sich bei den Menschen keine – oder nur in Ansätzen – Bedürfnisse nach Bildung entfalten. Trotzdem müssen hier die Wurzeln gesehen werden für die Entwicklungen auch im Bildungsbereich. Im Gefolge der angesprochenen sozialen und ökonomischen Umwälzungen kam es zu einem starken wirtschaftlichen Aufschwung auch im gewerblichen Bereich. Hiervon profitierten die vielen Handwerksbetriebe und das Kleingewerbe, aber auch der „tertiäre Sektor“, mit den Beschäftigten in den Bereichen Handel, Banken, Verkehr, im Publikationswesen usw. Vor allem die in diesem „tertiären Sektor“ Beschäftigten fühlten sich stärker zur bürgerlichen Schicht gehörig und waren bestrebt, sich vom „Industrieproletariat“ zu distanzieren. Als eine Möglichkeit für diese Distanzierung sahen die hier Beschäftigten gerade auch den Weg über eine Teilhabe an der Bildung, vor allem auch für ihre Kinder. In diesen „vor“-bürgerlichen Schichten muss auch die Triebkraft für einen Wunsch nach einer verstärkten Berücksichtigung und eines Ausbaus des mittleren Schulwesens gesehen werden. Dieser mittlere Sektor konnte eine Bildung vermitteln, die über den an der Volksschule möglichen Bildungsgewinn hinausging. Diese Bildung war für die angesprochenen Schichten aus finanziellen und zeitlichen Gründen über die Mittelschule eher erreichbar als auf dem längeren Weg über das Gymnasium, zumindest dann, wenn das vorhandene Bildungsangebot voll ausgeschöpft werden sollte.

Als von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der Mittelschule musste die „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen“ vom 6. Oktober 1859¹⁴ gesehen werden. Dieser Erlass des für Schulfragen zuständigen Ministeriums unter dem Minister Bethmann-Hollweg (1795-1877)¹⁵ bedeutete einen maßgeblichen Schritt der Umwandlung der Realschulen in eine Schule der gymnasialen Schulform. Vorbereitet wurde diese

¹³ Vgl. NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1800-1866. 1991, S. 182 ff

¹⁴ Vgl. JEISMANN: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft; Bd.2, 1996, S. 623

¹⁵ Moritz August von BETHMANN-HOLLWEG war von 1858 bis 1862 preußischer Kultusminister.

Ordnung von Ludwig Wiese,¹⁶ der in einem Bericht die Trennung der höheren Schulen vorschlug.¹⁷ Für die Vielfalt der bestehenden Realschulen forderte er zwei Grundformen, die eigentlichen Realschulen für den höheren Gewerbestand und die „höhere Bürgerschule“ für die Bedürfnisse des Mittelstandes, der mittleren Beamten und des Kaufmannsstandes“.¹⁸ Diese bezeichnete Wiese als die „eigentlichen Mittelschule“.¹⁹ Das vorgelegte Reglement sah eine Klassifizierung in Realschulen 1. Ordnung und höhere Bürgerschulen und Realschulen 2. Ordnung vor. Die Realschulen 1. Ordnung entsprachen hierbei dem gymnasialen Muster. Die Realschulen 2. Ordnung waren zu sehen zwischen den höheren Schulen und den städtischen Bürgerschulen, waren also einem mittleren Schulwesen zuzurechnen.

Mit der Vorlage der „Unterrichts- und Prüfungsordnung“ ist im Jahre 1859 also eine Schule institutionalisiert worden, die den Bedürfnissen des „höheren Mittelstandes und des gebildeten Bürgerstandes“²⁰ entsprach. Wenn aber eine Zuordnung der im Jahre 1859 als „höhere Schule“ institutionalisierten Realschule zu dem gehobenen Mittelstand gerechtfertigt ist, dann kann auch bereits von diesem Zeitpunkt an von einem „dreigliedrigen“ Schulsystem gesprochen werden: Das Gymnasium wird dabei als Schule für die gesamte Oberschicht gesehen, die Realschule 1. Ordnung als Schule für den gehobenen Mittelstand und das niedere Schulwesen mit allen mittleren Schulformen und der Elementarschule für alle darunter zu sehenden Schichten der Bevölkerung.

Ein neuer Aufschwung zeichnete sich für das mittlere Schulwesen im Jahre 1869 ab, als der Magistrat von Berlin sich um die Förderung dieser Schulformen bemühte. Es kann vermutet werden, auch wenn Belege für diese These fehlen, dass von den mittleren bürgerlichen Schichten Druck auf den Magistrat ausgeübt wurde. Befürchtet wurde, dass das gesamte mittlere Schulwesen mit der Volksschule, also dem niederen Schulwesen, zusammengelegt werden könnte, ohne dabei den besonderen Bildungsauftrag des mittleren Schulwesens zu berücksichtigen. Dies hätte den ursprünglichen Humboldtschen Forderungen entsprochen, die bisher, vor allem wegen der Widerstände aus der Mittelschicht, nicht verwirklicht werden konnten.

Entscheidend für die nachfolgende weitere Entwicklung der Mittelschulen war der Antrag²¹, den 1863 der Berliner Stadtschulrat Fürbringen dem Magistrat der Stadt Berlin vorgelegt hatte. Mit diesem wollte er auf die besondere Notwendigkeit und die Bedeutung der Mittelschule aber auch auf ihre Gefährdung hinweisen. Er sah Bedeutung des mittleren Schulwesens darin, dass hier der Unterricht in besonderer Weise dem „praktischen Leben zugewandt“²² war. Damit war nicht ausschließlich die Einrichtung der „realistischen Fächer“, etwa der naturwissenschaftlichen Fächer, gemeint, sondern eher Fächer, die dem Nützlichkeitsdenken der Menschen entsprachen: Es sollten Kenntnisse vermittelt

¹⁶ Ludwig Wiese war von 1852 bis 1875 Referent im Kultusministerium

¹⁷ Vgl. JEISMANN: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft; Bd.2, 1996, S. 614

¹⁸ JEISMANN: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd.2; 1996, S. 614

¹⁹ Ebd.

²⁰ KREYSSIG: Ueber Realismus und Realschulwesen. 1871, S. 19

²¹ Vgl. MAASSEN: Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik; 1. Bd. 1960, S. 129

²² Vgl. ebd.

werden, die in den Berufen z.B. in Handel und Handwerk Verwendung finden konnten wie kaufmännisches Rechnen, Kurzschrift oder Buchführung.²³

Auf die Anregungen in diesem Antrag hin erstellte im Jahre 1869 der Berliner Stadtschulrat Dr. Friedrich Hofmann (1820-1895)²⁴ im Auftrag des Magistrats von Berlin eine Denkschrift über die Mittelschule,²⁵ in der er auf die Anregungen Fürbringens zurückgriff.

Hofmann führte in seiner Denkschrift aus, dass für die Berliner Schulen des mittleren Schulwesens „bisher so gut wie nichts getan worden ist“,²⁶ man hätte sich in Berlin nur um die höheren Lehranstalten gekümmert.

Zwei Aspekte wurden von Hofmann hervorgehoben, die für die künftige Entwicklung der Mittelschule von entscheidender Bedeutung werden sollten, die Schuldauer und die Unterrichtsinhalte:

– Hinsichtlich der Schuldauer ging Hofmann von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern aus und stellte fest: „so ist man zu der Annahme berechtigt, daß die Vermögensverhältnisse des mittleren Bürgerstandes ein längeres Fernhalten der Kinder von dem Erwerb als bis zum 15. Lebensjahr in der Regel nicht gestatten. Und da unter Sachkennern kaum noch Streit ist, daß der wirkliche Unterricht vor dem vollendeten 6. Lebensjahr nicht begonnen werden darf, so ergibt sich für die zu errichtenden Schulen als die richtige Unterrichtszeit ein neunjähriger Cursus.“²⁷ Bis zum Jahre 1919 wurde in der später institutionalisierten Mittelschule diese insgesamt neunjährige ‚Schulverweildauer‘ auch beibehalten.

– Hinsichtlich der Unterrichtsinhalte weist Hofmann den Gedanken, dass die Mittelschulen als Fachschulen und damit als Schulen des beruflichen Schulwesens eingerichtet werden könnten, mit großer Bestimmtheit zurück. Er wollte mehr dem „realen Unterrichtsziel die ihm gebührende Berücksichtigung geben.“ Er sagte dann weiter: „Wo zur wissenschaftlichen Ausbildung eines jungen Menschen nur 9 Jahre verfügbar sind, da lassen sich die beiden Aufgaben, die Geisteskräfte zu stärken und den Geist mit nützlichen Kenntnissen auszurüsten, nicht mehr gesondert betreiben. Allgemeine Bildungsanstalt und Fachschule fallen hier zusammen, und die Lehrgegenstände, deren Kenntnis im Berufsleben wohl verwendet werden kann, verdienen hier vorzügliche Beachtung, auch wenn sie weniger als andere zur Ausbildung der Geisteskräfte sich eignen.“²⁸ Daraus könnte der kritische Schluss gezogen werden, dass „nützliche Kenntnisse“, die im späteren Berufsleben verwendet werden konnten, demnach nicht geeignet waren, die Geisteskräfte zu stärken. Es kann aber hier auch eine entscheidende Grundlegung dafür gesehen werden, dass die Mittelschule mit dem ihr eigenen Lehrplan sowohl materiale als auch formale Ziele in ihrem allgemeinbildenden Verständnis zu erreichen suchte.

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Hofmann war von 1864 bis 1875 Stadtschulrat in Berlin.

²⁵ HOFMANN: Über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. 1869

²⁶ Ebd., S. 5

²⁷ Ebd., S. 16

²⁸ Ebd., S. 30

Die ursprünglich von Hofmann für den Berliner Magistrat erstellte Denkschrift war die entscheidende Grundlage bei den Beratungen im preußischen Landtag über die Einführung der Mittelschule. Die Sitzung fand im Juni 1872 unter Leitung des preußischen Unterrichtsministers Dr. Falk statt und brachte als Ergebnis die „Allgemeinen Bestimmungen von 1872“.

Die wirtschaftliche Blüte mit der ständigen Verbesserung der Finanzlage des Staates und den daraus resultierenden Möglichkeiten, die Schulen finanziell besser auszustatten, hatten es den Verantwortlichen erleichtert, auch dem mittleren Schulwesen eine erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken. Der relative Wohlstand führte in der mittleren Bürgerschicht zu einer verstärkten Bildungsforderung, die für ihre Kinder nicht ausschließlich durch das Gymnasium oder die Realschule befriedigt werden sollte. Für diese Schulformen mit ihren durch das Schulgeld festgelegten finanziellen Anforderungen mögen die Möglichkeiten der Eltern aus den bescheideneren bürgerlichen Schichten häufig doch nicht gereicht haben.

Das erkennbare Streben nach einer erweiterten Bildung der Schichten, die sich bisher benachteiligt glaubten, hat eine weitere Ursache in dem gewachsenen Selbstbewusstsein der preußischen Bevölkerung: Preußen war in diesen Jahren zu einer Großmacht geworden. Dazu trugen vor allem die militärischen Erfolge im Jahre 1866 mit dem Sieg über Österreich und der anschließenden Gründung des Norddeutschen Bundes bei, sowie der Sieg über Frankreich im Jahre 1871 mit der Proklamation des „Zweiten Deutschen Reiches“ und die Ernennung des Preußischen Königs zum Deutschen Kaiser.

Die im Jahre 1868 verstärkt einsetzenden Aktivitäten für das mittlere Schulwesen können in den zunehmend drängender geäußerten Wünschen des Proletariats nach der „Bildungsteilhabe“ ihre Ursache haben. Hierbei kam das Bestreben fortschrittlicher Liberaler zum Ausdruck, die „das Proletariat mit Hilfe einer kompensatorischen Bildungspolitik in die bürgerliche Gesellschaft zu integrieren“²⁹ bestrebt waren. Ebenso wahrscheinlich – wenn auch aus heutiger Sicht nicht zu verifizieren – ist die Möglichkeit, dass hier ein „Abwehrmechanismus“ gegen die volle Teilhabe des Proletariats an der Bildung konstruiert wurde.

Im Zusammenhang mit der Institutionalisierung der Mittelschule lässt sich zusammenfassend feststellen: Die Forderung nach einem schulischen Angebot mit Aufstiegschancen bis zu einem bestimmten Grade und für bestimmte Schichten, aber kein Zugang zu den ausschließlich den höheren Schichten vorbehaltenen Bildungsstätten und ihren Berechtigungen wurde deutlich artikuliert. Damit ergab sich letztlich ein ausdifferenziertes Schulsystem, das aus niederen und höheren Schulen mit jeweils klientel-bezogenen Angeboten bestand:

- das niedere Schulwesen mit der Elementarschule und der neu institutionalisierten Mittelschule;
- das höhere Schulwesen mit dem Realgymnasium und der Oberrealschule als realistisch geprägte Schulen neben dem Gymnasium.

²⁹ TITZE: Die Politisierung der Erziehung. 1973, S. 219

2.2 Chemieunterricht im niederen und mittleren Schulwesen

Eine der wesentlichen Begründungen für die Notwendigkeit der Einrichtung und der Ausformung des mittleren Schulwesens war die Einbeziehung der Realien in den Bildungsgang. Einleitend zu diesem Kapitel gilt es, die Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts bis zum Jahre 1872 zunächst in einem nur groben Überblick darzustellen, wobei diese Darstellung und die Analyse sich ausschließlich auf das niedere und mittlere Schulwesen beziehen soll. Diese Schwerpunktbildung wird gewählt, weil der naturwissenschaftliche Unterricht in der Mittelschule auf dem entsprechenden Unterricht in den Elementarschulen aufbaute. Dies war vor allem bedingt durch die besondere Situation der Lehrerrekutierung für die Mittelschule. Der naturwissenschaftliche Unterricht an der Mittelschule orientierte sich daher stärker an den Vorgaben des Elementarunterrichts, als an dem entsprechenden Unterricht der höheren Schule.

An den Volksschulen war zu Beginn des 19. Jahrhunderts der naturwissenschaftliche Unterricht stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Besonders setzte sich Gustav Friedrich Dinter (1760-1831) für die Einführung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Volksschulen ein. Dinter war Lehrer und Mitglied der preußischen Schulverwaltung und hatte u.a. auch ein Standardwerk für die Lehrerausbildung³⁰ verfasst. Der „weise Volksschullehrer“ sollte sich nach Dinter davor hüten, „jede Wissenschaft rein vorzutragen, er richte sich vielmehr nach den Bedürfnissen des Volkes und kläre seine Schüler über die Ursachen der gewöhnlichen Erscheinungen auf. Selbst aus der Chemie sei wenigstens in den Bürgerschulen einige Vorkenntniß zu geben.“³¹ Politische Umstände und mangelnde Akzeptanz für naturwissenschaftliche Kenntnisse, fehlende Einsicht in die Bedeutung dieses Bereichs und nicht zuletzt auch religiöse Begründungen hatten immer wieder verhindert, den naturwissenschaftlichen Fächern in den Schulen die notwendige Bedeutung beizumessen. In der preußischen Unterrichtsverwaltung gab es Ansätze für die Aufnahme der naturwissenschaftlichen Gegenstände in den Unterrichtskanon auch der nicht-gymnasialen Schulen. Als ein Beispiel hierfür können die Bestrebungen von Johann Wilhelm Süvern (1775-1829) gelten. Sein „Schulgesetzentwurf“³² zeigte eine ganze Reihe von geplanten Maßnahmen zur Reform des bestehenden Schulwesens. Auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht – der nach Süvern für den Bereich Naturkunde selbständiger Fachunterricht werden sollte – war eine erhebliche Ausweitung geplant: „Der naturwissenschaftliche Unterricht giebt eine zusammenhängende Uebersicht der Naturreiche, lehrt dabei die für's praktische Leben wichtigsten Gegenstände mit Rücksicht auf ihre Verarbeitung für die Bedürfnisse der Menschen genau kennen, und macht die Schüler mit den Haupterscheinungen und Wirkungen der allgemeinen Naturkräfte anschaulich bekannt.“³³

Als Reaktion auf die „Burschenschaftsbewegungen“, die Ermordung des Dichters von Kotzebue und nach einigen vorgeblich „revolutionären“ Vorfällen³⁴ kam es

³⁰ DINTER: Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik. 1806

³¹ Ebd., S. 39

³² SÜVERN: Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staat. In: MAASSEN, Quellen 1. Bd., S. 64

³³ Ebd., S. 66

³⁴ Vgl. JEISMANN: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 2, S. 87 ff.

auf Betreiben Metternichs für den „Deutschen Bund“ im Jahre 1819 zu den „Karlsbader Beschlüssen“³⁵:

Diese „Karlsbader Beschlüsse“ bedeuteten eine ganze Reihe restriktiver Maßnahmen – Überwachung der Universitäten, Entlassung vorgeblich „revolutionär“ gesinnter Lehrkräfte, Verstärkung aller Maßnahmen zur Erhaltung der alten Ordnung – mit der weiteren Konsequenz, dass der „Süvernsche Entwurf“ keine Gesetzeskraft erlangte. Aber er hatte durchaus eine starke Ausstrahlung auf die praktische Arbeit in den Schulen: Da für die Schulen verbindliche gesetzliche Regelungen bisher fehlten, wurde in den für Schulfragen zuständigen kommunalen Verwaltungen bevorzugt auf Aussagen aus dem „Süvernschen Entwurf“ zurückgegriffen, sicherlich auch in der Annahme, dass diese Vorschläge zu einem späteren Zeitpunkt verbindlich würden.

Große Beachtung verdient der 1842 von Johann Friedrich Sluymmer (1724-1790), einem Schulleiter in Preußen und späterem Seminardirektor, vorgelegte „Lehrplan für Volksschulen“³⁶, der in einigen Gebieten Preußens offizieller Lehrplan wurde. Sluymmer forderte für jeden Menschen die Berechtigung auf eine „abgerundete, allgemeine Bildung“, die er braucht, „um im Leben tüchtig zu sein“³⁷. Und er sagte auch: „Ein jeder Mensch nemlich steht im Verhältnis zu Gott, zu anderen Menschen und der ihn umgebenden Natur; in dieser dreifachen Beziehung will und muss er orientiert, d.h. zu klarer Anschauung seiner Lebensstellung gelangt sein.“³⁸

Eine Verordnung des Provinzial-Schulkollegiums in Preußen aus dem Jahre 1841³⁹ gab vor, welche naturwissenschaftlichen Inhalte an den Landschulen zu vermitteln waren. Auf diesem Plan bezog sich Sluymmer, so dass die Erteilung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für die Schulen des Elementarbereiches in Preußen erstmalig gesetzlich festgeschrieben wurde. Der Plan beinhaltete eine verbindliche Stundentafel, nach der die Bereiche Naturgeschichte /Naturlehre und Erdkunde/Geschichte mit jeweils 2 Wochenstunden in der Mittel- und Oberklasse erteilt werden sollten.⁴⁰

Gerade für den naturwissenschaftlichen Unterricht blieb es aber bei den völlig konträr vertretenen Auffassungen über die Notwendigkeit dieses Unterrichts in den Elementarschulen: So forderte etwa der Naturphilosoph Oken (1779-1851), Professor in Jena: „Von der Physik müssen die Kinder so viel erfahren, dass sie begreifen, was täglich um sie vorgeht; warum das Wasser fließt, warum es regnet, blitzt und donnert, was ein Barometer und Thermometer, eine Magnetnadel usw. ist. Aus der Chemie müssen sie wenigstens begreifen lernen, was Gasarten, Säuren und Laugen sind, wie das Verbrennen, Auflösen und Niederschlagen geht, was Pulver, chemische Feuerzeuge und dgl. sind.“⁴¹ Bei einem Vergleich dieses anspruchsvollen Programms für die Elementarschule mit der zeitgleich

³⁵ GEBHARD: Handbuch der deutschen Geschichte. 1960, Bd. 3, S. 103

³⁶ SLUYMMER: Lehrplan für Volks-Schulen. 1847

³⁷ Ebd., S. 5

³⁸ Ebd., S. 6

³⁹ Ebd., S. 9. Die Verordnung wird hier von Sluymmer ausführlich beschrieben.

⁴⁰ Ebd., S. 148

⁴¹ OKEN: Für die Aufnahme der Naturwissenschaften in den allgemeinen Schulunterricht. In: Isis, 1829 Bd. XXII, S. 1230

vorgetragenen Forderung des Vorsitzenden der konservativen „Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner“, Thiersch (1784-1860), wird die grundsätzliche Unvereinbarkeit der Auffassungen über den naturwissenschaftlichen Unterricht deutlich: Thiersch vertrat die Auffassung, die Fächer Naturlehre und Naturgeschichte sollten aus der Volksschule entfernt werden, der Unterricht statt dessen auf Lesen, Schreiben, Rechnen und vor allem Religion beschränkt werden.⁴² Nach Thiersch diente die Volksschule also immer noch einzig dem Zweck, durch Bildungsbeschränkung den Kindern nur soviel an Kenntnissen zu vermitteln, dass sie über den Status gläubiger und gehorsamer Untertanen nicht hinauskamen.

Ab dem Jahre 1848 erlitt der naturwissenschaftliche Unterricht an den Volksschulen erneut einen herben Rückschlag: Ausgangspunkt war die Revolution 1848/49, nach der, gewissermaßen als Schuldzuweisung gegen die Elementarlehrer, im Jahre 1854 die „Stiehl’schen Regulative“ erlassen wurden. Mit diesen „Regulativen“ setzte vor allem für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Volksschulen eine rückläufige Entwicklung ein: Die religiös-christliche Grundanschauung wurde als Erziehungsauftrag gegen die vorgeblich die Christlichkeit zerstörende realistische Bildung gesetzt. Dies bedeutete, dass der Religionsunterricht wieder eine herausragende Bedeutung erhielt. Die Unterrichtsverwaltung stellte sich mit Nachdruck gegen alle Bemühungen, naturkundliche Fächer zu einem eigen-ständigen Fach werden zu lassen. Als 1861 wieder Beratungen über einen neuen Schulgesetzentwurf stattfanden, wurde festgelegt, dass nur noch drei Wochenstunden das Fach Naturkunde (einschließlich Vaterlandskunde) unterrichtet werden durften und sich der Unterricht „an das für die Volksschulen bestimmte Lesebuch“⁴³ anschließen musste. Hier waren sicherlich auch die Begründungen für die Schwierigkeiten zu sehen, nach Überwindung der Regulative für einzelne Unterrichtsfächer, nicht zuletzt auch den naturwissenschaftlichen Bereich, eigenständige Schulbücher einzuführen.

Bis zum Jahre 1872 stagnierte so letztlich für alle Schulformen die weitere Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

2.3 Schulbücher vor 1872

Schulbücher für den Elementarbereich sind für den Zeitraum vor 1872 insofern von Bedeutung, als sie in dieser Zeit von Lehrern benutzt wurden, die nach 1872, dem Zeitpunkt der Institutionalisierung der Mittelschule an diese neue Schulform wechselten. Sie gestalteten ihren Unterricht demnach weitgehend auf der Grundlage der Schulbücher, die ihnen von der Elementarschule her bekannt waren.

Die Einordnung des Schulbuches in die pädagogischen Überlegungen für diesen Untersuchungszeitraum erfolgt auf der Grundlage der Aussagen von August Hermann Niemeyer.⁴⁴ Das dieser Analyse zugrundeliegende Werk Niemeyers stammt zwar aus dem Jahre 1824, es ist aber ein Beispiel dafür, dass auch zu

⁴² THIERSCH: Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts. 1838, Bd.I, S. 421

⁴³ WIESE: Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 1867, S. 202

⁴⁴ NIEMEYER: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 1824

diesem Zeitpunkt bereits das Schulbuch in der pädagogischen Diskussion durchaus eine Rolle spielte.

Bezeichnend war bei Niemeyer die Begründung für die Notwendigkeit von Schulbüchern: Da es zu seiner Zeit noch keinen institutionell vorgeschriebenen Lehrplan gab, der zumindest eine inhaltliche Vorgabe für den zu vermittelnden Stoffumfang hätte enthalten können, haben die Schulbücher gleichzeitig auch die Funktion eines Lehrplans für die Hand des Lehrers: „Es ist nicht zu berechnen, wieviel Nachteil schon allein daraus entsteht, wenn besonders junge Lehrer bey dem ersten Vortrage, [...] weil man ihnen zwar das Lehrobjekt im Allgemeinen genannt, aber keine Gränzbestimmung gegeben hat, in große Weitläufigkeit gerathen, daher gewöhnlich von der Zeit übereilt werden. Wo Lehrbücher zum Grunde liegen, ist die Bestimmung der Grenzen am leichtesten.“⁴⁵ Damit erhielt das Schulbuch bei Niemeyer für junge Lehrer eine didaktische Funktion für die Strukturierung des Unterrichts.

Ein nachhaltiger Bruch in der Entwicklung des Schulwesens, der sich entscheidend auch auf den Bereich des Schulbuchs bezog, war mit dem Erlass der „Stiehlschen Regulative“ im Jahre 1854 verbunden. Die in den Regulativen normierten restriktiven Maßnahmen galten vor allem für die Ausbildung in den Lehrerseminaren. Es wurde zwar gefordert, im Unterricht „ein geeignetes Lehrbuch oder einen Leitfaden“ zu Grunde zu legen. Als Aufgabe des Lehrers aber wurde definiert, dass er den Inhalt eines Buches „zu erklären, zu befestigen und nach allen Seiten anwendbar für den Elementarunterricht zu machen“⁴⁶, dass er ihn aber nicht zum Gegenstand der Kritik machen durfte. Welche Entwicklung der Unterricht in der Elementarschule vor allem im Hinblick auf den Unterricht in den „realistischen Fächern“ bei anhaltender Wirkung der Regulative genommen hätte, wird aus den Vorstellungen Stiehls deutlich: „Als das erwünschte Ziel ist aber anzusehen, dass ein Schullesebuch hergestellt werde, dessen lebensvolle und charakteristische Bilder und Schilderungen das ausreichende Material für den ergänzenden und erläuternden Unterricht des Lehrers böten. Auch wenn ein Buch in dieser vorausgesetzten Vollendung noch nicht vorhanden, wird doch das eingeführte Lesebuch [...] genügend Gelegenheit bieten, den künftigen Elementarlehrer zu dieser für die Elementarschule allein zulässigen Ertheilung des sogenannten Realunterrichts anzuleiten.“⁴⁷ Ausschließlich religiöse Schriften und das Lesebuch waren für den Elementarunterricht zugelassen. Verzicht auf alle realistischen Fächer und Beschränkung auf den Unterricht in Religion, Lesen und Rechnen war damit das angestrebte Ergebnis dieser restriktiven Schulpolitik.

Das dritte Regulativ bezog sich auf den Unterricht in der zur Norm erklärten einklassigen Elementarschule. Neben der Bibel, dem Gesangbuch und dem Katechismus für den Religionsunterricht sollte ein Lesebuch benutzt werden. Dieses sollte so konzipiert sein, dass es über die Schulzeit hinaus als Grundlage für eine „gesunde Volksbildung“⁴⁸ gelten konnte. Für den Unterricht in „Vaterlands- und Naturkunde“⁴⁹, also für die realistischen Fächer, für den keine

⁴⁵ Ebd., S. 542

⁴⁶ STIEHL: Die drei preußischen Regulative. 1858, S.10

⁴⁷ Ebd., S. 37

⁴⁸ Ebd., S. 70

⁴⁹ Ebd., S. 73

besonderen Stunden im Lehrplan ausgewiesen wurden, sollte die „Mittheilung der unentbehrlichen Kenntnisse“⁵⁰ durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte im Lesebuch erfolgen. Dazu vertrat Stiehl die Meinung, dass der Stoffumfang, wie er sich im Lesebuch darstellt, einen ausreichenden Rahmen für diesen Unterricht darstellte.⁵¹

Es ist davon auszugehen, dass es noch die Auswirkungen der in den Stiehlschen Regulativen fixierten Forderungen waren, wenn auch nach Aufhebung dieser Bestimmungen im Jahre 1872 Ansprüche an das Lehrbuch gestellt werden, die bereits galten, als die Regulative noch in Kraft waren. Verbunden damit hatte sich in den Jahren vor 1872 eine pädagogische Auffassung über das Lehrbuch herausgebildet und verfestigt, die nun mit der Aufhebung der Regulative nicht kurzfristig geändert werden konnte.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Vgl. ebd.

3 Institutionalisierung der Mittelschule und ihre Konsolidierung 1872 - 1910

3.1 Die Mittelschule von 1872 bis 1910

Als am 15. Oktober 1872 vom „Königlich Preußischen Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten“ die „Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“¹ herausgegeben wurden, war dies der Beginn der staatlich institutionalisierten Mittelschule. Kultusminister war zu dieser Zeit Adalbert Falk² (1827-1900), dem auch das Verdienst zukam, die ‚Stiehlschen Regulative‘ aufgehoben zu haben.

Mit diesen „Allgemeinen Bestimmungen von 1872“³ des für das Schulwesen zuständigen Ministeriums in Preußen wurden alle die Schulen zu „Mittelschulen“ zusammengefasst, die bisher ihre Stellung zwischen den Elementarschulen und den Gymnasien hatten:

„Unter dem Namen von Bürger-, Mittel-, Rector-, höheren Knaben- oder Stadt-Schulen sind bereits gegenwärtig eine beträchtliche Anzahl von Unterrichtsanstalten vorhanden, welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des s.g. Mittelstandes in größerem Umfang berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann.

Es entspricht den Anforderungen der Gegenwart nicht nur, die bestehenden Anstalten dieser Art weiter zu entwickeln, sondern auch die Neuerrichtung derselben seitens der Gemeinden thunlichst zu fördern.

Wenn solche Schulen den nachfolgenden Anforderungen entsprechen, so sind dieselben als Mittelschulen anzusehen und zu bezeichnen. Die Schulen sollen neben den Volksschulen des Ortes bestehen und mindestens fünf aufsteigende Klassen mit einer Maximalzahl von je 50 Schülern haben.“⁴

Eine Reihe von Forderungen an die neue Mittelschule machten ihre herausgehobene Stellung gegenüber der Volksschule deutlich: Dazu gehörte das Zugeständnis, den Lehrplan den „localen Verhältnissen“ anpassen zu können, so dass der Ackerbau, das Fabrikwesen, der Bergbau, der Handel oder die Schifffahrt eine besondere Berücksichtigung den lokalen Gegebenheiten entsprechende Bedeutung in den Lehrplänen erfahren konnte. Auch hatte die Mittelschule einen Spielraum bei der Entscheidung für eine Fremdsprache. Über die Ausstattung der Mittelschulen hieß es, dass die Inventarien den „höheren Lehrzwecken derselben entsprechen“ müssen, hier wurde gefordert, dass für den Unterricht in „Geographie und Naturkunde die erforderlichen Lehrmittel zu beschaffen sind“, und es war für eine „Bibliothek Sorge zu tragen, welche die größeren wissenschaftlichen Werke enthält, deren Benutzung für die Lehrer nothwendig

¹ Allgemeine Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen vom 15. Oktober 1872. In: CENTRALBLATT 1872, S. 598

² Adalbert Falk war von 1872 bis 1879 preußischer Kultusminister.

³ Im Folgenden werden diese als „Bestimmungen von 1872“ bezeichnet.

⁴ Bestimmungen von 1872, S. 599

ist.“⁵ Damit wurden der Mittelschule breite Differenzierungsmöglichkeiten zugewiesen, die später – bereits ab 1910 – in unterschiedlichen Plänen festgeschrieben wurde.

Bezüglich der Lehrer heißt es, dass der Unterricht nur von Lehrern erteilt werden sollte, die die Befähigung für den Unterricht in dieser Schulform besaßen.⁶

Der Hinweis auf die geforderten fünf aufsteigenden Klassen wirkt zunächst befremdend, aber die Mittelschule begann, ebenso wie die Schulen der anderen Schulformen, in der Regel nicht mit dem ersten Schuljahr. Vielmehr hatten die Gymnasien und auch die mittleren Schulen sogenannte „Vorschulen“, in denen für eine unterschiedliche Zahl von Schuljahren – in der Regel 2 bis 4 – auf die angeschlossene Schule vorbereitet wurde. So bedeuteten fünf aufsteigende Klassen etwa eine Gesamtschulzeit von sieben bis neun Jahren.

An zwei Beispielen soll die unterschiedliche Strukturierung der Schularten, die bis zu diesem Zeitpunkt das mittlere Schulwesen darstellten, verdeutlicht werden:

1. Die Bürgerschulen: Bürgerschulen und Rektoratsschulen entsprachen von ihrem Grundanspruch her noch am ehesten den späteren Mittelschulen. Die Bürgerschule galt zunächst als eine zwischen der Elementarschule und der Gelehrtenschule eingerichtete Schulform. Die Schulen dieser Schulform hatten in der Regel alle eigene, nicht normierte Lehrpläne, meistens ohne Latein. Ab 1859 wurden die Bürgerschulen, die Latein in ihrem Lehrplan hatten, als „höhere Bürgerschule“ zu den „Realschulen 1. Ordnung“ umbenannt, und mussten damit dem gymnasialen Schulwesen zugerechnet werden. Die lateinlosen Bürgerschulen wurden ab 1872 zu Mittelschulen. Aus Gründen, auf die noch einzugehen sein wird, nahmen in späteren Jahren diese Bürgerschulen das Fach Latein wieder in ihren Lehrplan auf mit dem Ziel, den Status einer „höheren Bürgerschule“ zu erwerben und so dem gymnasialen Schulwesen zugerechnet zu werden.

2. Die Rektoratsschulen sind aus den Bürgerschulen hervorgegangen, deren Leiter (Rektoren) – in der Regel Theologen – durch zusätzlichen privaten Unterricht in Latein befähigte Schüler auf den Besuch der höheren Schule vorbereiteten. Diese Schulen galten zwar formal als mittlere Schulen, da sie aber in ihrem Anspruchsniveau die ersten Klassen des Gymnasiums ersetzten und auch nach dem Lehrplan der Gymnasien unterrichteten, mussten sie als reine „Zubringerschulen“ für die höheren Schulen gesehen und dem gymnasialen Schulwesen zugerechnet werden.

Der erste Ansatz zur Normierung des mittleren Bildungswesens im Jahre 1872 hatte zwei entscheidende Nachteile:

– Es kam zu keiner grundsätzlichen Vereinheitlichung des gesamten mittleren Schulwesens; so gab es in der Zeit der Institutionalisierung der Mittelschule sowohl fünfklassige Schulen mit einer Fremdsprache, aber auch eine bereits neunklassige Schule mit zwei Fremdsprachen.⁷ Dass existierende Bürgerschulen weiterhin bestehen bleiben konnten, sollte sich auch insgesamt als nachteilig für die Entwicklung des mittleren Schulwesens erweisen.

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Vgl. MASKUS: Zur Geschichte der Mittel- und Realschule. 1966, S. 58

– Es kam zu keiner deutlichen Abgrenzung der Mittelschule zum Elementarschulwesen, d.h. zu der Volksschule. Hierbei ist denkbar, dass der Gesetzgeber verhindern wollte, dass zwischen Volks- und Mittelschule eine solche Kluft entstand, wie sie zwischen den bestehenden Schulen und den Gymnasien bereits vorhanden war. Auch sollte eine zu starke Absonderung der Mittelschule von der Volksschule verhindert werden sollte. Denkbar ist auch, dass die staatliche Schulverwaltung erst die weitere Entwicklung im Bereich des mittleren Schulwesens beobachten wollte, um dann zu entscheiden, welche Form die Mittelschule endgültig erhalten sollte. Eindeutige und begründende Aussagen hierzu wurden vom Gesetzgeber nicht gemacht.⁸

Als ein gravierender Nachteil für die weitere Entwicklung der Mittelschule musste zweifellos auch gesehen werden, dass es keine reichsgesetzliche Gesamtkonzeption für diese Schulform gab, sondern nur einzelstaatliche Regelungen. Die „Allgemeinen Bestimmungen“ waren letztlich eine nur auf Preußen bezogene Grundlage für das mittlere Schulwesen. Die übrigen deutschen Länder konnten unabhängig darüber entscheiden, ob sie dem Vorbild Preußens folgen wollten. Vor allem die süddeutschen Länder zogen Sonderregelungen für die Entwicklung ihres Schulwesens vor oder verzichteten auf jede Ausformung eines mittleren Schulwesens.

Eine deutliche Trennung der Mittelschulen von den Volksschulen wurde durch das „Pensionsgesetz der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen“ von 1885⁹ vollzogen. In den Ausführungsbestimmungen zu diesem Gesetz wurde zunächst die Volksschule definiert: „Öffentliche Volksschulen im Sinne des Gesetzes vom 6. Juni 1885 sind diejenigen Schulen, zu deren Benutzung einerseits für Eltern oder deren Vertreter, die nicht anderweitig dafür gesorgt haben, daß die Kinder den für öffentliche Volksschulen vorgeschriebenen Unterricht erhalten, ein gesetzlicher Zwang besteht, und zu deren Errichtung und Unterhaltung andererseits für Schulgemeinden eine allgemeine gesetzliche Verpflichtung besteht.“¹⁰ Für die Mittelschule wurde definiert: „Dagegen sind diejenigen neben den wirklichen Volksschulen eines Ortes bestehenden öffentlichen Schulen, welche, obwohl nicht zu den eigentlichen höheren oder Gelehrtenschulen gehörend, doch ihrer gesamten Organisation oder ihrem ganzen Endzwecke nach ihren Zöglingen eine über die Aufgabe und das Ziel der obligatorischen Volksschule hinausgehende höhere Bildung zu geben erstreben, als öffentliche Volksschule nicht anzusehen.“¹¹ Damit kann das Gesetz aus dem Jahre 1885 als der Ursprung des offiziell festgeschriebenen dreigliedrigen Schulsystems angesehen werden, denn eindeutig wurde hier unterschieden zwischen den Volksschulen und den öffentlichen mittleren Schulen, die über den Volksschulunterricht hinausführten, aber keine höheren Schulen waren und den eigentlichen höheren Schulen.

⁸ Vgl. MAASSEN: Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. 2.Bd., 1961, S. 9

⁹ Pensionsgesetz der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen vom 6. Juni 1885. In: CENTRALBLATT 1885, S. 239 ff

¹⁰ Ausführungsbestimmungen zu dem Pensionsgesetz. In: CENTRALBLATT 1886, S. 387 ff.

¹¹ Ebd.

Mit einem Gesetz vom 11. Juni 1894¹² wurde eine Regelung für das Ruhegehalt der Lehrer an mittleren Schulen getroffen. In diesem Gesetz wurden zwar die Missstände für den Bereich des Pensions- Versorgungswesens für die Hinterbliebenen der Lehrer an mittleren Schulen dadurch behoben, dass eine Angleichung der mittleren Schulen an das Staatsbeamtenrecht erfolgte, allerdings mussten die hierfür erforderlichen Mittel von den Kommunen aufgebracht werden. In den Ausführungsbestimmungen zu diesem Gesetz fand sich eine weitere Bestätigung für das inzwischen dreigliederige Schulsystem: „Mittlere Schulen sind diejenigen Unterrichtsanstalten, welche allgemeinen Bildungszwecken dienen, und welche weder zu den höheren Schulen noch zu den öffentlichen Volksschulen, noch zu den Fach- und Fortbildungsschulen gehören.“¹³ Hier lag auch eine weitere Gelenkstelle für die Beurteilung der Mittelschule durch die Regierung. Es wurde bestätigt, dass der Status der Mittelschule über dem der Volksschule lag, es wurde aber wiederum nachdrücklich ihre Nichtzugehörigkeit zum höheren Schulwesen betont.

Wie sich noch genauer zeigen wird, bedeutete vor allem die Verweigerung der Berechtigung für die Mittelschule in den folgenden Jahren eine rigide Beschränkung in ihren Entfaltungsmöglichkeiten, vor allem da die Bedeutung der Berechtigung für den zivilen Bereich ständig zunahm. Diese Entscheidung drückt eine Beschränkung der Umsetzungsmöglichkeiten der an der Mittelschule erworbenen Bildung aus. Dies bedeutete eine erhebliche Abwertung des an der Mittelschule erworbenen Abschlusses und bestätigt die Theorie von der Mittelschule als einer bildungsbeschränkenden Institution zwischen unterem und gehobenerem Mittelstand. Dass diese Auffassung durchaus auch von den Lehrern an Mittelschulen geteilt wurde, ergibt sich aus einer „Petition“¹⁴ dieser Lehrerschaft an die Staatsregierung aus dem Jahre 1896. Dort hieß es, „daß die Bildungsbedürfnisse des niederen Teiles des Mittelstandes durch gut organisierte, 6- bis 8-stufige Volksschulen vollständig befriedigt würden, während der gehobene Teil des Mittelstandes hinlänglich Gelegenheit fände, seine weiteren Bedürfnisse in Realschulen und Realgymnasien zu befriedigen.“¹⁵ Es wurde also hier unterschieden zwischen dem niederen und dem gehobenen Teil des Mittelstandes, denen auch jeweils entsprechende Schulformen zugeordnet werden sollten. Bestätigend hieß es noch einmal, dass auch das Hineindrängen des niederen Mittelstandes in die Realschulen wegen der dort geforderten zweiten Fremdsprache nicht unbedenklich sei, da diese Anforderungen über die Möglichkeiten des „Kerns des Mittelstandes“¹⁶ hinausgehen; vor allem seien auch die „pekuniären Ansprüche an Schulgeld, Bücherkosten etc. für die Mehrheit des mittleren Bürgerstandes“¹⁷ zu hoch.

Die Kommunen, die sich aus finanziellen Gründen zwischen Errichtung bzw. Erhaltung von Mittelschule oder Realschule entscheiden mussten, verzichteten auf Druck der Eltern in der Regel auf die Mittelschule. Diese wurde dann in eine

¹²Gesetz, betreffend das Ruhegehalt der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen nichtstaatlichen mittleren Schulen und die Fürsorge für ihre Hinterbliebenen. In: CENTRALBLATT 1894, S. 581 ff.

¹³Ebd., S. 582

¹⁴Petition – Bittgesuch des ‚Preußischen Vereins der Lehrer und Lehrerinnen betreffend die einheitliche Regelung der Organisation der Mittelschule. In: MS 11 (1897), S. 23-29

¹⁵Ebd., S. 26

¹⁶Ebd., S. 27

¹⁷Ebd.

Volksschule zurückgestuft. Bezogen auf das Anspruchsniveau und die Schuldauer reduzierte sich diese Entscheidung lediglich auf die Frage, ob eine Schulform mit Lateinunterricht im Angebot oder eine solche ohne dieses Angebot bevorzugt wurde. Wegen der Erteilung einer Berechtigung, sicherlich aber auch aus Prestigegründen, musste die Entscheidung häufiger gegen die Mittelschule fallen. War bisher in der Gemeinde eine gut ausgestattete Mittelschule bereits vorhanden, konnte diese in eine Realschule, das heißt eine höhere Schule umgewandelt werden, die dann das Privileg für die Erteilung der Einjährigenberechtigung erlangte.

Ein eindrucksvolles Beispiel, das diesen Sachverhalt deutlich macht, lässt sich für die Mittelschule in Königsberg aufzeigen. Bereits 1871 hatte diese Schule vergeblich die Genehmigung zur Erteilung der Berechtigung beantragt. Nach einem weiteren Antrag aus dem Jahre 1878 forderte die Schule, Kommissionsprüfungen abhalten zu dürfen, „in der die von der Schule vorgeschlagenen Schüler nachweisen sollten, daß sie die zur Berechtigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst geforderten Kenntnisse erworben haben.“¹⁸ Nach längeren Verhandlungen „mußte die Schule noch vier Literaten einstellen, und die Schule mit Zeichensaal und mehr Lehrmitteln ausstatten und schon 1880 fand die erste Abgangsprüfung statt.“¹⁹ Entscheidend für das Schicksal dieser Mittelschule aber war der Satz: „Die Schule schied aus der Reihe der Mittelschulen aus und wurde als Realschule dem Provinzial-Schulkollegium unterstellt.“²⁰ Allerdings kann eine derartige Entwicklung nicht als die Regel bezeichnet werden. Vor allem dann, wenn dem Schulträger die finanziellen Mittel für einen geforderten Ausbau der Mittelschule fehlten, erfolgte häufig die Ablehnung der Umwandlung in eine höhere Schule seitens der Unterrichtsverwaltung.

Ein ganz wesentliches Kriterium, das die Auseinandersetzung zwischen Volks- und Mittelschule prägte, war die Erteilung von fremdsprachlichem Unterricht: In den Protokollen²¹ aus den Vorbesprechungen vor der Herausgabe der „Allgemeinen Bestimmungen“ wurden hierzu unterschiedliche Auffassungen deutlich: „Nach der einen Auffassung soll in der Mittelschule überhaupt kein Unterricht in einer fremden lebenden Sprache ertheilt werden, da stattdessen eine Vertiefung in den übrigen Unterrichtsgegenständen vorzuziehen sei. Die Kenntniß der französischen oder englischen Sprache sei nur in einigen Gegenden von Nutzen, in den westlichen Theilen Westphalens, in Hannover und Ostpreußen bestände eher ein Bedürfnis Holländisch, Polnisch oder Russisch zu erlernen. [...] Nach einer dritten Ansicht endlich ist es nothwendig, den Unterricht in einer fremden lebenden Sprache obligatorisch vorzuschreiben. Sonst sei kein Unterschied zwischen einer guten Volksschule und einer Mittelschule vorhanden.“²² Bei diesen Auseinandersetzungen wird deutlich, wie wenig es dem Gesetzgeber hier bereits möglich war, der Mittelschule ein einheitliches, für alle Mittelschulen verbindliches Profil für den fremdsprachlichen Unterricht zu geben.

¹⁸ HEINEMANN: Geschichte der preußischen Mittelschule. 1931, S. 67

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd., S. 68

²¹ Vorbereitende Verhandlungen im preußischen Unterrichtsministerium im Juni 1872 – Protokolle. In: CENTRALBLATT 1872, S. 385 ff.

²² Ebd., S. 101

Es wird aber auch deutlich, wie vordergründig die Entscheidungen für die Einführung einer bestimmten Fremdsprache letztlich blieben.

Eine weitere Aussage macht nachdrücklich die Schwierigkeiten der Mittelschule deutlich, sich neben der Volksschule und dem Gymnasium zu behaupten: „In Laienkreisen, also in dem eigentlich interessierten Publikum der Mittelstädte, verhinderte man auf Einfluß und Betrieb derjenigen Bürger, die ihre Kinder später auf eine höhere Schule geschickt haben würden, das Aufkommen von Mittelschulen, indem man unter Anspannung aller finanziellen Kräfte statt Mittelschulen gleich höhere Bürgerschulen gründete, aus denen sich hinterher lebensunfähige und darum kränkelnde Realprogymnasien oder ähnliche Institutionen bildeten.“²³ Die Aussage macht deutlich, welche Vorbehalte – geprägt durch Eigeninteressen – das Verhältnis der drei Schulformen zueinander belasteten: Umhöfer schrieb treffend: „In Lehrerkreisen fand die Mittelschule beinahe gar keinen Anklang, bei den Lehrern höherer Schulen deshalb nicht, weil man mit Recht fürchtete, sie könnte den oft wenig lebensfähigen höheren Schulen durch Entziehung von Schülermaterial die Lebensader ganz unterbinden, bei den Lehrern der Volksschulen nicht, weil man hier besorgte, das bessere Schülermaterial loszuwerden.“²⁴ Auf einer solchen Basis konnte sich kein gedeihliches Nebeneinander der drei Schulformen entwickeln. Die Formulierung, dass die Mittelschule als Schulform ihren Platz „zwischen“ Volksschule und Gymnasium suchen und behaupten musste, findet hier ihre Erklärung. Eine an einer gemeinsamen Aufgabe orientierte Arbeit zwischen den drei Schulformen ist auch in der Folgezeit nicht entstanden.

3.2 Die Klientel der Mittelschule

Eine erste direkte Forderung nach einer Schulform, die in ihrer Entwicklung zu der durch die im Jahre 1872 institutionalisierten Mittelschule führte, lässt sich durch die Schrift „Der Mittelstand und die Mittelschule“ von Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824-1893) aus dem Jahre 1853 nachweisen.²⁵

Dörpfeld ging bei seinen Forderungen von der Voraussetzung aus, dass sich die Bürger einer Stadt drei Ständen zuordnen ließen: den ersten Stand bildeten danach die Fabrikanten, Kaufleute und höheren Beamten, den zweiten Stand die kleinen Fabrikanten, die Krämer und Handwerker und zum dritten Stand zählte Dörpfeld die „unselbständigen Leute“, arme Handwerker, Fabrikarbeiter und Gesellen in Lohndiensten. Da diese drei Stände hinsichtlich der Bildung und Erziehung unterschiedliche Bedürfnisse hatten, müssten nach Dörpfeld für diese Stände entsprechende öffentliche Schulen bereitgestellt werden. Hier nun sah Dörpfeld das Defizit: die künftigen Juristen, Theologen, Ärzte usw. besuchten das Gymnasium, „die Kaufleute, Fabrikanten, Baumeister und verschiedene Beamte halten sich zur Realschule. Wohin wenden sich nun die übrigen: der kleine Geschäftsmann, der Handwerker – und endlich der Fabrikarbeiter, der Tagelöhner?“²⁶ Die Kinder dieser Gruppen blieben in der Elementarschule und bildeten dort die obere Klasse. Diese Schule war nach Dörpfeld gleichzeitig die Unterrichtsanstalt für zwei Stände. Damit wurde aber von Dörpfeld eine deutliche

²³ UMHÖFER: Zur Mittelschulfrage. In: MS 4 (1890), S. 198

²⁴ Ebd.

²⁵ DÖRPFELD: Der Mittelstand und die Mittelschule. 1853

²⁶ Ebd., S. 8

Trennungslinie bei dem oben definierten Mittelstand und den ihnen zugeordneten Schulformen gezogen: Die Realschule war „für solche Knaben bestimmt, welche die Mittel und die Fähigkeiten haben, sich für den großen Handels- und Fabrikantenstand auszubilden.“²⁷ Dörpfeld sagte aber auch, dass sie „wenig dienlich sein kann für den Handwerker und den größten Theil des übrigen Mittelstandes.“²⁸ Dörpfeld forderte, dass die Schüler, die bisher gemeinsam die Oberklasse der Elementarschule gebildet hatten, vom 10. Lebensjahr an getrennt werden und „jeder Theil für sich eine besondere Schulklasse bilden. Die eine Oberklasse, die nur den gesetzlich nothwendigen Unterricht ertheilt und die Schüler von 10 - 13 Jahren hat, heiße Unterschule; die andere, welche die Kinder des Mittelstandes und zwar vom 10. bis 15. Lebensjahr enthält, heiße Mittelschule.“²⁹ Damit zweigte sich eine Mittelschule nach Dörpfeld als Schulform für den Mittelstand von der Elementarschule ab, sie sollte als Bestandteil des niederen Schulwesens neben der Realschule eingerichtet werden. Als Hauptaufgabe dieser Schule wurde die Stärkung des Mittelstandes, vor allem des Handwerks gesehen, „um dieses kostbare Glied der Bürgerschaft wieder zu kräftigen, zu beleben und zu Ehren zu bringen, müssen wir die Mittelschule in die erste Reihe stellen.“³⁰ Eindeutig zielte Dörpfeld damit auf eine differenzierte Betrachtung des Mittelstandes ab, den bürgerlichen Mittelstand, dem er die Realschule als gemäße Schulform zuordnete, und den gewerblichen Mittelstand, für den die Mittelschule eingerichtet werden sollte.

Auch in der o.g. Denkschrift über die Einrichtung einer Mittelschule des Berliner Stadtschulrates Hofmann aus dem Jahre 1869³¹ war die Zuordnung der Mittelschule zu der Klientel vorgesehen, wie sie von Dörpfeld geplant war: Dies waren die Kinder des mittleren Bürgerstandes, aber mit der wesentlichen Einschränkung, dass dem „niederen Gewerbestand“³² eine entsprechende Bildung vermittelt wurde. In den Beratungen über die Institutionalisierung der Mittelschule im Juni 1872 – an denen auch Dörpfeld teilnahm³³ – wurde erneut die Forderung erhoben, dass diese Schule die „Bildungsbedürfnisse des mittleren Bürgerstandes zu befriedigen hat“³⁴. Es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass „die Commission bei dem „mittleren Bürgerstand“ namentlich an den Handwerkerstand gedacht hatte.“³⁵

Die „Bestimmungen von 1872“, mit denen die Mittelschule institutionalisiert wurde, bezogen sich wieder auf diese Klientel. Denn es wurde formuliert, dass die zu Mittelschulen zusammenzufassenden Schulen einerseits eine höhere Bildung vermitteln sollten als dies in der mehrklassigen Volksschule geschehen konnte, andererseits die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des „sogenannten Mittelstandes“ berücksichtigen sollten. Diese Aussage muss so interpretiert werden, dass die Mittelschule dem „gewerbliche Mittelstand“ und weniger dem

²⁷ Ebd., S. 9

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd., S. 14

³⁰ Ebd., S. 15

³¹ HOFMANN: Über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. 1869

³² Ebd., S. 16

³³ Eine Liste der Teilnehmer ist als Anlage 2 beigefügt.

³⁴ Vorbereitende Verhandlungen im preußischen Unterrichtsministerium im Juni 1872 – Protokolle. In: CENTRALBLATT 1872, S. 385 ff

³⁵ Ebd., S. 99

„bürgerliche Mittelstand“ zugeordnet wurde, so wie es Dörpfeld bereits gefordert hatte.

Die Schrift „Drei Schulkategorien“ von L. Schwensfeier aus dem Jahre 1892³⁶ bezog sich noch einmal auf die Konferenz zur Vorbereitung der Regelung des preußischen Mittelschulwesens. Sie machte Aussagen über die seinerzeit beabsichtigten Aufgaben der Mittelschule: sie soll „dazu dienen, den mittleren Bürgerstand, der im Schwinden ist, zu kräftigen und ihm die nöthige Bildung zu geben“³⁷. In diesem Zusammenhang wurde von Schwensfeier der Mittelstand – ähnlich wie bei Dörpfeld – definiert: Den Mittelstand bilden die selbständigen Handwerker, die Künstler niederen Ranges, die Kaufleute mit der Einschränkung auf die Krämer, die Haus- und Landbesitzer und subalterne Beamte. Interessant war der Hinweis, dass die Vertreter des Mittelstandes in der Gemeinde und im Staate „nicht zu den Unmündigen gehören“, sondern alle Bürgerrechte ausüben durften, so dass sich von daher schon der Anspruch nach einer Bildung ableitete, die höher sein musste als sie die „bestorganisierte Volksschule“ gewähren konnte. Verbunden damit war die Forderung, dass jedem Stande die ihm angemessene Bildung gewährt werden musste. Es wurde ausdrücklich als ein politischer Fehler herausgestellt, wenn versucht würde, den Bildungsgrad eines Standes auf das Niveau des niederen Standes herabzudrücken oder auch „den Unterschied der Stände durch Überbildung des Einen verwischen zu wollen.“³⁸

Eine ähnliche Auffassung wurde von Vogel in seiner „Mittelschul-Pädagogik“³⁹ aus dem Jahre 1893 vertreten: die wesentliche Aufgabe der Schule war es, die „allgemeine ethische und intellektuelle Grundlage der Stände zu vermitteln, für die die Schüler ausgebildet werden sollen und dazu muß die Schule in ihrer Gliederung den verschiedenen Ständen entsprechen.“⁴⁰ Daraus ergibt sich, dass die Mittelschule ihre Aufgabe nur dann erfüllen konnte, wenn sie in ihrer Zielsetzung den Bildungsbedürfnissen des Mittelstandes gerecht wurde. Umgekehrt kann daraus der Schluss gezogen werden, dass die Mittelschule als „eine eigenartige, nur für den Mittelstand geeignete Bildungsanstalt“⁴¹ gedacht war.

Eine ungewöhnliche Bezeichnung des Begriffs „Mittelstand“ liegt aus dem Jahre 1890 von H. Umhöfer vor. Es handelt sich um die erste Veröffentlichung zu dieser Frage in der Verbandszeitschrift unter dem Titel: „Zur Mittelschulfrage“⁴²: Das Bildungsziel der Mittelschule war demnach die zweckmäßige Schulbildung des „staatsbürgerlichen Mittelstandes.“⁴³ Dies meinte aber ähnlich wie in den vorhergehenden Definitionen „den selbständig dastehenden Handwerker, den Ackerbürger, den kleingewerblichen Kaufmann, den zwischen Klein-Häusler und Großgrundbesitzer stehenden Landwirt und die in der Subalternkarriere stehenden Beamten.“⁴⁴ Der Bezug auf diese Berufsgruppen und damit die Bestätigung der Funktion der Mittelschule als einer Standesschule ergab sich auch aus der

³⁶ SCHWENSFEIER: Drei Schulkategorien. 1892

³⁷ Ebd., S. 59

³⁸ Ebd., S. 59

³⁹ VOGEL: Mittelschul-Pädagogik. 1893

⁴⁰ Ebd., S. 45

⁴¹ Ebd.

⁴² UMHÖFER: Zur Mittelschulfrage. In: MS 4 (1890), S.197-199; S. 217-228

⁴³ Ebd., S. 222

⁴⁴ Ebd., S. 221

Formulierung, dass die Kinder aus diesen Kreisen eine Bildung besitzen mussten, wie sie nur die Mittelschule gewähren konnte. Darüber hinaus wurde die an den Schulen des mittleren Schulwesens vermittelte Bildung für den „mittleren Bürgerstand“ als wesentlich nützlicher dargestellt als die Bildung, die „der bürgerliche Mittelstand“ in den unteren Klassen der höheren Schule erhielt. Die Frage muss offen bleiben, ob der Verfasser hier bewusst einen Unterschied zwischen den beiden so bezeichneten Ständen – dem mittleren Bürgerstand und dem bürgerlichen Mittelstand – sah. Eine bisher mehrfach nachzuweisende Tendenz der differenzierenden Betrachtung des Mittelstandes findet allerdings hier ihre Bestätigung.

Die Funktion der Mittelschule als Standesschule wurde in den Anfangsjahren der Mittelschule vor allem in der Verbandszeitschrift immer wieder deutlich herausgestellt: „Die Mittelschulen stehen zwischen den Volksschulen und den höheren Schulen, bilden das Mittelglied; es sind Anstalten für den Mittelstand.“⁴⁵ Nachdrücklich bestätigt wurde diese Auffassung: „Die Mittelschule erstrebt, dem weitergehenden Bildungsbedürfnisse des Mittelstandes entsprechend, ein Maß der Bildung, welches nach Umfang und Tiefe nicht unbedeutend über die Ziele der Volksschule hinausreicht. Demnach wurde die Organisation der Mittelschule bestimmt durch das im bürgerlichen Mittelstande vorhandene Unterrichtsbedürfnis.“⁴⁶ Als eine nicht unbedeutende Erweiterung der zum Mittelstand zu zählenden Berufsgruppen waren hier erstmalig die Subalternbeamten in den „größeren industriellen Unternehmungen“⁴⁷ aufgeführt. Das mag seinen Grund darin haben, dass die Mittelschule diese zahlenmäßig nicht unerhebliche Berufsgruppe, zu der auch die Subalternbeamten in den Staats- und Kommunalverwaltungen gezählt wurden, veranlassen wollte, sie als „ihre Schule“ anzunehmen. Andererseits muss konzediert werden, dass für diese Gruppe die an der Mittelschule vermittelte Bildung – nicht zuletzt wegen der auf diese Gruppe ausgerichteten Unterrichtsinhalte – als durchaus angemessen anzusehen war.

Bei der in dieser Form vorgenommenen Analyse kann nicht geklärt werden, ob die angeführten Intentionen tatsächlich vom Mittelstand ausgingen, oder ob nicht vielmehr hier von den Vertretern der Mittelschule eine Klientel angesprochen wurde, die die Mittelschule als ihre Schülerschaft definieren wollte. So liegt die These nahe, die Mittelschule eher als die Schulform anzusehen, die sich um den Mittelstand bemühte, als dass der Mittelstand die Mittelschule als seine Schulform ansah.

Den wirklichen Gegebenheiten eher entsprach daher die Aussage von Bunse, dass die Mittelschule den Kindern des mittleren Bürgerstandes eine den erhöhten Anforderungen des praktischen Lebens angemessene Bildung geben wollte und „diesen Stand dadurch bewahren will, seine Kinder über seine Verhältnisse hinaus zu erziehen.“⁴⁸ Auch der an dieser Stelle erfolgte Hinweis darauf, dass es das Ziel der Mittelschule sei, die Kinder des Mittelstandes zu „bewahren vor einer Halbbildung, wie sie durch den Besuch nur der Unterklassen höherer

⁴⁵ GÜNTHER: Über einige Hemnisse in der bisherigen Entwicklung der Mittelschulen. In: MS 7 (1893), S. 319

⁴⁶ GEHRTS: Zur Organisation der Mittelschulen. In: MS 8 (1894), S. 247-252

⁴⁷ Ebd., S. 248

⁴⁸ BUNSE: Mittelschulfragen. In: MS 10 (1896), S. 164

Lehranstalten notwendigerweise entstehen muß,⁴⁹ war lediglich als eine Aufforderung an den Mittelstand zu verstehen, für die Ausbildung ihrer Kinder die Mittelschule zu bevorzugen und die Mittelschule als die Schule ihres Standes zu akzeptieren.

Die wirtschaftliche Situation stellte sich in diesen Jahren für den Mittelstand als besonders günstig dar. Der wirtschaftliche Aufschwung hatte bereits im Jahre 1871 eingesetzt, mitbedingt durch die im Rahmen der Reformgesetzgebung proklamierte Gewerbefreiheit. Dies brachte bereits eine starke Entwicklung des preußischen Gewerbewesens; die Gründung des Deutschen Reiches 1871 mit der gesetzlich festgelegten Freizügigkeit der Bürger und der Ausdehnung der Gewerbefreiheit auf alle deutschen Bundesstaaten verstärkte aber noch den wirtschaftlichen Aufschwung. Als ein weiterer positiver Faktor für diese Entwicklungen können die kolonialen Bestrebungen mit ihren internationalen Ausdehnungen gelten.

In dem Beitrag „Wie sind neunstufige Mittelschulen nach den Forderungen unserer Zeit einzurichten?“⁵⁰ wurde von dem Verfasser Stephan, kritisiert, dass der Mittelstand sich nicht in angemessener Weise an diesen Entwicklungen beteiligt habe. Stephan führte dies darauf zurück, dass es dem Mittelstand an der notwendigen Allgemeinbildung fehle. „Das Großkapital und die Fabrikindustrie mit ihrer Massenproduktion drängten ihn in den Hintergrund und erniedrigten einen großen Teil ihrer Mitglieder zu Fabrikarbeitern.“⁵¹ Zwar habe der Staat versucht durch die Einrichtung von Mittelschulen zu helfen, aber die Hilfe kam nach Auffassung von Stephan zu spät. „Wenn hier nicht Wandel geschaffen wird, so werden die Reihen der Sozialdemokraten noch weitere Verstärkung erfahren.“⁵² Mit aller Deutlichkeit wurde hier der Anspruch der Mittelschule als Standesschule begründet, vor allem der Hinweis, dass der Übergang zu einer Beschäftigung in der Fabrik eine persönliche Erniedrigung darstellte. Die in der Mittelschule vermittelte Bildung sollte die Möglichkeit der Abkehr von diesen Schichten schaffen, die nach Auffassung von Stephan dann auch gleichzeitig eine Abkehr von der diese Schicht repräsentierenden politischen Partei, der Sozialdemokratie, notwendig machte. Damit wurde die Mittelschule als ein begrenzter Aufstiegskanal gesehen für jene, die sich durch die Fabrikarbeit bedroht sahen und dieser Entwicklung entgegenwirken wollten.

Die „Preußische Statistik von 1906“ hat die ständische Zuordnung aufgegriffen und stellte im Zusammenhang mit dem mittleren Schulwesen fest: „Es zeigt sich deutlich das Bemühen, die den Unterrichtsbedürfnissen des mittleren Bürgerstandes unentbehrlichen Anstalten immer nutzbringender auszugestalten.“⁵³

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ STEPHAN: Wie sind neunstufige Mittelschulen nach den Forderungen unserer Zeit einzurichten? In: MS 16 (1902), S. 415-422

⁵¹ Ebd., S. 418

⁵² Ebd., S. 420

⁵³ Preußische Statistik 1906. In: MS 24 (1910), S. 157

3.3 Das Berechtigungswesen

Der Darstellung des Berechtigungswesens wird im Folgenden ein besonderer Raum gewährt. Es kann deutlich gemacht werden, wie stark das Berechtigungswesen die Entwicklung der Mittelschule geprägt hat.

Die Entstehung des Berechtigungswesens muss in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung der militärischen Wehrpflicht gesehen werden. Als Beginn dieser Wehrpflicht kann in Preußen das Jahr 1814 gesehen werden, als das Gesetz „Über die Verpflichtung zum Kriegsdienst“⁵⁴ Gültigkeit erhielt. Der 1. Paragraph lautet: „Jeder Eingeborene, sobald er das zwanzigste Lebensjahr vollendet hat, ist zur Verteidigung des Vaterlandes verpflichtet.“⁵⁵ Entscheidend ist §7: „Junge Leute aus den gebildeten Ständen, die sich selbst kleiden und bewaffnen können, sollen die Erlaubnis bekommen, sich in die Jäger- und Schützenkorps aufnehmen zu lassen. Nach einer ein-jährigen Dienstzeit können sie zur Fortsetzung ihres Berufes auf ihr Verlangen beurlaubt werden.“⁵⁶ Die Voraussetzung der eigenen Bekleidung und Bewaffnung – später auch der eigenen Versorgung und Unterbringung – war dauernder Bestandteil dieser Regelung. Die Einschränkung auf die Herkunft des Bewerbers aus den „gebildeten Ständen“ sind auch ein eindrucksvoller Beleg dafür, dass es sich um eine „ständische Regelung“ handelte, mit der von vornherein eine Abgrenzung gegen „nicht standesgemäße“ junge Menschen beabsichtigt war.

In einer Instruktion aus dem Jahre 1816⁵⁷ wurde die Begründung und das Maß der Bildung als Voraussetzung für den einjährigen Militärdienst festgelegt. Danach sollte mit der Verkürzung der Wehrpflicht erreicht werden, „jungen Leuten aus den gebildeten Ständen, die sich den Wissenschaften und einer höheren Ausbildung widmen, eine zweckmäßige Vereinigung ihres weiteren Studiums mit ihrer zu lösenden Verpflichtung zum aktiven Militärdienst möglich zu machen.“⁵⁸ Als Grad der Bildung, die bei dem Bewerber vorauszusetzen war, wurde eine wissenschaftliche Vorbereitung verstanden, die ihn zum Eintritt in die höheren Klassen des Gymnasiums berechtigte. Es muss angenommen werden, dass mit den „höheren Klassen“ hier wahrscheinlich die drei letzten Schuljahre gemeint waren. Wahrscheinlich bedingt durch die Vorstellung, dass die jungen Leute aus den gebildeten Ständen keine andere Schule als das Gymnasium besuchten, wurde nur dieser Schulform die Vermittlung der für den verkürzten Militärdienst vorausgesetzten Bildung zugestanden; dadurch aber, dass der Unterricht in der lateinischen Sprache an diesen Schulen Pflichtbestandteil war, entstand die Verknüpfung von „Berechtigung“ und „Lateinkenntnissen“.

Alle immer wieder aufgerichteten Zugangsschranken konnten die Anziehungskraft der Berechtigung auf die jungen Menschen nicht verringern. Es war für den Bewerber mit einem hohen Sozialprestige verbunden, wenn er als „Einjährig-Freiwilliger“ gedient hatte. Auch im anschließenden Zivilleben hatte er

⁵⁴ Gesetz über die Verpflichtung zum Kriegsdienste. In: PREUSSISCHE GESETZSAMMLUNG 1814, S. 79 ff.

⁵⁵ Ebd., S. 79

⁵⁶ Ebd., S. 80

⁵⁷ Vgl. SCHNELL: Die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst. In: Deutsches Philologenblatt, 26 (1918), S. 118-121

⁵⁸ Ebd., S. 121

Vorteile: Der Einjährig-Freiwillige wurde am Ende seiner Dienstzeit als Unteroffizier entlassen, errang aber in der Regel durch spätere regelmäßig zu absolvierende militärische Reserveübungen den Rang eines Reserveoffiziers. Dieser Status eines Reserveoffiziers war das eigentliche Ziel des Bewerbers um die Berechtigung des einjährig-freiwilligen Dienstes, denn dieser Titel verschaffte ihm erhebliche zusätzlich Berufs- und Sozialchancen: Mit dem „Einjährigen“ erhielt er vor allem auch die Berechtigung zum Eintritt in die mittlere Beamtenlaufbahn in den Verwaltungen sowie zum Besuch bestimmter Fachschulen, wie z.B. der höheren Maschinenbauschulen, von Kunsthochschulen oder landwirtschaftlicher Hochschulen.⁵⁹

Seine politische Ausrichtung veränderte das Berechtigungswesen verstärkt in der Zeit, als die im Zusammenhang mit der Industrialisierung auftretende Arbeiterschaft zunehmend Ansprüche auf Zugang zu den durch Bildung geprägte Bereiche stellte. Nach der Übertragung des Berechtigungswesens auf den nichtmilitärischen Bereich galten die entsprechenden Maßnahmen als „Anforderungen an die Vorbildung“, die wie Berechtigungen gehandhabt wurden und zur Wahrung von Standesinteressen eingesetzt wurden.

Da die Berechtigungen immer an entsprechende Abschlüsse der höheren allgemeinbildenden Schulen geknüpft waren, hatten berufliche Qualifikationen eine vergleichsweise geringere Bedeutung. Auch damit wurde der soziale Aufstieg aus der Arbeiterschaft verhindert, denn auch der Zugang zu den durch die industrielle Entwicklung entstehenden Aufstiegsmöglichkeiten war an Berechtigungen geknüpft, die zunächst im allgemeinbildenden Schulwesen erworben werden mussten und mit denen dann erst auf dem Weg über Fachschulen eine berufliche Höherqualifizierung möglich wurde.

Im Jahre 1890 fand in Berlin eine erste überregionale Versammlung der an Mittelschulen tätigen Lehrer statt. Auf dieser Versammlung wurden auch erstmalig Forderungen artikuliert, dass die Mittelschule das Recht zur Erteilung der „Berechtigung“ erhalten sollte. Es war viel Verbitterung spürbar wenn z.B. H. Umhöfer⁶⁰ sagte: „Und zu alledem trat noch die leidige Berechtigungserteilung hinzu, ohne welche die Mittelschule schon als totgeborenes Kind in die Welt gesetzt worden war. Wie viel Geld hätte erspart werden können, [...] wenn die hohen Taufzeugen der Falk'schen Mittelschule ihrem Schützling als Patengeschenk die Berechtigungserteilung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst mit auf den Weg gegeben hätten, ja wie viele brauchbare Mitglieder wären dann dem staatsbürgerlichen Mittelstande erhalten geblieben.“⁶¹

Während der Vorberatungen im Jahre 1872 über die Institutionalisierung der Mittelschule hatte die vom preußischen Unterrichtsministerium eingesetzte Kommission unter Leitung von Kultusminister Falk auch über die Möglichkeit beraten, den Absolventen dieser Schule die „Berechtigung“ zu erteilen.⁶² Die

⁵⁹ Vgl. BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik. 1982, S. 182

⁶⁰ UMHÖFER war Realschulrektor in Forst und der 1. Herausgeber der seit 1886 erscheinenden Verbandszeitschrift „Die Mittelschule“.

⁶¹ UMHÖFER: Zur Mittelschulfrage. In MS 4 (1890), S. 198

⁶² Eine Liste der Teilnehmer an diesen Beratungen ist als Anlage 2 beigefügt.

hierüber vorliegenden Protokolle⁶³ sind deshalb aufschlussreich, weil sie unbeabsichtigt weitsichtig alle später in diesem Zusammenhang auftretenden Probleme bereits ansprechen: „Deshalb wurde gesagt, dürfe das Ziel der Mittelschulen nicht so hoch gesteckt sein, daß etwa ihren Schülern die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst gegeben werden solle.“⁶⁴ Es wurde vor allem die Gefahr gesehen, dass die Militärverwaltung ihre Ansprüche an die Bewerber immer höher ansetzen müsse, da sonst die Regimenter mit Einjährig-Freiwilligen überfüllt seien. Das derzeitige Anspruchsniveau für den einjährig-freiwilligen Militärdienst, so wurde festgestellt, ginge nicht über die in der Mittelschule zu erwerbenden Kenntnisse hinaus, die Mittelschule erfüllt also die Voraussetzungen und die Schüler würden nicht vor dem Abschluss die Mittelschule verlassen, wenn die Aussicht gegeben wäre, mit diesem die ‚Berechtigung‘ zu erlangen, und schließlich würden „die bedeutende Anzahl von Schülern, welche nur, um die Berechtigung zu erlangen, die unteren Classen der Gymnasien überfüllten, sich den Mittelschulen zuwenden.“⁶⁵

Da die Frage der Erteilung der Berechtigung für die künftige Entwicklung der Mittelschule von so grundsätzlicher Bedeutung war, sollen noch einige weitere Stellungnahmen von Teilnehmern⁶⁶ an den die Institutionalisierung vorbereitenden Verhandlungen zu diesem Problemkreis vorgestellt werden. Diese erlauben dann, eine grundsätzliche Aussage über die zuge dachte Bedeutung der Mittelschule zu machen: So wurde die Denkschrift Dr. Hofmanns inhaltlich in weiten Teilen für die Institutionalisierung der Mittelschule übernommen, eindeutig aber nicht seine Auffassung über die der Mittelschule zu erteilenden Berechtigungen. Dazu sagte Hofmann nämlich: „Die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, welche die meisten der bezeichneten jungen Leute den höheren Schulen zuführt, müsse von den Schülern der neuen Schule mit einem gleichen Aufwand von Zeit und Kraft erlangt werden können, wie in den höheren Lehranstalten; und mit dem Zeitpunkt, wo diese Berechtigung hier erlangt werden könne, müsse in den neuen Schulen der Unterrichtskursus schließen.“⁶⁷ Als Bestätigung wurde von Konferenzteilnehmern geäußert, dass die abgeschlossene Bildung der höheren Bürgerschule an „Intensität“ die Bildung des gegenwärtig zum einjährigen Dienst berechtigten Sekundaners eines Gymnasiums oder einer Realschule 1. Ordnung überragen werde; und dass die Bildung eines nach einjährigem Besuche der Sekunda – mit der ‚Berechtigung‘ – abgehenden Schülers sicher nicht höher zu schätzen sei, als die eines Absolventen der Mittelschule. Als Gegenargument wurde von den Vertretern der höheren Schulen unter anderem angeführt, dass viele Schüler, die einzig wegen der Erlangung der Berechtigung in das Gymnasium eingetreten waren, „allmählich Geschmack an der ihnen dort zu Theil werdenden Bildung bekämen“⁶⁸ und den eingeschlagenen Weg weiter verfolgten. Diese Schüler würden der höheren Bildung nicht mehr zugeführt, wenn die Berechtigung an den Mittelschulabschluss geknüpft würde, und dies „sei ein Verlust für die Nation“⁶⁹. Dem wurde entgegengehalten, dass

⁶³Vorbereitende Verhandlungen im preußischen Unterrichtsministerium im Juni 1872 – Protokolle. In: CENTRALBLATT 1872, S. 385 ff

⁶⁴Ebd., S. 387

⁶⁵Ebd.

⁶⁶Die Stellungnahmen der Konferenzteilnehmer sind in den vorliegenden Protokollen nicht namentlich gekennzeichnet.

⁶⁷SCHWENSFEIER: Drei Schulkategorien. 1892, S. 27

⁶⁸Ebd., S. 28

⁶⁹Ebd.

der Verlust an der Bildung der Nation relativ klein sei im Vergleich zu den Nachteilen, „welchen die aus Sekunda nach erlangter Berechtigung abgehenden Schülermassen bis dahin ihren Mitschülern, die das Ziel der Schule anstrebten, zufügten.“⁷⁰

Als Kompromiss wurde von den Konferenzteilnehmern die Formulierung gewählt: „Die Mittelschule verzichtet vorläufig auf Erlangung der den höheren Schule zuerkannten Berechtigungen.“⁷¹ Mit dieser Formulierung sollte die Mittelschule bei ihren Forderungen nach Berechtigungen in den folgenden Jahren immer wieder vertröstet werden, ohne dass die Zusage je eingehalten werden sollten. Damit hatten sich die Vertreter der höheren Schulen durchgesetzt, die verhindern wollten, dass die Schülerströme in Zukunft auf die Mittelschulen umgeleitet werden könnten. Erreicht wurde dies durch die Festlegung, dass der Mittelschule die Erteilung nur einer Fremdsprache gestattet werden sollte. Eine Ergänzung findet sich durch die Änderung in der deutschen Wehrordnung vom 28. September 1875⁷², in der auf Vorschlag der Reichs-Schulkommission festgelegt wurde, dass nur solche Lehranstalten, die in ihrem Lehrplan zwei Fremdsprachen ausweisen, mit der Berechtigung ausgestattet werden, ihre Absolventen zum einjährigen Militärdienst zu befähigen.

Eine der wesentlichen Konsequenzen der Verweigerung einer Berechtigung für die Mittelschule blieb in der Folgezeit die mangelnde Akzeptanz dieser Schulform in der Öffentlichkeit. Der alternativ gewählte Besuch der höheren Schule war für viele Schüler sicher nicht mit dem Ziel verbunden, dort das Abitur zu erwerben. Auch wenn bei ihnen mitunter die entsprechenden geistigen Voraussetzungen fehlten, entschieden sie sich für den zeitlich begrenzten Besuch des Gymnasiums, nur um dort die Berechtigung zu erlangen. In den Jahren 1882 bis 1887 werden aus den Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien und Realprogymnasien 65.000 Schüler entlassen, die das Abitur nicht erhielten, das sind 80% der insgesamt an diesen Schulen entlassenen Schüler. Von diesen erlangten, da sie die notwendige Klassenstufe erreicht hatten, etwa 30.000 Schüler die ‚Freiwilligenberechtigung‘; aber 35.000 Schüler verließen die o.a. Schulen aus der Tertia oder Quarta, zum Teil sogar aus der Quinta.⁷³ Hierbei handelte es sich vermutlich überwiegend um Schüler, für die die Mittelschule die geeignetere Schulform gewesen wäre. Als ein Grund für diese Entwicklung kann auch die Tatsache angesehen werden, dass der Minister Falk, dem die Mittelschule ihre Entstehung ganz wesentlich zu verdanken hatte, als Kultusminister im Jahre 1879 zurücktrat. Dazu hieß es: „Es läßt sich nicht leugnen, daß bis zum Ende der siebziger Jahre die Stimmung für die Mittelschule eine sehr günstige war. Die Entwicklung der Mittelschulen wäre eine viel andere und günstigere geworden, wenn Minister Falk noch länger im Amte blieb.“⁷⁴

1896 stellte Bunse in seinem Beitrag „Mittelschulfragen“⁷⁵ bezüglich der ungeklärten und für die Mittelschule problematischen „Berechtigungsfrage“ fest:

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ vgl. MAASSEN: Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. I. Band. 1959, S.100

⁷² Die höhere Schule und die Wehrordnung. In: Pädagogisches Archiv 18 (1876), S. 144-148

⁷³ Vgl. UMHÖFER: Zur Mittelschulfrage. In: MS 4 (1890), S. 199

⁷⁴ GÜNTHER: Über einige Hemmnisse in der bisherigen Entwicklung der Mittelschule. In: MS 7 (1893), S. 319

⁷⁵ BUNSE: Mittelschulfragen. In: MS 10 (1896), S. 164-168

„Es ist eine unleugbare Tatsache, daß das Berechtigungswesen, insbesondere die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, die freie Entwicklung unseres Schulwesens gehemmt hat. So lange aber das Berechtigungswesen in dem jetzigen Umfang besteht, muß die Mittelschule immer wieder die Forderung erheben, daß sie in ihrer vollkommensten Form, in der neunklassigen Mittelschule, ebenfalls berechtigt ist, ihren Abiturienten durch eine Schlußprüfung den einjährigen Militärdienst zugänglich zu machen.“⁷⁶ Bunse wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die sechsklassigen Landwirtschaftsschule, obwohl hier ebenfalls wie in der Mittelschule nur eine Fremdsprache gelehrt wurde und an der die Schüler ihre Ausbildung mit den gleichen Voraussetzungen begonnen hatten, den Absolventen die Berechtigung erteilen durfte.⁷⁷ Es ist verständlich, dass solche Benachteiligungen von den Vertretern der Mittelschule mit Verbitterung zur Kenntnis genommen wurden.

In den Folgejahren entwickelte sich die Mittelschule nicht wie erhofft. Wie stark dafür die fehlenden Berechtigungen verantwortlich waren, zeigt eine Äußerung von Franke auf der Hauptversammlung des ‚Preußischen Vereins für Mittelschulen‘ aus dem Jahre 1907: „Die Mittelschule hat sich nicht in der Weise entwickelt, wie man es bei ihrer Begründung erwartet hatte. Der Hauptgrund liegt in dem Mangel an Berechtigungen.“⁷⁸ Welche Bedeutung diese Berechtigung hatten, wurde deutlich gemacht: „Diese Berechtigungen haben mehr einen ideellen als einen wirklichen Wert. Weil der Einjährigenschein als Ausweis ausreichender Bildung für bestimmte Berufsarten und Lebensstellungen von Behörden und Privatpersonen gefordert wird, so suchen die Eltern ihn für ihre Söhne unter allen Umständen zu erkämpfen und zu erringen.“⁷⁹ Zwar wurde den Mittelschulabsolventen die Möglichkeit geboten, die Kommissionsprüfung abzulegen. Diese Prüfung wurde vor einer unabhängigen Kommission abgelegt, wobei von Vertretern der Mittelschule immer der Vorwurf erhoben wurde, dass in dieser Kommission kein Mittelschullehrer vertreten war. Erschwerend für die Bewerber kam hinzu, dass die Schüler die Mittelschule in der Regel mit 16 Jahren die Schule verließen, für die Prüfung aber ein Mindestalter von 17 Jahren vorgeschrieben war. So wurde die Möglichkeit der Kommissionsprüfung nicht häufig wahrgenommen, vor allem dann nicht, wenn – und das war die Regel – nach dem Abschluss der Mittelschule zunächst eine Ausbildung begonnen wurde. Eine weitere Erschwernis für Mittelschüler ergab sich aus dem Umstand, dass nur solche Mittelschulabsolventen zu der Kommissions-Prüfung zugelassen wurden, die eine Erklärung des Vaters über dessen Bereitschaft vorlegen konnten, den „Freiwilligen“ während einer einjährigen Dienstzeit zu bekleiden, auszurüsten und für seine Wohnung zu sorgen. Es ist verständlich, dass viele Eltern, auch wenn sie unbemittelt waren, ihre Söhne statt zur Mittelschule auf eine höhere Schule schickten, wo sie – unabhängig vom Alter – bei entsprechenden Leistungen den „Einjährigenschein“ erwerben konnten.

Von der Mittelschule wurden auch unbedeutend erscheinende Berechtigungen für ihre Schulform positiv aufgenommen. So heißt es im Jahre 1907 aus Wiesbaden: „Die Zulassung als Zivilanwärter im hiesigen städtischen Bureaudienst wird

⁷⁶ Ebd., S. 167

⁷⁷ Vgl. ebd.

⁷⁸ FRANKE: Zur 13. Hauptversammlung des preußischen Vereins für Mittelschulen. In: MS 21 (1907), S. 377

⁷⁹ Ebd.

abhängig gemacht von dem Berechtigungsschein für den einjährig-freiwilligen Dienst. Nun hat der Magistrat unserer Stadt eine Neuregelung getroffen, indem auch den Knaben, welche die Klasse I der hiesigen Knabenmittelschule mit Erfolg besucht und im Rechnen und Deutschen die Note „gut“ erhalten haben, dieselbe Berechtigung gewährt wird, wie denen mit dem Berechtigungsschein für den einjährig-freiwilligen Dienst.“⁸⁰ In dem gleichen Jahr wurde eine Mitteilung aus Halle/Saale veröffentlicht, dass bei der Anstellung für den städtischen „Bureaudienst“ Schüler der Klasse I den Schülern mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst gleichgestellt wurden, „wenn sie bei der Entlassung aus der genannten Klasse im Deutschen sowie in der Mathematik die Zensur ‘gut’ erhalten haben.“⁸¹ Eine solche Entwicklung konnte durchaus als Indiz dafür gewertet werden, dass der auf einer Mittelschule erworbene Abschluss schrittweise Anerkennung für weiterführende berufliche Laufbahnen erhielt.⁸² Deutlich wird in diesem Zusammenhang auch die praktizierte Übertragung der ‚militärischen Berechtigung‘ auf den zivilen Bereich.

Aus Kreisen der Mittelschulvertreter wurden große Erwartungen an die für das Jahr 1910 angekündigten „Bestimmungen“ geknüpft. Bezüglich der erwarteten „Berechtigungen“ für die Mittelschule war die Ministerialverfügung vom 3. Februar 1910⁸³ dann allerdings eine Enttäuschung, denn es hieß: „Über die Erwirkung von Berechtigungen für die vollausgestalteten Mittelschulen können zur Zeit Mitteilungen noch nicht gemacht werden.“⁸⁴ Damit blieb die Mittelschule weiterhin ohne das ‚Vergaberecht für Berechtigungen‘.

3.4 Lehrer und ihre Ausbildung

Von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der Lehrerausbildung war die Veröffentlichung der „Stiehlschen Regulative“⁸⁵ im Jahre 1854. Diese sollten als Folge der Revolution von 1848 vor allem die Lehrerausbildung für den Elementarbereich stark beeinflussen, damit auch die Ausbildung der Mittelschullehrer.

Insgesamt wurden drei „Regulative“ vorgelegt, von denen das erste wegen seiner Bedeutung und den restriktiven Auswirkungen, vor allem für die Lehrerausbildung aber auch für die weitere Entwicklung des gesamten Schulwesens, umfassender angesprochen werden müssen. In diesem Regulativ wurde deutlich, in welcher rigider Weise der Staat in die Ausbildung der angehenden Lehrer eingriff und wie er die von hier ausgehende Bildungsentfaltung einschneidend begrenzte.

1. „Regulativ für den Unterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminarien der Monarchie“ vom 1. Oktober 1854:⁸⁶

⁸⁰ o.V.: Weitere Berechtigung der neunklassigen Knabenmittelschule. In: MS 21 (1907), S. 189

⁸¹ o.V.: Eine weitere Berechtigung der neunstufigen Knaben-Mittelschule. In: MS 21 (1907), S. 55

⁸² Eine Aufstellung der den Mittelschulen zuerkannten Berechtigungen ist als Anlage 3 beigefügt.

⁸³ Neuordnung des Mittelschulwesens. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 343

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ STIEHL: Die drei preußischen Regulative. 1858

⁸⁶ STIEHL: Regulativ für den Unterricht in den evangelischen Schullehrer-Seminarien der Monarchie. In: Die drei preußischen Regulative. 1858, S. 1

Die mit den Regulativen in ganz erheblichem Maße durchgeführte Bildungsbegrenzung für die angehenden Elementarlehrer wurde zunächst begründet mit „Schwankungen und Gefahren der Abirrung“⁸⁷, die die Aufstellung von für alle Seminare verbindlichen Normen notwendig machten. Diese Normen fanden ihre Darstellung in den „Allgemeinen Bestimmungen“⁸⁸ der Regulative sowie in den Hinweisen zu den einzelnen Unterrichtsfächern:

„Als erste und unter allen Umständen zu lösende Aufgabe des Seminar-Unterrichts ist anzusehen, daß durch Benutzung der mit den Seminarien verbundenen Uebungsschulen die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und Naturkunde sämtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule theoretisch und praktisch befähigt werden.“⁸⁹ Alle Versuche einer wissenschaftlichen Behandlung der Stoffgebiete wurden zwar als für allgemeine Bildungszwecke „wünschenswert und nützlich“ angesehen, für den Elementarlehrer aber als nicht unbedingt erforderlich bezeichnet. Der Umfang an Kenntnissen eines Lehrers an der Volksschule sollte nach Stiehl nicht über das hinausgehen, was er in seinem späteren Beruf den Schülern vermittelte.⁹⁰

Noch deutlicher wurden in den Regulativen die angestrebten Bildungsbeschränkungen für die Schüler im Lehrerseminar in den Aussagen für die einzelnen Unterrichtsfächer: „Was bisher noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie usw. gelehrt sein sollte, ist von dem Lektionsplan zu entfernen“⁹¹, statt dessen sollte mit zwei Wochenstunden das Fach „Schulkunde“ erteilt werden. Und: „In dem Seminar ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form.“ Die in dem Fach Schulkunde zu vermittelnden Inhalte fanden ihre Zusammenfassung in der Aussage, dass „die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staates und der Kirche [...] bekannt zu machen“⁹² sind. Der Wegfall aller pädagogischer Inhalte in der Ausbildung der künftigen Lehrer fand seinen Ersatz in der Forderung: „Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen, hierfür gehörigen Grundsätze ausreichen“⁹³.

Die so vermittelte Bildung war die Grundlage und der Kenntnisstand auf denen, im Rahmen eines Selbststudiums, die künftigen Volksschullehrer ihre Ausbildung zum Mittelschullehrer betreiben mussten.

Zeitgleich mit den oben angesprochenen „Bestimmungen von 1872“ wurde am 15. Oktober 1872 auch die „Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen“⁹⁴

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Ebd., S. 5

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Ebd.

⁹¹ Ebd., S. 12

⁹² Ebd.; S. 13

⁹³ Ebd.; S. 14

⁹⁴ Prüfungsordnung für Volksschullehrer, Lehrer an Mittelschulen und Rectoren. In: CENTRALBLATT 1872. S. 635 ff

erlassen. Eine auf die Mittelschullehrer bezogene Prüfung hatte es bis dahin nicht gegeben, da es aber in den „Bestimmungen von 1872“ zum Mittelschul-Lehrplan hieß: „Der Unterricht ist nur von solchen Lehrern zu erteilen, welche hierzu nach Maßgabe der Prüfungsordnung als befähigt anerkannt sind“,⁹⁵ hätten nun in weiteren Bestimmungen die Voraussetzungen für die Ausbildung dieser Lehrer ebenfalls festgelegt werden müssen. Diese 1872 dazu vorgelegte „Prüfungsordnung für Volksschullehrer, Lehrer an Mittelschulen und Rectoren“ gab aber für eine solche Ausbildung keinerlei Hinweise.

Bereits in den früheren Schulen des mittleren Schulwesens war es zur Regel geworden, dass in den unteren Klassen Volksschullehrer, in den oberen Klassen wissenschaftlich vorgebildete Lehrer eingesetzt wurden. Nach der neuen Prüfungsordnung von 1872 hieß es nun: „Diejenigen Lehrer, welche sich nur provisorisch in einem Amte befinden, zu dessen Wahrnehmung von jetzt an eine höhere, als die von ihnen nachgewiesene Befähigung gefordert wird, verbleiben in dem ihnen vorläufig übertragenen Amte, jedoch ist dessen definitive Verleihung von Ablegung der erforderlichen Prüfung, zu welcher ihnen drei volle Jahre Frist gelassen wird, abhängig zu machen.“⁹⁶ Zu der Prüfung zum „Lehrer an Mittelschulen“ wurden Geistliche, Kandidaten⁹⁷ der Theologie oder der Philologie und Volksschullehrer nach ihrer zweiten Prüfung zugelassen. Damit wurde ein deutlicher Trennungsstrich gezogen zwischen den Lehrern an der Volksschule und denen an der Mittelschule: Nun ging der Gesetzgeber davon aus, dass für den Unterricht an der Mittelschule mit den deutlich erhöhten Anforderungen die Ausbildung der Volksschullehrer nicht ausreichte.

Die Volksschullehrer hatten sich auf diese Prüfung ausschließlich autodidaktisch vorzubereiten. Die Schrift „Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen“ von Schwochow⁹⁸, die für die Vorbereitung auf diese Prüfung zur Verfügung stand, soll eingehender analysiert werden, da hier aufschlussreiche Hinweise auf die Möglichkeiten der Vorbereitung, aber auch auf die Schwierigkeiten gegeben wurden:

Im Vorwort wurde darauf hingewiesen, dass es ursprünglich Aufsätze waren, die in der „Freien deutschen Schulzeitung“ veröffentlicht wurden. Hierbei ging es dem Verfasser darum, „auch solchen Kandidaten Hilfsmittel und Wege für ihre Fortbildung zu zeigen, die ihren Wirkungskreis abseits von den Verkehrs- und Bildungszentren haben.“⁹⁹ Die Defizite dieses Verfahrens werden auch in den vielfältigen Hinweisen deutlich, mit denen der Verfasser versuchte, den Kandidaten Hilfestellung für Vorbereitung der Prüfungen zu geben, z.B. für die Literaturlauswahl, zur Materialbeschaffung, zur Vorgehensweise bei der Durcharbeitung des Lernstoffes, zur Anfertigung der schriftlichen Hausarbeit und sogar bei der Vorbereitung und der Durchführung von Experimenten für die Prüfungen in naturwissenschaftlichen Fächern.

Diese fehlende Eigenständigkeit in der Ausbildung und die damit verbundenen Trennung der an den Mittelschulen tätigen Lehrer in „akademisch“ und

⁹⁵ Bestimmungen von 1872. In: CENTRALBLATT 1872. S. 599

⁹⁶ Prüfungsordnung 1872 In: CENTRALBLATT 1872. S. 634

⁹⁷ Kandidaten waren solche Bewerber, die ihr wissenschaftliches Studium an der Universität abgeschlossen hatten.

⁹⁸ SCHWOCHOW: Die Vorbereitung auf die Prüfung für Lehrer an Mittelschulen. 1904

⁹⁹ Ebd., S.1

„seminarisch“ vorgebildete Lehrergruppen sollte sich in der Folgezeit als nachteilig für die Arbeit an der Mittelschule herausstellen. Den beiden Gruppen wurden völlig voneinander abweichende Intentionen für die Berufswahl unterstellt: „Wer macht die Mittelschullehrerprüfung? Von den Volksschullehrern, wenn nicht die strebsamsten, so doch ein großer Teil der strebsamsten, fleißigsten und tüchtigsten Kollegen. Von den Akademikern meist solche, welche es niemals zu einem theologischen oder philologischen Examen bringen können.“¹⁰⁰ Für die seminarisch ausgebildeten Lehrer an Mittelschulen als ehemalige Volksschullehrer bedeutete dieses Amt ein Aufstiegsamt, verbunden auch mit sozialem Aufstieg; für die akademisch ausgebildeten Mittelschullehrer handelt es sich um eine Berufswahl, die nicht einer Berufung entsprach. Für diese Lehrer war die berufliche Tätigkeit sicherlich oft auch mit Frustrationen begleitet: „Am meisten kommen Reibereien vor nicht zwischen Volksschullehrern und akademisch Gebildeten, sondern seminarisch gebildeten Mittelschullehrern und [...] akademisch Gebildeten. Es sind nämlich gerade oft jene Akademiker, welche mit Ach und Weh das Mittelschulexamen bestanden oder gar vielleicht einmal durchgefallen sind, die es lieben, sich mit einem gewissen akademischen Glorienschein zu umgeben, um ja nicht für seminarisch gebildet gehalten zu werden.“¹⁰¹ Wie stark die hier auftretenden Animositäten ausgeprägt waren, soll noch einmal verdeutlicht werden: Als geplant war, die an den höheren Töchterschulen tätigen seminarisch und akademisch gebildeten Mittelschullehrer gemeinsam in der Elementarlehrer-Witwen- und Waisenkasse zu versichern, legte der Leiter einer Schule Protest ein: „Es hätte die wissenschaftlich gebildeten Lehrer peinlich berührt, sie wären in ihrem Ehrgefühl gekränkt gewesen, wenn man sie gezwungen hätte, einer Kasse beizutreten, welche ausschließlich für Elementarlehrer bestimmt war.“¹⁰² Auch durch die Tatsache, dass Geistliche, Kandidaten der Theologie und Philologie durch die Prüfungsordnung mit den seminarisch gebildeten Lehrern insofern auf eine Stufe gestellt wurden, dass auch diese zum Mittelschullehrer- und Rektoramt zugelassen sind, war „der Stand der wissenschaftlich gebildeten Lehrer notwendigerweise herabgedrückt worden.“¹⁰³ Die Herabsetzung der an den höheren Töchterschulen unterrichtenden Mittelschullehrer geschah sicherlich vor dem Hintergrund, dass zu diesem Zeitpunkt diese Schulform bemüht war, dem gymnasialen Schulwesen zugerechnet zu werden. Dazu gehört nach Auffassung des namentlich nicht genannten Verfassers wohl auch, dass an einer solchen Schule keine Mittelschullehrer tätig sein dürfen, was er auch in aller Offenheit sagte: „so liegt es doch auf der Hand, daß eine Schule, die den Anspruch erhebt, eine höhere genannt zu werden und Vorrechte der höheren Schulen für sich verlangt, doch nicht ein Lehrerkollegium von nur seminarisch gebildeten Lehrern haben darf.“¹⁰⁴

Mit Datum vom 1. Juli 1901 wurde eine „Ordnung der Prüfung der Lehrer an Mittelschulen“¹⁰⁵ veröffentlicht, mit der die erste Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen von 1872 abgelöst wurde. Nach dieser Ordnung wurden zu der Prüfung zugelassen

¹⁰⁰ o.V. (gez. T.B.): Seminarisch oder akademisch? In: MS 4 (1890), S. 58

¹⁰¹ Ebd., S. 58

¹⁰² o.V. (gez. Dch): Beiträge zur Wahrung der Standesinteressen. In: MS 1 (1887), S. 135

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Ebd., S. 134

¹⁰⁵ Ordnung der Prüfung der Lehrer an Mittelschulen. In: CENTRALBLATT 1901, S. 649 ff

- Volksschullehrer nach der zweiten Lehrerprüfung und
- Geistliche und Kandidaten des höheren Lehramtes oder der Theologie, welche mit dem Zeugnis der Reife die Universität bezogen haben und sich darüber ausweisen, dass sie sich mindestens drei Jahre hindurch den entsprechenden Universitätsstudien ordnungsmäßig gewidmet haben.¹⁰⁶

Es gab auch nach der neuen Prüfungsordnung noch keine eigenständige Ausbildung für Mittelschullehrer, denn weiterhin war die erste Voraussetzung die Ausbildung zum Volksschullehrer, an die die Mittelschullehrerprüfung angeschlossen werden konnte. Inhaltlich gab es aber einige Veränderungen gegenüber der Prüfungsordnung von 1872. Als Bestandteil der Prüfung war von den Bewerbern außerdem eine schriftliche Hausarbeit¹⁰⁷ anzufertigen, die sich im Inhalt auf eines der beiden gewählten Prüfungsfächer beziehen musste. Dazu hieß es, dass „in der Arbeit gründliche, sachliche Behandlung mit sprachrichtiger, logisch geordneter Darstellung verbunden sein muß.“¹⁰⁸ An dieser Formulierung setzte von Seiten der Mittelschullehrer massive Kritik an, denn in der bisherigen Prüfungsordnung war gefordert, dass die „Arbeit in wissenschaftlich begründender Form zu lösen“¹⁰⁹ war. Da noch im Entwurf zu der neuen Prüfungsordnung aus dem Jahre 1896 beabsichtigt war, die „Prüfung nach der wissenschaftlichen Seite zu vertiefen“,¹¹⁰ musste es nun als eine qualitative Herabstufung im Anspruchsniveau der Prüfung gesehen werden, wenn in der nun vorliegenden Prüfungsordnung jeglicher Anschein vermieden wurde, die „Prüfung für Lehrer an Mittelschulen“ sei mit einer wissenschaftlichen Prüfung zu vergleichen. Begründet wurde dies unter anderem damit, dass eine Prüfung, auf die sich der Bewerber nur autodidaktisch vorbereitet, keine wissenschaftliche Prüfung sein könne.¹¹¹

Eine neue Diskussion über die Lehrerausbildung begann im Jahre 1908, diesmal in Verbindung mit einer möglichen neuen Funktion der Mittelschule. Ausgangspunkt war ein Vergleich zwischen Aufgabe und Abschlussprofil der Mittelschule und der Präparandenanstalt. Die Lehrpläne zeigten, dass zwischen diesen beiden Schulformen nur geringfügige Unterschiede bestanden. Die Forderung, diese beiden Bildungsabschlüsse gleichzusetzen, erschien berechtigt, dies vor allem auch unter dem Gesichtspunkt, dass die eigentliche berufliche Ausbildung für die angehenden Volksschullehrer nicht in der Präparandenanstalt, sondern erst im daran anschließenden Lehrerseminar stattfand. Demgegenüber kam der Präparandenanstalt die ausschließliche Aufgabe zu, eine über den Volksschulabschluss hinausgehende Allgemeinbildung zu vermitteln; ein Ziel, das in nahezu gleichem Umfang auch die Mittelschule verfolgte. Als Konsequenz solcher Vergleiche wurde der ‚Preußische Verein für Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen‘¹¹² von seinen Mitgliedern aufgefordert, an die Unterrichtsverwaltung den Antrag zu stellen, Mittelschulabsolventen in die

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 649

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 651

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Prüfungsordnung 1872. In: CENTRALBLATT 1872, S. 641

¹¹⁰ SCHWOCHOW: Über die neue Prüfungsordnung für Lehrer an Mittelschulen. In: MS 16 (1902), S. 104

¹¹¹ Ebd., S. 107

¹¹² Der einzige nachweisbare Verein für die Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen. Der Verein war Herausgeber der Zeitschrift „Die Mittelschule“.

Abschlussklasse der Präparandenanstalt aufzunehmen.¹¹³ Dieser Antrag mag auch mit der Überlegung verbunden gewesen sein, dass der Mittelschule auf diese Weise eine zusätzliche Funktion und damit erweiterte Bedeutung zukam. Ganz offensichtlich waren diese Initiativen erfolgreich, denn in einem Ministerialerlass vom 21. Januar 1911¹¹⁴ hieß es: „Fast gleichartig aber ist der Bildungsgang der Mittelschule und der Präparandenanstalt. Daher sind die Schüler und Schülerinnen, welche den Abschluss einer vollentwickelten Mittelschule mit mindestens genügendem Erfolg erreicht haben, bei ihrem Übertritt in eine dreiklassige Präparandenanstalt ohne Prüfung endgültig in die zweite Klasse aufzunehmen.“ Diese Entscheidung ist nicht nachzuvollziehen: Wenn die Bildungsgänge der beiden Institutionen „fast gleichartig“ sind, müsste der Abschluss der Mittelschule demnach dazu berechtigen, in die dritte Klasse der Präparandenanstalt einzutreten. Vom Besuch der Präparandenanstalt den Schülern nur ein Jahr zu erlassen konnte dem Anspruch der Mittelschule nicht gerecht werden.

Im Jahre 1910 erfolgte eine Regelung bezüglich der „Amtsbezeichnung der Lehrer an öffentlichen Mittelschulen“.¹¹⁵ So lautete der Erlass, mit dem festgelegt wurde, „daß den an öffentlichen Mittelschulen angestellten Lehrern , die die Prüfung für den Dienst an Mittelschulen abgelegt haben [...], die Amtsbezeichnung ‚Mittelschullehrer‘ beigelegt werde. Dagegen haben die nicht geprüften Lehrer an den Mittelschulen (Elementarlehrer) die Amtsbezeichnung ‚Lehrer an Mittelschulen‘ zu führen.“¹¹⁶

3.5 Chemieunterricht

Bei den „Vorbereitenden Verhandlungen im preußischen Unterrichtsministerium über die Mittelschulen“¹¹⁷ im Juni 1872 wurden sechs Thesen „rücksichtlich der errichtenden Mittelschulen“ vorgelegt, bei denen als Unterrichtsgegenstand auch Naturlehre (Physik, Chemie) aufgeführt wird.¹¹⁸ Bei der Diskussion dieser Thesen wurde es für zweckmäßig gehalten, „daß auf Wunsch der Eltern an Stelle von Physik und Chemie, welche vor dem 15ten Lebensjahr nur in dürftiger Weise getrieben werden könnten, Latein gelehrt werde, um auf diese Weise Gelegenheit zu einer Vorbildung für den Besuch des Gymnasiums zu gewähren.“¹¹⁹ Ein Gegenargument dazu lautete, dass „auch wenn Physik und Chemie nur in den Grundzügen gegeben werden könnte, sei er doch für einen jungen Mann, der in das gewerbliche Leben eintreten wolle, nützlich.“¹²⁰

Der vorliegende Diskussionsausschnitt aus den o.a. Verhandlungen belegt deutlich, wie wenig die bei der Institutionalisierung der Mittelschulen festgelegten Intentionen mit den später geäußerten Vorstellungen übereinstimmen, die

¹¹³ WEBER: Mittelschule und Präparandenanstalt. In: MS 22 (1908), S. 166

¹¹⁴ Übertritt von Schülern und Schülerinnen höherer Lehranstalten und Mittelschulen in Seminare und Präparandenanstalten. In: CENTRALBLATT 1911, S. 268

¹¹⁵ Amtsbezeichnung der Lehrer an öffentlichen Mittelschulen. In: CENTRALBLATT 1910, S. 272

¹¹⁶ Ebd.

¹¹⁷ Vgl. Vorbereitende Verhandlungen im preußischen Unterrichtsministerium im Juni 1872. In: MAASSEN: Quellen. 1. Band, S. 97 ff.

¹¹⁸ Ebd., S. 99

¹¹⁹ Ebd., S. 101

¹²⁰ Ebd.

Mittelschulen seien aus der Notwendigkeit der Behandlung der naturwissenschaftlichen Fächer entstanden. Für die weitere Entwicklung der Mittelschule bedeutete diese Frage aber eine Gelenkstelle: Die Einführung des Faches Latein hätte wegen der damit verbundenen Anbindung an die höhere Schule bedeutet, dass sie als Schulen des höheren Schulwesens zu sehen gewesen wären. Die Entscheidung für die alternative Einführung der Fächer Physik und Chemie bedeutete die endgültige und verbindliche Festlegung dieser Fächer im Lehrplan der Mittelschule. Diese These erlaubt auch die Annahme, dass mit der Entscheidung gegen den Lateinunterricht der dauerhafte Bestand der Mittelschule gesichert werden sollte. Dem widersprach nicht die Einführung von Lateinunterricht als Zusatzangebot, um Schülern den Übergang zu höheren Schulen zu ermöglichen.

Für die 1872 institutionalisierte Mittelschule wurden als Bestandteil der „Bestimmungen von 1872“ für die einzelnen Fächer Lehrpläne vorgelegt, in denen auch die Unterrichtsziele aufgeführt waren.¹²¹ So hieß es u.a. für den naturwissenschaftlichen Unterricht: „daß die Mittelschüler zu selbständiger und aufmerksamer Beobachtung der Natur anzuleiten sind. In Schulen mit mehr als sechs Klassen werden namentlich die Unterweisungen aus der Physik und der Chemie zu einer mehr zusammenhängenden Darstellung dieser Disziplinen erweitert.“¹²² Damit erfuhr der naturwissenschaftliche Unterricht eine Entwicklung von der Behandlung einzelner Phänomene zu einer umfassenderen Behandlung naturwissenschaftlicher Themen.

Für den naturwissenschaftlichen Bereich sah der festgelegte Lehrplan ‚Naturkunde‘, unterteilt in die Fächer ‚Naturbeschreibung‘ (Biologie) und ‚Naturlehre‘ (Physik und Chemie) vor.¹²³ Dabei sollten Biologie mit zwei Wochenstunden in den oberen drei Klassen sowie Physik und Chemie mit zwei bzw. drei Wochenstunden in den beiden oberen Klassen erteilt werden. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht waren so insgesamt 11 Wochenstunden vorgesehen (vgl. Tab. 1). Bezogen auf die Gesamtwochenstundenzahl von 30 bis 33 Stunden war der Anteil der naturwissenschaftlichen Fächer mit maximal fünf Wochenstunden in der Abschlussklasse damit allerdings nur begrenzt.

Der naturwissenschaftliche Unterricht erhielt nun durch die Festschreibung in den „Bestimmungen von 1872“ verstärkte staatliche Anerkennung, da er durch die berufsvorbereitenden Unterrichtsanteile als ein Bindeglied zwischen Schule und Praxis gesehen wurde. Diese Funktion konnte der Unterricht an der Mittelschule übernehmen, da in den Bestimmungen von ihr gefordert wurde, Unterrichtsgegenstände vor allem für den naturwissenschaftlichen Unterricht bevorzugt aus dem Lebensbereich der Schüler zu nehmen. Gerade dieser Bezug zum Lebensbereich der Schüler, das Prinzip der ‚Lebensnähe‘, sollte immer wieder in die Lehrpläne aufgenommen werden und ein beständiges Prinzip der Mittelschule bleiben.

¹²¹ Bestimmungen von 1872. In: CENTRALBLATT 1872. S. 598

¹²² Ebd., S. 603

¹²³ Ebd.

Für die zu behandelnden Themen im Bereich ‚Naturlehre‘ wurden in den „Bestimmungen von 1872“ nur spärliche inhaltliche Angaben gemacht: So hieß es für die beiden oberen Klassen:¹²⁴

– für die 2. Klasse: Mechanische Eigenschaften der festen, flüssigen und luftförmigen Körper. Die einfachsten Erscheinungen des Magnetismus.

– für die 1. Klasse: Das Wichtigste aus der Lehre von der Electricität, von der Wärme, dem Lichte und dem Schalle, außerdem in einer besonderen Stunde die Anfangsgründe der Chemie.

Ergänzend wurde gefordert: „Überall sind beim Unterrichte in der Naturkunde gute natürliche Exemplare oder Nach- und Abbildungen zu benutzen; in der Physik ist außerdem das Experiment der Unterweisung zu Grunde zu legen.“¹²⁵ Hiermit wurde der Einsatz von Modellen – zunächst als Sachmodelle für den Unterricht im Fach Biologie – gefordert, auch wenn dieser Begriff nicht ausdrücklich benutzt wurde. Für eine methodische und didaktische Ausgestaltung des Unterrichts auf der Grundlage der vorgegebenen Themen wurden keinerlei Hinweise gegeben.

Für die naturwissenschaftlichen Fächer ergab sich die folgende Stundenverteilung:

Tabelle 1: Naturwissenschaftlicher Unterricht ab 1872

Fach	Klasse ¹²⁶					
	6.	5.	4.	3.	2.	1.
Naturbeschreibung - Biologie -	–	–	–	2	2	2
Naturlehre - Physik/Chemie -	–	–	–	–	2	3

Quelle: Bestimmungen von 1872¹²⁷

Bedeutungsvoll erscheint der Hinweis auf die Lehrerausbildung¹²⁸ in den „Bestimmungen von 1872“. Es heißt „daß es eine besondere Aufgabe des Seminarunterrichts ist, für die Darstellung der Naturwissenschaften Methoden zu finden, durch welche sie auch auf den untersten Stufen schon formell bildende Kraft erlangen.“¹²⁹ Diese Aussage macht einmal die weiter zunehmende Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auch vor dem Hintergrund seines Bildungsgehaltes, der diesem Fach damit zugestanden wurde, deutlich. Er

¹²⁴ Vgl. ebd., S. 603

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Die 6. Klasse ist die Eingangsklasse, die 1. Klasse die Abschlussklasse.

¹²⁷ Bestimmungen von 1872. In: CENTRALBLATT 1872. S. 608

¹²⁸ Vgl. Lehrordnung und Lehrplan für die Königlichen Schullehrer-Seminare. In: CENTRALBLATT 1872. S. 618 ff

¹²⁹ Ebd., S. 628

lässt aber auch erkennen, dass naturwissenschaftlicher Unterricht als ‚bildender Unterricht‘ akzeptiert wurde.

Wesentlich war in diesem Zusammenhang, dass die Lehrer für die Unterrichtsarbeit durchaus einen Freiraum hatten, wenn pädagogische Entscheidungen dies erforderten. Es hieß: „Wo die localen Verhältnisse eine besondere Berücksichtigung des Ackerbaues, Fabrikwesens, Bergbaues, Handels oder der Schiff-Fahrt in dem Lehrplane bedingen, sind die erforderlichen Änderungen in demselben vorzunehmen“¹³⁰. Gerade für Lehrer, die bisher unter den einschränkenden Vorschriften der Stiehl’schen Regulative gearbeitet hatten, muss dieser pädagogische Freiraum von großer Bedeutung gewesen sein.

Die Ursachen für diesen Wandel waren u.a. zurückzuführen auf die Veränderungen in Politik und Wirtschaft. Nach der Reichsgründung von 1871 gelang es dem Reichskanzler Bismarck, das Staatsbewusstsein in der Bevölkerung zu stärken. Gleichzeitig wurde mit den Reparationszahlungen, die Frankreich nach dem verlorenen Krieg zu leisten hat, die Industrie in Deutschland in einer außerordentlich umfangreichen und erfolgreichen Weise beeinflusst, so dass sich hier ein Wandel vom Agrar- zum Industriestaat vollziehen konnte. Dies setzte aber auch voraus, dass den Menschen die „Angst vor der Wissenschaft“ genommen wurde. Diese Aufgabe sollte bereits der Unterricht in der Schule leisten, was aber wiederum voraussetzte, dass diesem Unterricht eine größere Gewichtung bezüglich des Umfangs, der Inhalte, aber auch der über die Schule hinausgehenden Akzeptanz zugestanden wurde.

Zahlreiche physikalische und chemische Erfindungen und technische Entwicklungen in dieser Zeit – Farbstoffe, Glühlampe, Dynamo, Fotografie, das Auto gehören zu den wichtigen Bereichen – waren die Folge und begünstigten eine weitere positive Entwicklung, bedeuteten aber für die Unternehmen einen erhöhten Bedarf an Mitarbeitern mit guter naturwissenschaftlicher Vorbildung. Das hatte selbstverständlich Auswirkungen auf das Schulwesen, denn von den Schulen wurde verlangt, dass sie die notwendigen Voraussetzungen schafften: Sie sollten die jungen Menschen befähigen, den neuen Anforderungen aus der Industrie gerecht zu werden.

Die Ablösung der „Stiehl’schen Regulative“ im Jahre 1872 hatte auch zur Folge, dass im Rahmen von Lehrerfortbildungsmaßnahmen über methodische und didaktische Fragen offen diskutiert wurden. Bisher sah die Methodik des Unterrichts – zumindest im Volksschulbereich und mittleren Schulwesen – nahezu ausschließlich den Lehrervortrag vor. Diskussionen hierüber waren bisher nach den „Regulativen“ unzulässig: „Die bisher in den meisten Seminarien unter dem Titel ‚Methodik‘ gegebene Darlegung der Methode aller Elementar-Unterrichtsfächer hat zur Lösung der Aufgabe, die künftigen Schullehrer zur Aneignung einer sicheren und leicht anwendbaren Behandlung des Unterrichts zu führen, wenig beigetragen.“¹³¹ Eindeutig formuliert war das „Ziel“ des naturkundlichen Unterrichts: „dass ein Lesebuch hergestellt werde, dessen

¹³⁰ Bestimmungen von 1872. In: CENTRALBLATT 1872, S. 598

¹³¹ STIEHL: Die drei preußischen Regulative. 1858, S. 19

lebensvolle und charakteristische Bilder und Schilderungen das ausreichende Material für den ergänzenden und erläuternden Unterricht des Lehrers böten.“¹³²

Hier trat nach Aufhebung der Regulative eine entscheidende Wende ein. Für den Lehrer war die Grundlage für die praktische Arbeit in der Schule zunächst der offizielle Lehrplan. Dieser war mit dem vorgegebenen Stoffgerüst nur wenig aussagekräftig. Als hilfreiche Ergänzung dazu waren nun Veröffentlichungen von erfahrenen Lehrern zu sehen, die als „didaktische Aufbereitung“ gelten konnten. Gerade in Anbetracht der Lehrersituation waren derartige Hilfen wahrscheinlich unverzichtbar. Als ein Beleg für diese These soll der Beitrag von Carl Baenitz „Ausführlicher Lehrplan für den Unterricht in der anorganischen Chemie in Mittelschulen“¹³³ aus dem Jahre 1873 vorgestellt werden.

Baenitz argumentierte zunächst gegen die bisher im Chemieunterricht praktizierte Vermittlung einer reinen Stoffsammlung, bei der eine große Anzahl von Namen chemischer Stoffe ungeordnet von den Schülern auswendig zu lernen waren.¹³⁴ Daher begrüßte Baenitz nachdrücklich ein neues Chemiebuch „Lehrbuch der anorganischen Chemie“ von Arendt¹³⁵, der versuchte, die zu behandelnden Stoffe nach pädagogischen Gesichtspunkten zu strukturieren. „Es war gewiß ein sehr wichtiger Fortschritt, den Arendt in seinen Büchern durchgeführt hat, als er die Unterrichtsmethode dahin abänderte, daß er von den Vorgängen und Operationen ausging, während der Unterricht bis dahin nach den Grundstoffen geordnet war.“¹³⁶ Hierbei handelte es sich um eine neue Konzeption des naturwissenschaftlichen Unterrichts, denn es hieß: „Dr. Arendt in Leipzig hat es in neuester Zeit in seinem ‘Lehrbuche der anorganischen Chemie’ zuerst versucht, den Stoff, welchen die anorganische Chemie bietet, nach naturgemäßen Grundsätzen zu ordnen und zu verarbeiten.“¹³⁷ Gleichzeitig gab Arendt dabei auch eine Begründung für die Neugestaltung dieses Lehrbuchs, indem er darauf hinwies, dass der alte systematische Weg verlassen worden sei, um das Gedächtnis des Schülers nicht dadurch zu überfordern, dass er „mit einer Fülle neuer Anschauungen überschüttet wird, die in keinem Zusammenhang stehen und die der Schüler nicht zu beherrschen vermag.“¹³⁸ Eine solche Forderung sollte sich in Zukunft wie ein ‚roter Faden‘ durch die Entwicklung des Chemieunterrichts ziehen, wenn immer wieder vor der Vermittlung rein enzyklopädischen Wissens und das in unzumutbarer Fülle gewarnt wurde.

In einer ausführlichen Darstellung im Lehrplan von Baenitz, die sich im wesentlichen auf eine phänomenologische Betrachtungsweise der Stoffe beschränkte, gibt es aber durchaus auch Hinweise auf die allgemeine Bedeutung der Chemie: „Wenn also die Chemie einerseits über diejenigen Stoffe Aufschluß

¹³² Ebd., S. 37

¹³³ BAENITZ: Ausführlicher Lehrplan für den Unterricht in der anorganischen Chemie in Mittelschulen. In: Der praktische Schulmann 26 (1873)

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 323

¹³⁵ ARENDT: Lehrbuch der anorganischen Chemie. 1868

¹³⁶ ARENDT: Gehört die Chemie als Unterrichtsgegenstand in die Erziehungsschule? In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1883, S. 202 (Arendt zitiert hier eine Aussage von Baenitz)

¹³⁷ BAENITZ: Ausführlicher Lehrplan für den Unterricht in der anorganischen Chemie in Mittelschulen. In: Der praktische Schulmann 26 (1873), S. 323

¹³⁸ Ebd., S. 322

giebt, aus welchen die in der Naturgeschichte betrachteten Körper bestehen, [...] andererseits aber dadurch fördernd in alle Verhältnisse des Lebens eingreift, dass sie für dasselbe eine Menge neuer Stoffe und ihrer Verbindungen nutzbar macht, so hat sie sich hierdurch auch Bürgerrecht in all den Schulen erworben, welche wahrhaft dem Leben dienen und für dasselbe vorbereiten sollen.“¹³⁹ Nachdrücklich wurde hier so die Bedeutung der Chemie für das Leben der Menschen herausgestellt – Erkenntnis über die Zusammensetzung der Stoffe, Herstellung und Nutzbarmachung neuer Stoffe – und es wurde aus dieser allgemeinen Bedeutung der Chemie für das Leben der Menschen die Notwendigkeit ihrer Behandlung im Unterricht abgeleitet.

An einer weiteren Stelle wurde darauf hingewiesen, dass nach Beendigung der Behandlung jedes Abschnittes „die Beziehungen der Elemente zum praktischen Leben hervorzuheben seien“¹⁴⁰. Im Zusammenhang mit der Besprechung der Reduktion wurde gefordert: „Bei der Wichtigkeit, welche die Eisenindustrie auf allen Gebieten des Lebens erlangt hat, erscheint es als eine billige Forderung, wenn von jedem Gebildeten ein Verständnis und eine Kenntniß der großartigsten aller Reductionsprocesse erwartet wird.“¹⁴¹ Das waren durchaus erste Ansätze dafür, dem Chemieunterricht eine „allgemeinbildende Aufgabe“ zuzugestehen. Nicht nur als ein Stoffgebiet für die Schüler wurde dieser beispielhaft gewählte Bereich gesehen, sondern jeder Gebildete sollte diese Kenntnisse haben, Kenntnisse in der Chemie gehörten also fortan zur Allgemeinbildung.

Auf methodische Hinweise für die Erarbeitung des Stoffes wurde von Baenitz nicht eingegangen. Es gibt lediglich einmal einen Hinweis: Die „Methode, nach welcher der chemische Unterricht nur allein ertheilt werden darf, ist die Methode der inductiven Forschung. Das Experiment oder die Befragung der Natur ist die Basis des Unterrichts, aus welchem das Naturgesetz gefolgert wird.“¹⁴² Es ist leicht einzusehen, dass unerfahrene Lehrer mit ihrer mangelhaften naturwissenschaftlichen Ausbildung in den Lehrerseminaren kaum in der Lage waren, auf einer solchen Basis einen für die Schüler überzeugenden Unterricht zu gestalten.

Ein Grundproblem der Mittelschule wurde hier aber deutlich, denn es hieß bei Baenitz: „Die Ausstattung der Versuche und die ganze Durchführung seines Lehrganges ist für höhere Lehranstalten bestimmt. [...] Dem einsichtsvollen Lehrer wird es ein Leichtes sein bei beschränkter Zeit die richtige Stoffauswahl zu treffen.“¹⁴³ Diese Übernahme des eigentlich für das Gymnasium bestimmten Stoff-planes, der nur der Arbeit an der Mittelschule angepasst wurde, macht auch etwas von dem fehlenden Selbstbewusstsein der Mittelschule deutlich, da es in dieser Zeit versäumt wurde, schulform-spezifische didaktische Begleitmaterialien – auch Lehrbücher – zu schaffen. Die Mittelschule versäumte damit auch, sich eine ihre Eigenständigkeit definierende ‚mittelschulspezifische Identifikation‘ zu geben.

Von den Mittelschullehrern waren Impulse zu einer schulform-spezifischen didaktischen und methodischen Ausrichtung der neuen Schulform nur in Ansätzen

¹³⁹ Ebd.

¹⁴⁰ Ebd., S. 326

¹⁴¹ Ebd., S. 329

¹⁴² Ebd., S. 322

¹⁴³ Ebd.

zu erwarten. Die Begründung wird deutlich in dem Bericht eines ‚Seminar-Zöglings‘, der aus seiner Seminarzeit zu Beginn des Jahrhunderts berichtete: „Die Allgemeinbildung, die uns vermittelt wurde, war dürftig, vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern [...]. Dies lag hauptsächlich an den Lehrern und an ihrer Aus- und Fortbildung. Zuweilen fehlte es in den Sachfächern an der Tiefen- und Breitenbehandlung, oft an der Vermittlung innerer Zusammenhänge, der Ursachen, Folgen und Beziehungen zum wirklichen praktischen Leben, zur Gegenwart und den möglichen Auswirkungen für die Zukunft. [...] Anregungen für die Weiterbildung empfangen wir nur spärlich.“¹⁴⁴

Der Unterricht in der Präparandenanstalt und im Lehrerseminar wurde zu dieser Zeit in der Regel von Lehrern erteilt, die ihre eigene Ausbildung zu einer Zeit erfahren hatten, als die Stiehl’schen Regulative noch galten oder gerade aufgehoben worden waren, deren negative Auswirkungen sie also noch in vollem Umfang zu spüren bekommen hatten. Diese Mängel haben mit Sicherheit auch den Göttinger Professors Klein veranlasst, die Einrichtung von Mittelschullehrerkursen an den Universitäten zu fordern. Und es ist bezeichnend, dass er diese Kurse gerade für die naturwissenschaftlichen Fächer als notwendig erachtete. Es waren Volksschullehrer mit den oben geschilderten Defiziten in ihrer naturwissenschaftlichen Ausbildung, die Mittelschullehrer wurden. Es konnte aber auch nicht erwartet werden, dass die akademisch vorgebildeten Mittelschullehrer, die also nach einem Universitätsstudium die Mittelschullehrer-Prüfung ablegten, hier für einen Ausgleich hätten sorgen können. Bereits 1872 wurde der Vorwurf erhoben, dass an den Universitäten naturwissenschaftliche und mathematische Lehrerseminare nur in Ausnahmefällen vorhanden waren, während eine Universität ohne philologisches Seminar undenkbar sei. Die wenigen vorhandenen Seminare für den naturwissenschaftlichen Bereich legten „mehr Wert auf eine akademische Thätigkeit, als auf das Lehren an unseren Mittelschulen.“¹⁴⁵ Dass als Folge davon der naturwissenschaftliche Unterricht hinter den berechtigten Erwartungen der Eltern und Schüler zurückblieb, liegt auch darin begründet, „daß viele Lehrer nämlich weder während ihrer Studien noch nach Vollendung derselben Gelegenheit hatten, die erforderliche Übung in physikalischen Versuchen zu erlangen.“¹⁴⁶

Es waren aber nicht nur methodische Fragen des naturwissenschaftlichen Unterrichts, die in dieser Zeit diskutiert wurden. Da es sich bei der Mittelschule um eine neue Schulform handelte und auch aus den bisherigen Schulen des mittleren Schulwesens für den naturwissenschaftlichen Unterricht kaum Erfahrungen vorlagen, waren eine ganze Reihe von Fragen neu zu beantworten. Neben den Problemen der methodischen Gestaltung des Unterrichts beschäftigten sich die Lehrer an der Mittelschule vor allem mit der Auswahl des Lehrstoffs und seiner Gliederung, aber auch mit lernpsychologischen und entwicklungspsychologischen Zusammenhängen im naturwissenschaftlichen Unterricht.

¹⁴⁴ SCHULZ: 150 Jahre Lehrerseminar Preußisch-Eylau. 1994, S. 161

¹⁴⁵ FRICK: Die physikalische Technik. 1872, S. VI (Vorrede)

¹⁴⁶ Ebd.

3.5.1 Experimentalunterricht

Für die Untersuchung der Frage nach einer didaktischen Begleitung der Arbeit in der Mittelschule soll vor allem auf Beiträge in der Verbandszeitschrift der Mittelschullehrer, die „Mittelschule“¹⁴⁷ zurückgegriffen werden. Weitere für den Bereich des natur-wissenschaftlichen Unterrichts an der Mittelschule für diesen Zeitraum nur vereinzelt vorliegende Literatur wurde ergänzend einbezogen. Die Beiträge in der „Mittelschule“ sind ausnahmslos von Mittelschullehrern verfasst worden und da die Leser dieser Zeitschrift überwiegend Mittelschullehrer waren, kann davon ausgegangen werden, dass die Wirkungen dieser Artikel wieder in die Arbeit der Mittelschule einfließen mussten. Diese Artikel, die in den Jahren zwischen 1872 und 1910 geschrieben worden sind, zeigen in eindrucksvoller Weise die Bemühungen der Mittelschullehrer, eine ihre Schulform prägende Basis für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu schaffen.

Bei der Untersuchung der relevanten Literatur ergibt sich die Schwierigkeit, dass die Bereiche Physik und Chemie in diesem Zeitraum noch gemeinsam das Fach Physik bildeten und dass die Physik hierbei den weitaus größten Anteil hatte. Bei der Analyse wird davon ausgegangen, dass die für den Bereich Physik geschilderten Zusammenhänge in gleichem Maße auch für den Bereich der Chemie gelten. Einschränkend wurde die Interpretation dieser Auseinandersetzungen exemplarisch auf zwei Bereiche beschränkt: Zunächst wird ein methodisches Problem aufgegriffen, das in besonderem Maße im Mittelpunkt steht: die Frage, an welcher Stelle im natur-wissenschaftlichen Unterricht das Experiment eingesetzt werden sollte. Bei der zweiten zu diskutierenden Frage geht es um die Frage der Schülerübungen im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Die enge Verbindung zwischen dem Unterricht in der Volksschule und der Mittelschule wurde – dies gilt zumindest für die erste Phase der Untersuchung – immer wieder herausgestellt: Da in der Mittelschule die Naturlehre nach elementaren Grundsätzen zu erteilen war, sollten im Unterricht in Volks- und Mittelschule die Unterrichtsgegenstände nach den gleichen methodischen Prinzipien behandelt werden. Solche methodische Prinzipien sind demnach: der Lehrgang, die Lehrform, der Lehrton und die Lehrmittel. Für diesen Zeitraum der Untersuchung soll der Bereich des „Experiments im Unterricht“ herausgegriffen werden, da die Diskussion dieser Problematik im Untersuchungszeitraum einen breiten Raum einnahm. In dem oben zitierten Lehrplan von Baenitz aus dem Jahre 1873, heißt es: „Gilt schon für die beschreibenden Naturwissenschaften (Zoologie, Botanik und Mineralogie) der Grundsatz: ‘Nur das zu lehren, was zur Anschauung gebracht werden kann’, so muß derselbe in noch erhöhtem Grade für Chemie in Anspruch genommen werden. Die Methode, nach welcher der chemische Unterricht allein erteilt werden darf, ist die Methode der inductiven Forschung. Das Experiment oder die Befragung der Natur ist die Basis des Unterrichts, aus welchem das Naturgesetz gefolgert wird. Somit nimmt die Erklärung einer jeden Erscheinung ihren Ausgangspunkt von dem Versuche.“¹⁴⁸ Wie im Folgenden gezeigt wird, gab es aber durchaus unterschiedliche Auffassungen gerade über die Frage, wann im Unterrichtsablauf das Experiment

¹⁴⁷ „Die Mittelschule“ war das „Zentralorgan der Direktoren, Haupt- und Mittelschullehrer Deutschlands“, später vom „Preußischen Verein für das mittlere Schulwesen“.

¹⁴⁸ BAENITZ: Ausführlicher Lehrplan für den Unterricht in der anorganischen Chemie in Mittelschulen. In: Der praktische Schulmann 26 (1873), S. 322

eingesetzt werden sollte. Ein Artikel aus dem Jahre 1888, der sich auf die Methode des physikalischen Unterrichts in der Mittelschule bezog, soll die Grundlage für die Darstellung der unterschiedlichen Auffassungen sein.¹⁴⁹ Bei der Analyse sollen die unterschiedlichen Sichtweisen mit den jeweils zugrunde liegenden Intentionen deutlich gemacht werden.

Es sind im Wesentlichen zwei gegensätzliche Theorien über den Einsatz des Experiments im Unterricht, die in diesem Zeitraum immer wieder Anlass für Auseinandersetzung gegeben haben:

1. „Der Unterricht geht von der Beobachtung bekannter oft wiederkehrender Naturerscheinungen aus, läßt diese beschreiben und erklären, folgert daraus das Gesetz und forscht nach den wirkenden Ursachen.“¹⁵⁰ Hier wurde also von der „Anschauung“ ausgegangen, die nach dem Prinzip „vom Konkreten zum Abstrakten“ erst nach der Klärung des Zusammenhanges durch das Experiment eine Bestätigung erfährt.

2. „Eine andere Lehrmethode verfolgen die, welche behaupten, man müsse vom Experiment ausgehen, da dies stets das einfachste sei, auch immer unmittelbar angeschaut werden könne. Dann sei vom Experiment auf die Naturerscheinung überzugehen und jenes durch dieses zu erklären.“¹⁵¹

Wenn es hieß: „Die Geschichte des physikalischen Unterrichts wird den Eintritt dieser Richtung immer als den glücklichen Anfang eines gesunden Fortschritts auf dem Gebiete des physikalischen Unterrichts zu verzeichnen haben“¹⁵², dann wird deutlich, dass die Diskussion solcher methodischer Fragen für die Lehrer der naturwissenschaftlichen Fächer zu dieser Zeit noch neu war und dass es bisher noch keine einheitliche Auffassung gab und auch nicht geben konnte.

Die gegensätzliche Forderung: „Der physikalische Unterricht muss nur von der Erscheinung ausgehen; das Experiment darf erst in zweiter Linie folgen“,¹⁵³ macht die unterschiedlichen Positionen deutlich; sie lässt aber auch erkennen, dass diese Frage absolut gestellt und beantwortet wurde; ein alternativer Einsatz von Experimenten – z.B. als Einstieg oder zur Bestätigung – hat zu diesem Zeitpunkt der Diskussion noch keine Rolle spielt. Auch die Begründungen für den Einsatz des Experiments als Einstieg in die naturwissenschaftliche Unterrichtstätigkeit werden durchaus überzeugend dargestellt:

– Erstens wurde argumentiert, dass der „Ausgang vom Experiment“ schon dann zwingend notwendig sei, „so bald man im Unterricht Erscheinungen zu behandeln hat, die von der Natur ohne unser Zuthun gar nicht hervorgebracht werden können.“¹⁵⁴

– Zweitens wurde betont „daß viele Erscheinungen verwickelter Natur sind. Die durch direkte Beobachtung gesammelten Erfahrungen der Kinder werden sich erst

¹⁴⁹ o.V.: Über die Methode des physikalischen Unterrichts in der Mittelschule.
In: MS 2 (1888), S. 32

¹⁵⁰ Ebd., S. 39

¹⁵¹ Ebd., S. 40

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Ebd.

dann vollständig ausnutzen und verwerten lassen, wenn sie durch das physikalische Experiment zerlegt und in ihren Hauptmomenten zum Bewußtsein der Schüler geführt werden.“¹⁵⁵ Interessant ist, dass in der Argumentation sowohl die Lehrer- als auch die Schülerperspektive Berücksichtigung fanden.

„Das physikalische Experiment besitzt große Vorzüge, denn es ermöglicht zunächst ein einziges Faktum scharf und ganz vorzuführen; es ermöglicht ferner die Ausschließung unwesentlicher Momente; es gestattet Zeit, Ort und Umstände so zu wählen, dass die Schüler jetzt und hier beobachten müssen. Also: Das Experiment versetzt den Lehrer in die Lage, zur beliebigen Zeit die komplizierte Naturerscheinung unter Hervorhebung der Hauptsache aus ihren einzelnen Faktoren vor dem geistigen Auge der Schüler entstehen zu lassen.“¹⁵⁶ Dem kann uneingeschränkt zugestimmt werden, wenn es um die grundsätzliche Frage zum Einsatz von naturwissenschaftlichen Experimenten geht, dann auch mit der gegebenen Konsequenz: „Der physikalische Unterricht muß notwendiger Weise auf Experimenten begründet sein“, womit nichts über den Zeitpunkt des Einsatzes gesagt wurde. Nur der daraus gezogene Schluss: „Beginnen wir also die physikalische Lehrstunde mit dem Experiment“¹⁵⁷ ergibt sich nicht zwingend aus den formulierten Thesen.

In einem Beitrag aus dem Jahre 1893 wurde dagegen der Vorwurf erhoben, dass der „Nutzen des Experimentierens“ vielfach überschätzt wird.¹⁵⁸ Vor allem für den Bereich des Physikunterrichts würde durch die oft komplizierte Apparatur die Einsicht in den physikalischen Vorgang erschwert. Gerade komplizierte Aufbauten erfordern aber auch viel Zeit, deren „Verlust nicht immer der Nutzen des Experiments ausgleicht.“¹⁵⁹ Anders wurden die Verhältnisse im Chemieunterricht gesehen: Im Gegensatz zur Physik „dringt die Chemie ins Innere der Natur“ und fordert stärker eine „Loslösung von der unmittelbar sinnlichen Anschauung und Beobachtung“¹⁶⁰, die auch den Einsatz des Experiments im Unterricht notwendig machte. Da „das bildende Moment“ für den Schüler im Unterricht das Erfassen und Nachvollziehen eines Vorgangs von der Ursache bis zur Wirkung darstellt, nicht aber durch die Abgeschlossenheit eines solchen Vorganges darstellen soll, erfordert der Chemieunterricht das Experiment. Nur damit können die Vorgänge in der Natur für den Schüler offensichtlich werden. Diese erkennbare Bandbreite der unterschiedlichen Auffassungen zur Gestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts – lediglich bezogen auf den Bereich des Experimentalunterrichts – beweist auch die noch nicht abgeschlossene Entwicklung hin zu einer ‚Didaktik des Experimentierens‘. Sie zeigt aber auch den Freiraum, den die Lehrer bei der Organisation ihres Unterrichts hatten.

Es gibt für diesen Untersuchungszeitraum weitere Aussagen, die sich gezielt auf den Experimentalunterricht für das Fach Chemie beziehen. So beklagte Haase in

¹⁵⁵ Ebd., S. 41

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ VOGEL: Mittelschul-Pädagogik. 1893, S. 218

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Ebd.

einem Beitrag aus dem Jahre 1904¹⁶¹ über die Stellung des Experiments im Chemieunterricht, dass trotz der zunehmenden Bedeutung der naturwissenschaftlichen Fächer die Methodik des Chemieunterrichts sich nicht in gleichem Maße entwickelt habe wie in den anderen naturwissenschaftlichen Fächern, vor allem gelte dies für methodische Einzelfragen. Der Verfasser bezog sich auf den „entwickelnden Unterricht“ mit den „durch die Psychologie gebotenen Haltepunkten ‘Versuch, Erklärung, Gesetz, Bedeutung’“ und der daraus folgenden Forderung, den „Versuch als Ausgangspunkt der Lektion“¹⁶² zu nehmen. Dann erfolgte der deutliche Versuch einer Eingrenzung auf den Chemieunterricht: „Kann das Experiment im Chemieunterricht als Ausgangspunkt dienen?“¹⁶³ Im Zusammenhang mit der Diskussion dieser Frage wurde von dem Verfasser eine überraschend moderne Definition des Chemieunterrichts gegeben: „Die Kenntnis der wichtigsten Elemente und Verbindungen ist aber nur Mittel zum Zweck und daher von untergeordneter Bedeutung; im Mittelpunkt der Chemiektion steht der chemische Vorgang.“¹⁶⁴ Der Verfasser plädierte also für eine eindeutige Abkehr von der bis dahin überwiegend praktizierten Vermittlung enzyklopädischen Wissens mit einer möglichst großen Zahl von auswendig zu lernenden Namen der chemischen Elemente und Verbindungen.

Da der Lehrer mit seinem Unterricht an Bekanntes anschließen sollte, verbot sich das Experiment als Ausgangspunkt, „denn ein Vorgang, der sich in Glasretorten und Reagiergläsern abspielt, ist dem Schüler nicht aus dem täglichen Leben her geläufig.“¹⁶⁵ Nach Haase empfahl es sich, das Experiment erst auf der ‚Darbietungsstufe‘ durchzuführen und zwar erst dann, wenn der Vorgang, der erläutert werden sollte, den Schülern bereits bekannt war.

Der Verfasser sah für die experimentelle Arbeit im Unterricht lediglich zwei Ansätze:

1. Der Schüler (als Forscher) hatte sich über das Problem bereits eine Meinung gebildet und wollte diese bestätigt haben, oder
2. er schwankte zwischen mehreren Vermutungen und wollte durch das Experiment eine Entscheidung herbeiführen.¹⁶⁶

Der abschließende Hinweis, dass man in „der Methodik der Physik [...] über das Stadium des Ausgehens vom Experiment längst hinaus [ist]“¹⁶⁷ wird zu einem Beleg dafür, dass in den Jahren zwischen 1888 und 1904 offensichtlich weiterführende Diskussionen über methodische Fragen stattgefunden hatten. Dies wird auch deutlich in zumindest einem Diskussionsbeitrag von Conrad aus dem Jahre 1890¹⁶⁸: „Im klaren Bewußtsein der Tatsache, dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist und dass der physikalische Lehrstoff auf demselben Wege dem kindlichen Geiste übermittelt werden muß, auf dem die

¹⁶¹ HAASE: Die Stellung des Experiments im Chemieunterricht. In: MS 18 (1904), S. 1 ff

¹⁶² Ebd., S. 1

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Ebd.

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Vgl. Ebd., S. 2

¹⁶⁷ Ebd., S. 6

¹⁶⁸ CONRAD: Die Stellung der Versuche im Physikunterricht. In: MS 4 (1890), S. 17

Wissenschaft selber groß geworden ist, das ist auf dem Wege der Induktion, welcher von einer Reihe besonderer Fälle zum allgemein Gültigen, zum Gesetze emporführt, werden überall zuerst Versuche gemacht, aus denen sich schließlich das Gesetz ergibt.“¹⁶⁹ Nach dieser Beschreibung des damaligen Zustandes übte Conrad aber nachdrücklich Kritik und zeigte Alternativen auf: „Da erheben sich nämlich neuerdings Zweifler, welche die Richtigkeit des eben gekennzeichneten Verfahrens in Frage stellen und ein hervorragender Schulmann, Dr. Sumpff, hat es unternommen, Physikbücher für die verschiedenen Schulformen zu bearbeiten, in welchen die Versuche um den bisher behaupteten Primat gebracht worden sind. Sie haben den Erfahrungen der Schüler den ersten Platz einräumen und sich mit der zweiten Stelle begnügen müssen.“¹⁷⁰ Auch nahm er einen oben bereits beschriebenen Zusammenhang noch einmal auf, wenn er herausstellte, dass bei Naturerscheinungen die dieser zu Grunde liegende Gesetzmäßigkeit durch experimentelle Darstellung in Einzelteilen isoliert vorgestellt werden konnte. Dazu stellte er weiter fest: „Damit wird aber doch bloß bewiesen, dass Versuche zur Ableitung von Gesetzen überhaupt nötig seien. Ihre Stellung ist damit aber keineswegs bestimmt.“¹⁷¹ Als weiteres Argument für die zu dieser Zeit neue Einstellung führte Conrad an, dass dann, wenn „der Versuch in die erste Linie“ gestellt wurde, „wie der gegenwärtige Unterricht es gewöhnlich thut“¹⁷², so erschiene dem Schüler dieser als das Wesentliche, weniger die zu erarbeitende Gesetzmäßigkeit. Versuche hatten eine ‚dienende Stellung‘ einzunehmen, sie sollen erst dann durchgeführt werden, „wenn es ohne sie nicht mehr geht, wenn man im Unterricht nicht mehr weiter kommt, wenn eine bestimmte Frage ohne sie nicht beantwortet werden kann.“¹⁷³ Bestätigt wurde diese Auffassung in einem Beitrag von Stephan: „Den Ausgangspunkt für den Unterricht bilden nicht Experimente, sondern die Naturerscheinungen. Erst wenn die Naturerscheinung nicht allein ausreicht, um das Gesetz in derselben erkenntlich werden zu lassen, wenn die Naturerscheinung zu verwickelt und umfangreich wird, soll der Lehrer zu den Experimenten greifen, soll eine künstliche Erscheinung die natürliche ersetzen.“¹⁷⁴

Bezüglich der Forderung nach Einsatz von Schülerübungen im naturwissenschaftlichen Unterricht kam es vor allem im Zusammenhang mit den „Bestimmungen von 1910“ zu einer grundsätzlichen Weiterentwicklung. Mit ausgelöst wurde diese Diskussion durch die auf der „Rheinischen Direktorenkonferenz“ von 1907 aufgestellten „Leitsätze für den physikalischen Unterricht an Volks- und Mittelschulen.“¹⁷⁵ Ausgehend von der These, dass der naturwissenschaftliche Unterricht eine allgemeine Bildung verleiht, wurde er den sprachlich-musischen Fächern als gleichwertig gesehen. Darüber hinaus wurde der naturwissenschaftliche Unterricht auch für die ethische und ästhetische Erziehung als wertvoll bezeichnet: durch die Einführung von Schülerübungen könne der naturwissenschaftliche Unterricht das Denken und die Selbsttätigkeit der Schüler fördern und insgesamt den Bildungsgehalt der Naturwissenschaften

¹⁶⁹ Ebd., S. 17

¹⁷⁰ Ebd., S. 18

¹⁷¹ Ebd., S. 21

¹⁷² Ebd., S. 37

¹⁷³ Ebd., S. 37

¹⁷⁴ STEPHAN: Wie sind neunstufige Mittelschulen nach den Forderungen unserer Zeit einzurichten? In: MS 16 (1902), S. 441

¹⁷⁵ Vgl. DANNEMANN: Handbuch für den physikalischen Unterricht. 1919

zur Geltung bringen. In einem Zielkatalog wurde die neu erkannte Bedeutung dieses Unterrichts formuliert: Selbständigkeit im Denken und Handeln, Förderung der Geschicklichkeit und des Beobachtungsvermögens, Gewinnung von Verständnis für die Mittel und Wege der Naturforschung; als Erziehungsziele wurden erkannt: Ordnungsliebe, Geduld, Achtsamkeit, Wahrhaftigkeit und Bescheidenheit.¹⁷⁶ Dass aber nicht nur der physikalische Unterricht als geeignet für Schülerübungen gesehen wurde, ergibt sich aus der Forderung, dass „geeignete Aufgaben sich aus der Physik, Chemie, Mineralogie und Pflanzenphysiologie“¹⁷⁷ entwickeln lassen. Bedeutungsvoll war auch die Forderung bezüglich der Lehrbücher: „Die Lehrbücher haben in Zukunft zu berücksichtigen, dass Schülerübungen die Grundlage für den gesamten Lehrstoff bilden sollen. Es kann dies in der Weise geschehen, dass die Lehrbücher zugleich Leitfäden für die Übungen sind oder im Anschluß an derartige Leitfäden verfaßt werden.“¹⁷⁸

In diesen nur wenige Jahre auseinanderliegenden Beiträgen wird deutlich, dass in diesem Zeitraum entscheidende neue Auffassungen über den Einsatz von Experimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht einsetzten. Es lässt sich nur in Ansätzen nachvollziehen, welche Schwierigkeiten es gekostet haben muss, das notwendige Umdenken bei den Lehrern der naturwissenschaftlichen Fächer zu bewirken. Es kann davon ausgegangen werden, dass bei dem größeren Teil dieser Lehrer schon aufgrund ihrer eigenen Ausbildung, aber auch ihrer oft jahrelangen Tätigkeit nur schwer die Bereitschaft zu einer Anpassung an so gravierende methodische und didaktische Veränderungen zu erwarten war.

3.6 Schulbücher

Bis 1872 war das Lesebuch der ausschließliche Informationsträger im Unterricht der Elementarschulen. In der Regel waren es in einen literarischen Teil – vornehmlich für den Leseunterricht – und einen realistischen Teil gegliedert. Ab 1872 änderte sich diese Struktur: Mit der Aufhebung der Stiehlschen Regulative wurde auch auf die Vorschrift verzichtet, nach der das Lesebuch Grundlage für den naturwissenschaftlichen Unterricht sein musste. Damit wurde die bereits einsetzende Entwicklung unterstützt, neben dem Lesebuch für die übrigen Fächer sogenannte Leitfäden einzusetzen. Solche Leitfäden konnten für verschiedene Fächer zusammengefasst sein und wurden dann als „Realienbücher“ bezeichnet. Für die Mittelschule lag bereits aus dem Jahre 1873 ein solcher „Leitfaden“¹⁷⁹ vor, der außer Geographie und Geschichte im Rahmen der Naturkunde neben der Physik und Biologie (Naturgeschichte) auch ein Kapitel „Chemie“ enthielt. Zwei Hinweise aus dem Vorwort sollen herausgestellt werden: Aus der Formulierung, dass Auswahl und Umfang, Anordnung und methodische Behandlung so vorgenommen sind, „wie es einerseits überhaupt eine gesunde Methodik, andererseits die Rücksicht auf die Schüler der Mittel- und Volksschule erforderte“¹⁸⁰, ergibt sich, dass das vorliegende Buch auch für die Arbeit an der Mittelschule konzipiert war; an anderer Stelle wurde darauf hingewiesen, dass die

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 140

¹⁷⁷ Ebd.

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ *HÜTTMANN u.a.: Weltkunde, Leitfaden der Geographie, Geschichte und Naturkunde für Mittelschulen und mehrklassige Volksschulen. 1873

¹⁸⁰ Ebd., Vorwort

notwendigen Lehr- und Anschauungsmittel für die Experimente im Chemieunterricht zwar aufgeführt waren, „eine ausführliche Beschreibung der letzteren dürfte in einem Buche für die Hand des Schülers entbehrlich sein“¹⁸¹. Es handelte sich also um ein Buch, das nicht ausschließlich für die Hand des Lehrers gedacht war, sondern daneben den Charakter eines Schülerarbeitsbuches hatte.

Für den definierten Untersuchungszeitraum liegt insgesamt nur eine begrenzte Zahl von Chemiebüchern vor, die ausschließlich für die Schulform Mittelschule entwickelt worden waren. Die Begründung für dieses Defizit muss vor allem darin gesehen werden, dass das Fach Chemie zu diesem Zeitpunkt noch keine volle Anerkennung als eigenständiges Fach gefunden hatte und weitgehend als Bestandteil des Physikunterrichts angesehen und behandelt wurde. Der zweite Grund war darin zu sehen, dass die zu diesem Zeitpunkt tätigen Mittelschullehrer ihre Ausbildung zunächst als Volksschullehrer erfahren hatten und auch die auf das Schulbuch bezogenen Arbeitsweisen in die Schulform Mittelschule übernahmen. In der Volksschule aber wurden auf die einzelnen Fächer bezogenen Schulbücher nicht eingesetzt, hier stellte das Lesebuch weiterhin die Arbeitsgrundlage dar. So hieß es in einer Anweisung für „Seminarzöglinge und Elementarlehrer“¹⁸² aus dem Jahre 1883 für den Unterricht in den „Realien“ an der Volksschule: „Benutze auch das Lesebuch! Beim Unterricht in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Vorbereitung anschaulich und frei darzustellen hat, zu benutzen. In mehrklassigen Schulen können daneben besondere Leitfäden zur Anwendung kommen.“¹⁸³

Der Einfluss anderer Schulformen auf die Arbeit der Mittelschule lässt sich in den Aussagen zum Einsatz von Schulbüchern aufzeigen. In dem oben zitierten Beitrag von Baenitz über den Chemieunterricht aus dem Jahre 1873¹⁸⁴ wurde herausgestellt, dass Schüler chemische Anschauungen nicht ausschließlich durch Experimente erwerben konnten, dass vielmehr hierzu gleichzeitige Verstandesoperationen erfolgen mussten, dass also der Unterricht sich nicht ausschließlich auf experimentelle Darbietung beschränken durfte. Daher wurde vorgeschlagen, die Erklärung des Experimentes durch den Einsatz eines Schulbuches zu begleiten. Als geeignet für einen solchen Unterricht an der Mittelschule wurde das Buch „Schule der Chemie“¹⁸⁵ von Stöckhardt empfohlen, das allerdings für den Unterricht in der Elementarschule vorgesehen war. Als nachteilig wurde bezeichnet, dass „es in der Anordnung des Stoffes der gebräuchlichen Eintheilung und Anordnung der Elemente folgt.“¹⁸⁶

Als Alternative zu dem Buch von Stöckardt wurde von Baenitz das o.g. „Lehrbuch der anorganischen Chemie“¹⁸⁷ von Arendt vorgeschlagen. Dieser versuchte, in seinem Lehrbuch den zu vermittelnden Stoff aus dem Bereich der

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² KELLER: Handbuch der Erziehung und des Unterrichts. 1890

¹⁸³ Ebd., S. 325

¹⁸⁴ BAENITZ: Ausführlicher Lehrplan für den Unterricht in der anorganischen Chemie in Mittelschulen. In: Der praktische Schulmann 26 (1873)

¹⁸⁵ STÖCKARDT: Die Schule der Chemie. 1870

¹⁸⁶ BAENITZ. Ausführlicher Lehrplan für den Unterricht in der anorganischen Chemie in Mittelschulen. In: Der praktische Schulmann 26 (1873), S. 322

¹⁸⁷ ARENDT: Lehrbuch der anorganischen Chemie. 1868

anorganischen Chemie nach „naturgemäßen Grundsätzen“ zu ordnen. „Sein Lehrbuch ist auf diesem Gebiet als wahrhaft epochemachend zu bezeichnen. Die Ausstattung der Versuche und die ganze Durchführung seines Lehrganges ist für höhere Schulen bestimmt, aber die Grundsätze, nach welchen dies geschah, und die Anordnung des Stoffes erfolgte, ist mustergültig für jede Schule in welcher Chemie erteilt wird. [...] Dem einsichtsvollen Lehrer wird es ein Leichtes sein, bei beschränkter Zeit die richtige Stoffauswahl zu treffen.“¹⁸⁸ So sollte also das bisher eingesetzte Buch, das für den Unterricht in der Volksschule gedacht war, durch ein Buch ersetzt werden, das für die Höhere Schule bestimmt war. Daraus ist zu schließen, dass zu diesem Zeitpunkt Bücher für den Chemieunterricht in der Mittelschule noch nicht zur Verfügung standen. Es sollen aber einige Schulbücher vorgestellt werden, die neben dem Einsatz im Chemieunterricht der Mittelschule auch für andere Schulformen konzipiert waren. Dies gilt z.B. für das Buch von Langhoff¹⁸⁹ mit dem Titel: „Chemie für Mittelschulen“; es stammt aus dem Jahre 1877 und war gleichzeitig auch für andere Schulformen vorgesehen, auf die im Untertitel hingewiesen wurde.¹⁹⁰ Da die erste Auflage dieses Buches aus dem Jahre 1874 stammt, kann auch angenommen werden, dass nach Institutionalisierung der Mittelschule dieses Buch dieser neuen Schulform zusätzlich gewidmet wurde. Ursprünglich war es wohl nicht für diese Schulform gedacht, zumal im Vorwort zur ersten Auflage der Begriff ‘Mittelschule’ nicht eindeutig definiert ist. Das zweite Buch von Genau „Chemie für Lehrerbildungsanstalten, Mittelschulen, höhere Bürgerschulen und Töcherschulen“¹⁹¹ stammt aus dem Jahre 1898. Da im Vorwort zu diesem Buch ausschließlich auf die Arbeit an Lehrerbildungsanstalten eingegangen wird, ist anzunehmen, dass es für die Arbeit an derartigen Einrichtungen konzipiert wurde. Erst nachträglich ist diesem Buch der mögliche Einsatz in der Mittelschule zugesprochen worden. Als drittes Beispiel kann das Buch von Streichert „Praktische Chemie für gehobene Volksschulen, Bürger-, Töchter- und Mittelschulen“¹⁹² aus dem Jahre 1901 gelten, das durch seine Zuordnung zu den angesprochenen Schulformen noch am ehesten als ein Buch für die Mittelschule angesehen werden kann.

An dem hier aufgezeigten Problemfeld des Schulbuchs wird ein Defizit in der Entwicklung der Mittelschule deutlich, das auch in den folgenden Jahren ein Charakteristikum dieser Schulform sein sollte: Auf einer Reihe von Gebieten war es nicht gelungen, eine schulformspezifische Eigenständigkeit der Mittelschule zu entwickeln. Dies zeigt sich an dem vorliegenden Beispiel der Schulbücher für den Chemieunterricht: Für den Unterricht in der Mittelschule wurden Schulbücher aus der Elementarschule und der höheren Schule benutzt, wobei schulformbezogener Unterricht und die Inhalte der Schulbücher nicht kongruent sein konnten. Dieses Verfahren mag zwar in der Anfangsphase der Entwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der Mittelschule notwendig gewesen

¹⁸⁸ BAENITZ: Ausführlicher Lehrplan für den Unterricht in der anorganischen Chemie in Mittelschulen. In: Der praktische Schulmann 26 (1873), S. 323

¹⁸⁹ *LANGHOFF: Chemie für Mittelschulen. Berlin 1877

¹⁹⁰ „Zum Gebrauche an Schullehrerseminarien, höheren Bürgerschulen, Mittelschulen, höheren Knaben- und Töcherschulen, Vorschulen der Gewerbeschulen, Präparandenanstalten. Handwerker-Fortbildungsschulen, Ackerbauschulen etc.“

¹⁹¹ *GENAU: Chemie für Lehrerbildungsanstalten, Mittelschulen, höhere Bürgerschulen und Töcherschulen. 1898

¹⁹² *STREICHERT: Praktische Chemie für gehobene Volksschulen, Bürger-, Töchter und Mittelschulen. 1901

sein, aber eine parallel verlaufende Entwicklung von Schulform und Schulbuch konnte nicht verwirklicht werden. Eine solche Entwicklung hätte aber von der Lehrerschaft an der Mittelschule ausgehen müssen, denn aus dieser rekrutierten sich in der Regel die Autoren für Schulbücher. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass Mittelschullehrer nach dem Besuch der Volksschule, der Präparandenanstalt und des Lehrerseminars in den Schuldienst eintraten. Es kann vermutet werden, dass Lehrer nach bestandener Mittelschullehrerprüfung nur selten bereit waren, nun zusätzliche Arbeit für neue Schulbüchern zu leisten.

Grundsätzlich muss aber festgehalten werden, dass das Schulbuch als didaktischer Gestaltungsfaktor in der Lehrerschaft der Mittelschule offensichtlich nur eine untergeordnete Rolle spielte; der Einsatz von Schulbüchern aus anderen Schulformen wurde wohl nicht als Defizit gesehen. In dem im Jahre 1888 erschienenen Buch „Die Mittelschule im organischen Anschlusse an die Volksschule“¹⁹³ wurde u.a. auch die „methodische Behandlung des Lehrstoffs“ diskutiert. Der Abschnitt über Bücher und Lernmittel enthält hier aber lediglich Hinweise für die sorgfältige Behandlung der Bücher und Lernmittel.¹⁹⁴ Da die Diskussion der übrigen relevanten Themen durchgängig sehr ausführlich erfolgte, auf Schulbücher oder Lehrmittel aber nicht eingegangen wurde, findet sich hier eine Bestätigung für die Auffassung, dass Schulbücher zu dieser Zeit noch kein zu diskutierendes Thema für eine pädagogische Auseinandersetzung darstellten.

¹⁹³ FRÖHLICH: Die Mittelschule im organischen Anschlusse an die Volksschule. 1888

¹⁹⁴ Ebd., S. 123

4 Neuordnung des Mittelschulwesens 1910 und Entwicklung der Mittelschule bis 1925

4.1 Die Mittelschule von 1910 bis 1925

Die Grundlage für den untersuchten Zeitraum von 1910 bis 1925 bilden die im Jahre 1910 veröffentlichten Bestimmungen. Wegen der Bedeutung dieser Bestimmungen für die Mittelschule als Schulform wird daher eine Zäsur in der Darstellung der Entwicklung nicht primär an anderen politischen Ereignissen – wie z.B. dem Ersten Weltkrieg – festgemacht. Andererseits sind es aber gerade die politischen Ereignisse, die grundlegende Auswirkungen auf die Entwicklung des Schulwesens, nicht zuletzt auch auf die Mittelschule, gehabt haben.

Der 1872 veröffentlichte Erlass mit den „Allgemeinen Bestimmungen“ hatte zwei entscheidende Nachteile: Zum einen die nicht durchgeführte Vereinheitlichung des gesamten mittleren Schulwesens und zum anderen die fehlende Abgrenzung der Mittelschule von der Volksschule. Diese bereits oben angesprochenen nicht gelösten Fragen aus den „Bestimmungen von 1872“ und auch die weitere wirtschaftliche Entwicklung in Preußen mit den gestiegenen Anforderungen an das Leistungsniveau der Schulen erforderten eine Überarbeitung dieser Bestimmungen. Als Folge dieser Forderungen wurden am 3. Februar 1910 die „Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen“¹ vorgelegt.² Verantwortlich für diese Bestimmungen war der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, von Trott zu Solz³ (1855-1917).

In den Vorbemerkungen zur Begründung der Mittelschule hieß es in den „Bestimmungen von 1910“ „Die Entwicklung auf den Gebieten des Handwerks, des Kunstgewerbes, des Handels und der Industrie erfordert eine gesteigerte Ausbildung der Knaben und der Mädchen für diese Erwerbszweige. Im Zusammenhang damit macht sich das Bedürfnis nach einer geeigneten Vorbereitung auf mancherlei mittlere Stellungen im Verwaltungsdienst des Staates und der Gemeinden wie größerer Industrie- und Handelsgeschäfte geltend.“⁴ Damit hatte die Mittelschule etwas von ihrem Status als Standesschule verloren und wurde mehr zu einer Schule für die Vorbereitung auf die entsprechenden mittleren Stellungen. Dies sollte sich für die Mittelschule positiv auswirken, denn sie musste nun verstärkt als eine Schule der Berufsvorbereitung gesehen werden. Damit konnte sie zwar den Kreis ihrer Klientel erheblich erweitern, aber wegen der fehlenden Berechtigungen wurde den Mittelschülern der Zugang zu den o.g. Berufen für eine lange Zeit verwehrt. Insofern müssen die Aussagen in den Bestimmungen lediglich als eine Absichtserklärung verstanden werden.

Bezüglich der Einordnung in das preußische Schulsystem behielt die Mittelschule eindeutig ihre Stellung zwischen Volksschule und höheren Schulen. Das wurde

¹ Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen vom 3. Februar 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 345 ff.

² Im weiteren Verlauf werden diese als „Bestimmungen von 1910“ bezeichnet.

³ von Trott zu Solz war preußischer Kultusminister von 1909 bis 1917

⁴ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 347

auch durch die weiteren Ausführungen in den Bestimmungen über die gesteigerten Anforderungen für die oben angesprochenen Erwerbszweige deutlich: „Diesen Forderungen vermag die Volksschule auch in ihren entwickeltsten Gestaltungen wegen der mannigfachen Schwierigkeiten, unter denen sie als allgemeine Pflichtschule arbeitet, nur in geringem Maße zu dienen. Bei der höheren Schule wieder liegen die Ziele nach der wissenschaftlichen Seite, so dass auch sie in ausreichender Weise dazu nicht imstande ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer zwischen der eigentlichen Volksschule und der höheren Schule stehenden Einrichtung.“⁵ Hierdurch definierte sich die Stellung der Mittelschule zwischen Volksschule und Gymnasium aus dem Anspruchsniveau der drei Schulformen, wobei die bei der Volksschule beobachteten „mannigfaltigen Schwierigkeiten“ im vorgelegten Erlass zwar nicht näher erläutert wurden, mit Sicherheit aber einmal im Schülerverhalten, in der Leistungsbereitschaft eines Teils der Schülerschaft, aber auch im Leistungsvermögen gesucht werden mussten. Auf der anderen Seite lagen bei der höheren Schule die Ziele „nach der wissenschaftlichen Seite“, wobei wohl unterstellt wurde, dass diese über das Leistungsvermögen der Mittelschüler hinausgingen. Da aber etwa 90% aller Schüler in Preußen die Volksschule besuchten, konnten sich die negativen Zuordnungen nur auf einen kleineren Teil der Schülerschaft beziehen. Nicht gemessen werden kann der Anteil der Schüler, der aufgrund der sozialen Einbindung von weiterführender Bildung, selbst vom Besuch der Mittelschule, ausgeschlossen war. Als Aufwertung der Mittelschule konnte gesehen werden, dass die „Bestimmungen von 1910“ ausschließlich für die Mittelschule vorgelegt wurden, während die „Bestimmungen von 1872“ noch das Volks- und Mittelschulwesen gemeinsam umfassten. „Damit ist schon rein äußerlich angedeutet, dass sich die Mittelschulen fortan selbständig entwickeln sollten.“⁶ Bestätigt wurde dabei die schon früher manifestierte Dreigliedrigkeit des preußischen Schulsystems.

In den „Bestimmungen von 1910“ hieß es auch, dass die zwischen Volksschule und der höheren Schule stehende „Schuleinrichtung [...] unter Vermeidung auch des Scheines wissenschaftlichen Betriebes die Kinder in ihrem Lebenskreise heimisch macht.“⁷ Gerade dieser erzwungene Verzicht auf den „Schein wissenschaftlichen Betriebes“ war aus Sicht der Mittelschule lange Zeit als diskriminierend empfunden worden und hat dieser Schulform in ihrer Anerkennung in der Öffentlichkeit zu diesem Zeitpunkt wohl auch geschadet. Grundsätzlich war diese Einschätzung der Mittelschule aber aus den vorangegangenen Definitionen nur konsequent, wenn den Mittelschülern den Schülern der höheren Schule gegenüber Defizite in der Fähigkeit zu einer verstärkt wissenschaftlichen Arbeit unterstellt wurden. Andererseits war die Vorschrift, den „Schein wissenschaftlichen Betriebes“ zu vermeiden, sicherlich ein geeignetes Mittel, die „Bildungsschranke“ zwischen Mittelschule und höherer Schule aufrecht zu erhalten. Damit bestätigte sich auch die Auffassung, dass mit der Einrichtung der Mittelschule zwar Bildungschancen für eine bereits früher definierte Klientel eröffnet werden sollten, dass eine zu starke Annäherung der Mittelschule an die höhere Schule aber vermieden werden sollte. Auch die Tatsache, dass die Mittelschule weiterhin dem „niederen Schulwesen“ zugeordnet wurde, fand seine Begründung in dieser Forderung. Da aber die Verbindungen der

⁵ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 347

⁶ WILKE: Zur Durchführung der neunstufigen Mittelschule. In: MS 25 (1911), S. 181

⁷ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 347

Mittelschule zur Volksschule durch die „Bestimmungen von 1910“ weiter gelockert wurden, kann dies auch als die Bestätigung für eine verstärkte Festschreibung des bereits bestehenden dreigliedrigen Schulsystems gesehen werden.

Auch bezüglich der Schuldauer erhielt die Mittelschule ihren Standort zwischen Volksschule und Gymnasium: Eine vollausgebaute Mittelschule sollte nun neun Jahrgangsklassen umfassen, wobei jeweils drei Klassen die Unter-, Mittel- und die Oberstufe bildeten. Diese über die Schuldauer der Volksschule hinausgehende Schulzeit bot Anlass, die vorgegebene Funktion der Mittelschule als Standeschule herauszustellen. So hieß es in einem Beitrag von Wilke aus dem Jahre 1911: „Dann erscheint die Forderung, daß die Mittelschulen neunstufig werden, durchaus natürlich und berechtigt. Brauchen die höheren Stände für ihre Söhne zwölf, für ihre Töchter zehn Jahre, braucht jedes Arbeiterkind für seine Schulbildung acht Jahre, so sind neun Jahre für das Bürgerkind nicht zuviel.“⁸

Trotz der zunehmenden Eigenständigkeit der Mittelschule blieben nach wie vor enge Verbindungen vor allem zur Volksschule bestehen. Dies wurde z.B. deutlich in den Aussagen über die Unterstufe der Mittelschule, also die ersten drei Schuljahre. So hieß es in den Vorschriften über die „Einrichtung der Mittelschule“ in den Bestimmungen: „Die Mittelschule darf sich auf die Volksschule in der Weise aufbauen, daß sie die Unterstufe mit ihr gemeinsam hat.“⁹ Damit sollten insgesamt zwar „neun gesonderte“ Klassen gebildet werden, für die Mittelschulklassen gab es aber die Möglichkeit, jeweils zwei Jahrgänge zu einer Klasse zusammen zu fassen. Hierbei durfte die Höchstzahl von 40 Schülern in einer Klasse nicht überschritten werden. Damit war die Möglichkeit gegeben, auch in kleineren Städten oder bei einem nur geringen Bedarf Mittelschulen einzurichten. Darüber hinaus wurde festgelegt, dass „befähigte Kinder“ nach Absolvierung der Unterstufe der Volksschule ohne Prüfung in die Mittelstufe der Mittelschule übertreten konnten. Die Entscheidung über diese Befähigung trafen die Lehrer der Volksschule, wobei der Übergang zunächst probeweise erfolgen sollte.

Diese „Durchlässigkeit“ zwischen Mittelschule und Volksschule im Bereich der Unterstufe wurde auch bei den Forderungen zum Lehrereinsatz deutlich: Für den Unterricht in der Mittel- und Oberstufe der Mittelschule durften grundsätzlich nur Lehrer eingesetzt werden, die das „Zeugnis der Befähigung zum Unterricht an Mittelschulen“ hatten. Es war aber gestattet, in den Klassen der Unterstufe Volksschullehrer und -lehrerinnen einzusetzen. Diese Organisationsform des Unterrichts in der Unterstufe findet sich später in der allen Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems gemeinsamen „Grundschule“ wieder.

Eine stärkere Abkoppelung der Mittelschule von der Volksschule wurde dadurch deutlich, dass auch dann, wenn eine Volksschule nach dem Lehrplan einer Mittelschule unterrichtet, ihr Abschluss nicht mehr dem der Mittelschule gleich gesetzt wurde.¹⁰ Dies war nach den „Bestimmungen von 1872“ noch möglich, erklärte sich aber neben den erhöhten inhaltlichen Anforderungen, die in der Mittelschule an die Schüler gestellt wurden, aus der inzwischen unterschiedlichen

⁸ WILKE: Zur Durchführung der neunstufigen Mittelschule. In: MS 25 (1911), S. 182

⁹ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 349

¹⁰ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 349

Schuldauer. Diese betrug für die Volksschule acht Jahre, für die vollausgebaute Mittelschule aber neun Jahre. Bei der Entscheidung für einen reduzierten Einsatz der Volksschullehrer an Mittelschulen dürfte auch eine Rolle gespielt haben, dass inzwischen ausreichend geprüfte Mittelschullehrer zur Verfügung standen. Dies konnte 1872 wegen der gerade erfolgten Institutionalisierung noch nicht der Fall sein.

In den „Bestimmungen von 1910“ fand sich eine interessante neue Begründung für die Mittelschule: „Durch geringe Abweichungen des Lehrplans und durch Einrichtung von Abteilungsunterricht in einzelnen Fächern der höheren Schule (namentlich in fremden Sprachen) würde die Mittelschule imstande sein, auch auf höhere Schulen vorzubereiten.“¹¹ Durch diese Formulierung erhielt eine Mittelschule in dieser Form aber im Grunde auf qualitativ neue Weise den Status der früheren Bürgerschule mit der „Zubringerfunktion“ für die höhere Schule. Durch die vorgenommene Differenzierung versuchte die Mittelschule eine Verbindung zur höheren Schule herzustellen, sicher auch mit dem Ziel einer eigenen Statusaufwertung.

Für diese Mittelschulen mit Zubringerfunktion war in den „Bestimmungen von 1910“ eine gesonderte Stundentafel vorgesehen, die im sogenannten „Plan V“¹² festgelegt war. Dazu wurde aber einschränkend festgestellt: „Die Mittelschule kann auch auf das Gymnasium des allgemeinen Lehrplans vorbereiten. Wegen der hierbei sich ergebenden organisatorischen Schwierigkeiten und wegen der größeren Ansprüche des fremdsprachlichen Unterrichts, namentlich des lateinischen und griechischen, kann sie aber nicht das Ziel der Untersekunda, sondern nur das der Obertertia erreichen.“¹³ Es ist denkbar, dass hier bereits eine Grenze gezogen werden sollte zwischen der am Gymnasium vermittelten Obersekundareife und dem Mittelschulabschluss. Diese Differenzierung sollte bei der Erteilung der „Berechtigung“ noch eine entscheidende Rolle spielen. Mit der so gefassten Definition der Abschlüsse wurde die Begründung gerechtfertigt, dass der Mittelschulabschluss trotz der gleichen Schulverweildauer nicht dem entsprechenden Zwischenabschluss der höheren Schule entsprach. Mit dieser so vorgegebenen Formulierung gelang es, die Mittelschulabsolventen von der Berechtigung auszuschließen.

Neben diesem „Plan V“ konnte nach den Bestimmungen in vier weiteren Plänen unterrichtet werden: Plan I war als Grundplan gedacht für solche Mittelschulen, an die keine besonderen Anforderungen, z.B. bezüglich ihres wirtschaftlichen oder kulturellen Umfeldes, aber auch der Ansprüche ihrer Schüler gestellt wurden; Plan II bot einmal die Möglichkeit eines Unterrichtsangebotes mit einer besonderen Berücksichtigung auf die Hinführung zu einem Beruf im Bereich „Handel und Verkehr“, zum anderen im Bereich „Gewerbe“; Plan III war in besonderem Maße zugeschnitten auf Mädchenmittelschulen; Plan IV bereitete auf „den Besuch einer höheren Schule ausschließlich des Gymnasiums“ vor. Die Mittelschule nahm bei diesen Differenzierungen für sich in Anspruch, besonders „beweglich“ zu sein und damit den unterschiedlichsten Forderungen gerecht zu werden. Es liegt aber auch der Verdacht nahe, dass die Mittelschule neben ihrem Anspruch auf die Entwicklung zu einer eigenständigen Schule auf jeden Fall auch

¹¹ Ebd., S. 348

¹² Ebd., S. 357

¹³ Ebd., S. 357

die Funktion der „Rektoratsschule“, die nur auf die höhere Schule vorbereitete, wahrnehmen wollte. Gerade diese Pläne IV und V haben vielfache Kritik hervorgerufen: Auf der 10. Generalversammlung des „Preußischen Vereins für das mittlere Schulwesen“ im Mai 1911 war der Antrag gestellt worden: „Als Vorbereitungsanstalt für höhere Schulen darf die Mittelschule ihre Eigenart und Selbständigkeit nicht aufgeben, denn in ihrer Eigenart liegt ihre Stärke. In Orten mit höheren Schulen hat sie zur Wahrung ihrer Selbständigkeit nach dem Normalplane zu unterrichten.“¹⁴ Es ist bemerkenswert, dass dieser Antrag mehrheitlich abgelehnt wurde, vor allem mit dem Argument, dass der Mittelschule der „Charakter der Übergangsstufe für die höhere Schule erhalten werden solle.“¹⁵ Mittelschulen, die nach dem Plan IV oder V unterrichteten, wurden als „Pseudomittelschulen“ bezeichnet und übernahmen, da sie auf höhere Schulen vorbereiteten, die Funktion der bisherigen Rektoratsschulen. Solche Mittelschulen wurden bevorzugt in kleineren Städten eingerichtet, wenn diese die Einrichtung einer höheren Schule nicht finanzieren konnten. Die Mittelschulen hatten dann den Vorteil, dass die Kinder für den Unterricht in einer höheren Schule ohne erheblichen Zeitverlust vorbereitet werden konnten. Da diese Kinder nicht in einen Ort mit höherer Schule umziehen mussten, hatten sie zudem den Vorteil, dass sie im Elternhaus leben konnten und weiterhin der Aufsicht der Eltern unterstanden. In seinem Beitrag „Mittelschule und höhere Schule“¹⁶ stellt Hesse fest: „Solche Mittelschulen dienen nur in beschränktem Umfang den wirklichen Bedürfnissen des eigentlichen Mittelstandes.“¹⁷ Neben dem Vorteil, dass der Schulträger sich auf diese Weise den Unterhalt einer höheren Schule ersparte, gab es einen weiteren Grund: Wurden diese Schule durch die Schulverwaltung unter die Leitung eines Direktors einer höheren Schule gestellt, gingen die Schüler nach Absolvierung dieser „Pseudomittelschule“ ohne Aufnahmeprüfung, also durch einfache Versetzung, auf die höhere Schule über, wo sie aufgenommen werden mussten.¹⁸ Jede derartige Vergünstigung bedeutete aber zwangsläufig eine Benachteiligung der „normalen Mittelschule“. Vor allem aber wurde die Möglichkeit gesehen, dass auf diese Weise eine Annäherung der „Pseudomittelschule“ an die höhere Schule erfolgte, die die Eigenständigkeit der Mittelschule letztlich gefährden konnte. So wurde von Hesse gefordert, die „Rektoratsschulen auch formell aus der Verwaltungskategorie der Mittelschule entfernen zu lassen.“¹⁹ Aber die Möglichkeit des Unterrichts nach den Plänen IV und V wurde durchaus auch differenzierter gesehen: Danach treten diese Mittelschulen an die Stelle der früheren Rektoratsschulen und bereiteten „auch“ auf höhere Schulen vor, ohne dass dabei der Charakter der Mittelschule aufgegeben werden musste. Diese Vorbereitung auf höhere Schulen durfte nur nicht der „Hauptzweck“ dieser Mittelschulen sein, die hier als „Sprachmittelschulen“²⁰ bezeichnet wurden. Sie sollen eigenständige Mittelschulen bleiben, sich in ihrer Arbeit lediglich an die Unterrichtspläne der höheren Schule „anlehnen.“ Es wurde also nicht die Gefahr gesehen, dass Mittelschulen als Rektoratsschulen von dem höheren Schulwesen vereinnahmt

¹⁴ SPORLEDER: Die neuen Bestimmungen über die Knabenmittelschulen. In: MS 26 (1912), S. 39

¹⁵ Ebd.

¹⁶ HESSE: Mittelschule und höhere Schule. In: MS 27 (1913), S. 325-338

¹⁷ Ebd., S. 335

¹⁸ Vgl. ebd., S. 336

¹⁹ Ebd.

²⁰ SIMON: Mittelschule oder Rektoratsschule. In: MS 32 (1918), S. 410

wurden, sondern es wurde erwartet, dass Rektoratsschulen durch die Angleichung der Lehrpläne in Mittelschulen umgewandelt wurden.

Dass auch innerhalb der verschiedenen Pläne Differenzierungen bezüglich der Unterrichtsstunden in den unterschiedlichen Fächern möglich waren, zeigt die folgende Gegenüberstellung. So galten für die Wochenstundenzahl in einigen Fächern bezogen auf die gesamte Schulzeit für den Plan II (Mittelschule für Knaben) unterschiedliche Werte:

Tabelle 2: Wochenstundenzahlen für Mittelschulzweige

Berufsrichtung →	in Handel und Verkehr	im Gewerbe
Englisch	17 – 25	17 – 22
Französisch	15 – 18	9 – 12
Rechnen	41 – 46	44 – 49
Naturkunde	12 – 17	18 – 23
Zeichnen	12	15 – 18

Quelle: Eigene Zusammenstellung

Insgesamt wurde im Rückblick nachdrücklich anerkannt, dass die 1872 institutionalisierte Mittelschule sich als neue Schulform aus Sicht des Ministeriums bewährt hatte. Es wurde aber darauf hingewiesen, dass die Anforderungen im Lehrplan bisher noch nicht „ausreichende Rücksicht auf das praktische Leben nehmen und daher den unterrichtlichen Bedürfnissen der Gegenwart nicht voll entsprechen.“²¹ Der Lehrplan müsse daher den inzwischen entstandenen Gegebenheiten angepasst werden, was aber letztlich als eine Aufwertung der Mittelschule gesehen werden konnte. Vor allem der Hinweis auf das „praktische Leben“²² gab der Mittelschule eine schulformspezifische Begründung, mit der sie sich von den beiden anderen Schulformen abhob.

Der Passus in den „Bestimmungen von 1910“, der den Hinweis auf „die je drei Jahre umfassende Unter-, Mittel- und Oberstufe“²³ enthielt, sollte später noch Bedeutung für die Schuldauer der Mittelschule bekommen, als die Unterstufe der Volksschule auf vier Schuljahre ausgedehnt wurde.

In den „Bestimmungen von 1910“ wurden erstmals auch pädagogische Forderungen aufgeführt, die an die Mittelschule gestellt wurden. Zum einen wurde der Gedanke der „Lebensnähe“ genannt, dessen Fehlen in den Bestimmungen von 1872 als Kritikpunkt bereits herausgestellt worden war: „Der Unterricht der Mittelschule behandelt in allen Fächern vornehmlich die Stoffe, die Bedeutung haben für die Lebensverhältnisse, in welchen das Kind aufwächst.“²⁴ Für die Naturkunde z.B. „sind die Vorstellungen möglichst zu verwenden, die in Gartenbau, Blumenpflege, Landwirtschaft und Obstbau zu Hause gewonnen worden sind“; in der Naturlehre „dient als Grundlage in erster Linie die Erfahrung und die Beobachtung an den Erscheinungen des täglichen Lebens.“²⁵ Zum anderen sollte der Gedanke der „Heimat“ die Arbeit leiten. „Der Geschichtsunterricht muß ein heimatkundliches Element in sich schließen.“²⁶ Und

²¹ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 347

²² Ebd.

²³ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 349

²⁴ Ebd., S. 361

²⁵ Ebd., S. 395

²⁶ Ebd., S. 385

„Ziel ist das Heimischwerden des Kindes in dem Heimatort und in der die Eigenart des Ortes bedingende Landschaft, sowie die Liebe zur Heimat.“²⁷ Dieselben Forderungen galten auch für den Religionsunterricht: „Bei Besprechung des kirchlichen Lebens der Gegenwart sind die im Orte etwa vorhandenen Einrichtungen, wie Herbergen zur Heimat, Jünglingsvereine, Bibelgesellschaften und dergl. heranzuziehen.“²⁸ In Erdkunde „wird überall durch Beziehung zur Heimat die Einsicht in deren erdkundliche Eigenart gefördert.“²⁹ Ob die folgende Einstellung zu dem geforderten Bezug zur Heimat als isolierte Auffassung gesehen werden muss, soll hier nicht entschieden werden, es ist aber durchaus anzunehmen, dass derartige Auffassungen, die hier immerhin von dem Rektor einer Schule ausgesprochen wurden, dem damaligen Zeitgeist entsprachen: „Neben der Pflege des vaterländischen Empfindens betonen die Mittelschulbestimmungen aber auch die Würdigung der Heimat. [...] So kann die künftige Mittelstandspersönlichkeit allerdings nicht genug mit den Eigenarten der heimatlichen Landschaft bekannt gemacht werden. So hoffen die Bestimmungen zugleich, einen seßhaften Mittelstand zu erziehen, der im Gegensatz zur internationalen Neigung der sozialistischen Arbeiterschaft wie der Großindustrie eben dadurch zum unerschütterlichen Felsen des nationalen Staates wird, an dem sich die umstürzlerischen Wellen brechen werden.“³⁰ Eine derartige Aussage musste eindeutig als Versuch gesehen werden, die Schule für politische Zwecke zu instrumentalisieren; andererseits hieß es in den methodischen Vorbemerkungen zum Fach Geschichte: „Liebe zu Fürst und Vaterland wird in dem Geschichtsunterricht eifrig gepflegt. Parteifragen gehören nicht in die Schule.“³¹

Von grundsätzlicher Bedeutung für die Stellung der einzelnen Schulformen im Schulsystem war auch, dass sowohl für den Besuch der höheren Schule als auch der Mittelschule Schulgeld erhoben wurde. Es hieß in den „Bestimmungen von 1910“ dazu: „In den zu Mittelschuleinrichtungen gehörenden Klassen wird ein Schulgeld erhoben.“³² Die Höhe dieses Schulgeldes konnte vom Schulträger – in der Regel war dies die Kommune – für die einzelne Schule individuell festgelegt werden. Für die Festlegung der Höhe des Schulgeldes war die Genehmigung der Regierung einzuholen war. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass die „bessere Bildung, welche die Mittelschule gewähren soll, nicht lediglich von der wirtschaftlichen Lage der Eltern abhängig sein“ durfte, dass daher jede Mittelschule eine angemessene Zahl von „Freistellen“ für unterstützungsbedürftige Kinder zur Verfügung stellen musste, d.h. für solche Kinder, „die für den Besuch dieser Schule geeignet sind und sich durch Fleiß und Begabung auszeichnen.“³³ Diese Kinder waren von der Pflicht zur Zahlung von Schulgeld jeweils für ein Schuljahr befreit. Es bestand zudem die Möglichkeit, einzelne Freistellen auf mehrere Schüler aufzuteilen. Eine solche Aufteilung führte dann zu einem reduzierten Schulgeld: „Allerdings dürfte es sich empfehlen, von der Vorschrift der Freistellen möglichst ergiebigen Gebrauch zu machen, und insbesondere den von der Regierung genehmigten Prozentsatz von Freistellen

²⁷ Ebd., S. 382

²⁸ Ebd., S. 365

²⁹ Ebd., S. 387

³⁰ MAENNEL: Von der Schule des Mittelstandes. 1914, S.47

³¹ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 385

³² Ebd., S. 349

³³ Ebd.

durch Gewährung von Halben- und Viertel-Freistellen möglichst vielen Schülern zugute kommen zu lassen.“³⁴

Der 1914 beginnende Erste Weltkrieg zeigte seine Auswirkungen auch auf das Schulwesen. Während des Krieges wurde versucht, die Schulen – und auch die Mittelschule – in den Dienst dieses Krieges zu stellen, wie die folgenden Zitate von Eckard belegte³⁵: „Ohne Zweifel hat der gewaltige Krieg, den Deutschland zu führen gezwungen ist, auch auf das friedliche Leben in der Schulstube einen merklichen Einfluß ausgeübt. [...] Die wichtigste militärische Vorbereitung, die die Schule ihren Zöglingen mit auf den Weg geben kann, bleibt immer die Gewöhnung an straffe Disziplin, an unbedingten Gehorsam, die Anerziehung eines ehernen Pflichtgefühls.“³⁶ Diese Forderungen enthielten einen ausgeprägt militärischen Geist, waren aber aus der Sicht dieser Zeit nachzuvollziehen, vor allem wenn es weiter hieß: „Der gesamte Klassenunterricht muss vom Geist der Zeit durchdrungen sein.“³⁷ Und ganz unverhüllt schrieb Eckard: „Auch unsere Mittelschule, die ihre Zöglinge bis zum 15. Jahre unterrichtet, kann und muß einen Beitrag liefern für die militärische Vorbereitung der Jugend im Sinne der Richtlinien des preußischen Kriegsministeriums.“³⁸

Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges kam es auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens zu einem Neubeginn, der u.a. auch durch starke Demokratisierungsbestrebungen in vielen gesellschaftlichen Bereichen geprägt war. Nach Einführung der Republik als Staatsform wurden auch in der Bildungspolitik Veränderungen angestrebt. So fanden eine Reihe von Artikeln, die die Schule betreffen, Eingang in die am 11. August 1919 verabschiedete „Weimarer Verfassung“³⁹. Es waren die Artikel 142 bis 149, die unter der Überschrift „Bildung und Schule“⁴⁰ zusammengefasst waren. Im Zusammenhang hiermit mußte das „Grundschulgesetz“⁴¹ vom 28. April 1920 gesehen werden, mit dem die vierjährige Grundschulpflicht eingeführt wurde: „Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten.“⁴² Außerdem waren die Vor-schulklassen und Vorschulen „alsbald aufzuheben“.⁴³

Dabei waren es zwei Aussagen, die das Bild der Mittelschule in der Schulpolitik der Weimarer Republik grundlegend veränderten und prägten:

– Zum einen wurden die drei Vorklassen der Mittelschule – wie auch in der höheren Schule – durch die Einführung der vierklassigen Grundschule ersetzt. Da

³⁴ SPORLEDER: Die neuen Bestimmungen über die Knaben-Mittelschulen. In: MS 26 (1912), S. 43

³⁵ ECKARD: Wie kann der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht den Forderungen der Gegenwart dienen? In: MS 29 (1915), S. 73-87

³⁶ Ebd., S. 87

³⁷ Ebd., S. 73

³⁸ Ebd., S. 74

³⁹ Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919. In: HUBER: Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, Bd. 3, 1918-1933. 1966

⁴⁰ Ebd., S. 149 f

⁴¹ Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen. In: REICHSGESETZBLATT 1920, S. 851 f

⁴² Ebd., § 1

⁴³ Ebd., § 2

aber nicht gleichzeitig die sechsjährige Schulzeit der Mittelschule um ein Jahr gekürzt wurde, verlängerte sich die Schulzeit der Mittelschule – wie oben bereits erwähnt – um ein Jahr von 9 auf 10 Jahre. Es ist anzunehmen, dass hier versäumt wurde, die Schulzeit der Mittelschule gleichzeitig um ein Jahr zu kürzen. Damit wäre die Verlängerung der Schulzeit der Mittelschule unbeabsichtigt eingeführt worden. Sollte hier tatsächlich ein Versäumnis vorgelegen haben, wurde es stillschweigend geduldet, denn später wurde nie eine entsprechende Rückführung der Schulzeit der Mittelschule um ein Jahr diskutiert.

– Zweitens entschließt sich der Gesetzgeber zur Einführung von „zwei Graden mittlerer Reife“: einmal die „Obersekundareife“, die nach einem sechsjährigen Besuch der höheren Schule erteilt wurde, zum anderen die „mittlere Reife“, die der Schüler nach sechs Schuljahren und dem erfolgreichen Abschluss von der Mittelschule erhielt. Auch dieser Schritt konnte als die endgültige Festlegung auf ein dreigliedriges Schulsystem gesehen werden, denn nun gab es drei institutionalisierte Schulformen: die „höhere Schule“ als Sammelbezeichnung für alle zum Abitur führenden Angebote, die mit ihren Abschlüssen den Absolventen den Zugang zur Hochschule ermöglichte, die „Mittelschule“ mit der Zugangsberechtigung für seine Klientel zur „mittleren Beamtenlaufbahn“ und die oberen vier Klassen der „Volksschule.“ Alle drei Schulformen bauten auf der vierklassigen Grundschule auf.

Die Möglichkeit der Reduzierung der Unterrichtszeit auf fünf Jahre für die Mittelschule stand durchaus im Brennpunkt der Diskussion in der Mittelschullehrerschaft, denn bei Einführung der vierjährigen Grundschule und der Beibehaltung der neunklassigen Mittelschule war die Reduzierung der Schulzeit eigentlich die zu erwartende Konsequenz. Die Gründe, die für die Beibehaltung von sechs Schuljahren wie sie von Schmidt⁴⁴ vorgetragen wurden, lassen sich thesenhaft in vier Punkten zusammenfassen:

– Die Grundschule konnte den Unterrichtsstoff der 6. Klasse der Mittelschule (der Eingangsklasse) nicht nahtlos in ihr 4. Schuljahr übernehmen. Die Grundschule als Einheitsschule arbeitete unter ungünstigeren Voraussetzungen als die bisherige Vorschule der Mittelschule und die Eingangsklasse der Mittelschule. Dies hatte in der Vergangenheit zur Folge, dass die Kinder in der Regel erst nach vier Volksschuljahren in die Sexta der höheren Schule oder in die 6. Klasse der Mittelschule wechselten. „Ein Schüler, der vier Jahre die Volksschule besucht hatte, war bisher durchweg nicht fähig, glatt in Klasse V aufgenommen zu werden, denn er stand an Bildung und geistiger Schulung hinter einem Mittelschüler, der Klasse VI durchlaufen hatte, zurück.“⁴⁵

– Die Mittelschule forderte eine sechsjährige Bildung, die der Einjährigenreife in der bisherigen sechsstufigen höheren Schule entsprach. So konnten den Schülern die Berechtigungen erteilt werden, wie sie auch die Schüler der höheren Schule erhielten. „Es muß in Zukunft der Übelstand beseitigt werden, dass die Mittelschule laut ihrer amtlichen Zwecksetzung für mittlere Berufe vorbereitet, daß ihre Reiflinge aber das Tor zu vielen dieser Stellungen verschlossen finden,

⁴⁴ SCHMIDT: Fünf- oder sechsstufige Mittelschule? In: MS 36 (1922), S. 4-10

⁴⁵ Ebd., S. 6

weil nur die höheren Schüler durch ihre Berechtigung den Schlüssel dazu erhalten.“⁴⁶

– Die Mittelschule sah für sich ihre Bedeutung im Rahmen der besonderen Situation nach dem Kriege, wobei die durch den zehnjährigen Unterricht erworbene „körperliche, geistige und sittliche Schulung in volkswirtschaftlicher Hinsicht für den Wiederaufbau unseres Vaterlandes“⁴⁷ als wesentlich erachtet wurden.

– Die Lehrer der Mittelschule sahen für sich erhebliche Vorteile durch die verlängerte Schulzeit. Sie argumentierten, dass bei Erhalt der sechsstufigen Mittelschule sich „das Ansehen und die wirtschaftliche Stellung“ der Lehrer erheblich steigern werde.⁴⁸

Diese Argumente können mit dazu beigetragen haben, dass durch die Unterrichtsverwaltung von einer Kürzung der Schulzeit an der Mittelschule abgesehen wurde.

Dass es zu keinen weiteren Entwicklungen auf dem Schulsektor kam, lag nicht zuletzt an der Parteienkonstellation in der Nationalversammlung: In ihren pädagogischen Zielsetzungen bestand zu wenig Übereinstimmung zwischen den Sozialdemokraten, dem Zentrum und der Deutschen Demokratischen Partei. Gerade die unterschiedlichen Auffassungen in diesen Parteien über Bildungsfragen waren verantwortlich dafür, dass erst durch den „Weimarer Schulkompromiß“ die Verfassung verabschiedet werden konnte und dass dabei nicht mehr als die oben angesprochenen Probleme im Bildungsbereich wenigstens teilweise gelöst wurden. Die hierbei gefundene Formel vom „Schulkompromiß“ kann nur vordergründig bestätigt werden, denn die Begründungen wiesen eindeutig darauf hin, dass alle Fragen, die die Bildung und damit auch das Schulwesen betrafen, aus den Diskussionen um die Verfassung ausgeklammert wurden. Dies geschah wohl auch in der Gewissheit, dass eine Einigung bei der gegebenen Parteikonstellation in der Nationalversammlung ohnehin nicht zu erreichen war.

4.2 Die Klientel der Mittelschule

Der Hinweis von Wilke⁴⁹ aus dem Jahre 1911 belegt überzeugend die standesbezogene Funktion der Mittelschule, wie sie aus den Kreisen der Mittelschule selbst gesehen wurde. Bei Wilke hieß es, dass die Kinder der höheren Stände zehn bis zwölf Jahre für ihre Schulbildung benötigten, das Arbeiterkind acht Jahre, und dass dem entsprechend „neun Jahre für das Bürgerkind nicht zu viel“⁵⁰ sind.

Eine entscheidende Wendung in der Klientelzuweisung ließ sich für das Jahr 1918 feststellen. Wohl unter dem Eindruck der Diskussion um die Einheitsschule versuchte die Mittelschule, von ihrem Image als Standesschule für den Mittelstand abzurücken: „Der Mittelschule wird ja, weil sie Schulgeld erhebt,

⁴⁶ Ebd., S. 8

⁴⁷ Ebd., S. 9

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ WILKE: Zur Durchführung der neunstufigen Mittelschule. In: MS 25 (1911), S. 181-189

⁵⁰ Ebd., S. 187

häufig der Vorwurf gemacht, sie sei eine Standesschule. Gewiß soll und will sie die Schule des Mittelstandes sein. Aber sicher ist auch, dass sie im Rahmen der bestehenden Schulorganisation die geeignetste Schulanstalt ist, [...] den Aufstieg Begabter zu vermitteln.“⁵¹ Diese Aussage musste zusammen mit den Forderungen im Rahmen der Einheitsschuldiskussion gesehen werden, zwischen den bestehenden Schulformen eine größere Durchlässigkeit zu erzielen. Damit ließ sich die Mittelschule funktional als eine Schaltstelle für den möglichen Übergang zwischen der Elementarschule und der höheren Schule charakterisieren.

Ein besonders deutlicher Versuch der Distanzierung vom Status der Mittelschule als Standesschule liegt von Schremmer⁵² aus der Zeit von 1919, also unmittelbar nach dem Ende des Ersten Weltkrieges vor: „Unsere äußere Schulordnung ist ein Ausdruck des übelsten deutschen Kastenwesens, das uns in der Geschichte so unendlich geschadet hat. Der Kastengeist hat das deutsche Volk immer wieder zu Fall gebracht.“⁵³ Dabei waren es gerade die Vertreter der Mittelschule, die diesen nun verurteilten „Geist“ gepflegt hatten, die versucht hatten mit dem Hinweis auf die Funktion ihrer Schule als einer Schule für den Mittelstand, also einer Standesschule, ihre Schülerschaft zu rekrutieren. Nun wurde diese Begriffsbestimmung verändert: „Nicht die Gesellschaftsklassen, sondern die Arbeit des Volkes, seine Wirtschaft, die gesamte Volkskultur, das Dasein der Tüchtigen gliedern die Schulen.“⁵⁴ Der Staat darf also keine „Schule für den mittleren Bürgerstand“ einrichten. Mittlere Schulen hatten nur insofern eine Berechtigung, als sie ihren Schülern solche Kenntnisse vermittelten, die die mittlere Schicht der Bürgerschaft als die künftigen Angehörigen dieser Gesellschaftsklasse benötigten. Die mittleren Schulen durften nicht „die Aufnahme auf die Kinder der bisherigen Mittelschicht beschränken.“⁵⁵ Die Aufgabe der Mittelschule war also die Vorbereitung auf die mittleren Berufe; die Frage nach den Gesellschaftsschichten, aus denen sich die Schülerschaft rekrutierte, war dabei aus Sicht der Mittelschule unerheblich. Der Wechsel in der Terminologie bedeutet, dass sich die Mittelschule nun nicht mehr als die „Schule des Mittelstandes“ sah, sondern als „Schule für den Mittelstand“, als Schule, die die Bildungsgrundlagen für den Mittelstand vermittelte. „Sie will den hart bedrängten mittleren Berufskreisen starke Kräfte zuführen und erhalten.“⁵⁶

Bis zum Jahre 1923 liegen aus den Reihen der Mittelschulvertreter keine weiteren Aussagen über grundsätzliche schichtenspezifische Zuordnungen vor. Dass diesem Thema in der Verbandszeitschrift kein Diskussionsraum gegeben wird, muss im Zusammenhang gesehen werden mit der in dieser Zeit diskutierten Frage der Einheitsschule. Durch diese Schulform sah sich die Mittelschule in ihrer Existenz bedroht.

Im Jahre 1923 – nach Verabschiedung der Verfassung im Jahre 1919, dem Reichsgrundschulgesetz 1920 und dem Abschluss der Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 – erschien in der „Mittelschule“ ein Artikel,⁵⁷ der nahtlos an die

⁵¹ CÖLLN: Von der Mittelschule in der Kleinstadt und auf dem Lande. In: MS 32 (1918), S. 387

⁵² SCHREMMER: Die Mittelschule im Neubau des deutschen Schulwesens. In: MS 33 (1919), S. 257-269

⁵³ Ebd., S. 258

⁵⁴ Ebd., S. 265 f

⁵⁵ Ebd., S. 265

⁵⁶ Ebd., S. 264

⁵⁷ o.V.: Die Schule der mittleren Reife. In: MS 37 (1923), S. 81-83

Diskussion der Zeit vor 1920 anschloss. Nun wurde unter Berufung auf die Aussagen in der Weimarer Verfassung wieder eine Dreigliedrigkeit im Schulwesen unterstellt, diesmal entsprechend der wirtschaftlichen Struktur des „Volkskörpers.“ Für die breite Schicht der Berufsstände galt, dass „in deren beruflicher Tätigkeit Kopf- und Handarbeit, mechanische und geistige, anordnende und ausführende Tätigkeit miteinander gemischt sind.“⁵⁸ Hierzu wurden Berufe gezählt aus der Landwirtschaft und dem Handwerk, sowie Kaufleute, Beamte in mittleren Stellungen und – als neu angesprochene Klientel – die technischen und kaufmännischen Angestellten.⁵⁹ Aus den spezifischen Bildungsbedürfnissen für diese Berufsgruppen wurde die Notwendigkeit einer Schulart abgeleitet, die zwischen Volksschule und höherer Schule stand.

4.3 Das Berechtigungswesen

Mit Datum vom 10. April 1911 wurden vom Ministerium für Unterrichtsangelegenheiten Vorschriften für die Mittelschule erlassen, die diesen Schulen die Erteilung von einigen Berechtigungen gestattete.⁶⁰ Der Umfang war jedoch enttäuschend und konnte nur als Ansatzpunkt für weitere zukünftige Schritte verstanden werden, da die Regelungen den Absolventen der Mittelschule Berechtigungen nur in einem Maße zuerkannten, die denen der höheren Schule in keiner Weise entsprachen. Die Unzufriedenheit mit der aus Sicht der Mittelschule unzureichend gelösten Berechtigungsfrage wird aus der folgenden Stellungnahme von Maennel⁶¹ deutlich: „Es ist als eine der praktisch wichtigsten Errungenschaften der Mittelschulreform von 1910 anzusehen, daß es ihren Bearbeitern gelungen ist, für die Schüler mit Abschlußbildung wenigstens einige, wenn auch leider noch nicht ganz klar bezeichnete, Berechtigungen zu erringen. Aber, was auch immer an Berechtigungen gegeben wurde, es ist doch nur eine Abschlagzahlung. Der Mittelschule muß zugestanden werden, ihren Abschluß-Schülern den Einjährigenschein nach bestandener Abschlußprüfung an der Schule selbst mitzugeben.“⁶² Dieses Privileg, eine „abschlussberechtigte“ Schule zu sein, blieb das große Ziel der Mittelschule, das von ihr aber nie erreicht werden sollte.

Bezüglich der „Kommissionsprüfung“ zur Erlangung der „Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung“ wurde es als ein großer Fortschritt angesehen, dass der „Altersdispens“ künftig entfallen sollte. Damit konnte diese Prüfung von Absolventen der Mittelschule also bereits vor Vollendung des 17. Lebensjahres abgelegt werden. Bemängelt wurde von den Vertretern der Mittelschule allerdings, dass in der Prüfungskommission für die „Berechtigungsprüfung“ weiterhin kein Mittelschullehrer vertreten war. Dies wurde als Benachteiligung der Prüflinge angesehen, denn es war davon auszugehen, dass den Prüfenden in der Kommission die Verhältnisse an der Mittelschule doch weitgehend fremd waren. Umgekehrt war es natürlich für die Prüflinge von Nachteil, die Prüfung vor völlig fremden Menschen ablegen zu müssen. Zudem war offenbar die Formulierung, dass Berechtigungen „vereinbart“ wurden, nicht rechtsverbindlich zwingend für die Umsetzung, denn am 24. November 1911 richtete der

⁵⁸ Ebd., S. 81

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Berechtigungen für Schüler und Schülerinnen voll eingerichteter Mittelschulen. In: ZENTRALBLATT 1911, S. 396

⁶¹ MAENNEL: Von der Schule des Mittelstandes. 1914

⁶² Ebd., S. 62

„Preußische Verein für das mittlere Schulwesen“ eine Eingabe an das Kultusministerium gerichtet mit der Bitte, „daß der Erlaß vom 10. April 1911 in bezug auf die Zulassung der Mittelschüler zur Kommissionsprüfung Geltung erhalte.“⁶³ Mit Datum vom 15. Februar 1912 antwortete das Kriegsministerium: „Es ist eine Änderung der Wehrordnung beabsichtigt, so daß künftig mit Genehmigung der Ersatzbehörden Schüler von neunklassigen Mittelschulen, die diese mit Erfolg bis zum Schluß besucht haben, zur Ablegung der Prüfung für den einjährig-freiwilligen Dienst vor einer Prüfungskommission schon vor Vollendung des 17. Lebensjahres zugelassen werden können, wenn sie sich während des Schulbesuchs am Unterricht in einer zweiten Fremdsprache beteiligt haben.“⁶⁴ Dies musste als eine für die Mittelschule positive Entwicklung gesehen werden, denn gerade die Wartezeit der Mittelschulabsolventen bis zur Vollendung des 17. Lebensjahres war bisher als ein starkes Hemmnis gesehen worden, da die Mittelschule in der Regel mit dem 16. Lebensjahr der Schüler abgeschlossen wurde. Die sicherlich bestehende Hoffnung auf den Verzicht der zweiten Fremdsprache wurde enttäuscht. Erst eine derartige Lösung hätte einer größeren Zahl von Mittelschulabsolventen den Zugang zu dieser Berechtigung ermöglicht. Nach dieser Regelung stand nur solchen Schülern der Weg zur Kommissionsprüfung offen, die eine Mittelschule mit einem solchen Zweig besucht hatten in dem eine zweite Fremdsprache angeboten worden war.

Die Einbeziehung des Kriegsministeriums in die Frage des Berechtigungswesens macht auch deutlich, dass es bis zu diesem Zeitpunkt nicht gelungen war, die Doppelfunktion zwischen der militärischen und der wirtschaftlichen Gewichtung hinsichtlich der Berechtigungsfrage aufzulösen. Es zeigt sich aber auch, wie stark die militärischen Belange bezüglich der „Einjährig-Freiwilligen“ Vorrang vor wirtschaftlichen Interessen behielten.

Die oben angesprochenen Schwierigkeiten für die Prüflinge in der „Kommissionsprüfung“ hatten zwei Ursachen, die auch in der Sitzung des preußischen Landtages von Abgeordneten durchaus gesehen wurden. So hieß es in einem Diskussionsbeitrag – nachdem festgestellt worden war, dass 50% der Mittelschüler diese Kommissionsprüfung nicht bestanden hätten – des Abgeordneten Schmitt⁶⁵ (Düsseldorf) „Daß ein solches Resultat selbstverständlich auf die Mittelschulen zurückfällt und sie sehr in Mitleidenschaft zieht, kann keinem Zweifel unterliegen. Darum müssen hier Änderungen getroffen werden. Es muß zunächst für eine größere Übereinstimmung des Stundenplans der Mittelschule mit der Prüfungsordnung für Einjährig-Freiwillige herbeigeführt werden; denn der Lehrplan der Mittelschule besagt, es soll jeder wissenschaftliche Betrieb mehr oder weniger ferngehalten werden, dagegen fordert die Prüfungsordnung eine wissenschaftliche Befähigung.“⁶⁶ Hier handelte es sich also um einen weiteren Widerspruch in den Forderungen an die Mittelschule: In den „Bestimmungen von 1910“ war gefordert worden, dass die Mittelschule unter „Vermeidung auch des Scheines wissenschaftlichen Betriebes“⁶⁷ arbeiten sollte, während nach der Prüfungsordnung zu der „Kommissionsprüfung“ gerade die wissenschaftliche Befähigung verlangt wurde. Besonders deutlich zeigten sich die

⁶³ o.V.: Zulassung zur Kommissionsprüfung. In: MS 25 (1911), S. 673

⁶⁴ Der Brief wurde veröffentlicht in: MS 26 (1912), S. 175

⁶⁵ o.V.: Die Berechtigungsfrage. In: MS 28 (1914), S. 301-307

⁶⁶ Ebd., S. 305

⁶⁷ Vgl. Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 347

unterschiedlichen Auffassungen im Fach Mathematik, wo z.B. sehr stark abstrakte Aufgaben Bestandteil der Kommissionsprüfung waren, während die Mittelschule in ihrem Mathematikunterricht verstärkt praxisbezogene Aufgaben bevorzugte. Ähnliches galt für das Fach Geschichte, in dem die Mittelschüler in der geforderten alten Geschichte kaum Vorkenntnisse mitbrachten, da dieser Bereich sehr früh im Unterrichtsgang der Mittelschule behandelt wurde⁶⁸, in der Abschlussklasse aber konnte dieser Bereich schon aus zeitlichen Gründen nicht wiederholt werden. Die so auftretenden Schwierigkeiten resultierten sicherlich auch aus der Tatsache, dass in der Prüfungskommission Vertreter der Mittelschule, die ausgleichend hätten wirken können, nicht vertreten waren. Die Kommissionsmitgliedern – Lehrer höherer Schulen, Geistliche, Militärvertreter – werden sich im Rahmen der Vorbereitung auf die Prüfungen kaum mit der notwendigen Sorgfalt mit den Lehrplänen der Mittelschule auseinandergesetzt haben.

Mit Beginn des Weltkrieges im Jahre 1914 ergab sich eine militärisch bedingte Änderung: Durch Ministerialerlass vom 10. August 1914⁶⁹ wurde festgelegt, dass die Prüfung für den einjährig-freiwilligen Dienst nicht mehr vor den bisher dafür eingesetzten Kommissionen, „sondern an sechs- oder neunstufigen höheren Schulen unter der Voraussetzung abzulegen ist, dass die Zustimmung der Eltern zum Eintritt in das Heer und ein ärztliches Zeugnis über die Militärfähigkeit vorliegen.“⁷⁰ Für die Mittelschüler bedeutete dies eine neue Beeinträchtigung in zweifacher Hinsicht: einmal wurde der gerade durchgesetzte Wegfall des „Altersdispens“ wieder eingeführt, zum anderen wurden die Prüfungen nun ausschließlich von Lehrern höherer Schulen abgenommen.

Mit dem Ende des Ersten Weltkrieges kam es zwangsläufig zu erheblichen Veränderungen in allen das Militär betreffenden Bereichen. Nach Wegfall der „Einjährig-Freiwilligen-Prüfung“ im Zuge der Verwirklichung der Bestimmungen des Versailler Vertrages wurden neue Verfahrensweisen für die „Berechtigung“ in Anlehnung an die bisherige Praxis gesucht.

Da bisher den Mittelschülern über die Kommissionsprüfung der Erwerb von Berechtigungen für die Verwendung auch außerhalb des Militärdienstes möglich war, musste nun abgewartet werden, wie mit diesen Berechtigungen im zivilen Bereich verfahren würde. In Einzelfällen wurden hierzu Sonderregelungen getroffen, die letztlich durchaus eine gravierende Erweiterung der Berechtigungen für Mittelschüler bedeuteten. So verfügte der Minister für Handel und Gewerbe⁷¹ im Mai 1920: „Nachdem die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst abgeschafft ist und infolgedessen die Kommissionsprüfungen über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst weggefallen sind, bestimme ich, daß bis auf weiteres die Absolventen der als vollentwickelt anerkannten Mittelschulen, welche nach dem Abgangszeugnis in den Fächern Rechnen und Raumlehre (Mathematik) und Naturkunde das Prädikat

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 384

⁶⁹ Prüfungen an den höheren Lehranstalten für Schüler von Mittelschulen, Privatschulen usw. behufs Nachweises der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst. In: ZENTRALBLATT 1914, S. 567 f.

⁷⁰ Ebd., S. 568

⁷¹ o.V.: Erweiterung der Berechtigung der Mittelschüler. In: MS 34 (1920), S. 475

‘gut’ erhalten haben, ohne Aufnahmeprüfung zum Besuche der höheren Maschinenbauschulen zugelassen werden .“⁷²

Solche Einzelentscheidungen wurden von den Vertretern der Mittelschule zwar mit Genugtuung zur Kenntnis genommen, grundsätzlich war aber damit kein Ersatz geschaffen für die Erlangung wirtschaftlicher Berechtigungen, die bisher durch die „Kommissionsprüfung“ erworben werden konnten. Einen Ersatz erhielt die Mittelschule zunächst durch eine Einzelverfügung vom 21. Januar 1920,⁷³ mit der eine anfragende Schule ermächtigt wurde, das Abschlusszeugnis mit folgendem Vermerk zu versehen: „Dieses Zeugnis entspricht dem bisher ausgestellten Zeugnis für die Zulassung zur Kommissionsprüfung über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst. Die Prüfung selbst ist infolge Veränderung des Heerwesens in Fortfall gekommen.“⁷⁴ Diese Formulierung war aber offensichtlich miss-verständlich, denn in einem ergänzenden Erlass vom 12. März 1921⁷⁵ wurde ausdrücklich festgestellt, dass der angeordnete Vermerk „anscheinend in vielen Fällen nicht ausgereicht hat, die dadurch beabsichtigte Förderung dieser Absolventen zu bewirken“, daher wurden die Leiter der betreffenden Schulen ermächtigt, folgenden Vermerk aufzunehmen: „Dieses Schlußzeugnis einer als voll ausgestaltete Anstalt anerkannten Mittelschule bestätigt, dass der Schüler [...] die wissenschaftliche Allgemeinbildung erworben hat, die früher in der infolge Aufhörens der allgemeinen Wehrpflicht fortgefallenen Kommissionsprüfung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst nachgewiesen werden musste.“⁷⁶ Es blieb allerdings bei der einschränkenden Vorschrift, dass der Bewerber an dem Unterricht in einer zweiten Fremdsprache ‘erfolgreich’ teilgenommen haben musste. Diese Anforderungen konnte allerdings nicht als Benachteiligung von Mittelschulabsolventen gesehen werden. Für die Bewerber um die Berechtigung, die den sechsjährigen Lehrgang an der höheren Schule absolviert hatten, galten sie in gleicher Weise.

4.4 Lehrer und ihre Ausbildung

Nach der Jahrhundertwende bedingte die starke Ausbreitung der Mittelschule einen erhöhten Bedarf an Mittelschullehrern. Verschärft wurde die Situation dadurch, dass Mittelschullehrer auch an höheren Schulen wegen des dort ebenfalls bestehenden Lehrermangels eingesetzt wurden. Abhilfe sollte unter anderem dadurch geschaffen werden, dass Volksschullehrern durch die Einrichtung von „Mittelschullehrer-Kursen“ an den Universitäten der Zugang zur Mittelschule erleichtert wurde. Der Antrag des Abgeordneten von Campe mit der begleitenden Begründung und die darauf erteilte Antwort des Kultusministers⁷⁷ ergeben ein umfassendes Bild der Mittelschullehrer-Prüfung zu dieser Zeit. Der Antrag lautete: „Die Königliche Staatsregierung wird ersucht, im Interesse des Volksschulwesens Einrichtungen zu treffen, durch welche Volksschullehrern eine bessere Möglichkeit zu einer wissenschaftlichen Fortbildung an preußischen

⁷² Ebd., S. 475

⁷³ Wegfall der Kommissionsprüfungen über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst. In: ZENTRALBLATT 1920, S. 224

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Bewertung der Reifezeugnisse einer als voll ausgestaltete Anstalt anerkannte Mittelschule. In: ZENTRALBLATT 1921, S. 157

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ o.V.: Bericht über die Sitzung des preußischen Landtags. In: MS 26 (1912), S. 247 f .

Universitäten zum Zwecke der Vorbereitung auf den Dienst an Mittelschulen, in der Leitung von Volksschulen, in der Lehrerbildung und Schulaufsicht gewährt wird.“ In der Begründung zu diesem Antrag hieß es weiter: „Wir haben verlangt, dass auch zur Vorbereitung auf das Mittelschullehrerexamen das Universitätsstudium zugelassen werden soll, und ich würde mit Rücksicht auf die Anforderungen, die in dem Mittelschullehrer-examen gestellt werden und die doch in gewissem Umfange auch einen wissenschaftlichen Charakter haben, die prinzipielle Notwendigkeit hierfür nachweisen können. Man muss festhalten, dass es ein gewisses Missverhältnis ist, wenn der Staat ein Examen verlangt, seinerseits aber nicht die nötigen Einrichtungen trifft, um den jungen Leuten die Möglichkeit zu geben, sich auf dieses Examen vorzubereiten.“⁷⁸ Der entsprechende Antrag des Abgeordneten von Campe⁷⁹ im preußischen Landtag wurde von der Regierung mit der Begründung abgelehnt, dass man den Universitäten nicht zumuten könne, „die Fortbildung der Volksschullehrer für die Zwecke des niederen Schulwesens zu übernehmen.“⁸⁰ Außerdem wurde als Argument genannt: „An den norddeutschen Universitäten sind wohl die Stimmen in der Überzahl, welche jede Zulassung von Volksschullehrern, auch der bereits geprüften Mittelschullehrer, hintanhaltend möchten: man solle der Demokratisierung der Universitäten keinen Vorschub leisten.“⁸¹ Alle Vorbehalte der Lehrer gegeneinander und die Spannungen zwischen den Lehrergruppen der verschiedenen Schulformen, die über viele Jahre weiterbestehen sollten, sind sicherlich durch derartige Begebenheiten mitbegründet und verstärkt worden.

Als ein Gegenbeispiel für die oben geschilderte Einstellung konnte die in einem Brief aus dem Jahre 1910 von Professor F. Klein⁸² von der Universität Göttingen an Karl Muthesius vom ‚Deutschen Ausschuss für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht‘ deutlich gewordene Auffassung gelten. Professor Klein ging in seinem Schreiben zunächst auf die Schwierigkeiten der bestehenden Mittelschullehrer-Ausbildung ein: „Der angehende preußische Mittelschullehrer sieht sich für seine Ausbildung im wesentlichen auf den Weg des Selbstunterrichts verwiesen.“⁸³ Er schlug im Weiteren vor, zunächst versuchsweise und nur für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer an der Universität Göttingen Kurse für Volksschullehrer zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung einzurichten. Ergänzend wurden von Klein dazu detaillierte Vorschläge zur Organisation von Kursen gemacht, die an der Universität für die verschiedenen Fachbereiche angeboten werden könnten. Auch „Vorkurse“ wurden als Möglichkeit aufgezeigt, in denen die bei den Bewerbern vorhandenen Defizite abgebaut werden könnten.⁸⁴ Diese Vorschläge waren für die weitere Ausbildung der Mittelschullehrer insofern von Bedeutung, als hier erste Ansätze für die Verlagerung der Mittelschullehrerausbildung an die Universität, oder zumindest für die Einbeziehung dieser Institution, gemacht wurden. Wesentlich erscheint auch, dass diese Vorschläge als Angebot von der

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Ebd., S. 248

⁸¹ HEINEMANN: Geschichte der preußischen Mittelschule. 1931, S. 95

⁸² KLEIN: Über die geplanten mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorbereitungskurse für Mittelschullehrer. In: Aktuelle Probleme der Lehrerbildung. 1911, S. 11-15

⁸³ Ebd., S. 11

⁸⁴ Ebd., S. 12

Universität gemacht wurden, es handelte sich nicht um Forderungen der Lehrer an die Universität.

Eine erste Umsetzung der Vorschläge Kleins fand sich in einem Erlass vom 22. Januar 1912, mit dem die Einrichtung von vier- bis sechssemestrigen „Kursen zur Vorbildung von Mittelschullehrern“⁸⁵ genehmigt wurde. Für die Regierung hatten diese Kurse durchaus Bedeutung, denn der Minister schrieb: „Ich hege die Erwartung, dass das Königliche Provinzialschulkollegium auf diese für die Gewinnung tüchtiger Lehrer wichtige Angelegenheit besondere Aufmerksamkeit verwenden wird.“⁸⁶

Es wurde allerdings auch vor einer Verlagerung der Ausbildung der Mittelschullehrer an die Universität gewarnt. Dies wurde deutlich in einem Beitrag von Gabbert⁸⁷ „Wir fordern für die Mittelschulen seminarisch vorgebildete, im Volksschuldienst erprobte Lehrer. Der gegenteilige Standpunkt würde sich etwa mit der Forderung decken, die Mittelschule in Realschulen umzuwandeln, denn dies sind ihrem Kerne nach Mittelschulen mit akademisch vorgebildeten Lehrkräften.“⁸⁸ Dies genau beleuchtet wieder die Stellung der Mittelschule zwischen der Volksschule und der höheren Schule mit deren Befürchtung, ihre Eigenständigkeit zu verlieren.

Ab etwa 1920 fanden verstärkt Diskussionen über eine grundsätzliche Reform der Lehrerausbildung für Volks- und Mittelschullehrer statt. So liegt ein Beitrag von Heinemann⁸⁹ aus dem Jahre 1920 vor, in dem erste Hinweise auf die Einrichtung von Akademien zur Ausbildung von Lehrern vor.⁹⁰

Ausführlichere Pläne über die Ausgestaltung der Lehrerausbildung wurden von Korsten in seinem Beitrag „Die zukünftige Lehrerbildung und wir Mittelschullehrer“⁹¹ gemacht. Als gravierend musste der Vorschlag gesehen werden, dass die Volksschullehrer ihre „Allgemeinbildung auf einer höheren Schule erwerben“⁹² sollten und ein zweiter Gesichtspunkt: „Man gründet zur Ausbildung der Lehrer eine neue Form der Hochschule: Die pädagogische Akademie.“⁹³ Sehr viel weitergehend waren die Forderungen Korstens für die Ausbildung der Mittelschullehrer: Für diese fordert er ein Universitätsstudium von mindestens sechs Semestern in der Erziehungswissenschaft und in zwei Hauptfächern, sowie anschließend eine Einführung in die Schulpraxis der Mittelschule von einjähriger Dauer.⁹⁴ Eine geteilte Stellungnahme stammt von Schwarzhaupt in seinem Beitrag „Zur Lehrerbildungsfrage“⁹⁵ aus dem Jahre

⁸⁵ Einrichtung von Kursen zur Vorbildung von Mittelschullehrern. In: ZENTRALBLATT 1912, S. 218

⁸⁶ Ebd., S. 219

⁸⁷ GABBERT: Die Vorbildung des Mittelschullehrers. In: MS 25 (1911), S. 211-218

⁸⁸ Ebd., S. 211

⁸⁹ HEINEMANN: Die Vorbildung der Mittelschullehrer. In: MS 34 (1920), S. 165 ff

⁹⁰ Ebd., S. 166

⁹¹ KORSTEN: Die zukünftige Lehrerbildung und wir Mittelschullehrer. In: MS 36 (1922), S. 418-423 und S. 465-469

⁹² Ebd., S. 419

⁹³ Ebd., S. 420

⁹⁴ Ebd., S. 469

⁹⁵ SCHWARZHAUPT: Zur Lehrerbildungsfrage. In: MS 38 (1924), S. 306 f

1924: Schwarzhaupt forderte für alle Lehrer das „Maturitätszeugnis“⁹⁶ als Nachweis der Allgemeinbildung. Interessant ist die Begründung von Schwarzhaupt für die differenzierte Fachausbildung der Lehrer. Der einheitliche Lehrerstand für die höhere Schule erfordert eine einheitliche Ausbildung an der Universität, „unser großes Ziel muß sein, [...] den einheitlichen Lehrerstand für die fürs praktische Leben vorbereitende Schule – Volks- und Mittelschule – zu schaffen.“ Weiter hieß es: „Der Kampf um die Mittelschule ist vielfach ein Kampf zwischen Mittelschullehrern und Volksschullehrern. Haben wir einen einheitlichen Volksschullehrerstand [...], dann kommen wir leichter aus diesem unseligen Zwist heraus.“⁹⁷

4.5 Die Diskussion um die Einheitsschule

Die Diskussion über die Einheitsschule in dem zur Untersuchung anstehenden Zeitraum hat immer auf zwei unterschiedlichen Ebenen stattgefunden, die jeweils auch eine entsprechende Begriffsbildung beinhalteten. Auf der ersten Ebene bedeutete „Einheitsschule“ die Vereinheitlichung der verschiedenen Formen des höheren Schulwesens mit Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule ohne jegliche Einbeziehung der Mittelschule oder des Elementarschulwesens. Die Wurzeln dieser Bestrebungen können für das Jahr 1885 angesetzt werden, als der „Deutsche Einheitsschulverein“⁹⁸ gegründet wurde, der sich um einheitliche Regelungen für das Gymnasium und das Realgymnasium, also ausschließlich das gymnasiale Schulwesen, bemühte. Im §1 der Satzung des Vereins hieß es: „Der Zweck des Vereins ist, für die innere Berechtigung einer Gymnasium und Realgymnasium verschmelzenden höheren Einheitsschule mit Beibehaltung des Griechischen für alle Schüler einzutreten.“⁹⁹ Die Diskussion wurde also nicht um ein Problem der Schulorganisation geführt, es waren ausschließlich Fragen des Lehrplans und der Stoffauswahl, die hier thematisiert wurden. Da im Jahre 1901 zwar die unterschiedlichen Formen im höheren Schulwesen festgeschrieben wurden, aber alle diese gymnasialen Schulen die „Berechtigung“ erhielten, bestand für die beteiligten Schulformen keine Notwendigkeit, die Diskussion um diese Frage fortzusetzen.

Die zweite Ebene war die vor allem von den Volksschullehrern ausgehende Forderung nach einer Verbesserung der Schulsituation im Elementarbereich. Auf dieser zweiten Ebene fanden zum Teil erbitterte Auseinandersetzungen statt, die mit dem Ziel geführt werden, die Mittelschule mit der Volksschule zu einer einheitlichen Schulform zusammenzuführen. Solche Bestrebungen fanden allerdings nicht die Zustimmung der Anhänger der Mittelschule. Gemäß den Intentionen der Arbeit steht im Folgenden ausschließlich die zweite Ebene im Mittelpunkt der Diskussion.

Die Vertreter der Mittelschule thematisierten etwa ab dem Jahre 1912 den Einheitsschulgedanken; zumindest lassen sich von diesem Zeitpunkt an Veröffentlichungen in der verbandseigenen Zeitschrift nachweisen. Unter der

⁹⁶ Ebd., S. 306

⁹⁷ Ebd., S. 307

⁹⁸ Vgl. HORNEMANN: Deutscher Einheitsschulverein. In: Gymnasium 5 (1887), S. 45-50

⁹⁹ Ebd., S. 49

Überschrift „Was hat die Mittelschule von der Einheitsschule zu erwarten?“¹⁰⁰ arbeitete Friedrichs heraus, dass in der Einheitsschule lediglich in der Unterstufe der Volksschule – also in den ersten vier Jahren – ein gemeinsamer Unterricht für alle Schüler unter Einbeziehung der entsprechenden Jahrgänge der Mittelschule und der höheren Schule erfolgen sollte. Hierzu wurden zwei Kritikpunkte vorgebracht: Die Volksschule als Unterbau der Mittelschule „macht die Errungenschaften der neuen Lehrpläne der neunstufigen Mittelschule illusorisch“,¹⁰¹ denn eine so konstruierte Schulform konnte in neun Jahren nicht mehr leisten als die frühere eigenständige Mittelschule in acht Jahren. Der zweite Punkt bezog sich auf die finanzielle Situation: Da die Volksschulen kein Schulgeld erheben durften, mussten die Gemeinden finanzielle Opfer bringen, „denn sie würden das Schulgeld für die unteren Klassen der Mittelschule und für die Vorschule verlieren.“¹⁰² Vor allem dieser zweite Punkt war stichhaltig, denn Mittelschulen waren, da sie Schulgeld erheben durften, eher in der Lage, sich finanziell weitgehend selbst zu tragen.

Als besonders nachteilig für die geplante Einheitsschule wurde aber herausgestellt, dass der Volksschule erhebliche Nachteile durch ihre Funktion als Vorbereitungsschule für die höhere Schule erwachsen würden. Für die Mittelschule bestand die Möglichkeit, die Schüler in besonderen Klassen zusammenzufassen, die später die höhere Schule besuchen wollten. Geschah dies nicht, gab es in der Unterstufe der Mittelschule eine Reihe von Parallelklassen, die dann in der Mittelstufe erheblich schrumpften, wenn ein größerer Prozentsatz aus jeder Klasse auf die höhere Schule wechselte.¹⁰³ Dass dabei das Leistungsvermögen der einzelnen Klasse abnahm, musste akzeptiert werden, auch, „daß wochenlange Arbeit dazu gehört, um die Kinder aus den verschiedenen Klassen und die aus der Volksschule gekommenen Schüler zu einer Arbeitsgemeinschaft zu erziehen.“¹⁰⁴ Nachdrücklich wurde herausgestellt, dass solche Mittelschulen, die nicht Vorschule für die höhere Schule waren, problemfreier arbeiten können, da sie „von der 9. bis zur 1. Klasse nur die Ziele der Mittelschule im Auge zu haben brauchen.“ Diese festgestellten Nachteile wurden für die Volksschule in einer Einheitsschule als noch gravierender gesehen: „Welche Kinder kommen da nicht in den unteren Klassen zusammen!“¹⁰⁵ Dies waren die „normalen Kinder des Unterstandes“, deren Sprachverständnis und Sprachfertigkeit nur sehr gering waren und von denen manche „nicht einen Satz richtig Hochdeutsch sprechen.“ Auf der anderen Seite die „normalen des Oberstandes“, die über einen Wortschatz verfügten, den „das Kind des Unterstandes erst in Jahren sich erwirbt.“ Dazu sah Friedrichs etwa 20% Kinder „die so schwach begabt sind und sonstige Mängel haben, daß sie in normalen Volksschulklassen nicht mitkommen können.“¹⁰⁶ Als Ergebnis riet der Autor der Volksschule, dass sie „sobald als möglich ihr Schülermaterial nach Vorbildung und Begabung in besonderen Klassen unterbringt“, wobei sie dann die Erfahrung machen würde, „daß es im großen und ganzen dasselbe ist, ob man nach dem

¹⁰⁰ FRIEDRICHS: Was hat die Mittelschule von der Einheitsschule zu erwarten? In: MS 26 (1912), S. 621-623

¹⁰¹ Ebd., S. 621

¹⁰² Ebd., S. 620

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 621

¹⁰⁴ Ebd., S. 621

¹⁰⁵ Ebd., S. 622

¹⁰⁶ Ebd.

Geldbeutel der Eltern oder nach Vorbildung und Begabung sondert.“¹⁰⁷ Aus unterrichtlicher Sicht hatten damit weder die höhere Schule, noch Volks- oder Mittelschule einen Nutzen von der Einheitsschule; auch dem noch verbleibenden Argument, „daß die Einheitsschule die sozialen Unterschiede mildere, weil alle Gesellschaftsklassen auf derselben Schulbank gesessen hätten“ wurde nicht zugestimmt: Volksschullehrer und Mittelschullehrer hatten bis zum 20. Lebensjahr auf derselben Schulbank gesessen, und „stehen sich doch viel feindlicher gegenüber als Volksschullehrer und (akademisch gebildete) Oberlehrer.“ Dies war „eine Tatsache, die schlagend beweist, was von der Behauptung zu halten ist, daß die Einheitsschule die sozialen Gegensätze mildern würde.“¹⁰⁸

Mit einer derartigen oft überheblich formulierten und nur auf den eigenen Berufsstand reduzierten Argumentationsweise setzte sich Friedrich sehr stark dem Verdacht aus, dass ihm überzeugende Argumente fehlten. Auch eine generalisierende und undifferenzierte Gleichsetzung von sozialer Herkunft und Begabung war fragwürdig.

Deutlich wurde hier definiert, dass sich das Einheitsschule organisatorisch nur auf die ersten vier Schuljahre, die eigentliche spätere „Grundschule“ beschränken sollte. Diese Unterstufe sollte für die Volksschule, die Mittelschule und die höhere Schule einheitlich eingerichtet werden.

In einem aus dem Jahre 1914 stammenden Beitrag von Poppe¹⁰⁹ wurden zwei Aspekte angeführt, nach denen die Entwicklung zu einer Einheitsschule möglich sein konnte: Einmal war es das sogenannte „Mannheimer System“, nach dem die Volksschule in differenzierte Züge geteilt werden sollte, „mit den Klassenzügen für normal veranlagte Schüler in der Mitte, für schwach und mangelhaft befähigte rechts und für hervorragend befähigte links.“¹¹⁰ Nach diesem System sollte gewährleistet sein, dass „alle nach dem Maße ihrer Befähigung auf der Unterlage besonderer Lehrpläne zum Abschluß ihrer Bildung kommen.“¹¹¹ Als ein weiteres Moment für die mögliche Weiterentwicklung zu einer nationalen Einheitsschule wurde die nach den „Bestimmungen von 1910“ neugeordnete Mittelschule gesehen, denn „wenn es für Preußen überhaupt eine Möglichkeit zur Durchführung der Einheitsschule gibt, so ist sie erst seit 1910 geschaffen worden, denn erst durch die Mittelschule kann die lange entbehrte, organische Verbindung zwischen der höheren Lehranstalt und der Volksschule ohne Zwang hergestellt werden.“¹¹² Es wurde betont, dass Volksschülern nicht der direkte Weg zur höheren Schule offen stand, sondern dass sie den Weg über die Mittelschule nehmen sollten. Dies hätte zwar ein Jahr zusätzliche Schulzeit bedeutet, die aber „von allen Fachmännern für nötig gehalten wird, um für die dem Volksschüler vielfach mangelnde Kultur der Kinderstube einen Ausgleich zu schaffen.“¹¹³ Auch die Tatsache, dass die Volksschule „schulgeldfrei“ war, bedeutete für die Eltern der betroffenen Schüler einen zusätzlichen Anreiz, die Volksschule zu

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Ebd., S. 623

¹⁰⁹ POPPE: Die Mittelschule und die nationale Einheitsschule. In: MS 28 (1914), S. 434 f

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd., S. 435

¹¹³ Ebd.

akzeptieren. Zwei weitere Punkte erschienen hier noch als Voraussetzung für die Einführung einer nationalen Einheitsschule unabdingbar: Es hätte gelingen müssen, alle Schulen, auch die Mittelschule und die höhere Schule, schulgeldfrei zu machen; und es hätte möglich gemacht werden müssen, „Schüler und Schülerinnen, welche sich als nicht hervorragend befähigt erweisen und doch die Bänke der Mittelschule und der höheren Lehranstalten drücken, zwangsweise auf die Volksschule zu übernehmen.“¹¹⁴

In einem Beitrag aus dem Jahre 1916¹¹⁵ standen Überlegungen im Vordergrund, wie das Schulwesen nach Abschluss dieses Krieges zu gestalten sei: „Nicht auf die Durchführung irgend einer Schultheorie wird es ankommen, sondern auf die Aufschließung und Fruchtbarmachung aller Lebenskräfte, die in unserem Volke vorhanden sind.“¹¹⁶ Als wesentliches Moment zur Umsetzung einer solchen Forderung galt auch hier die Einheitsschule, unter der die „zwangsweise Ersetzung der Unterstufe und der Vorschule der mittleren und höheren Schule durch die Volksschule“¹¹⁷ verstanden wurde. Begründet wurde dies vor allem damit, dass bis zum Eintritt des fremdsprachlichen Unterrichts die Volksschule dieselben Unterrichtsfächer betreibt wie die Unterstufe und die Vorschule der höheren Schule und der Mittelschule. Daher musste die Volksschule in der Lage sein, die Unterrichtsarbeit für den Eintritt in die Klassen der weiterführenden Schulen zu leisten, in denen der fremdsprachliche Unterricht begann.

Zwei Gründe wurden so in den Vordergrund gestellt, die die Einführung einer Einheitsschule als sinnvoll erscheinen ließen, wobei ausdrücklich „schultechnische“ Überlegungen ausgeschlossen sein sollten: Es waren sozialpolitische und wirtschaftliche Gründe, die als Argumente angeführt wurden. Der gemeinsame Unterricht der Kinder aus den verschiedenen „Volksklassen“ erschien demnach geeignet, eine Annäherung dieser „Volkskreise“ und damit verbunden einen Abbau der Spannungen, die in den Beziehungen der sozialen Gruppen zueinander erkannt wurden, zu erreichen.¹¹⁸ Es wurde davon ausgegangen, dass durch den gemeinsamen Besuch der Schule „die Kinder aus den verschiedenen Ständen auch außerhalb des Schullebens einander näher gebracht werden können und dadurch ein Nähertreten der Familien zueinander veranlaßt werden kann.“¹¹⁹ Es handelte sich hier sicherlich um ein ehrenwertes Motiv, dass bei Aussicht auf Erfolg auch als durchaus berechtigt angesehen werden musste. Es ist allerdings zu bezweifeln, dass auch bei einer Einordnung in das aktuelle Zeitgeschehen dieser Jahre ein zwangsweise angeordneter gemeinsamer und zeitlich begrenzter Schulbesuch der Kinder aus den verschiedenen gesellschaftlichen Schichten eine tragende Funktion für einen sozialen Ausgleich bedeuten konnte. Wohl aber konnte erwartet werden, dass das Interesse auch „der höheren Volksschichten“ an der Volksschule zunahm, wenn alle Kinder wenigstens einige Jahre gemeinsam diese Schule besuchten, „denn die Eltern haben das meiste Interesse an der Schule, die ihre Kinder besuchen.“¹²⁰

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ VOLLMER: Einheitsschule oder sachgemäße Angliederung der verschiedenen Schularten aneinander? In: MS 30 (1916), S. 121-128

¹¹⁶ Ebd., S. 121

¹¹⁷ Ebd., S. 123

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 124

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Ebd., S. 125

Im Zusammenhang mit den sozialen Möglichkeiten, die die Einheitsschule bieten könnte, wurde die wirtschaftliche Bedeutung dieser Schulform gesehen. Im gegliederten Schulsystem galt, „daß die mit dem Erwerb einer erweiterten Allgemein- und Berufsbildung verbundenen Kosten einem tüchtigen Kinde, dessen Eltern in dürftigen Wirtschaftsverhältnissen leben, den Aufstieg in höhere Berufsarten erschweren wenn nicht gar unmöglich machen.“¹²¹ Erst die schulgeldfreie Einheitsschule würde den Eltern eine erhebliche Ersparnis bringen. Allerdings wurde auch hier ein strukturelles Modell formuliert, in dem die Einheitsschule sich nur auf die ersten Jahre der Volksschule bezog. Eine wirtschaftliche Bedeutung würde folglich für die Eltern erst dann gegeben sein, wenn die Schulgeldfreiheit auf alle Klassen der mittleren und höheren Schulen ausgedehnt würde. Dies wurde nur dann als mögliche Perspektive gesehen, wenn das gesamte öffentliche Schul- und Unterrichtswesen verstaatlicht würde. Allerdings wären bei Einführung einer vollen Schulgeldfreiheit die entstehenden Kosten vom Schulträger – in der Regel den Kommunen – zu tragen gewesen. Bei einer Verstaatlichung des gesamten Schulwesens mit gleichzeitiger Einführung der Schulgeldfreiheit wäre dann aber der Staat zur Übernahme dieser Kosten verpflichtet gewesen. Der Staat war zur Übernahme einer derartigen Verpflichtung nicht bereit, da er zu diesem Zeitpunkt mit großen Kriegsfolgelasten zu rechnen hatte.

In einer aus dem Jahre 1917 vorliegenden Stellungnahme¹²² wurde gefordert, dass nicht die Verminderung der vorhandenen Schulformen, sondern eine weitgehende Differenzierung mit zusätzlichen Zwischenstufen besser geeignet sei, den Übergang von einer Schulform zu einer anderen zu ermöglichen. Damit konnte sich der geforderte „Aufstieg aus den niederen in die höheren Gesellschaftsschichten stufenweise vollziehen.“¹²³ Dies sollte besonders dadurch erreicht werden, dass zusätzliche Mittelschulen eingerichtet wurden, durch die begabte Volksschüler ohne Schwierigkeiten in die Mittelschule und begabte Mittelschüler in die höheren Schulen übergehen könnten.¹²⁴ Nicht ein integratives System, in dem die drei bisher bestehenden Schulformen aufgehen sollten, stand im Mittelpunkt der Überlegungen, sondern vielmehr die Vorstellung von einem additiven System, einem Nebeneinander dieser Schulformen mit starker Durchlässigkeit.

In einem Beitrag aus dem Jahre 1919 fordert Schremmer¹²⁵ die Einbindung der Mittelschule in die Einheitsschule, wobei die Mittelschule auf der vierjährigen Grundschule aufbauen sollte.¹²⁶ Er forderte: „Die Mittelschule muß und kann hinein in den Bau der vielgenannten Einheitsschule, die durchaus nicht Gleichheitsschule bedeutet. Die Einheitsschule kann nur sein, was sie will und soll wenn eine lebendig gegliederte Anordnung, ein innerlich belebtes Gefüge Grundschule, Mittel-, Ober-, Hochschule einheitlich verbindet. Die Forderung der Einheitsschule, in der die Mittelschule ein unlösliches Glied darstellt, ergibt sich aus dem Gedanken der volksbrüderlichen Gerechtigkeit.“¹²⁷ Auf ein solches

¹²¹ Ebd.

¹²² STÄHLIN: Aus dem Kampf um die Einheitsschule. In: MS 31 (1917), S. 616 ff

¹²³ Ebd., S. 618

¹²⁴ Ebd., S. 616

¹²⁵ SCHREMMER: Die Mittelschule im Neubau des deutschen Schulwesens. In: MS 33 (1919), S. 257 ff

¹²⁶ Ebd., S. 259

¹²⁷ Ebd.

organisches System, dies wurde in der Diskussion um die Einheitsschule aus Sicht der Mittelschule seit 1912 deutlich, richteten sich die Hoffnungen der Mittelschulvertreter. Hier sollte eine Schulform geschaffen werden, die der Mittelschule ihre Eigenständigkeit bewahrte und ihr die Bedeutung verschaffte, die ihr – so wurde unterstellt – zukam. Wie sehr für die Mittelschule gehofft wurde, dass dabei auch die vermeintlichen Ungerechtigkeiten, die der Mittelschule in der Vergangenheit widerfahren waren, abgeschafft würden, soll abschließend durch einige Zitate, die alle aus dem vorliegenden Artikel stammen, belegt werden: „Die Mittelschule mußte es sich gefallen lassen, dass man von oben auf sie herunter sah, daß ihr das verdiente Recht versagt wurde.“¹²⁸ – „Man wollte eben die Berechtigungen, die nichts anderes als Vorteile, Vorrechte darstellten, möglichst für sich behalten.“¹²⁹ – „Dieses System erniedrigte auch alle Jahre die Mittelschule, raubte ihr den besten Glanz.“¹³⁰ – „Die Unnatur der alten Zustände ist meist nur von denen empfunden worden, die darunter zu leiden hatten. Die anderen übersahen die Not ganz und fanden sich in recht unverantwortlicher Weise damit ab.“¹³¹ – „Dies ist die Frage: soll nun endlich der Mittelschule ihr gutes Recht zukommen? Nichts anderes fordert sie, wenn sie sich als ebenso notwendiges wie selbständiges Glied in den ersehnten Neubau des deutschen Schulwesens hineinstellt.“¹³²

Neben den aus der verbandseigenen Zeitschrift herangezogenen Stellungnahmen der Mittelschullehrer sollen weitere Quellen berücksichtigt werden. Diese sind als Korrektiv zur naturgemäß einseitigen Sichtweise der Vertreter der Mittelschullehrer zu sehen.

Seit W. Reins Darstellung „Die nationale Einheitsschule“¹³³ bestand Übereinstimmung darüber, dass mit der Einführung der Einheitsschule die Vorschulen abgeschafft und diese Funktion auf die unteren Klassen der Volksschule übertragen werden sollte. Diese gemeinsame Stufe sollte für die späteren Mittelschüler und Schüler höherer Schulen obligatorisch sein, so dass diese vier Klassen einen gemeinsamen Unterbau für sämtliche Schulformen bilden würden. „Für die unterste Schicht ist die allgemeine Volksschule bestimmt, die Grundschule, die in sechs Schuljahren die gesamte Schuljugend aufnimmt.“¹³⁴ Bestandteil dieser Vorstellung war unverändert auch nach dem Weltkrieg die damit verbundene Forderung: „So mannigfaltig nun die Nebenbedeutungen sein mögen, die bewußt oder unbewußt mit den verschiedenen Forderungen nach der nationalen Einheitsschule verbunden werden, in einem Punkt berühren sie sich fast alle, in dem Verlangen, daß die Vorschulen zu verschwinden haben.“¹³⁵ Dass der „Deutsche Lehrerverein“ im Weltkrieg die Einheitsschule in der Weise forderte, dass als erster Schritt hierzu „die Vorschulen und die unteren Klassen der Mittelschulen“¹³⁶ abgeschafft werden sollten, zeigt die unterschiedlichen Intentionen für die Begründung der Einheitsschule. Das Ziel des Deutsche

¹²⁸ Ebd., S. 257

¹²⁹ Ebd., S. 258

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Ebd., S. 259

¹³² Ebd.

¹³³ REIN: Die nationale Einheitsschule. 1902

¹³⁴ Ebd., S. 388

¹³⁵ WEISS: Der Sinn der nationalen Einheitsschule. 1919, S. 5

¹³⁶ BLOCK: Schulfragen der Gegenwart. 1916, S. 6

Lehrervereins – der die Interessen der Volksschullehrer vertrat – lag vornehmlich in der Aufhebung der Mittelschule.

Inhaltlich waren es aus der Perspektive der Mittelschule im Wesentlichen drei Gründe, die für die Einführung einer so normierten Einheitsschule sprachen:

– Mit der Einführung der Einheitsschule sollten die sozialen Gegensätze in der Gesellschaft ausgeglichen werden, um den Kindern der unteren Stände den sozialen Aufstieg zu ermöglichen und in der Einheitsschule ein mögliches Mittel zur geistigen Auslese zu finden. Diese Einschätzung galt sicherlich nicht in vollem Umfang für die Frage eines möglichen sozialen Ausgleichs zwischen den verschiedenen Bevölkerungsschichten. Als eine Möglichkeit, die durch die ständische Trennung auftretenden sozialen Spannungen in der Bevölkerung aufzufangen, wurde durchaus die Einführung der Einheitsschule gesehen. Argumentiert wurde, dass „mit Einführung der Einheitsschule alle Klassen der Bevölkerung zusammengeführt“ werden sollten und „die gegenseitige Anerkennung ein wesentlicher Schritt zur Einheit des Volkskörpers“¹³⁷ darstellen würde. Hinzu kam, dass der Besuch der Mittelschule oder der höheren Schule unabhängig von der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Situation der Eltern ermöglicht werden sollte, dass also finanzielle Voraussetzung nicht maßgebend für den Besuch einer bestimmten Schulform sein durften.

– Das zweite Argument zielte darauf ab, Kindern aus den unteren Bevölkerungsschichten mit dem Besuch einer Einheitsschule einen sozialen Aufstieg zu gewährleisten.

– Drittens sollte die Einheitsschule eine Möglichkeit bieten, eine „geistige Auslese“ zu treffen.

Insgesamt zeigte sich, dass damit die Frage nach der Organisation der Einheitsschule auf die verstärkte Durchlässigkeit zwischen den Schulformen Volksschule, Mittelschule und höhere Schule reduziert wurde. Dies bedeutete die Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems mit Zugeständnissen bei den Übergängen zwischen den Schulformen. Alle Möglichkeiten der Steuerung erfolgten nach den Vorstellungen derjenigen, die letztlich über die Aufnahme der „aufstiegswilligen“ Schüler zu entscheiden hatten, also den Leitern der Mittelschulen und der höheren Schulen. Dass dies offensichtlich so gewollt war, zeigt die Aussage von R. Block¹³⁸, „daß wir unsere Schule zu bilden haben nach der Struktur unseres Volkes und unseres Wirtschaftslebens, daß man aber nicht durch eine besondere Organisation des Schulwesens die Struktur der Gesellschaft herbeiführt.“¹³⁹

Wie wenig Bereitschaft bestand, an den bestehenden Zuständen grundsätzliche Änderungen herbeizuführen, wird noch einmal durch die Aussage von J. Hacks¹⁴⁰ belegt: „Auch haben wir nicht das Recht, an der bewährten Einrichtung unserer höheren Schulen zu rütteln, die bisher mit gutem Erfolg bereits die neunjährigen Kinder in ihre Obhut genommen hat und sich gegen eine Änderung dieses Zustandes mit Recht aufs heftigste sträuben wird. Wir wollen doch dem Gedanken des Aufstiegs der Begabten in allen beteiligten Kreisen, vor allen Dingen bei den

¹³⁷ ACHINGER: Zur Frage der Einheitsschule. 1916, S. 7

¹³⁸ BLOCK: Schulfragen der Gegenwart. 1916

¹³⁹ Ebd., S. 13

¹⁴⁰ HACKS: Der Aufstieg der Begabten und die Einheitsschule. 1917

Schulmännern Freunde erwerben und nicht ganz unnützerweise Gegnerschaft hervorrufen.“¹⁴¹ Deutlicher konnten potentielle Kritiker, die sich gegen das bestehende Schulsystem wandten, kaum zu einem Wohlverhalten und zu einer kritiklosen Hinnahme der bestehenden Verhältnisse aufgefordert werden. Dabei hatte weitgehend Konsens bestanden in der Frage der Organisationsstruktur der Einheitsschule und auch über die Aufgaben und Ziele, die im folgenden Zitat von E. von Sallwürk¹⁴² ihre Zusammenfassung fanden: „Die Einheitsschule ist die Schulform, die auf ihrer Elementarstufe alle Kinder der Nation vereinigt, deren Eltern auf öffentlichen Unterricht für sie Anspruch machen, und die so organisiert ist, dass jedem ihrer Zöglinge der Erwerb einer Bildung verbürgt wird, die seinen Neigungen entspricht und die seiner Befähigung erreichbar ist. Sie ist gleichzeitig die Schule, die den Bildungserwerb unabhängig macht von der pekuniären Leistungsfähigkeit der Schüler.“¹⁴³ Diese Definition wurde später inhaltlich auch Grundlage der Beratungen auf der Reichsschulkonferenz. Es lassen sich als Hauptthesen ableiten, dass die Einheitsschule sich nur auf den Elementarbereich beziehen sollte, dass jeder Schüler eine seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Bildung erfahren sollte und dass finanzielle Voraussetzungen nicht für den Besuch einer bestimmten Schulform ausschlaggebend sein durften.

Gerade die Reduzierung der Einheitsschule auf den Elementarbereich unter Beibehaltung des gegliederten Schulsystems mit seinen Differenzierungen im mittleren und höheren Bereich legte die Frage nahe, welche Gründe gegen eine durchgreifende Schulreform oberhalb der Grundschule angeführt wurden. Diese Frage soll im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Reichsschulkonferenz aufgeworfen werden.

4.6 Reichsschulkonferenz und Mittelschule

Der Entwurf eines „Gesetzes über die Einrichtung von Grundschulen und die Aufhebung der Vorschulen“ stand nach der Beratung und Annahme im Reichsrat am 8. März 1920 in der Nationalversammlung auf der Tagesordnung und wurde an einen Ausschuss überwiesen.¹⁴⁴ Dieser Entwurf galt als der erste Schritt zur Durchführung des Artikels 146 der Reichsverfassung, der die organische Ausgestaltung des öffentlichen Schulwesens vorsah. Alle im Zusammenhang mit der Erfüllung der Forderungen des Artikels 146 verbundenen Fragen sollten in einer Reichsschulkonferenz geklärt werden. Die Einberufung einer solchen Reichsschulkonferenz galt als Voraussetzung für eine Reichsschulgesetzgebung und wurde im Februar 1919 von den Regierungen der Bundesstaaten beschlossen.¹⁴⁵

Vom 20. bis 22. Oktober 1919 hatten in Berlin im Reichsministerium des Innern die Vorbesprechungen zur Reichsschulkonferenz stattgefunden. Dabei bestand Übereinstimmung, eine Reihe wichtiger Fragen vorab schnellstmöglich durch ein Reichsnotschulgesetz noch vor der Reichsschulkonferenz zu regeln. Dies geschah mit dem Hinweis darauf, dass „eine Reihe von Ländern bereits im Begriffe stehen, selbständig vorzugehen, was Zersplitterung und Unstetigkeit im deutschen

¹⁴¹ Ebd., S. 66

¹⁴² SALLWÜRK: Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung. 1919

¹⁴³ Ebd., S. 3

¹⁴⁴ Vgl. SCHMIDT: Die Schulreformbewegung. In: MS 34 (1920), S. 135

¹⁴⁵ Vgl. ebd.

Schulwesen nach sich ziehen könnte.“¹⁴⁶ Zu den so bereits im Vorfeld der Konferenz entschiedenen Fragen gehörte auch die Festlegung der Grundschuldauer auf vier Jahre; außerdem sollte die Grundschule keine eigenständige Schulart, sondern lediglich die Bezeichnung für die unteren Klassen der Volksschule sein. Beides waren Fragen, über die bei den Beteiligten in dieser Form bereits Konsens bestand.

Eine Reichsschulkonferenz war bereits im Dezember 1918 von der preußischen Regierung gefordert worden; die Vorbereitungen zur Konferenz dauerten das ganze Jahr 1919 bis schließlich der Zeitraum vom 11. - 19. Juni 1920 festgesetzt wurde.¹⁴⁷ Zunächst war geplant, die Ergebnisse der Reichsschulkonferenz in die „Weimarer Verfassung“ einfließen zu lassen. Da diese aber bereits am 11. August 1919 verabschiedet worden war, hatte die Reichsschulkonferenz einen Teil ihrer Bedeutung verloren. Ihre Ergebnisse hätten bei der Aussicht darauf, Bestandteil der Verfassung zu werden, mehr Gewicht bekommen.

Aus der Vielzahl der vorgesehenen Verhandlungspunkte für die Konferenz soll hier lediglich ein Bereich der Tagesordnung auf seine Relevanz für die Mittelschule untersucht werden: Punkt I – Schularten, Schulziel und organische Zusammenfassung zur Einheitsschule.

Zum ersten Tagesordnungspunkt der Reichsschulkonferenz, der sich auf die Einheitsschule bezog, sprachen als Vertreter größerer Verbände fünf „Berichterstatter“, deren Ausführungen hier nur auf ihren Bezug zur Mittelschule hinterfragt werden. Der erste Redner, Prof. Kerschensteiner, stellte seine Konzeption einer Einheitsschule vor, in den Protokollnotizen der Mittelschulvertreter fand sich dazu lediglich der Hinweis: „Auf die Mittelschule ging er nicht ein.“¹⁴⁸

Vertiefte Aussagen zur Mittelschule machte dagegen der Vertreter der „Vereinsverbandes akademisch gebildeter Oberlehrer“, Dr. Binder.¹⁴⁹ Es vertrat die Auffassung, dass die Grundschule höchstens vierjährig sein dürfe, da der Unterricht in den höheren Schulen sonst zu spät einsetzen würde. Ein stufenförmiger Aufbau, wie er von Vertretern einer konsequenten Einheitsschule gefordert wurde, lehnte er ab und forderte stattdessen eine Verzweigung nach der Grundschule in Volksschule, Mittelschule und Studienanstalten, den höheren Schulen. Die auf der Grundschule aufbauende sechsjährige Mittelschule sollte unter der Voraussetzung eingerichtet werden, dass sie andere „bewährte Bildungseinrichtungen wie die Realschule“ nicht beeinträchtigte. Es durfte demnach nicht Hauptaufgabe der Mittelschule sein, dass sie die Schüler auf die höhere Schule vor-bereitete. Eine Differenzierung zwischen Volksschule und Mittelschule sah Binder in der Weise vor, dass er den Volksschulen den Abschluss für den Übergang in die niederen Fach- und Fortbildungsschulen zusprach und den Mittelschulen, vor allem wegen der fremdsprachlichen Ausbildung, die Qualifikation für den Übergang in die höheren Fachschulen wie

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Vgl. HEYDORN H.J.; KONEFFKE, G.: Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. 1973, S. 39

¹⁴⁸ Die Aussagen beziehen sich auf die Protokolle, veröffentlicht in: MS 34 (1920), S. 284 ff.

¹⁴⁹ BINDER: Protokoll zur Reichsschulkonferenz. In: MS 34 (1920), S. 281 ff

Handelsschule, technische Mittelschulen, landwirtschaftliche Fachschulen und Kunstgewerbeschulen.¹⁵⁰

Der Beitrag Binders war in zweierlei Hinsicht bedeutsam: Der erste Aspekt drückte etwas aus über das Klima, das gegenüber der Mittelschule auf der Reichsschulkonferenz herrschte. Die oben angesprochenen Aussagen Binders zur Mittelschule waren Bestandteil seiner schriftlich vorgelegten Stellungnahme. Im Protokoll heißt es dazu: „Im mündlichen Berichte berührte Prof. Dr. Binder die Mittelschule kaum.“¹⁵¹

Für den zweiten Aspekt soll noch einmal zurückgeblickt werden: Bereits am 19. November 1919 hatte der „Verband der akademisch gebildeten Oberlehrer“ in Leitsätzen seine Positionen für die Reichsschulkonferenz festgelegt, die auch die oben vorgetragenen Thesen enthielten. Ergänzend hieß es dort¹⁵²: „Die Mittelschule muß in den unteren Klassen so gestaltet sein, daß für begabte Schüler der Übergang zur höheren Schule nach drei Jahren noch ohne Zeitverlust möglich ist und auch umgekehrt Schüler der höheren Lehranstalten zur Mittelschule übertreten können. Die Vorbereitung auf die höhere Schule darf nicht eine Hauptaufgabe der Mittelschule werden; ebensowenig darf die Mittelschule die Aufgaben der Mittelstufe der höheren Schule übernehmen.“¹⁵³ Genau diese Konstruktion aber war es, die die Eigenständigkeit der Mittelschule bewahren und ihren Bestand als Schulform sichern konnte.

Der Fortbestand der Mittelschule war zu diesem Zeitpunkt noch keineswegs sicher, denn abhängig vom Verlauf der Reichsschulkonferenz wäre auch eine Entwicklung zu einer Einheitsschule möglich gewesen, in der die Mittelschule unter Verlust ihrer Eigenständigkeit aufgegangen wäre. Bei der Interpretation der Aussagen der Vertreter der Oberlehrer ist nun zu berücksichtigen, dass durch die Abschaffung der schulform-abhängigen Vorschule die höheren Schulen ihren Schülernachwuchs aus der allen Schulen gemeinsamen Grundschule beziehen sollten. Die Oberlehrer forderten: „Grundsätzlich darf nicht der Mittelschule, die ihre eigenen, in sich wertvollen Aufgaben und darum auch ihre eigenen Methoden hat und frei entwickeln muß, die Vorbereitung auf die Studienanstalten als eigentlicher Zweck zugemutet, diese dürfen des für ihre Ziele unentbehrlichen eigenen Unterbaus nicht beraubt werden.“¹⁵⁴ Die als Aufwertung der Mittelschule zu verstehende Aussage zielte jedoch auf eine eindeutige Abgrenzung der Schulformen voneinander ab. Dieser Gedanke wurde auch dadurch bestätigt wird, dass nur in Ausnahmefällen Übergänge zwischen den Schulformen möglich sein sollten.¹⁵⁵ Damit war für den „Verband der akademisch gebildeten Oberlehrer“ die Mittelschule ein Instrument der Bildungsbegrenzung, das einerseits den Volksschülern Aufstiegsmöglichkeiten anbot, andererseits stand diesen aber kein unmittelbarer und unbegrenzter Übergang in das höhere Schulwesen offen. Die Mittelschule wurde dahingehend aufgewertet, da sie als ein „Sammelbecken“ für die sich emanzipierenden, durch die politische und wirtschaftliche Entwicklung nach Bildung strebenden Bevölkerungsschichten benötigt wurde. Diesen

¹⁵⁰ Vgl. ebd. S. 285

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Vgl. SCHMIDT: Die Schulreformbewegung. In: MS 33 (1919), S. 536 ff

¹⁵³ Ebd., S. 538

¹⁵⁴ Vgl. BINDER: Protokoll zur Reichsschulkonferenz. In MS 34 (1920), S. 285

¹⁵⁵ Vgl. ebd.

Schichten wurde mit der Mittelschule eine Bildungsmöglichkeit geboten, die zwar über die der Volksschule hinausging, ohne dass ihre Schüler aber einen Anspruch auf die Bildung der höheren Schule erhielten. Die Position zeigte, dass hier funktional ein nahtloser Anschluss an die Zeit vor dem Weltkrieg vollzogen wurde. Vor allem war es auch der Anschluss an die Zeit der Institutionalisierung, als der Mittelschule eine gleichlautende Funktion zuerkannt wurde. Aus Sicht der Oberlehrer, die als Vertreter des höheren Schulwesens nicht zu den Verfechtern einer konsequenten Einheitsschule gezählt werden konnten, musste eine aufgewertete, eigenständige und von der Bevölkerung angenommene Schulform wie die Mittelschule auch als ein Instrument im Kampf um die Beibehaltung des gegliederten Schulwesens gelten. Nur in einem solchen System konnten auch die Gymnasien und die anderen Formen des höheren Schulwesens ihre volle Eigenständigkeit behaupten.

Der Berichtersteller für den „Deutschen Lehrerverein“ war Johann Tews (1860-1937); dieser hatte bereits im Vorfeld dieser Konferenz durch eine Reihe von Beiträgen in pädagogischen Fachzeitschriften auf sich aufmerksam gemacht.¹⁵⁶ Deutlich wurde, dass er als Vertreter der Volksschule der Mittelschule mehr als reserviert gegenüberstand. Tews gliederte die „Deutsche Volksschule“¹⁵⁷ – so nannte er die Gesamtheit der öffentlichen Unterrichtsanstalten – in insgesamt sieben Stufen, die alle Einrichtungen vom Kindergarten bis zu den Hochschulen umfassten. Nach dem Kindergarten war die Grundschule demnach die zweite Stufe. Nachvollziehbar – aus Sicht der Volksschulvertreter – war der Vorschlag Tews, für die Grundschule die Zeit vom 6. bis zum vollendeten 12. Lebensjahr der Kinder vorzusehen. Diese dann sechsjährige Grundschulzeit bedeutete eine Aufwertung dieser Schulform. Auf der dritten Stufe sollte nach Tews eine Differenzierung erfolgen in die „Bürgerschule“, die vom 12. bis zum 14. Lebensjahr dauern sollte und damit der bisherigen achtklassigen Volksschule entsprach, und der „Mittelschule“, die die Jahrgänge vom 12. bis zum 15. Lebensjahr umfassen sollte. Diese gegenüber der Bürgerschule lediglich um ein Jahr längere Schulzeit hätte der Mittelschule kaum die Möglichkeit geboten, sich gegenüber der Bürgerschule als eigenständige Schulart zu profilieren. Genau dies mag aber die Hoffnung Tews gewesen sein, dass mittelfristig eine Verschmelzung von Bürgerschule und Mittelschule notwendig werden würde.

Ergänzend sei die vierte Stufe im System Tews genannt, die „Oberschule“, die nach weiteren drei Schuljahren zum Besuch der Hochschulen berechnete und die „Berufsschule“, die die Schüler vom 14. bzw. 15. bis zum 18. Lebensjahr aufnehmen sollte. Die Berufsschule sollte nach Tews Vorstellungen den Zeitraum vom 15. bis zum 18. Lebensjahr der Schüler umfassen.

Die näheren Ausführungen von Tews zur Mittelschule lassen erkennen, dass er dieser Schulform durchaus auch Bedeutung zumaß:

1. Die Mittelschule ist die Schule für die erkenntnismäßig Begabten.¹⁵⁸

¹⁵⁶ u.a.: Johannes Tews über die Einheitsschule. In: Der Volksschullehrer 10 (1916), S. 266-269
Gegner der Einheitsschule. In: Die deutsche Schule 22 (1918), S. 358-369
Die Vorzüge der Einheitsschule in der Kleinstadt. In: Pädagogisches Archiv 30 (1888),
S. 419-423

¹⁵⁷ Vgl. TEWS: Protokoll zur Reichsschulkonferenz. In: MS 34 (1920), S. 287

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S. 288

2. Die Mittelschule bereitet sowohl auf den Besuch der Oberschule vor als auch auf die gewerblichen, kaufmännischen und Beamtenstellungen, die „eine gesteigerte geistige Bildung voraussetzen.“¹⁵⁹

3. In der Mittelschule soll der Unterricht – vor allem bezüglich der Inhalte – so gestaltet werden, dass „die Schüler auf den entsprechenden Oberschulen ihre Bildung ohne Zeitverlust fortsetzen können.“¹⁶⁰

Tews lehnte alle Inhalte in der Mittelschule ab, die dieser Schule den Status einer Standesschule geben könnten. So forderte er: „Den Aufgaben der Mittelschule widerstreitet eine Einengung des Unterrichts auf gewisse, nur für kleine Kreise wichtige Gebiete (alte Sprachen). Darum ist die Errichtung von Mittelschulen mit Sonderlehrplänen, etwa nach dem Muster des Lehrplans für die unteren und mittleren Gymnasialklassen, nicht wünschenswert.“¹⁶¹

Da der Besuch der Oberschule mit dem 15. Lebensjahr beginnen sollte, war die Mittelschule die einzige Schule, nach deren Abschluss der Übergang zur Oberschule möglich war. Die Forderungen Tews, dass die Mittelschule auf den Besuch der Oberschule vorbereitete und dass die Unterrichtsgestaltung an der Mittelschule diesen Übergang ohne Zeitverzug möglich machen sollte, unterstreicht, dass Tews der Mittelschule die Aufgabe einer „Vorschule“ zusprechen wollte. Damit wäre die Mittelschule die Vorbereitungsanstalt für die nächste Stufe und hätte ihre Eigenständigkeit verloren. Bei den vielfach geäußerten Vorbehalten Tews gegenüber der Mittelschule kann durchaus angenommen werden, dass genau diese Intentionen mit dem vorgelegten Konzept verbunden waren.

Zu der anschließenden Aussprache über die vorgelegten Berichte wurde von den Vertretern der Mittelschule mit einiger Verbitterung vermerkt: „Sowohl von den Berichterstattern als auch von den folgenden Rednern ist die Mittelschule kaum erwähnt worden.“¹⁶²

4.7 Chemieunterricht

Am 3. Februar 1910 wurden vom Ministerium in Preußen die „Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens“¹⁶³ vorgelegt. Diese neuen Bestimmungen waren notwendig geworden, weil die Entwicklung zur ausgebauten Mittelschule – mit insgesamt neun Klassenstufen, bei einem dreijährigen Volksschulunterbau – immer weiter fortgeschritten war und die Zahl der Mittelschulen mit weniger als sechs Stufen immer weiter zurückging.¹⁶⁴ In ständig zunehmendem Maße umfasste also die Mittelschule mindestens sechs Klassenstufen. Die Gemeinden als die Schulträger drängten auf eine Anpassung der Bildungspläne an gestiegene Anforderungen von Wirtschaft und Verwaltung. Es wurde erwartet, dass die Schule diesen Anspruch erfüllte. Sicherlich hofften die Schulträger dabei, dass sich so die in die Schule investierten Aufwendungen

¹⁵⁹ Vgl. ebd.

¹⁶⁰ Vgl. ebd.

¹⁶¹ Vgl. ebd.

¹⁶² Ebd., S. 289

¹⁶³ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 345 ff

¹⁶⁴ Vgl. MAASSEN: Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik; 2.Bd. 1961, S. 26

rentieren würden. Diesen Forderungen sollten die neuen „Bestimmungen von 1910“, zu denen auch die Stundenpläne und die Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer gehörten, gerecht werden.¹⁶⁵

Für den naturwissenschaftlichen Unterricht ergab sich mit den neuen Vorschriften die erhoffte, wenn auch nur geringfügige Aufstockung der Unterrichtsstunden: Naturgeschichte (Biologie) wurde durchgängig von Klasse VI, der Eingangsklasse, bis Klasse I, der Abschlussklasse, erteilt, Naturlehre – mit den Fächern Physik und Chemie – ab Klasse III. Die weitere Unterteilung, nach der innerhalb des Bereichs „Naturlehre“ das Fach Physik mit der Klasse III, Chemie erst mit der Klasse II begann, bedeutete, dass das Fach Chemie nur in zwei Schuljahren erteilt wurde.¹⁶⁶

Dieser Plan bedeutete insgesamt eine Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, aber dadurch, dass nun alle drei naturwissenschaftlichen Fächer bezüglich der Wochenstundenzahl undifferenziert dargestellt wurden, konnte es zu einer willkürlichen Gewichtung einzelner Fächer an der jeweiligen Schule kommen. Es ist denkbar, dass der gesamte naturwissenschaftliche Unterricht ausschließlich im Fach Biologie erteilt wurde, wenn die Fachlehrersituation einer Schule dies erforderte oder wenn dies im Zusammenhang mit den lokalen Gegebenheiten gewünscht wurde. Allerdings wurde auch das Konzept eines fächerübergreifenden Unterrichts mit dem vorliegenden Plan ermöglicht.

Für die einzelnen Klassen und Fächer wurden wöchentliche Mindest- und Höchststundenzahlen angesetzt. Mit diesem Freiraum konnte auf die an der Schule vorhandene Lehrersituation reagiert werden. Ebenso wurden Differenzierungen bei der Unterrichtsgestaltung ermöglicht.

Tabelle 3 zeigt die für die einzelnen Klassenstufen vorgeschriebene Wochenstundenzahl:

Tabelle 3: Naturwissenschaftlicher Unterricht ab 1910

Fach	Klasse ¹⁶⁷					
	VI	V	IV	III	II	I
Naturkunde -Biologie/Chemie/Physik-	2	2 – 3	2 – 3	3 – 4	3 – 4	3 – 4

Quelle: Auszug der Studentafel in den ‚Bestimmungen von 1910‘, S. 352

Etwas ausführlicher als in den „Allgemeinen Bestimmungen von 1872“ wurden in den „Bestimmungen von 1910“ die Vorgaben zu den einzelnen Fächern dargestellt.¹⁶⁸ Diese waren unterteilt in „Ziele, Aufgaben und methodische

¹⁶⁵ Vgl. ebd. S. 27

¹⁶⁶ Vgl. Bestimmungen von 1910. S. 352

¹⁶⁷ Klasse VI ist die Eingangsklasse, Klasse I die Abschlussklasse.

¹⁶⁸ Bestimmungen von 1910, S. 362 ff

Bemerkungen.“¹⁶⁹ Weiterhin wurde bei den Inhalten aber zwischen denen für Naturgeschichte und Naturlehre unterschieden. Innerhalb des Bereichs Naturlehre werden nun die Fächer Physik und Chemie differenziert ausgewiesen.¹⁷⁰

Als Ziel für den Bereich Naturlehre hieß es: „Kenntnis der wichtigeren physikalischen und chemischen Erscheinungen und Gesetze, insbesondere derer, die für das häusliche, gewerbliche und Verkehrsleben sowie für Klima und Wetter Bedeutung haben.“¹⁷¹ Für eine Schule, die die Vorbereitung ihrer Schüler für das praktische Leben als vordringliche Aufgabe betrachtet, sind die knappen Formulierungen der Ziele für den gesamten Unterricht in den Fächern Physik und Chemie nicht angemessen.

Das Fach Chemie hatte folgende Aufgaben:¹⁷²

- Klasse II: Die Grundbegriffe der anorganischen Chemie. Die Chemie in ihrer Anwendung in hervorragenden Gewerben der Gegend, Mineralien, die in Industrie und Technik Verwendung finden. Wichtigste Gesteine der Erdrinde. Die Bodenarten.
- Klasse I: Leichtere Erscheinungen aus der organischen Chemie und aus der Nahrungsmittellehre unter Berücksichtigung der heimischen Industrie.

Mit diesen formulierten inhaltlichen Elementen wollte die Mittelschule an die bisher schon geübte Praxis anknüpfen, dem natur-wissenschaftlichen Unterricht insgesamt einen an der Praxis und den Lebensbereichen der Schüler ausgerichteten Schwerpunkt zu geben. Ein wesentliches Ziel war es, die Schüler zu selbständigem Denken zu erziehen, „aber sie lehrt es an den Dingen der nächsten Umgebung, an dem, was dem Kinde in seinem späteren bürgerlichen Berufe entgegentritt“, und bei dem Verzicht auf die Behandlung der Wissenschaften in ihrer abstrakten Form „wendet sie ihr Gesicht dem praktischen Leben zu.“¹⁷³

Zu den „Methodischen Bemerkungen“¹⁷⁴ wurden für das Fach Chemie keine Angaben gemacht. Zur Physik hieß es allerdings: „Wünschenswert ist es, die Schüler zur Herstellung einfacher physikalischer Apparate und zur Ausführung leichter Versuche anzuhalten und dafür im Physikunterrichtszimmer geeignete Einrichtungen zu treffen. Jedenfalls haben die Schüler, soweit der Unterrichtsstoff es ermöglicht, physikalische Apparate wenigstens schematisch zu zeichnen.“¹⁷⁵ Sicherlich galten diese Forderungen auch für das Fach Chemie. Gegenüber der Physik hatte das Fach Chemie weiterhin einen geringeren Stellenwert, denn auch die Ziele, Aufgaben und methodischen Bemerkungen zum Fach Physik waren wesentlich umfangreicher dargestellt als für das Fach Chemie, sie wurden auch wesentlich grundsätzlicher behandelt.

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Ebd., S. 394

¹⁷¹ Bestimmungen von 1910, S. 394

¹⁷² Ebd., S. 395

¹⁷³ WILKE: Zur Durchführung der neunstufigen Mittelschule. In: MS 25 (1911), S. 182 ff

¹⁷⁴ Vgl. Bestimmungen von 1910, S. 395

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 396

Massive Kritik erfuhr der vorgelegte Plan aus den Kreisen der Fachlehrer. Es wurde wohl zugestanden, dass im Fach Biologie, da dieses über sechs Schuljahre hinweg erteilt wurde, der geforderte Stoffplan zu erfüllen sei. Für das Fach Physik aber hieß es in einem Beitrag von O. Meyer¹⁷⁶: „In drei Jahresstunden das ganze Riesengebiet der Physik durchzuarbeiten, das ist unmöglich.“¹⁷⁷

Weiter hieß es: „Noch schlimmer liegen die Verhältnisse für den Chemieunterricht.“¹⁷⁸ Dabei wurde der Umstand herausgestellt, dass für dieses Fach besondere Schwierigkeiten galten, da einmal „die chemische Betrachtungsweise den Schülern etwas wesensfremdes [ist], sie müssen sich erst hineinfinden, dass Luft ein Gemisch, Wasser eine Verbindung ist, daß die Gase H und O unter geeigneten Verhältnissen die Flüssigkeit H₂O geben, daß Ruß und Diamant chemisch dasselbe sein sollen“, und zum anderen „beim Einarbeiten in die Materie aus früherer Zeit keine oder wenig geistige Bausteine vorhanden sind.“¹⁷⁹ Die Aussagen lassen sich eindeutig so interpretieren, dass dem naturwissenschaftlichen Unterricht in keiner Weise der Raum gegeben wurde, der seiner Bedeutung entsprach.

Die aufgeführten Beispiele machen durchaus deutlich, dass der Chemieunterricht an der Mittelschule gegenüber den Forderungen von 1872 inhaltlich anspruchsvoller geworden war. Dies wird unterstützt durch den Hinweis, dass die Schüler einzuführen sind in „die Auffassung von Atom und Molekül, in die Sprache der Chemie, denn ganz ohne sie werden wir nicht auskommen.“¹⁸⁰ Ebenfalls wird deutlich, dass im Chemieunterricht bereits über die Forderungen der „Bestimmungen von 1910“ hinausgegangen wurde. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass wenige Jahre später völlig andere Auffassungen vertreten wurden: „Die Mittelschule kann die Formeln für die organische Chemie entbehren. Auch in der anorganischen Chemie kann ihr hoher Wert für unsere Schüler bezweifelt werden.“¹⁸¹ Da sich weder in den „Bestimmungen von 1910“ noch in denen von 1925 (Vgl. Kapitel 5.6) Belege finden, die die Forderung nach Behandlung der angesprochenen Thematik rechtfertigen, lag hier ein Beispiel für eine subjektive Stoffauswahl eines einzelnen Autors vor. Dass so weit auseinanderliegende Auffassungen über die Inhalte des Chemieunterrichts vertreten und im Unterricht praktiziert werden konnten, lag auch in den wenig aussagekräftigen Vorschriften begründet. Es kann aber hier auch der Fall vorliegen, dass die Vertreter der beiden Aussagen sich durch ihre Lehrerausbildung unterscheiden, wobei unterstellt werden kann, dass das höhere Anspruchsniveau von einem akademisch gebildeten Mittelschullehrer gefordert wurde.

Die Hinweise auf die zusätzliche Beanspruchung der Schüler im experimentellen Unterricht rechtfertigte durchaus die Kritik an der zu geringen Anerkennung der Naturwissenschaften, die sich in einer zu geringen Stundenzahl in der Studentafel darstellte. Der Vorschlag, den naturwissenschaftlichen Unterrichts zu Lasten des Unterrichts in den Fremdsprachen auszuweiten, wurde mit dem

¹⁷⁶ MEYER: Ein Stiefkind in unserem Mittelschullehrplan. In: MS 37 (1923), S. 102 f

¹⁷⁷ Ebd., S. 101

¹⁷⁸ Ebd.

¹⁷⁹ Ebd.

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ BUHTZ: Die Mittelschule. 1926, S. 111

Argument geführt: „Es hat gleich den höheren Schulen wohl auch in unseren Mittelschulen eine zu starke Betonung und Ausdehnung des fremdsprachlichen Unterrichts stattgefunden.“¹⁸² Dieser Ansatz dürfte bei den Lehrern der fremdsprachlichen Fächer kaum Zustimmung gefunden haben. Die stärkere Berücksichtigung der Fremdsprachen wird deutlich bei einem Vergleich der Zahlen für die vorgeschriebenen Jahreswochenstunden: Diese betragen für die Fremdsprachen (Französisch und Englisch im Plan V der Mittelschule) insgesamt 41 Jahreswochenstunden, für den naturwissenschaftlichen Unterricht insgesamt aber nur maximal 20 Jahreswochenstunden. Dieser Vergleich unterstreicht die These, dass die Mittelschule zu diesem Zeitpunkt in keiner Weise eine Schulform darstellte, die sich in besonderer Weise den „Realien“, vornehmlich den naturwissenschaftlichen Fächern, verpflichtet zeigte.

Unter der Frage: „Wie kann der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht der Mittelschule den Forderungen der Gegenwart dienen?“ wurden während des Ersten Weltkrieges von Eckard¹⁸³ zentrale Positionen zum naturwissenschaftlichen Unterricht formuliert: „Der gesamte Klassenunterricht muss vom Geiste der Zeit durchdrungen sein“ hieß es mit der daran anschließenden Frage: „Wie steht es aber mit dem naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht?“¹⁸⁴ Dazu gab der Verfasser in einer Reihe von Beispielen Anregungen für Fragen aus dem militärischen Bereich, die im Unterricht besprochen werden könnten. Wurden derartige Fragen in Friedenszeiten im Unterricht kaum erörtert, „verlangt die jetzige Zeit gebieterisch ihre Berücksichtigung, nicht allein deshalb, um das rege Interesse der Jugend zu befriedigen, sondern auch aus dem Grund, um die ‘nicht ethischen’ Fächer mit Erfolg in den Dienst der vaterländischen Erziehung zu stellen“ und „Die Hauptsache ist nur, dass in den Fächern militär- und kriegstechnische Fragen gebührend berücksichtigt werden.“¹⁸⁵ Deutlicher ist kaum darzulegen, wie hier versucht wurde, die Schule in den Dienst des Krieges zu stellen. Dies geschah nicht nur, weil den Schülern ein Interesse an den aufgeworfenen technischen Fragen unterstellt wurde, sondern weil damit eine Rechtfertigung des Krieges vermittelt werden sollte. Es gibt einen weiteren Aspekt, der im Zusammenhang mit dem Geographieunterricht herausgestellt wurde: „Es ist wohl anzunehmen, dass der Schüler mit den geographischen Grundbegriffen hinreichend vertraut ist. Jetzt kommt neu hinzu: Die Beurteilung des Geländes nach militärischen Gesichtspunkten. Der Schüler muss vor allem die militärische Bedeutung der Wege, Eisenbahnen, Flüsse und Festungen erkennen.“¹⁸⁶ Nachdrücklich wurde so der Schule die Funktion der Vorbereitung der Schüler auf den Einsatz im Krieg zugewiesen. Dazu lassen sich eine Reihe weiterer Forderungen aufzeigen: so sollten aus dem Bereich der Chemie z.B. besprochen werden: Zusammensetzung und Sprengwirkung der verschiedenen Geschosse: „Die ungeheure Wirkung der modernen Geschosse wird bedingt durch die Explosivkraft des rauchschwarzen Pulvers, mit dessen Zusammensetzung und Herstellung sich der chemische Unterricht zu befassen hat;“¹⁸⁷ aber auch die Herstellung und die

¹⁸² MEYER: Ein Stiefkind in unserem Mittelschullehrplan. In: MS 37 (1923), S. 102

¹⁸³ ECKHARD: Wie kann der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht der Mittelschule den Forderungen der Gegenwart dienen? In: MS 29 (1915), S. 73 ff

¹⁸⁴ Ebd., S. 73

¹⁸⁵ Ebd., S. 74

¹⁸⁶ Ebd., S. 75

¹⁸⁷ Ebd., S. 82

Verwendungsmöglichkeiten von Nitroglycerin und Dynamit sollten behandelt werden.

Abschließend wurde nachdrücklich gefordert, alle im Physik- und Chemieunterricht behandelten Stoffe unter einem neuen Gesichtswinkel zu behandeln und vor allem deren kriegstechnische Bedeutung darzulegen. „Damit erfüllt auch der naturwissenschaftliche Unterricht eine ethische Aufgabe, indem unseren Schülern zur Erkenntnis gebracht wird, welche Überlegenheit unsere Kriegstechnik zu Land, zu Wasser und in der Luft besitzt, welche gewaltige Kulturarbeit unser deutsches Volk in der langen Friedenszeit geleistet hat.“¹⁸⁸

Es ist schon als eine Pervertierung von Erziehung zu bezeichnen, wenn alle im Zusammenhang mit einem Krieg stehenden Fragen als eine „ethische Aufgabe“ bezeichnet werden und wenn die Vorbereitung auf diesen Krieg als „Kulturarbeit“ bezeichnet wird.

4.7.1 Experimentalunterricht im Fach Chemie

In den Jahren zwischen 1910 und 1925 erfolgte eine grundsätzliche Veränderung in der Auffassung über die Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts. War es in den Jahren vor 1910 der Experimentalunterricht, der als Demonstrationsunterricht durch den Lehrer Eingang in den naturwissenschaftlichen Unterricht gefunden hatte, so kam es dadurch zu einer Erweiterung, dass zunehmend auch Schülerübungen für diesen Unterricht gefordert wurden. Diese Diskussion hatte bereits nach der Jahrhundertwende¹⁸⁹ begonnen, wurde aber nun verstärkt wieder aufgegriffen.

Da es keine verbindlichen Vorschriften zur Anwendung einer bestimmten Methode im naturwissenschaftlichen Unterricht gab, war die Durchführung derartiger Übungen von der Bereitschaft des einzelnen Lehrers und den Voraussetzungen an der jeweiligen Schule abhängig. Diese Einschränkung wurde allerdings nachdrücklich bedauert: „Es wäre erfreulich und jedenfalls nutzbringend gewesen, wenn bereits in den neuen preußischen Lehrplänen die allgemeine Einführung von Schülerübungen vorgesehen worden wäre.“¹⁹⁰

In den „Bestimmungen von 1910“ fand diese Forderung ihren Niederschlag, auch wenn dies in den „methodischen Bemerkungen“ zur Naturlehre mit aller Zurückhaltung geschah: „Wünschenswert ist es, die Schüler zur Herstellung einfacherer physikalischer Apparate und zur Ausführung leichterere Versuche anzuhalten und dafür im Physikunterrichtszimmer geeignete Einrichtungen zu treffen. Jedenfalls haben die Schüler, soweit der Unterrichtsstoff es ermöglicht, physikalische Apparate wenigstens schematisch zu zeichnen.“¹⁹¹

In einer Veröffentlichung aus dem Jahre 1910¹⁹² fanden sich eine Fülle von Begründungen für diese veränderte Auffassung zur Frage der Methodik: Es wurde

¹⁸⁸ ECKARD: Wie kann der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht der Mittelschule den Forderungen der Gegenwart dienen? In: MS 29 (1915), S. 86

¹⁸⁹ FISCHER: Der naturwissenschaftliche Unterricht – insbesondere in Physik und Chemie – bei uns und im Auslande. 1904

¹⁹⁰ Ebd., S. 18

¹⁹¹ Bestimmungen von 1910, S. 396

¹⁹² SCHWEDLER: Schülerübungen im physikalischen und chemischen Unterricht. In: MS 24 (1910), S. 467 ff

dabei deutlich, dass die Erkenntnis noch neu war, „daß der Unterricht zur vollen Übermittlung der in ihm liegenden Bildungswerte am richtigsten von der Selbsttätigkeit des Schülers ausgeht“ und „daß wirkliches Wissen nur durch persönliche Bekanntschaft mit den Tatsachen vermittelt wird.“¹⁹³ Allerdings bestand noch ein erheblicher Widerspruch zwischen dem in dieser Erkenntnis liegenden Anspruch und der in den „Bestimmungen von 1910“ formulierten Folgerung daraus für den Unterricht. So hätten z.B. die Stundenanteile für den naturwissenschaftlichen Unterricht deutlich erhöht werden müssen. Dass in der durch die Stundentafel zur Verfügung gestellten Unterrichtszeit Experimentalunterricht kaum durchzuführen war, wurde bedauernd zum Ausdruck gebracht: „Denn dass jemand auf den Gedanken kommen sollte, diese Übungen in die eigentlichen Unterrichtsstunden, die neben theoretischen Unterweisungen oft kaum genug Zeit zu Demonstrationen bieten, zu verlegen, dürfte kaum anzunehmen sein.“¹⁹⁴

In einem Beitrag von Krüger über „Physikalische Schülerübungen in der Mittelschule“ aus dem Jahre 1911¹⁹⁵ wurden diese Auffassungen noch einmal bestätigt. Einerseits hieß es: „Die Rücksichtnahme auf das praktische Leben ist besonders im mathematisch-physikalischen Unterricht am Platze. Der gewaltige Siegeszug der Technik und der Industrie in den letzten Jahrzehnten, die Fortschritte, welche der menschliche Geist auf allen Zweigen des naturwissenschaftlichen Gebiets errungen hat, der Ausbau, den Physik und Chemie in den letzten Dezennien erfahren haben, haben eine Wertschätzung der Naturwissenschaften zur Folge gehabt, welche nicht ohne Rückwirkung auf das Gebiet der Schule bleiben konnte.“¹⁹⁶ Dem sollte nun dadurch Rechnung getragen werden, dass die Mittelschule „den Lehrstoff in Physik und Chemie den Bedürfnissen des praktischen Lebens“¹⁹⁷ anpasste. Methodisch wurde dieser Forderung durch Berücksichtigung der neueren Erkenntnisse über den Experimentalunterricht entsprochen: „Die bisher im Physikunterricht übliche Methode ist die sogenannte Demonstrationmethode, die sich auf den Versuch des Lehrers stützt. Ausgangspunkt für den Unterricht ist die Erfahrung, die durch Beobachtung der Erscheinungen des täglichen Lebens gewonnen wird; als Ersatz für sie tritt der Versuch ein.“¹⁹⁸ An dieser Stelle setzte die Kritik an dem bisherigen Verfahren ein: „Und dennoch ist der Versuch – obwohl er nicht entbehrt werden kann und nicht beseitigt werden soll – nicht geeignet, die Schüler zur Selbständigkeit zu führen. Mag der Lehrer auch noch so geschickt experimentieren, die Schüler spielen dabei eine mehr oder weniger passive Rolle.“¹⁹⁹ Erst durch gleichzeitige Übung von Auge und Hand, durch Anleitung zum Beobachten und Durchdenken durch den Lehrer konnte eine umfassende, gründliche Durchdringung des Stoffes gewährleistet und ein nachhaltiges Interesse beim Schüler geweckt werden.

Damit war die Überleitung zu der neuen methodischen Konzeption gegeben: Der Mangel solcher Übungen, „die Hand, Sinn und Denken“ gleichzeitig in Anspruch

¹⁹³ Ebd., S. 469

¹⁹⁴ Ebd., S. 468

¹⁹⁵ KRÜGER: Physikalische Schülerübungen in der Mittelschule. In: MS 25 (1911), S. 29 ff

¹⁹⁶ Ebd., S.30

¹⁹⁷ KRÜGER: Physikalische Schülerübungen in der Mittelschule. In: MS 25 (1911), S. 30

¹⁹⁸ Ebd.

¹⁹⁹ Ebd.

nahmen, bestand bereits seit langem und hatte die Forderung nach Schülerübungen ausgelöst. Damit ist die stringente Hinführung zu der methodischen Notwendigkeit der Schülerübungen nachvollzogen und aufgezeigt. Welche Schwierig-keiten sich aber für die praktische Umsetzung in der Schule ergeben hatten, wird im Ansatz in den Beiträgen hierzu deutlich. Im Vordergrund stand dabei der Vorwurf, dass der notwendigen Umsetzung in der Schule nur eingeschränkte Möglichkeiten gegeben waren: Es standen keine entsprechenden Räume zur Verfügung, die Schulen verfügten nicht über die notwendigen Materialien, es fehlten finanzielle Mittel für die Ausstattung und auch entsprachen die Stundentafeln mit den ausgewiesenen Wochenstundenzahlen diesen Ansprüchen in keiner Weise.

Wie wenig diese neue Methode bisher in der Unterrichtsarbeit der Schule Verbreitung gefunden hatte, wird durch die Forderungen der Lehrer deutlich, ihnen sowohl einführende organisatorische als auch inhaltliche Hinweise zu geben. Inhaltliche Vorschläge, z.B. über Auswahl und Umfang der Experimente werden nur spärlich gemacht, was sicherlich seinen Grund darin hatte, dass auch die Verfasser der Bestimmungen keine Erfahrung mit dieser methodischen Konzeption hatten. So hieß es über die Organisation: „Um die Schüler aktiv an dem Versuch des Lehrers teilnehmen zu lassen, hat man empfohlen, sie zur Hilfeleistung heranzuziehen“, wobei durchaus die Nachteile eines derartigen Verfahrens erkannt wurden: „Etwas besser ist schon der Vorschlag, von den Schülern die Experimente des Lehrers nachmachen zu lassen.“²⁰⁰ Auch hier wurden die damit verbundenen Nachteile erkannt, denn es wurde darauf hingewiesen, dass bei diesem Verfahren immer nur einige Schüler Gelegenheit zu praktischer Arbeit hatten und dass der Ablauf des Experiments und die Ergebnisse schon bekannt waren.²⁰¹

Als die beste Art Schülerübungen durchzuführen, wurde gesehen, „daß der Schüler unter Anleitung des Lehrers im Unterrichtszimmer Versuche anstellt, durch die er das Neue sich gewissermaßen erarbeitet. Die Übungen treten also an die Stelle des Demonstrationsversuches und bilden nächst der Erfahrung die Grundlage des Unterrichts.“²⁰² Ganz offensichtlich blieb es bei der Frage über den Einsatz des Experiments bei der Auffassung, dass der Unterricht vom Experiment ausgehen musste, nur dass dieses nun statt vom Lehrer vom Schüler durchgeführt wurde. Als erhebliche Erschwernis für Schülerübungen wurden die großen Schülerzahlen in den Klassen gesehen, die für die Mittelschule nur das „Arbeiten in gleicher Front“ erlaubten. Wegen der großen Schülerzahl „kann man sich behelfen, indem man mehrere Schüler zu einer Gruppe vereinigt“ – „Das Ideal wäre es, wenn nur immer zwei Schüler zu einer Gruppe vereinigt würden.“²⁰³ Schüler-Arbeitsgruppen waren also lediglich die unerwünschte aber notwendige Konsequenz aus der Klassensituation. Fachübergreifende Aspekte, die Erziehung zu sozialen Verhaltensweisen, zu Partnerschaft oder Teamarbeit durch die Gruppenarbeit wurden zu dieser Zeit als Prinzip und als ein Bestandteil der praktischen Arbeit mit Schülergruppen noch nicht diskutiert.

²⁰⁰ Ebd.

²⁰¹ Vgl. ebd.

²⁰² Ebd., S. 31

²⁰³ Ebd., S. 35

Völlig andere Intentionen wurden mit den „Schülerübungen im Naturlehreunterricht“ in einem Artikel von W. Meyer aus dem Jahre 1915²⁰⁴ verbunden, nicht so sehr bezüglich der Organisation oder der Inhalte, sondern vor allem wegen der Begründung dieser Unterrichtsform. Hier wurde der Krieg als Begründung für eine Reform des Naturlehrerunterrichts benutzt: „Die folgenden Ausführungen wollen die Frage untersuchen, ob nicht der Verlauf des Weltkrieges einen Einfluss auf den Betrieb unseres Naturlehreunterrichts zeitigen könnte, ob nicht dieser furchtbare Existenzkampf die Ursache werden kann, eine schon vor dem Ausbruche des Krieges von vielen Schulmännern angestrebte Reform des Naturlehreunterrichts nun mit Umsicht und Tatkraft auszuführen.“²⁰⁵

Die Notwendigkeit einer solche Reform wurde im folgenden definiert: Im 18. Jahrhundert und der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts kamen die großen Erfinder und Techniker aus England, bis dann von der Mitte des Jahrhunderts an „ein Erlahmen des englischen Erfindergeistes“²⁰⁶ eintrat. „Zwei Drittel aller Erfindungen der letzten vierzig Jahre wurden von Deutschen gemacht, und deutsche Naturwissenschaft bereitet die Fortsetzung dieser Kette vor.“²⁰⁷ Dass bei dieser Entwicklung der naturwissenschaftliche Unterricht in den Schulen seinen Anteil hatte, wurde unterstellt: „Da der mächtige Aufschwung unseres Handels und unserer Industrie parallel lief mit der intensiven Förderung, deren sich der physikalische und chemische Demonstrationsunterricht bei uns im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zu erfreuen hatte, so lag die Annahme nicht fern, dass die Pflege des physikalischen und chemischen Unterrichts unseren wirtschaftlichen Aufschwung und den dadurch entstandenen Wettbewerb Deutschlands auf dem Weltmarkt zum Teil verursacht habe.“²⁰⁸ Nachdem nun die Engländer die Gefahr erkannt hatten, auf den ihnen angestammten Märkten den Anschluss zu verlieren, „warf man sich mit großer Energie auf eine Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts.“²⁰⁹ Dazu wurden eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, z.B., dass den Schulen eine bessere finanzielle Ausstattung gewährt wurde, dass selbst in mittleren Lehranstalten chemische und physikalische Laboratorien eingerichtet wurden, dass die Ausbildung der die naturwissenschaftlichen Fächer unterrichtenden Lehrkräfte verbessert wurde und die Stundenzahlen in den naturwissenschaftlichen Fächern erhöht wurden. Der entscheidende Schritt aber ergab sich aus der Erkenntnis, dass der physikalische und chemische Unterricht seinen vollen Bildungswert nur dann zeigen kann, wenn es gelingen könnte, den Schüler zum eigenständigen Experimentieren anzuhalten. So wurde an den englischen Schulen das Schülerexperiment als methodische Komponente in den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulformen eingeführt. In England bestand nun nach der Überzeugung Meyers die Hoffnung, durch die Einführung der neuen Methode des Laboratoriumsunterrichts letztlich Deutschland auf allen Gebieten des Handels und der Industrie wieder zu überholen.²¹⁰

Auf Deutschland übertragen ergab sich aus Sicht von Meyer die nationale Pflicht, „selbst während des Völkerringens nach Mitteln zu suchen, uns durchzusetzen,

²⁰⁴ MEYER: Weltkrieg und Naturlehreunterricht. In: MS 29 (1915). S. 416 ff

²⁰⁵ Ebd., S. 416

²⁰⁶ Ebd., S. 417

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ Ebd.

²¹⁰ Vgl. ebd.

koste es, was es wolle. Mit gerechtem Stolz spricht es heute jeder Deutsche aus, daß die gewaltigen Erfolge, daß diese gewaltigen Ruhmestaten auch unserer Organisationskraft und Technik zu danken sind. Die U-Boote und 42 cm-Geschütze sind populär geworden, nicht nur in Deutschland. Und hier liegt ein Anhaltspunkt, ein Fingerzeig für die Zukunft! Wir müssen viel mehr, als es bis jetzt geschehen, in unserer Erziehung und unserem Unterricht dahin streben, praktische Menschen heranzubilden, Menschen die nicht nur viel wissen, sondern auch imstande sind, ihr Wissen zu verwerten. Und von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, dürfte den physikalischen und chemischen Schülerübungen in unserer zukünftigen Einzel- und Schulerziehung eine nicht geringe Bedeutung zukommen.“²¹¹

Weiter stellte Meyer für die deutschen Schulen fest, dass hier der weitaus größte Teil der Schüler die Experimente, da sie nur vom Lehrer demonstriert wurden, lediglich „passiv hinnehmen“ kann, dass die Aneignung physikalischer und chemischer Kenntnisse vor allem dem „Gedächtnis zugemutet“ wird, dass immer noch „Tafel, Kreide, Schwamm und Lehrbuch“ die einzigen Lehr- und Lernmittel im naturwissenschaftlichen Unterricht sind²¹². Daraus resultierte die Forderung: „Der moderne Demonstrationsunterricht muss allmählich, doch so schnell wie möglich in den auf praktische Übungen sich gründenden Unterricht übergehen.“²¹³ Damit erhielt die Forderung nach praktischer Schülerarbeit im naturwissenschaftlichen Unterricht hier eine lernpsychologische Begründung.

Mit dem Beitrag von Meyer liegt ein überzeugendes Beispiel dafür vor, wie es einem Autor gelang, Forderungen nach Veränderungen im naturwissenschaftlichen Unterricht argumentativ einzubetten in die kriegerische Auseinandersetzung mit England. Er musste einerseits die Unterrichtsgestaltung mit Schülerübungen in England als die überlegene bezeichnen, weil sie als vorbildlich gelten sollte. Gleichzeitig musste er die Leistungen der Schulen in Deutschland als die den englischen Schulen überlegeneren hinstellen, denn es konnte in der Sicht des Autors nicht sein, dass andere als die deutschen Schulen gute Leistungen brachten. Dabei bediente sich der Verfasser – wahrscheinlich nicht einmal unbeabsichtigt – der psychologisch interessanten Wendung, dass „unsere Feinde“ physikalische und chemische Schülerübungen „zu dem Zwecke in die Unterrichtspraxis ihrer Schulen eingeführt haben, um uns auf dem Gebiete des Welthandels zu überflügeln.“²¹⁴ Für Deutschland schlussfolgerte Meyer hinsichtlich der Einführung von Schülerübungen: „das wird und muss die zukünftige Aufgabe unseres physikalischen und chemischen Unterrichts sein, wenn unser Volk auf der wirtschaftlichen Höhe bleiben soll“²¹⁵. Nach Meyer konnte es eine Verbesserung der Verhältnisse in Deutschland mit von England übernommenen Methoden nicht geben.

4.8 Schulbücher für das Fach Chemie

Auch in dem hier betrachteten Zeitraum sollte sich die in Kapitel 3.6 skizzierte Schulbuchsituation nicht umfassend verändern. Dies wird in einem Beitrag von

²¹¹ Ebd., S. 419

²¹² Vgl. ebd.

²¹³ Ebd., S. 420

²¹⁴ Ebd., S. 418

²¹⁵ Ebd.

Hesse in der „Mittelschule“ aus dem Jahre 1913²¹⁶ deutlich: „Wenn man nun aus den eingeführten Lehrbüchern einen Schluß auf die Lehrweise ziehen darf, dann ist an der preußischen Mittelschule noch mancherlei zu wünschen.“²¹⁷ Hesse übt vor allem Kritik an den Schulbüchern für die Fächer Mathematik, Physik und Chemie. Er behauptete, dass „der Mittelschullehrer noch nicht an der Arbeit gewesen ist, der ein wirklich brauchbares Buch für diese Disziplinen geschrieben hat.“²¹⁸ Dann bestätigte er den Vorwurf, der bereits Grundlage für die oben geäußerte Kritik war: „Die meisten dieser Bücher waren mehr oder weniger gelungene Auszüge aus entsprechenden Büchern der höheren Lehranstalten.“²¹⁹ Hesse nannte drei Kritikpunkte, die sich auf das Schulbuch bezogen:

- es war der Mittelschule nicht gedient, wenn der Verfasser „auf den Titel seines Buches Worte setzt, die das Lehrbuch als für alle möglichen Schulen geeignet abstempeln,“²²⁰ damit wolle er seinem Buch lediglich eine größere Verbreitung sichern;
- auch wurde „der Sache nicht damit gedient, daß er aus einem ‘Lehrbuche’ eine Anzahl der heute so beliebten ‘Ausgabe A’ und ‘Ausgabe B’ etc. für die verschiedenen Schulformen herausgibt;“
- vor allem aber „ist ein anderer Fehler dieser Lehrbücher für Mittelschulen der, daß die Verfasser bemüht sind, ihre großen Kenntnisse in ihnen paradieren zu lassen.“²²¹

Damit wurde im Ansatz noch einmal bestätigt, dass Hesse dem Schulbuch eine ganz wesentliche Bedeutung für die Entwicklung der Mittelschule zu einer eigenständigen Schulform zugemessen hat. Bestätigt werden sollen die Vorwürfe an zwei Beispielen: Es handelt sich um die Bücher von Haak u.a.: „Naturlehre für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten“²²² aus dem Jahre 1910 und von Rolle: „Naturlehre für Mittelschulen und andere Schulanstalten mit ähnlichen Lehrzielen“²²³ aus dem Jahre 1914. In beiden Fällen waren also neben der Mittelschule auch andere Schularten angesprochen. Für den Zeitraum von 1910 bis 1925 läßt sich lediglich ein Schulbuch nachweisen, das ausschließlich für den Chemieunterricht an der Mittelschule konzipiert wurde: Franke u.a.: „Chemie für Mittelschulen“.²²⁴

Eine Rezension aus dem Jahre 1914 läßt vermuten, dass zu dieser Zeit Schulbücher für die einzelnen Fächer noch nicht grundsätzlich üblich waren. Dies läßt sich ableiten aus der Rezension eines „Realienbuches“,²²⁵ bei dem auch Einblicke in die Unterrichtsarbeit möglich werden: In dem rezensierten Buch sind die „Lernstoffe bewusst nicht ausführlich dargestellt, damit der „Lehrer nicht überflüssig wird“ und „dem Schüler eine selbständige Geistesarbeit nicht erspart

²¹⁶ HESSE: Mittelschule und höhere Schule. In: MS 27 (1913), S. 325 ff

²¹⁷ Ebd., S. 333

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Ebd., S. 334

²²⁰ Ebd.

²²¹ Ebd.

²²² *HAAK u.a.: Naturlehre für Mittelschulen und verwandte Anstalten. 1912

²²³ *ROLLE: Naturlehre für Mittelschulen und andere Schulanstalten mit ähnlichen Lehrzielen. 1914

²²⁴ *FRANKE u.a.: Chemie für Mittelschulen. 1920

²²⁵ JACOB: Buchrezension „Realienbuch“. In: MS 26 (1912), S. 446

bleibt“, so dass der Unterricht „rechter Arbeitsunterricht“²²⁶ wurde; zur Vertiefung und Belebung waren zu den Lernstoffen jeweils als Quellen Lesestoffe zugeordnet, die auch für die häusliche Erarbeitung geeignet waren. Als Neuerung wurde nachdrücklich die Aufnahme realistischer Stoffe in dieses Realienbuch erwähnt. Mit der „Trennung in einen litterarischen und rein realistischen Teil“²²⁷ war nach Jacob die pädagogische Forderung nach der Gestaltung derartiger Bücher erfüllt, deren Vorteile dem Deutsch- und dem Realunterricht zugute kamen. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die geäußerte Erwartung, dass zukünftig auch Lesebücher einen realistischen Teil enthalten sollten, da nur dann das Lesebuch den Realfächern gerecht werden könne. Dies bestätigt die Auffassung, dass wahrscheinlich häufig der Unterricht in den realistischen Fächern – auch den naturwissenschaftlichen – durch Einsatz des Lesebuches gestaltet wurde.

Ebenso beginnt in diesem Zeitraum offensichtlich eine verstärkte Einflussnahme auf das Schulbuch-Genehmigungsverfahren durch die Regierung. Mit Datum vom 15. Januar 1912 richtete die Königliche Regierung zu Schleswig eine Verfügung an die Kreisschulinspektoren: „Es erscheint aus mehrfachen Gründen geboten, daß in den Mittelschulen unseres Bezirks, soweit nicht besondere örtliche Verhältnisse dagegen sprechen, einheitliche Lehrbücher benutzt werden.“²²⁸ In Verbindung mit diesem Erlass wurde eine Liste mit den Büchern vorgelegt, für die sich „die Mehrzahl der Antragsteller“ ausgesprochen hatten, bzw. die der Regierung besonders geeignet erschienen. Hierbei fällt auf, dass für nahezu alle Fächer nur jeweils ein Buch vorgelegt wurde. Damit stand für den gesamten Bereich der Naturwissenschaften – Biologie, Chemie und Physik – lediglich ein Buch zur Verfügung. Der in den „Bestimmungen von 1910“ erhobene Forderung, dass sich die Mittelschulen in ihrer Arbeit den örtlichen Verhältnissen anpassen sollten, konnte kaum entsprochen werden, wenn aufgrund der genannten Verfügung Schulen alternative Lehrbücher nicht einsetzen konnten.

Als zweite Quelle soll das „Handbuch für den physikalischen Unterricht an Volks-, Mittel- und Realschulen“ aus dem Jahre 1919 von Dannemann²²⁹ dienen. Die Bedeutung des Schulbuchs artikuliert Dannemann: „Nicht minder wichtig als die Vorbereitung und die Hilfsmittel für den physikalischen Unterricht ist das Lehrbuch. Es dürfte heute darin wohl Übereinstimmung herrschen, dass auch der tüchtigste Lehrer ein Lehrbuch nicht entbehren kann.“²³⁰ Es sind drei Aspekte, die als Begründung für diese These in den Vordergrund gestellt werden:

Das Lehrbuch sollte

- die Aussagen des Lehrers unterstützen,
- eine grobe Richtschnur für den Unterricht darstellen und
- dem Schüler bei der Wiederholung zu Hause eine Hilfe sein.

Auch die Möglichkeit, dass der Lehrer einzelne Passagen aus dem Lehrbuch diktierter, wurde als zu zeitraubend definiert. Da diese Möglichkeit aber überhaupt

²²⁶ Ebd., S. 446

²²⁷ Ebd.

²²⁸ o.V.: Uniformierung der Lehrbücher für Mittelschulen. In: MS 26 (1912), S. 117

²²⁹ DANNEMANN: Handbuch für den physikalischen Unterricht. 1919

²³⁰ Ebd., S. 101

angesprochen wurde, kann vermutet werden, dass dieses Verfahren für die Arbeit in der Schule nicht grundsätzlich ausgeschlossen war. Ein Grund für einen Verzicht auf Schulbücher könnte gewesen sein, dass vielen Schülern wegen der zu hohen Preise diese Bücher nicht zur Verfügung stehen.

In dem 'Handbuch' wurde ferner ein Aspekt angesprochen, der den wesentlichen Wandel in der Gestaltung der Schulbücher deutlich machte: „daß das Lehrbuch von früher mehr einen bloßen Abriß einer bestimmten Wissenschaft darstellte, während es heute durch die Methode und die ganze Art der Darstellung einen mehr oder minder stark persönlichen Zug erhält.“²³¹ Diese Veränderung in der Gestaltung der Schulbücher mit dem Wechsel von der bisher geübten enzyklopädischen Art zu einer Darstellung mit einer kind- und schülergerechten methodischen Aufbereitung wurde vielfach als ein „Wagnis“²³² aber auch als Fortschritt bezeichnet. Mit dieser Entwicklung wurde aber auch die Forderung unterstützt, dass das Schulbuch nicht nur die Fakten des Unterrichts wiedergeben sollte, sondern verstärkt den Ablauf des Unterrichts unterstützend begleitete. Damit bekam das Schulbuch zu diesem Zeitpunkt verstärkt eine pädagogische Funktion.

Der zweite Aspekt, die Frage ob ‚nach dem Buch unterrichtet wird‘, konnte nach Dannemann nicht bedeuten, dass ‚der Lehrer sich an das Lehrbuch anklammern‘ sollte, sondern dass das Buch lediglich eine Richtschnur für die Unterrichtsgestaltung angab. Der Hinweis, dass dies gerade für ‚junge Kräfte, die frisch von der Universität oder dem Seminar kommen‘²³³ eine Hilfe sein konnte, bestätigt die Auffassung, dass das Lehrbuch häufig einen Lehrplan ersetzen musste. Als eine wesentliche Funktion wurde in diesem Zusammenhang herausgestellt, dass das Lehrbuch ‚Lücken ausfüllen‘ konnte, die im Unterricht dadurch entstanden waren, dass der Lehrer einzelne Stoffgebiete, z.B. aus Zeitgründen, nur unterschiedlich intensiv behandeln konnte. Dabei wurde unterstellt, dass der Schüler sich solche Gebiete eigenständig erarbeitet.

Die dritte an das Lehrbuch gestellte Forderung lautete, „daß das Lehrbuch sich für die häusliche Wiederholung eignet.“²³⁴ Dies durfte aber nicht bedeuten, dass der Schüler ausschließlich als Hausarbeit den Stoff erarbeiten sollte, sondern „daß es der Schüler auch außerhalb der Schulzeit gern in die Hand nimmt, weil es ihn anregt und ihn zu fesseln vermag.“²³⁵ Die aufgestellten Forderungen zeigen deutlich den sich in dieser Zeit anbahnenden Wechsel in der Konzeption von Schulbüchern: Die bisher vertretene Auffassung wird durch die folgende Aussage verdeutlicht, dass „manche Lehrbuchverfasser sich bemüht [haben], dem Schüler nur das Gerüst der Wissenschaften zu bieten. So sind dann Bücher entstanden, die sich wie eine nüchterne Tabelle, wie ein fleischloses Gerippe ausnehmen. Sie mögen mit ihrer Zerhackung in Definitionen, Gesetze, Formeln, Statistiken usw. pedantische Lehrer erfreuen, den Schüler lassen sie indessen kalt.“²³⁶ Begrüßt wurden stattdessen „die trefflichen Lehrbücher, die heute zur Geltung gelangt sind und das Einflößen von gedächtnismäßig anzueignendem Stoff durch eine den

²³¹ Ebd., S. 102

²³² Ebd.

²³³ Ebd.

²³⁴ Ebd., S. 103

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Ebd.

Schüler zum Denken anregende und auf seine sprachliche Ausbildung hinwirkende Darstellung“²³⁷ zeigen. Dies kann für das Schulbuch von Grüner²³⁸ gelten, da hier einmal Versuche anschaulich erläutert werden, aber auch durchaus unterhaltsame, auf die Thematik bezogene Beiträge eingefügt sind.

Eine inhaltliche Forderung an das Schulbuch bezieht sich auf das induktive Verfahren. So sollte das Schulbuch zu erarbeitende Theorien und Gesetze nicht als Voraussetzung an den Anfang der Darstellung stellen. Sie sollten erst dann vorgestellt werden, wenn die Voraussetzungen dafür durch den Unterricht geschaffen waren. Auch dies entsprach durchaus nicht der in den bisher verwendeten Schulbüchern geübten Praxis. Diese Forderung muss als eine pädagogisch sinnvolle und notwendige Verbesserung gesehen werden.

²³⁷ Ebd.

²³⁸ *GRÜNER: Chemie für mittlere Schulanstalten, Versuche, Lehren und Lesestücke mit besonderer Berücksichtigung der Garten- und Hausarbeit. 1911

5 Die Mittelschule in der Weimarer Republik und im Übergang zum Nationalsozialismus

5.1 Die Mittelschule von 1925 bis 1938

Die Ergebnisse der Bemühungen um pädagogische Reformen für die Mittelschule in der Anfangszeit der Weimarer Republik fanden ihren schriftlichen Niederschlag in den „Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen“¹. Diese wurden am 1. Juni 1925² von der preußischen Regierung erlassen. Verantwortlicher Minister war Carl Heinrich Becker (1876-1933)³. Der äußere Anlass für die Vorlage dieser Bestimmungen waren die politischen Veränderungen, die der Wechsel zur Weimarer Republik gebracht hatte. Pädagogische Veränderungen mit ihren für die Mittelschule relevanten Auswirkungen ergaben sich durch die die Schule betreffenden Paragraphen der Weimarer Verfassung, durch die Gesetzgebung (z.B. das Reichsgrundschulgesetz von 1920) und die Ergebnisse der Reichsschulkonferenz.⁴

In den „Allgemeinen Aussagen“ zu diesen „Bestimmungen von 1925“ wurden eine Reihe organisatorischer Veränderungen formuliert, die vor allem durch die Einrichtung der vierjährigen Grundschule notwendig geworden waren. „Die vollausgestaltete Mittelschule baut sich auf der Grundschule auf und umfaßt sechs aufsteigende Jahreskurse, in der Regel in sechs gesonderten Klassen.“⁵ Damit wurde die Dauer des Bildungsganges in der Mittelschule auf insgesamt zehn Schuljahre ausgedehnt und bot gegenüber der Volksschule nun eine um zwei Jahre längere Schulzeit. Ein strittiger Bereich im Rahmen der Auseinandersetzungen mit der Volksschule, die „Aufbauklassen an Volksschulen“⁶, wurde neu geregelt. Diese Aufbauklassen hatten ihre Bedeutung in solchen Kommunen, in denen es keine Mittelschulen gab. In Orten mit Mittelschulen mussten Aufbauklassen an Volksschulen, die den Anspruch erhoben, für „besonders begabte Schüler“ einen der Mittelschule entsprechenden und gleichwertigen Abschluss zu vermitteln, als Konkurrenz zu Mittelschulen gesehen werden. Zu diesen Aufbauklassen hatte es in den „Bestimmungen von 1910“ geheißen: „Die vielfach vorhandenen Mittelschulklassen, die sich erst nach dem fünften Schuljahr von Volksschulen abzweigen, sind geeignet, eine über die Volksschule hinausgehende Bildung zu vermitteln, wenn sie auch das Ziel einer vollausgestalteten Mittelschule nicht zu erreichen vermögen.“⁷ In den „Bestimmungen von 1925“ trat hierzu eine Veränderung ein: „Die den Volksschulen angegliederten ‘gehobenen Klassen’ können die Ziele der vollausgestalteten Mittelschule erreichen, wenn sie ihr nach Einrichtung, Lehrplänen und Zusammensetzung des Lehrkörpers entsprechen.“⁸ Mit diesen „gehobenen Klassen“ an Volksschulen wurde bei vergleichbaren Bedingungen und Voraussetzungen wie an der Mittelschule eine deutliche Aufwertung der

¹ Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen. In: ZENTRALBLATT 1925, Beilage Heft 12

² Im Folgenden: Bestimmungen von 1925

³ Carl Heinrich Becker war preußischer Kultusminister 1921 und 1925-1930

⁴ Vgl. Kap. 4.6

⁵ Ebd., S. 2

⁶ Ebd.

⁷ Bestimmungen von 1910. In: ZENTRALBLATT 1910, S. 349

⁸ Bestimmungen von 1925. In: ZENTRALBLATT 1925, Beilage Heft 12, S. 4

Volksschule ausgesprochen, denn in den „Bestimmungen von 1910“ war diesem Segment innerhalb der Volksschule die Fähigkeit, das Ziel der Mittelschule zu erreichen, noch abgesprochen worden. Es ist davon auszugehen, dass diese Veränderung und Aufwertung der „gehobenen Klassen“ an Volksschulen im Zusammenhang mit den Schülerverlusten der Volksschule an die Mittelschule und an die höhere Schule zu sehen waren. Diese Verluste sollten so wenigstens teilweise aufgefangen werden.

Es blieb bei folgenden für die Mittelschule bedeutsamen Regelungen, die schon in den „Bestimmungen von 1910“ wirksam waren:

- die Mittelschule erhob Schulgeld; die Höhe wurde vom Schulträger festgelegt und musste von der Regierung genehmigt werden;
- bei geringer Schülerzahl durften zwei Jahrgänge zu einer Klasse zusammengelegt werden; unter den gleichen Voraussetzungen konnten ausnahmsweise Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden.

Die in den „Bestimmungen von 1925“ für die Mittelschule gegebenen Begründungen stimmten mit den entsprechenden Aussagen in den „Bestimmungen von 1910“ nahezu wörtlich überein: „Die Entwicklung auf Gebieten des Handwerks, des Kunstgewerbes, des Handels und der Industrie, der Land- und Forstwirtschaft erfordert eine gesteigerte Ausbildung der Knaben und Mädchen für diese Erwerbszweige. Im Zusammenhange damit macht sich das Bedürfnis nach einer geeigneten Vorbereitung auf mancherlei mittlere Stellungen im Verwaltungsdienst des Staates und der Gemeinden wie größerer Industrie- und Handelsunternehmungen geltend.“⁹

Die der Mittelschule zugewiesene Stellung zwischen Volksschule und höherer Schule war Ausdruck der geforderten Steigerung der Ausbildung der „Knaben und Mädchen“ für die o.a. Erwerbszweige. Ihre Einordnung wurde in den „Bestimmungen von 1925“ wie folgt deutlich:

- „Diesen Forderungen vermag die Volksschule auch in ihren am meisten entwickelten Gestaltungen wegen der mannigfaltigen Schwierigkeiten, unter denen sie als allgemeine Pflichtschule arbeitet, nur in geringem Grade zu dienen.“¹⁰

- „Bei der höheren Schule wieder liegen die Ziele in erster Linie nach der wissenschaftlichen Seite, so daß auch sie in ausreichender Weise dazu nicht imstande ist.“¹¹

Auch hier wurden die Formulierungen aus den „Bestimmungen von 1910“ nahezu wörtlich wieder aufgenommen; es kann daraus der Schluss gezogen werden, dass die pädagogischen Forderungen, die vom Staat an die neue Schulform gestellt worden waren, im Grunde durch die in den vergangenen Jahren an der Mittelschule geleistete Arbeit als erfüllt galten. Zwei Änderungen waren aber für die Stellung und die weitere Entwicklung der Mittelschule als Gelenkstelle im Schulplan von weitreichender Bedeutung:

⁹ Ebd., S. 2

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

– Im Unterschied zu den „Bestimmungen von 1910“ wurde „die Notwendigkeit einer zwischen der Volksschule und der höheren Schule stehende Schuleinrichtung“ betont, „die – unbeschadet der ihr als allgemeinbildender Anstalt obliegenden Pflichten – ihre Schüler befähigt, auch gesteigerten Anforderungen späterer Lebensberufe zu genügen.“¹² Der in den „Bestimmungen von 1910“ als diskriminierend empfundene Hinweis auf den Verzicht eines wissenschaftlichen Betriebes wurde in den „Bestimmungen von 1925“ nicht wieder aufgenommen. Der Mittelschule wurde nun „wissenschaftliches Arbeiten“ zugestanden und die Mittelschule war nun auch eine „allgemeinbildende Schule“¹³ und damit nicht mehr nur eine Schule zur Vorbereitung auf das Berufsleben.

– In den Vorbemerkungen der „Bestimmungen von 1910“ wurde die Mittelschule als eine Schule des „eigentlichen Mittelstandes“ bezeichnet; während sie 1925 „den Bedürfnissen breiterer Bevölkerungsschichten“¹⁴ dienen sollte. Durch den Verzicht auf die einengende Zuordnung zum Mittelstand erfuhr die Mittelschule so eine entscheidende soziologische Ausweitung. Auch ein Bemühen um eine weitere Abkehr von formalen Statuszuweisungen einer Standesschule konnte in dieser Maßnahme gesehen werden.

Wie schon in den „Bestimmungen von 1910“ wurden für die Mittelschule unterschiedliche Pläne festgelegt, nach denen die einzelne Mittelschule unterrichten konnte. Wegen der nur geringen Abweichungen gegenüber den Vorgaben aus dem Jahre 1910 soll auf eine Analyse verzichtet werden. Bedeutungsvoll ist allerdings, dass der ursprüngliche Plan für die Vorbereitung auf ein Gymnasium nicht wieder aufgenommen wurde. Er erschien nun der neue Plan V „für Mittelschulen, die auch auf höhere Lehranstalten vorbereiten.“¹⁵ Einschränkung musste dabei die Formulierung wirken, dass die Mittelschule zwar „imstande ist, auch auf höhere Schulen vorzubereiten, ohne ihre eigentliche Aufgabe zu vernachlässigen.“¹⁶ Die Vorbereitung auf den Besuch des Gymnasiums war ausdrücklich ausgenommen. Gestattet wurde der Mittelschule die Vorbereitung auf die Oberrealschule, die Deutsche Oberschule und das Oberlyzeum.

Bei der Vorbereitung auf den Besuch des Reformrealgymnasiums sollte für die betroffenen Schüler an der Mittelschule Lateinunterricht angeboten werden, die dazu erforderliche Unterrichtszeit sollte durch Kürzungen der Unterrichtszeit in Deutsch, Mathematik oder den naturkundlichen Fächern gewonnen werden. Daraus ist zu schließen, dass der Unterricht in den für die zur Kürzung vorgesehenen Fächern an der Mittelschule gegenüber den höheren Schulen umfassender war, denn hier lagen bei den überwechselnden Mittelschülern offensichtlich keine Defizite gegenüber den Erwartungen an den höheren Schulen vor. Grundsätzlich bleibt aber ein Widerspruch zwischen der Forderung „die eigentliche Arbeit nicht zu vernachlässigen“ und der angebotenen Möglichkeit, zugunsten von notwendigem Lateinunterricht Kürzungen in anderen Fächern vorzunehmen. Auch die Tatsache, dass es sich bei den zur Kürzung angebotenen

¹² Ebd.

¹³ Ebd. – Den Passus „unbeschadet der als allgemeinbildender Anstalt obliegenden Pflichten“ gibt es in den „Bestimmungen von 1910“ nicht.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd., S. 6

¹⁶ Ebd., S. 2

Fächern um für die Mittelschule im Grunde bedeutsamen Bereiche handelte, musste als eine Bevorzugung von Schülern gesehen werden, für die ein Wechsel auf das Reformrealgymnasium vorgesehen war. Insgesamt tendierte bei einer derartigen Entwicklung die Mittelschule von einer verstärkten Eigenständigkeit zu der Funktion einer Zubringerschule, hier für die Reformrealgymnasien.

Aus Kreisen der Lehrer an höheren Schulen gab es eine interessante Forderung: Wenn, wie es die Bestimmungen aussagen, an den „Volksschulen mit gehobenen Klassen“ Mittelschullehrer unterrichten sollten, müssten entsprechende Vorschriften auch für die nach Plan V arbeitenden Mittelschulen gelten: „Mithin werden die Lehrer an denjenigen Mittelschulen, deren Plan mit dem Plan höherer Lehranstalten ‘so viel Verwandtschaft zeigt, daß er ganz ähnlich gestaltet werden kann’, auch eine Vorbildung beanspruchen dürfen, die der der akademisch gebildeten Lehrer gleich steht.“¹⁷ Akademisch ausgebildete Lehrer der höheren Schule sollten also an der Mittelschule unterrichten dürfen. Eine derartige Forderung musste den Widerspruch der Mittelschullehrer hervorrufen, denn es war zu vermuten, dass nicht vornehmlich pädagogische Erwägungen zu diesem Vorschlag führten, sondern eher die Situation der überfüllten Lehrerlaufbahn an den höheren Schulen. Daher hieß es wohl auch aus Kreisen der Mittelschullehrerschaft: „Hier meldet also Herr Klatt für die Mittelschulen mit den sogenannten Übergangsklassen den Anspruch der Akademiker auf Anstellung an. Denn immer wenn die höhere Lehrerlaufbahn überfüllt war, erachteten es die Herren Akademiker nicht als einen Raub an ihrem Stande, an ‘mindere’ Schulen zu gehen.“¹⁸ Bei einer tatsächlich vorliegenden engen Verwandtschaft der Pläne, hätte es umgekehrt dann auch möglich sein müssen, dass Mittelschullehrer, zumindest bis zur Untersekunda, an der höheren Schule unterrichten durften. Ein derartiger schulform-übergreifender Lehrereinsatz konnte aber schon aus laufbahnrechtlichen Gründen nicht gestattet werden. Es blieben aber Zweifel an einer wider-spruchsfreien Darstellung der durch das Unterrichtsministerium vorgelegten Vorschriften: Die „Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens geben genaue Stoffverteilungen, methodische Anweisungen für alle Klassen von Sexta bis Oberprima, deuten aber mit keiner Silbe an, daß die Bildung und die Kenntnisse der Unter- und Mittelstufe erworben werden können.“¹⁹ Die Bestimmungen der Mittelschule dagegen, für die der gleiche Minister verantwortlich zeichnete, betonten die „Notwendigkeit einer zwischen der Volksschule und der höheren Schule stehenden Schuleinrichtung“²⁰ und sahen die eigentliche Aufgabe der Mittelschule in der Vorbereitung auf eine genau bezeichnete Anzahl von Berufen. Genau für diese Vorbereitungsarbeit wurde aber der höheren Schule die Eignung abgesprochen, denn diese hat ihre Ziele vor allem „auf der wissenschaftlichen Seite“; trotzdem ist nach den Intentionen der „Bestimmungen von 1925“ die Mittelschule „imstande, auch auf höhere Schulen vorzubereiten“²¹. Wenn die Ziele der höheren Schule „nach der wissenschaftlichen Seite liegen“, musste dieser Anspruch auch auf die Unter- und Mittelstufe der höheren Schulen bezogen sein, denn mit diesen wurde das Anspruchsniveau der Mittelschule verglichen. Da aber gleichzeitig die Verwandtschaft der Unterrichtspläne von Mittelschule und höherer Schule betont

¹⁷ KLATT: Höhere Schule und Mittelschule. In: MS 39 (1925), S. 592 ff

¹⁸ MÜLLER: Mittelschule und höhere Schule. In: MS 39 (1925), S. 461 ff

¹⁹ KLATT: Höhere Schule und Mittelschule. In: MS 39 (1925), S. 592

²⁰ Bestimmungen von 1925. In: ZENTRALBLATT 1925, S. 2

²¹ Ebd., S. 2

wurde, musste die Mittelschule den gleichen wissenschaftlichen Anspruch in den Lehrplänen für sich beanspruchen, wie er der höheren Schule zugebilligt wurde. Dieser Widerspruch ließ sich nur auflösen, wenn das verantwortliche Ministerium die Verwandtschaft der beiden Schulformen tatsächlich in diesem Maße sah. Dies wäre dann auch die Erklärung dafür, dass auf den Passus über die „Vermeidung auch des Scheins wissenschaftlichen Betriebes“ aus dem Jahre 1910 in den „Bestimmungen von 1925“ verzichtet wurde. Ungelöst blieb dabei das Problem der Lehrerausbildung, da auch für den Unterricht nach Plan V – Vorbereitung auf die höhere Schule – an der Mittelschule die Lehrer mit der bisherigen Vorbildung unterrichteten.

Auf einen bedeutsamen inhaltlichen Aspekt der „Bestimmungen von 1925“ soll eingegangen werden: der „Heimatgedanke“ hatte gegenüber den „Bestimmungen von 1910“ eine noch stärkere Ausformung erfahren. So hieß es in den methodischen Vorbemerkungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern fordernd, dass die Einstellung des Lehrplans und des Unterrichts „auf Heimat und Gegenwart“ zu erfolgen habe; dass der eingehenden Betrachtung der Heimat, der Erörterung von Fragen des Gegenwartslebens breiter Raum zu gewähren sei; darüber hinaus sollte sich der gesamte Unterricht an Heimat und Gegenwart anlehnen.²² Vor allem im Zusammenhang mit den Anmerkungen zum Fach Deutsch wurden immer wieder die Forderungen nach Anlehnung an das „Deutschtum“ und an die Heimat deutlich: Bei der Auswahl der Lektüre sollten solche Stoffe bevorzugt berücksichtigt werden, die „deutsches Mannes- und Frauentum in lebendiger Darstellung vor Augen führen“ und „umfassende und lebendige Darstellungen deutschen Volkstums enthalten.“²³ Es wird gefordert: „Daneben ist die Heimatdichtung, auch die mundartliche, mit besonderer Sorgfalt heranzuziehen.“²⁴

Auch die Fächer Geschichte und Erdkunde wurden in diese Forderungen einbezogen: So wurde den Geschichtslehrern die Aufgabe zugewiesen, die Schüler zu einer „lebendigen Erfassung des Werdens und Wesens deutschen Volkstums zu führen.“²⁵ Im Fach Erdkunde sollte für jedes Schuljahr gelten, dass überall durch „Beziehung zur Heimat die Einsicht in die erdkundliche Eigenart gefördert“ wurde.²⁶

Von der entsprechenden emotionalen Einbindung wurden die naturwissenschaftlichen Fächer nicht ausgenommen: Für die Fächer Biologie, Physik und Chemie ergab sich demnach die Aufgabe, dem Schüler die Befähigung zu vermitteln, „die Bedeutung der Natur für die vaterländische Volkswirtschaft zu erkennen.“²⁷ Insgesamt wurde den naturwissenschaftlichen Fächern ein weit geringerer Anteil als den oben vorgestellten Fächern am Gesamtkomplex „Heimat“ zugestanden. Kritisch muss darauf hingewiesen werden, dass die Diktion der Forderungen oft an spätere Formulierungen aus der nationalsozialistischen Zeit erinnern. So konnten die Nationalsozialisten später

²² Vgl. ebd., S. 7

²³ Ebd., S. 9

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd., S. 12

²⁶ Ebd., S. 14

²⁷ Ebd., S. 21

nahtlos in weiten Teilen den Heimatgedanken der Mittelschulbestimmungen ideologisch aufgeladen und pervertiert aufnehmen.

Auf eine Quelle soll ausführlicher eingegangen werden: Das Referat des Berliner Stadtschulrates Wilhelm Schwarzhaupt²⁸ war zu dieser Zeit von besonderer Bedeutung für das Selbstverständnis der Mittelschule. In dem vorliegenden Referat begründete Schwarzhaupt die Mittelschule in der Weise, dass er ihr eine formale und eine materielle Existenzberechtigung zusprach. Die formale Berechtigung war danach durch die Reichsverfassung gegeben, nach der sich auf der Grundschule das mittlere und das höhere Schulwesen aufbauten. Aus dem aus der Verfassung zitierten Satz: „Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe maßgebend“²⁹ leitete Schwarzhaupt die Forderung nach der Dreigliedrigkeit des Schulwesens ab, die durch die wirtschaftliche Struktur vorgegeben war. Die Vorbereitung auf eine gewisse Schicht von Lebensberufen verlangt nach Schwarzhaupt eine Schulgattung zwischen Volks- und höherer Schule.“³⁰

Auch aus soziologischen Gründen ergab sich damit für Schwarzhaupt die mittlere Schule als notwendig, da sich die „menschlichen Berufe“ in drei Bereiche gliederten, die „mechanischen, rein manuellen Berufe“, für deren Vorbereitung der Besuch der Volksschule aus-reichend sein sollte, die „rein geistigen Berufe“, in die der Schüler nach dem Besuch der höheren Schule wechselte, und die „breite Schicht der Berufe, in deren Ausübung Kopf- und Handarbeit, geistige und mechanische, anordnende und ausführende Tätigkeit vereinigt sind.“³¹ Für diese Berufe war nach Schwarzhaupt vor allem die Mittelschule notwendig, weil nur sie diesen Bildungsbedürfnissen genügen konnte. Hier zeigte sich ein für die Begründung der Mittelschule häufiger benutztes Argument, dass dem dreifach gegliederten Berufsbereich auch ein dreifach gegliedertes Schulsystem entsprechen musste.

Bei diesen Bildungsbedürfnissen sprach Schwarzhaupt nicht nur von den im Beruf unmittelbar notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern bezog auch die „geistige Atmosphäre, in der Angehörige dieser Berufe leben oder leben sollten“, ein. Er forderte für die Menschen eine Parallelität zwischen ihrem geistigem Niveau und ihrer wirtschaftlichen Lage, denn „nichts ist staatsgefährlicher als geistiges Proletariat, hohe Intelligenz mit dem Zwang zu proletarischer Lebensführung; nichts ist abstoßender als großer materieller Besitz ohne geistigen Gehalt.“³² Nach Schwarzhaupt brauchte der berufstätige Mensch in seiner privaten Sphäre geistige Ansprüche, die seiner beruflichen Tätigkeit entsprachen. Er sollte über eine Allgemeinbildung verfügen, die ihm auf einer Schule vermittelt worden war, die seiner beruflichen Stellung entsprach.

Neben den soziologischen Erwägungen war es die Fokussierung auf einen „individuellen Standpunkt“, die nach Schwarzhaupt die Existenzberechtigung der Mittelschule begründete. Die gegebene „Verschiedenheit der Begabungstypen“

²⁸ SCHWARZHAUPT: Die Stellung der Mittelschule im Aufbau des gesamten Schulwesens.

In: BUHTZ (Hrsg.): Die Mittelschule. Leipzig 1926, S. 4 ff

²⁹ Ebd., S. 5

³⁰ Ebd., S. 2

³¹ Ebd.

³² Ebd., S. 5

der einzelnen Kinder machte die Mittelschule notwendig. Nicht nur wegen ihres zukünftigen Berufs, sondern auch wegen ihrer persönlichen Veranlagung hatten Kinder mit einer entsprechenden Begabung nach Schwarzhaupt Anspruch auf eine höhere Bildung. Nach Schwarzhaupt erhält „der befähigte praktische Mensch [...] seine angemessene Ausbildung und Vorbereitung auf den künftigen Beruf nicht in der höheren, sondern in der Mittelschule.“³³

Als letztes Begründungsargument sah Schwarzhaupt die Mittelschule als „Verbindungsglied“ zwischen der Volksschule und der höheren Schule. Damit konnte nach seiner Auffassung „die Mittelschule durch Förderung Hochbegabter aus den unteren Schichten eine hohe soziale Aufgabe erfüllen.“³⁴ Dieser Status der Mittelschule ergab sich nicht ausschließlich durch die Zubringerfunktion der Mittelschulen, die nach dem Plan V arbeiteten. Vielmehr reklamierte die Mittelschule eine grundsätzliche Funktion ihrer Schulform: durch die vermittelte Bildung, die in ihrem Umfang über das Angebot der Volksschule hinausging, einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen.

Dadurch, dass Schwarzhaupt die Mittelschule zum einen auf einer sozialen Schicht der Bevölkerung begründete, zum anderen aber der Mittelschule den in besonderer Weise begabten Menschen zuordnete, formulierte er zwei einander widersprechende Prinzipien. Genau dieser Umstand aber war der Kern für viele zukünftige Schwierigkeiten bei den Versuchen, eine Begründung für die Mittelschule in ihrer Stellung neben Volksschule und höherer Schule zu finden.

5.2 Die Klientel der Mittelschule

Bis zum Jahre 1932 lassen sich keine neuen Äußerungen zu den Fragen einer möglichen Klientel der Mittelschule nachweisen. In den zurückliegenden Jahren hatte die Mittelschule um ihre Existenz kämpfen müssen, wobei als eine Begründung für die Gefährdung sicherlich der Zustrom der Schüler zu den höheren Schulen gesehen werden musste und dies wiederum im Zusammenhang mit der Berechtigungsfrage. Die Fixierung der Mittelschule auf eine bestimmte schichten- oder standesspezifische Klientel war unter diesem Aspekt wohl in erster Linie deshalb unterblieben, um als Schulform offen zu erscheinen für alle Bevölkerungsgruppen. Erst im Jahre 1932 wurde in einem Beitrag von Möller³⁵ darauf hingewiesen, dass die Mittelschule als die geeignete Schulform gesehen werden musste, die in der Lage war, den zweckmäßig vorgebildeten Anwärter für die mittleren Stellungen in der Wirtschaft und Verwaltung, im Handel und in den gewerblichen und handwerklichen Berufen auszubilden. Hierbei wurde auch auf die große Zahl der beschäftigungslosen Akademiker und der Abiturienten hingewiesen, mit der These, dass „leitende Kreise in der Regierung, Verwaltung und Wirtschaft diese Gefahr erkennen und den Zustrom zu den höheren Schulen auf einfachere Schullaufbahnen abzulenken suchen.“³⁶

Nach der Regierungsübernahme durch die Nationalsozialisten erschien in der „Mittelschule“ ein Beitrag „Der Aufbruch der Nation und die Mittelschule“³⁷ in

³³ Ebd., S. 6

³⁴ Ebd., S. 10

³⁵ MÖLLER: Mittlere Reife und Laufbahnfragen. In: MS 46 (1932), S. 49

³⁶ Ebd.

³⁷ o.V. (gez. -e.-): Der Aufbruch der Nation und die Mittelschule. In: MS 47 (1933), S. 157 f

dem der nicht namentlich genannte Verfasser gegenüber den politisch Verantwortlichen die Erwartung formulierte, sie seien für den Aufbau des zusammengebrochenen Mittelstandes verantwortlich. Nur mit einem erfolgreichen Bemühen um den Mittelstand könne der Neubau des Staates gelingen. Dieser von den Politikern erwartete Einsatz wurde auch als Chance für die Mittelschule gesehen: „Zum Mittelstand gehört auch eine Schule, die Mittelschule“, verbunden mit der Forderung: „Unbedingte Förderung der Mittelschule im neuen Staate.“³⁸ Neu war zu diesem Zeitpunkt, dass hier wieder ein enger Zusammenhang hergestellt wurde zwischen der Mittelschule und dem Mittelstand. Es wurde argumentiert, dass die Mittelschule die Schule des Mittelstandes sei.³⁹

Eine weiterer Beitrag aus dem Jahre 1933⁴⁰ zeigte eine Beziehung zwischen der Mittelschule und dem Mittelstand auf, die sich auf Aussagen in den Artikeln 146 und 164 der Weimarer Verfassung⁴¹ gründete: Es bestand die Forderung, dass der selbständige Mittelstand in Landwirtschaft, Gewerbe und Handel in Gesetzgebung und Verwaltung zu fördern und gegen Überlastung und Aussaugung zu schützen sei (Artikel 164). Da für den Aufbau des Schulwesens die „Mannigfaltigkeit der Lebensberufe“ maßgebend sei (Artikel 146)⁴², wurde nun geschlossen, dass „die Selbständigkeit der Mittelschule in den Lebenskreisen des Mittelstandes durch die Reichsverfassung gewährleistet ist. Der Mittelstand besitzt also ein verfassungsmäßiges Recht auf die Mittelschule.“⁴³ Nach Otto sollte im Kanon der Aufgaben, die hier der Mittelschule für die Ausbildung des Mittelstand-Nachwuchses zugewiesen wurden, die soziale Zuordnung einen breiten Raum einnehmen: Nur ein Volk, das untere, mittlere und obere Schichten hat, wurde als innerlich gesund bezeichnet; der Mittelstand wurde als notwendiges Korrektiv für den natürlichen Übergang zwischen den Schichten gesehen. Die harten, oft rücksichtslosen Wirtschaftskämpfe zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern sind aus dieser Sicht die krassen Auswirkungen des Fehlens einer starken, versöhnend wirkenden Mittelschicht.⁴⁴

Hier wird die Hinwendung der Mittelschule zum Mittelstand deutlich. Sie unternimmt erneut den Versuch, die Verbindung zwischen Mittelstand und Mittelschule herzustellen. Diese Bestrebungen entstanden aus der Hoffnung der Mittelschullehrer, dass mit der erwarteten favorisierenden Behandlung des Mittelstandes durch die national-sozialistisch geführte Regierung eine entsprechende Aufwertung der Mittelschule verbunden sein könnte. Die bereitwillige Einfügung der Vertreter der Mittelschule in das nationalsozialistische System wurde von Eckard in einem Beitrag in der „Mittelschule“⁴⁵ vordergründig mit dem Einsatz für den Mittelstand begründet: „Die Zukunft unseres Volkes, die Zukunft unseres Mittelstandes hängt ab von

³⁸ Ebd., S. 157

³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰ OTTO: Die Bedeutung der Mittelschule. In: MS 47 (1933), S. 62 ff

⁴¹ Vgl. HUBER (Hrsg.): Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte; Bd. 3 (1918-1933), 1966

⁴² Vgl. ebd., S. 149

⁴³ OTTO: Die Bedeutung der Mittelschule. In: MS 47 (1933), S. 63

⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁵ ECKARD: Die Idee der Mittelschule unter Berücksichtigung der politischen und pädagogischen Strömungen der Gegenwart In: MS 47 (1933), S. 306-311

dem Maße nationaler und sittlicher Kraft. Das ist die große Idee Hitlers, der wir dienen wollen, der wir die Idee der Mittelschule willig unterordnen wollen.“⁴⁶

Eine der nationalsozialistischen Terminologie entsprechende Wandlung und Ausweitung der für den Besuch der Mittelschule notwendigen Voraussetzungen lässt sich ab dem Jahre 1934 nachweisen: Neben der Aussage, dass an der Mittelschule die Mittelbegabungen ihre angemessene Ausbildung finden sollten, hieß es ergänzend, dass der Begriff der Begabung entsprechend der neuen Staatsauffassung revidiert werden musste: „Starker Wille, besonders in der Form der Bildungsenergie, und wertvolle Charaktereigenschaften müssen mitgewertet werden.“⁴⁷

Ab 1935 definierte sich die Mittelschule als eine Standesschule mit einem starken elitären Moment. Es wurde argumentiert, dass die Dreiteilung des Schulwesens in Volks-, Mittel- und höherer Schule kein starres System darstellte, denn der „sozialistische Grundcharakter des neuen Schulaufbaus verlangt organische Übergangs- und Aufstiegsmöglichkeiten mit dem Ziele, dass in der neuen Volksgemeinschaft jeder an den Platz gelangt, an den er kraft seiner Fähigkeiten gehört.“⁴⁸ Der Mittelschule sollte dabei die Aufgabe zukommen, die Schüler der höheren Schule aufzunehmen, die den Anforderungen nicht gewachsen waren und die Schüler der Volksschule aufzunehmen, die „größeren Anforderungen gewachsen waren, als die Volksschule [...] sie stellen kann.“⁴⁹ Als entscheidende Funktion der Mittelschule wurde von dem Verfasser gesehen, dass die Mittelschule „das große Stauwerk gegen den Übergang ungeeigneter Schüler zur Höheren Schule“⁵⁰ war.

Für die Zeit des Nationalsozialismus lässt sich ein weiterer Aspekt für die Klientelauswahl der Mittelschule darstellen, der thesenhaft als „Kampf gegen die Verstädterung“ bezeichnet werden kann. So hieß es in dem Beitrag von Losch „Die Mittelschule im Rahmen der rassenpolitischen Aufgabe der deutschen Schule“⁵¹ aus dem Jahre 1936: „Die Verstädterung ist eine besondere Gefahr für den nordischen Menschen, sie führt zur Entnordung und Zerstörung des nordischen Kerns im deutschen Volk. Gegen die Verstädterung bäumt sich die nationalsozialistische Weltanschauung auf und verlangt eine Entstädterung, die statt der Entartung eine Aufartung und statt Entnordung eine Aufnordung mit sich bringen muß.“⁵²

Eine sich daraus für die Mittelschule ergebende Konsequenz lautete, dass der „Schulflucht vom Lande wirksam entgegengearbeitet“⁵³ werden muss. Dieser Gedanke wurde von Maassen in seinem Beitrag „Der Ausbau der Mittelschule“⁵⁴ aufgegriffen. Neben dem Aufgabengebiet in den Groß- und Mittelstädten sollte

⁴⁶ Ebd., S. 307

⁴⁷ o.V. (gez. -er.): Schulfragen der Gegenwart. In: MS 48 (1934), S. 107

⁴⁸ o.V. (gez. M.): Die Mittelschule im Dienste der Auslese. In: MS 49 (1935), S. 237

⁴⁹ Ebd.

⁵⁰ Vgl. ebd.

⁵¹ LOSCH: Die Mittelschule im Rahmen der rassenpolitischen Aufgabe der deutschen Schule. In: MS 50 (1936), S. 238 ff

⁵² Ebd., S. 239

⁵³ Ebd., S. 240

⁵⁴ MAASSEN: Der Ausbau der Mittelschule. In: MS 52 (1938), S. 254 ff

sich die Mittelschule als Bildungseinrichtung der „Kleinstadt und des Landes“⁵⁵ definieren. Da nach Auffassung von Maassen die „Begabung der ländlichen und kleinstädtischen Jugend vorwiegend praktisch gerichtet ist“⁵⁶, sollte diese in der Mittelschule als der Schule der gehobenen praktischen Begabung die „artgemäße Beschulung“⁵⁷ finden. Damit sollte die Mittelschule den Bildungsbedürfnissen der Kleinstadt und des Landes entsprechen und im Mittelpunkt der „ländlichen Auslese“ stehen. Als eine der wichtigen Aufgaben wurde gesehen, dass sie „starken geistigen Begabungen des Landes“⁵⁸ den Übergang zur Oberstufe der höheren Schule ermöglichen konnte.

Das Bestreben der Mittelschule um den Erhalt der Eigenständigkeit, um die weitere Entwicklung eines schulformspezifischen Profils wird in besonderem Maße auch bei dem Bemühen um eine Anbindung an soziale Schichten deutlich. Dass die Mittelschule zugleich auch versuchte, eine „Schaltstelle“ zu sein zwischen der Volksschule und der höheren Schule, hat aber mit dazu beigetragen, dass es der Mittelschule nicht gelungen ist, eine dauerhaft unabhängige Stellung im preußischen Schulsystem zu sichern.

5.3 Das Berechtigungswesen

Die Zeit bis zum 1. Juni 1925 – dem Erlass der „Bestimmungen von 1925“ – war für die Mittelschule einerseits geprägt durch das Bemühen um die „Berechtigungen“, zum anderen durch die Auseinandersetzungen um die Einheitsschule.

Gerade bezüglich der „Berechtigungsfrage“ erhofften sich die Vertreter der Mittelschule mit der Vorlage der „Bestimmungen von 1925“ Zugeständnisse. In den Bestimmungen wurde aber formuliert: „Die Berechtigungsfrage und die Frage der Verwaltungsräte der Mittelschule wird gesondert verfolgt.“⁵⁹ Diese Aussage bedeutete, dass die Absolventen der Mittelschule nach wie vor nicht mit ihrer Abschlussqualifikation auch die „Berechtigung“ zugesprochen erhielten, sondern in dieser Frage weiterhin – wie schon seit Jahren – vertröstet wurden.

Von besonderer Bedeutung für die Mittelschule sollte eine Entscheidung werden, die die Abschlussqualifikation der Mittelschule betraf. Mit der neuen Regelung wurde zwar eine alte Forderung der Mittelschule erfüllt, doch im Ergebnis erwies sie sich als kontraproduktiv, denn sie stellte letztlich eine neue Beeinträchtigung der Mittelschule gegenüber den höheren Schulen dar:

In einem Ministerial-Erlass vom 22. März 1927⁶⁰ erhielt die Mittelschule das Recht, die „mittlere Reife“ zu erteilen. In dem Erlass hieß es:

„Das Zeugnis der mittleren Reife wird erteilt

a) Schüler der öffentlichen höheren Lehranstalten für die männliche und weibliche Jugend, grundständigen und Aufbaucharakters, nach erfolgreichem Besuch der Untersekunda.

⁵⁵ Ebd., S. 255

⁵⁶ Ebd., S. 254

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Bestimmungen von 1925. In: ZENTRALBLATT 1925, Beilage Heft 12, S. 1

⁶⁰ Richtlinien für die Erteilung des Zeugnisses der mittleren Reife. In: ZENTRALBLATT 1927, S. 115

Das diesen Schülern auszuhändigende Schluß- bzw. Versetzungszeugnis hat den Vermerk zu tragen: Dieses Zeugnis schließt das Zeugnis der mittleren Reife ein; b) Schülern der als vollausgestaltet anerkannten öffentlichen Mittelschulen [...] nach erfolgreichem Besuche der Abschlußklasse. Das diesen Schülern auszuhändigende Schlußzeugnis hat die Überschrift zu tragen: Schlußzeugnis (Zeugnis der mittleren Reife) für usw.,“⁶¹

Der Zusatz über den Einschluss der mittleren Reife auf dem Zeugnis der höheren Schule ließ vermuten, dass die Obersekundareife gegenüber der mittleren Reife der Mittelschule im Wert heraufgesetzt worden war. Dies hätte die Vorrangstellung der höheren Schule gegenüber der Mittelschule gewahrt. Das Untersekunda-Zeugnis der höheren Schulen war aber als umfassender anzusehen als das Zeugnis der Mittelschule, das „nur“ die mittlere Reife beinhaltete. Damit gab es nun aus Sicht der Mittelschulvertreter die „mittlere Reife 1.Klasse“, die Obersekundareife und die „mittlere Reife 2. Klasse“, die der Mittelschule. Ein Erlass vom 15. Dezember 1927 schrieb vor, dass auf dem Abschlusszeugnis der Mittelschule „von der Eintragung des ‚Einjährigenvermerks‘ grundsätzlich abzusehen [sei].“⁶²

Es bleibt aber ein Phänomen, dass die vom Gymnasium verliehene mittlere Reife, die „Obersekundareife“, in der Folgezeit einen höheren Stellenwert hatte als die an der Mittelschule erworbene mittlere Reife, obwohl es eine Reihe von Belegen dafür gibt, dass die Absolventen der Mittelschule in einer ganzen Reihe von Bereichen den Inhabern der Obersekundareife bezüglich der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten überlegen waren.

Als ein Beispiel, das diese These untermauert, soll das Ergebnis einer Aufnahmeprüfung für eine Handelsschule vorgestellt werden.⁶³ Zu dieser Prüfung hatten sich Mittelschüler und Obersekundaner gemeldet. Die folgende Tabelle gibt an, wie viel Prozent der Schüler von Mittelschule bzw. der Obersekunda jeweils die entsprechenden Noten in den angegebenen Fächern erreicht hatten.

Tabelle 4: Prozentuale Verteilung der Prüfungsnoten

Prüfungsfach	Rechnen				Rechtschreibung			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Note								
Mittelschüler	22	73	5	–	42	32	21	5
Obersekundaner	7	50	36	7	14	29	43	14

Quelle: WEISS: Überbildung und Mittelschulbildung. In: MS 43 (1929), S. 245

Die vorliegenden Werte, die nicht zu verallgemeinern sind, belegen eindrucksvoll, wie deutlich besser die von den Mittelschülern erbrachten Noten gegenüber denen der Obersekundanern der höheren Schule waren.

Generell mit Enttäuschung wurde von den Vertretern der Mittelschule die Tatsache registriert, dass mit dem oben zitierten Erlass vom 22. März 1927 wiederum keinerlei weiteren Berechtigungen für ihre Schulform verbunden waren. Im Erlass hieß es dazu: „Die an den erfolgreichen Besuch der

⁶¹ Ebd.

⁶² Vgl. MAASSEN: Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. 2. Band 1961, S. 66

⁶³ WEISS: Überbildung und Mittelschulbildung. In: MS 43 (1929), S. 245

Untersekunda der höheren Lehranstalten sowie der Abschlußklassen der anerkannten Mittelschulen und höheren Mädchenschulen geknüpften Berechtigungen werden durch diesen Erlaß nicht berührt. Ich behalte mir vor, nach Abschluß der von mir in Aussicht genommenen Verhandlungen mit den in Frage kommenden Verwaltungen eine Zusammenstellung der mit dem Zeugnis der mittleren Reife verbundenen Berechtigungen zu veröffentlichen.“⁶⁴

Es ist verständlich, dass eine derartige Aussage von den Vertretern der Mittelschule nur als Vertröstung angesehen wurde. Hinzu kam, dass eine solche vom Ministerium angekündigte Zusammenstellung nie erschienen ist. Allerdings wurde am 12. März 1928⁶⁵ ein Erlass mit einer Zusammenstellung der durch die Mittelschule erteilten Berechtigungen veröffentlicht. Mit Enttäuschung wurde vor allem registriert,

- dass versäumt wurde, die mittlere Reife der Mittelschule mit der Obersekundareife der höheren Schule gleichzusetzen;
- dass mit der mittleren Reife der Mittelschule weiterhin der Zugang zur mittleren Beamtenlaufbahn nicht möglich war.

Der Andrang zu den höheren Schulen fand auch in den fehlenden Berechtigungen für die Mittelschule seine Begründung. „Den höheren Schulen gegenüber ist nun aber in Bezug auf wirtschaftliche Berechtigungen, die in unserer Zeit von ausschlaggebender Bedeutung sind, die Mittelschule mit den Berechtigungen ihres Abgangszeugnisses nicht ausreichend bedacht worden. Die wenigen Berechtigungen, die ihr durch den Min.-Erlaß vom 12. März 1928 verliehen worden sind, werden den Leistungen, die die Mittelschule nach den Bestimmungen vom 1. Juni 1925 zeitigen muß, in keiner Weise gerecht.“⁶⁶

Als ein entscheidender Wendepunkt in der Auffassung gegen das übersteigerte Berechtigungswesen und als ein deutliches Anzeichen in der Bereitschaft zu einer Veränderung konnte die „Entschliebung des Hauptausschusses des Deutschen Industrie- und Handelstages vom 16. April 1929“⁶⁷ gesehen werden. Es wurde mit Besorgnis festgestellt, wie „ohne Zusammenhang mit den Erfordernissen des Berufslebens schulmäßige Anforderungen an die in das Berufsleben tretenden jungen Leute immer weiter gesteigert werden.“⁶⁸ Der Industrie- und Handelstag forderte nachdrücklich eine stärkere Berücksichtigung der von Volksschule und Mittelschule verliehenen Qualifikationen. Diese Entschliebung wurde im zuständigen Ministerium für „Wissenschaft, Kunst und Volksbildung“ als so bedeutungsvoll angesehen, dass der Text der Entschliebung mit Anschreiben, in dem auf „weiteste Verbreitung“ gehofft wurde, veröffentlicht wurde.⁶⁹ Der Minister sagte u.a.: „Wenn in dieser Beziehung die Behörden die Unterstützung

⁶⁴ Richtlinien für die Erteilung des Zeugnisses der mittleren Reife. In: ZENTRALBLATT 1927, S. 115

⁶⁵ Berechtigungen der als voll ausgestaltet anerkannten Mittelschule. In: ZENTRALBLATT 1928, S. 102 f

⁶⁶ PFANNENSCHMIDT: Mittelschule in Not. In: MS 42 (1928), S. 565

⁶⁷ Entschliebung des Hauptausschusses des Deutschen Industrie- und Handelstages vom 16. April 1929. In ZENTRALBLATT 1929, S. 186 f

⁶⁸ Ebd., S. 186

⁶⁹ Berechtigungswesen. In: ZENTRALBLATT 1929, S. 186

der großen Wirtschafts- und Handelsverbände finden, wird der Erfolg nicht ausbleiben.“⁷⁰

Am 31. März 1931 kam es auf Initiative des Schulausschusses des Deutschen Städtetages und auf Drängen des Reichsministeriums des Inneren zu einer „Vereinbarung der deutschen Länder über die mittlere Reife.“⁷¹ Hier wurde die mittlere Reife folgendermaßen definiert: „Das Zeugnis der mittleren Reife ist der Nachweis des Grades allgemeiner Bildung und geistiger Reife, der für den Eintritt in Berufe oder Berufslaufbahnen der mittleren Stufe des Berufsaufbaus notwendig ist.“⁷² Weiter wurde dort festgelegt, dass die mittlere Reife an allgemeinbildenden öffentlichen Schule erworben werden kann u.a.

– nach erfolgreichem Besuch einer auf der Grundschule aufgebauten sechsklassigen höheren Lehranstalt sowie

– nach erfolgreichem Besuch einer sechsklassigen Mittelschule.⁷³

Damit war endlich eine Gleichstellung zwischen den beiden bisher bezüglich der Schulform unterschiedlichen „mittleren Reifen“ hergestellt, der Abschluss der Mittelschule war gleichbedeutend mit dem nach der gleichen Schuldauer erworbenen „Zwischenabschluss“ der höheren Schule.

Die Machtergreifung der Nationalsozialisten im Jahre 1933 wurde von einem großen Teil der Mittelschullehrerschaft offensichtlich begrüßt. Dies fand seinen Niederschlag in einer hohen Zahl von zustimmenden Stellungnahmen in der Verbandszeitschrift „Die Mittelschule“ (Vgl. Kapitel 5.4). Mit dem Machtwechsel waren bei den Mittelschullehrern Hoffnungen auf erhöhte Anerkennung ihrer Schulform verbunden, die auch die Berechtigungsfrage einbezogen. Diese Hoffnungen erfüllten sich in der Folgezeit aber kaum.

In völliger Selbstüberschätzung wurde von der Mittelschullehrerschaft ein Erlass vom 4. Mai 1936⁷⁴ begrüßt, durch den das Berechtigungswesen für überwunden erklärt wurde. Er bezog sich allerdings lediglich auf eine von den Nationalsozialisten geschaffenen neuen Dienststelle, den Reichsarbeitsdienst. Der Eintritt in den auch hier ausgewiesenen höheren Dienst setzte wie bei allen anderen Dienststellen das Reifezeugnis einer höheren Schule voraus. Bewerber, die diesen Abschluss nicht hatten, konnten sich einer Prüfung unterziehen, um in die mittleren und höheren Dienstgrade zugelassen werden. Nur auf diesem Wege stand den Mittelschulabsolventen der Zugang zum mittleren Dienst offen. Der Verzicht auf jedes demokratische Legitimationsverfahren, aber auch auf jegliche Qualifikation, wurde entlarvend deutlich, wenn es heißt: „Zu dieser Prüfung kann sich jeder Führeranwärter, der nicht im Besitz des Reifezeugnisses einer höheren Schule ist, auf dem Dienstweg melden. Über die Zulassung entscheidet allein der Reichsarbeitsführer.“⁷⁵ Diese neu geschaffenen Arbeitsbereiche boten den Nationalsozialisten die Möglichkeit, „gesinnungstreue“ Anhänger an sich zu binden, aber auch den vielen Arbeitslosen eine Beschäftigung zu geben. Herausgestellt wurde das Angebot mit dem Hinweis, dass hier unabhängig von

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Vereinbarung der Länder über die mittlere Reife. In: ZENTRALBLATT 1931, S. 140

⁷² Ebd.

⁷³ Vgl. ebd.

⁷⁴ o.V.: Erneuter Einbruch in das überlieferte Berechtigungswesen. In: MS 50 (1936), S. 398 f

⁷⁵ Ebd.

schulischen Qualifikationen Aufstiegschancen bestehen würden. Zu dieser Zeit fand der Reichsarbeitsführer Will Decker mit seiner Aussage sicherlich breite Zustimmung: „Damit ist die Führerlaufbahn im Arbeitsdienst unabhängig gemacht worden vom Berechtigungswesen einer bürgerlich-marxistischen Zeit, die grundsätzlich Menschen ohne Abiturium von allen bedeutenden Führerstellungen ausschloß.“⁷⁶ Aus der Sicht des Menschen in der Not dieser Zeit kann nachvollzogen werden, dass diese Angebote begeisterte Aufnahme fanden. Wenn geringfügige Veränderungen im Berechtigungswesen von den Vertretern der Mittelschule mit soviel Begeisterung begrüßt wurden, macht dies aber auch deutlich, dass eine Regelung mit gleichberechtigter Anerkennung der entsprechenden Qualifikationen der verschiedenen Schulformen sich in umfassender Weise hier keineswegs abzeichnete.

Ganz offensichtlich waren es im weiteren Verlauf gerade staatliche Behörden, die weiterhin die Absolventen mit Obersekundareife bevorzugt einstellten. Hoffmann stellt hierzu in einem Artikel „Mittlere Reife“⁷⁷ in der Zeitschrift „Mittelschule“ 1937 fest: „Einer meiner guten Schüler bewarb sich um Einstellung beim Finanzamt. Es wurde ihm mitgeteilt, dass nur Leute mit Obersekundareife einer öffentlichen Lehranstalt berücksichtigt werden können.“⁷⁸ Demgegenüber galten ganz offensichtlich in der Wirtschaft derartige Einschränkungen nicht mehr, wenn für den oben geschilderten Fall der für die Stellenvermittlung zuständige Beamte zugleich erklärte: „Mit solchem Zeugnis, wie Sie es haben, bringe ich Sie überall in der Wirtschaft sofort unter.“⁷⁹ Das bedeutete, dass im Gegensatz zu staatlichen und kommunalen Verwaltungen die Wirtschaft von einer überzogenen Forderung nach schulischen Abschlüssen abgerückt war.

Wie erbittert die Vertreter der Mittelschule um Anerkennung der von ihrer Schule erteilten Qualifikation kämpften, soll durch die Kommentierung eines Erlasses vom 8. August 1938 deutlich gemacht werden. Es ging hierbei um die „Neuordnung zum Studium ohne Reifezeugnis“⁸⁰, für die durch den Reichserziehungsminister für die dazu notwendige Sonderreifeprüfung festgelegt wurde, dass für die Zulassung zu dieser Prüfung nicht mehr nur die Obersekundareife als Voraussetzung galt, sondern auch Absolventen der Höheren Handelsschule zugelassen waren. Da der Mittelschulabschluss zur Aufnahme in die Höhere Handelsschule berechtigte, dieser wiederum zur Zulassung zur Sonderreifeprüfung enthielt, war damit folglich den Mittelschülern über die Sonderreifeprüfung der Weg zum Studium etwa der Wirtschaftswissenschaft oder an den technischen Hochschulen geöffnet. Diese relativ kleinen Fortschritte in der Überwindung des Berechtigungswesens wurden wieder von den Vertretern der Mittelschule begeistert begrüßt: „Es geht vorwärts und aufwärts. Der Rahmenerlaß hat den Weg für eine gesunde Entwicklung freigemacht.“⁸¹

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ HOFFMANN: „Mittlere Reife“. In: MS 51 (1937), S. 488 f

⁷⁸ Ebd., S. 488

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Vgl. DUWE: Ein weiterer Fortschritt in der Berechtigungsfrage. In: MS 52 (1938), S. 313

⁸¹ Ebd.

5.4 Lehrer und ihre Ausbildung

Im Jahre 1925 veröffentlichte Kultusminister Carl Heinrich Becker (1876-1933) vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung eine Denkschrift über die „Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen.“⁸² Die Begründung für diese notwendig gewordene Neuregelung war die Nichteinlösung des Artikel 143 der Reichsverfassung, in dem eine einheitliche Regelung der Lehrerbildung für das Reich vorgeschrieben war. In einer Bekanntmachung durch Minister Becker war diese Denkschrift bereits vorher angekündigt worden: „Das preußische Staatsministerium hat in seiner Sitzung vom 30. Juni 1925 beschlossen, dass die pädagogische Fachausbildung der künftigen Volksschullehrer und -lehrerinnen in einem zweijährigen Lehrgang an pädagogischen Akademien nach den Richtlinien einer in meinem Ministerium erarbeiteten Denkschrift erfolgen soll.“⁸³

Diese Notwendigkeit der Neuregelung der Lehrerbildung ergab sich historisch chronologisch aus folgenden Entscheidungen:

1. Der beschlossene Abbau der Lehrerseminare bis spätestens Ostern 1926;⁸⁴
2. der Beschluss des preußischen Staatsministeriums vom 10. Februar 1922, nach dem die Dauer der pädagogischen Fachausbildung für Lehrer zwei Jahre nicht übersteigen und nicht auf den Universitäten erfolgen darf;⁸⁵
3. der Beschluss des preußischen Staatsministeriums vom 7. Oktober 1924, nach dem „die Allgemeinbildung der künftigen Volksschullehrer auf den höheren Schulen erfolgen und mit der Reifeprüfung abschließen soll“;⁸⁶
4. die Erklärung der Unterrichtsverwaltung im Hauptausschuss des preußischen Landtages vom 9. September 1924, nach der „die künftigen Volksschullehrer ihre Fachausbildung in einem zweijährigen Bildungsgang auf besonderen Pädagogischen Akademien erhalten sollen.“⁸⁷

Zwar waren auch die bisher für die Ausbildung der Volksschullehrer eingerichteten Präparandenanstalten und Lehrerseminare von ihrer ursprünglichen Funktion her keine Ausbildungsstätten für Lehrer an Mittelschulen, aber diese Ausbildung war im Grunde die Voraussetzung für die spätere Mittelschullehrerprüfung. Da für die Mittelschullehrer nach wie vor aber keine schulformspezifische Ausbildungsmöglichkeit bestand, hätte nun an den Akademien eine Möglichkeit hierfür geschaffen werden müssen. Dass die Interessen der Mittelschullehrer unberücksichtigt blieben, konnte auch als bewusster Affront gegen die Schulform Mittelschule gewertet werden, zumal es ausdrücklich hieß: „Die Besonderheiten der Ausbildung von Mittelschullehrern können die Pädagogischen Akademien in ihrem zweijährigen Bildungsgange nicht berücksichtigen.“⁸⁸ In dieser so neu formulierten Ausbildungsordnung für

⁸² „Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen“. In: MS 39 (1925), S. 384 ff

⁸³ Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen. In: ZENTRALBLATT 1925, S. 245 f

⁸⁴ Auflösung der Seminare und Einrichtung von staatlichen Aufbauschulen i.E.. In: ZENTRALBLATT 1925, S. 43 ff

⁸⁵ Die Neuordnung der Volksschullehrerbildung in Preußen. In: Denkschrift des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. 1925, S. 384 ff

⁸⁶ Ebd. S. 384

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Ebd., S. 389

Volksschullehrer wurde also eine eindeutige Abgrenzung zur Mittelschule deutlich.

Erst am 20. Januar 1930 wurde dann im preußischen Landtag das Problem der „Ausbildung der Mittelschullehrer“ behandelt. Grundlage war ein Antrag der Deutschen Volkspartei, mit dem das Staatsministerium aufgefordert wurde, endlich Maßnahmen bezüglich der Ausbildung dieser Lehrerguppe zu treffen.⁸⁹ Mit einem Erlass vom 2. August 1931 wurde mitgeteilt, dass eine „Reform der Mittelschullehrerausbildung und -prüfung einer späteren Entscheidung“⁹⁰ vorbehalten sein sollte. Dieser Erlass zerstörte – wieder einmal – alle Hoffnungen der Mittelschullehrer auf eine eigenständige schulformbezogene Ausbildungsordnung.

Endgültig aufgegeben werden mussten die Hoffnungen der Mittelschulvertreter auf eine Neuordnung der Mittelschullehrer-Ausbildung durch den oben zitierten Ministerialerlass aber vor allem, weil hier festgelegt wurde, dass der Zugang zum Lehramt an mittleren Schulen gesperrt sei und Mittelschullehrerprüfungen nur noch bis zum 1. Juli 1933 stattfinden würden.⁹¹ Angekündigt hatte sich diese Entwicklung bereits in einem Erlass vom 20. Januar 1930, mit dem die „Kurse zur Vorbildung von Mittelschullehrern“,⁹² die bereits 1912 eingerichtet worden waren, ohne Begründung durch das Ministerium eingestellt wurden. Eine Erklärung zu dieser Entwicklung gab der Vorsitzende des Mittelschullehrerverbandes: „Die Sperre war notwendig, um ungeeignete Lehrkräfte von der Arbeit an der Mittelschule fernzuhalten. Daß damit auch eine Vertagung der Neuordnung verbunden worden ist, bleibt bedauerlich; konnte aber nicht verhindert werden.“⁹³ In Verbindung mit der sich katastrophal verschlechternden wirtschaftlichen Lage in Preußen und die dadurch notwendig gewordenen Sparmaßnahmen auch im Schulbereich hatten sich verhängnisvolle Entwicklungen auf dem „pädagogischen Arbeitsmarkt“ ergeben, die auch die Mittelschule berührten: Die hoffnungslos überfüllte Studienratslaufbahn führte dazu, dass die Bewerber auf eine Prüfung für den Abschluss des Philologiestudiums mit inzwischen verstärkter Anforderung verzichteten und die wesentlich einfachere Mittelschullehrerprüfung ablegten. Die Möglichkeit dazu war durch die 1922 eingeführte Regelung gegeben, dass im Rahmen des Philologiestudiums an der Universität die Mittelschullehrer-Prüfung abgelegt werden konnte.⁹⁴ Eindeutig war dazu die Reaktion der Mittelschule: „Mit einem solchen Zustrom ungeeigneter und pädagogisch ungenügend vorgebildeter Kandidaten ist der Mittelschule nicht gedient.“⁹⁵

Ab 1933 wurde der NSLB (Nationalsozialistischer Lehrerbund) zentrales Steuerorgan der Lehrerschaft. Die Entstehung dieses Lehrerbundes lag bereits in

⁸⁹ Vgl. o.V. (gez. –t.): Die Ausbildung der Mittelschullehrer. In: MS 44 (1930), S. 53

⁹⁰ Sperrung des Zugangs zum Lehramt an mittleren Schulen. In: ZENTRALBLATT 1931, S. 239

⁹¹ Vgl. HORN: „Die Reform der Mittelschullehrerausbildung und -prüfung späterer Entscheidung vorbehalten“. In: MS 45 (1931), S. 513

⁹² Kurse zur Vorbildung von Mittelschullehrern. In: ZENTRALBLATT 1930, S.40 ff

⁹³ HORN: „Die Reform der Mittelschullehrerausbildung und -prüfung späterer Entscheidung vorbehalten“. In: MS 45 (1931), S. 513

⁹⁴ Vgl. o.V.: Die drei Staatsexamen für die Studierenden an der philosophischen Fakultät der Universität Köln. In: MS 36 (1922), S. 314

⁹⁵ MÖLLER: Mittelschullehrerprüfung gesperrt, Neuordnung der Mittelschullehrerausbildung vertagt. In: MS 45 (1931), S. 478

der Zeit vor der Machtergreifung und kann als ein Instrument zur Einflussnahme auf pädagogisch-administrative Entwicklungen durch die Nationalsozialisten gesehen werden.⁹⁶ Kennzeichnend für eine solche Entwicklung war die Bildung der „Fachgruppe der Mittelschullehrer“ innerhalb des NSLB bereits im März 1933.⁹⁷

Wie wenig kritisch der Übergang zum Nationalsozialismus von den Mittelschullehrern praktiziert wurde, lässt sich am Beispiel des „Preußischen Vereins für das mittlere Schulwesen“ zeigen. Gerade die Mittelschullehrer hatten in den Jahren der Weimarer Republik nie ein Hehl aus ihrer Unzufriedenheit mit den politischen Verhältnissen gemacht; sie fühlten sich als Lehrergruppe vor allem durch die Auswirkungen der „Notverordnungen“ benachteiligt. Aber auch die fehlende Lösung bei der Ausbildungsordnung für Mittelschullehrer trug zur Unzufriedenheit dieser Gruppe bei. So wurde beinahe folgerichtig bereits im März 1933 in der Verbandszeitung „Die Mittelschule“ eine „Ergebenheitsadresse“⁹⁸ unter dem Titel „Zur Lage“ veröffentlicht. Es hieß, dass die Mittelschullehrerschaft von einer geforderten Erklärung absehen kann, sie habe 14 Jahre lang gegen ein System kämpfen müssen, das ihrer Schule als erbitterter Feind gegenüber stand. „Wir können nunmehr unter einer nationalen Regierung, von äußerem und innerem Zwang befreit, unsere Arbeit in demselben Geiste fortsetzen, in dem wir sie während der 14 Jahre getan haben.“⁹⁹

Ihre Abneigung gegen das parteipolitische System der Weimarer Republik konnte die Mittelschullehrerschaft nun unverhohlen zum Ausdruck bringen: „Wir sind frei geworden von dem Druck marxistisch-sozialistischer Parteiherrschaft, die schwer auch auf dem Schulwesen, besonders auch auf der Mittelschule lastete. Man war uns nicht wohl gesinnt, man wollte uns ausmerzen aus dem Organismus der deutschen Schule. Wir hoffen, daß nun auch die Mittelschule ihre Erfüllung findet.“¹⁰⁰

Die Bereitschaft zur völligen Unterordnung unter das neue System aber wurde von der Mittelschullehrerschaft gerade in der ersten Zeit nach der Machtergreifung immer wieder euphorisch bekundet. So hieß es im Zusammenhang mit der Gleichschaltung: „Gleichgeschaltet brauchen nur die Pädagogen zu werden, die bisher in einer andern Richtung arbeiteten. Wir Mittelschullehrer haben nie eine solche andere Richtung eingeschlagen.“¹⁰¹ Die Mittelschullehrer nahmen für sich in Anspruch, schon immer die richtige Überzeugung gehabt zu haben, in ihrer Gesinnung brauchten sie nun nicht zu ändern: „Wir sind praktisch genommen schon Nationalsozialisten gewesen, als dieser politische Ausdruck überhaupt noch nicht geprägt worden war; wir haben uns immer mit allen Kräften bemüht, in unserer Mittelschule in vaterländischem und christlichem, also in nationalsozialistischem Geiste zu arbeiten.“¹⁰² Und es erfolgte noch ein Angriff auf die Regierungen der Weimarer Republik: „Wir

⁹⁶ Vgl. BÖLLING: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen 1983, S. 133

⁹⁷ Vgl. o.V.: Gleichschaltung der Mittelschullehrerschaft mit dem NSLB. In: MS 47 (1933), S. 205

⁹⁸ THIELKE: Zur Lage. In: MS 47 (1933), S. 173

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ o.V.: Zeitenwende. In: MS 47 (1933), S. 174

¹⁰¹ RÖBEL: Die Gleichschaltung. In: MS 47 (1933), S. 318 f

¹⁰² Ebd., S. 318

haben uns in den letzten 14 Jahren oft scheel ansehen lassen müssen, weil wir nicht mit beiden Beinen auf die vorgehaltenen roten Leimruten hüpfen.“¹⁰³ Die geäußerten Auffassungen erwecken durchaus den Eindruck, dass sie einer echt empfundenen Überzeugung entsprachen und es mag schon sein, dass die Mittelschullehrerschaft es wirklich als ihre Aufgabe ansah, „am Neuaufbau des Reiches freudig und kraftvoll mitzuarbeiten“ und dass sie bereit war, „den ganzen Willen und das ganze Können für eine Neugestaltung des Schulwesens einzusetzen.“¹⁰⁴

Eine der als durchaus berechtigt anzuerkennenden Forderungen bezog sich auf die Situation der Junglehrer. In den letzten Jahren der Weimarer Republik hatten keine Neueinstellungen junger Lehrer stattgefunden und auch die Volksschullehrer, die die Mittelschullehrer-Prüfung abgelegt hatten, warteten noch auf die Übertragung einer Stelle an einer Mittelschule. Hier kam es aber für die Vertreter der Mittelschule zu einer ersten großen Enttäuschung: Für das neue Schuljahr wurden an den Volksschulen 2500 Stellen für Hilfslehrer eingerichtet, die mit „Junglehrern“ besetzt wurden; gleichzeitig wurden an den Höheren Schulen die Einschränkungen in den Stundentafeln aufgehoben, so dass für 24.000 neu zu erteilende Stunden etwa 1000 Lehrkräfte eingestellt werden konnten. Enttäuschung klang aus der Stellungnahme der Mittelschulvertreter: „Wo bleibt bei diesen Maßnahmen aber die Mittelschule?“¹⁰⁵ Es entsteht der Eindruck, dass die Mittelschule sich bereits wieder wie zu Zeiten der Weimarer Republik ungerecht behandelt fühlte. Mit dem Hinweis: „Man kann nur wünschen, daß auch in die Schulabteilungen der Regierung der Geist der neuen Zeit recht bald einzieht und alles das hinwegfegt, was der Verwirklichung der Ziele der neuen Regierung hinderlich ist“¹⁰⁶, wurde die Nichtberücksichtigung der Mittelschule also nicht der neuen Regierung, sondern zunächst noch den untergeordneten Verwaltungsstellen angelastet.

Zu einer erneuten Enttäuschung für die Mittelschullehrerschaft kam es im Juni 1933: Das starke Anwachsen des NSLB durch die Eingliederung der Lehrerverbände aus den einzelnen Schulformen machte hier neue Strukturformen notwendig; dies führte zur Einrichtung der sogenannten „Reichsfachschaften“. In der „Anweisung zur sofortigen Errichtung von Fachschaften im NSLB“¹⁰⁷ wurden mit Datum vom 15. Juni 1933 die Einrichtung von insgesamt 7 Fachschaften angeordnet, unter denen die Fachschaft 4 aufgeführt wurde: sie ist die Fachschaft für „Lehrer an Volks-, Mittel- und Sonderschulen“, die Mittelschule erhielt also keine eigene Fachschaft. Da es in den Ausführungsbestimmungen ergänzend hieß, dass die mit-gliederstärkste Organisation innerhalb der Fachschaft „als Stammgruppe“ die Grundlage für den Ausbau der Gesamtfachschaft bilden sollte, bestand für die Lehrer der Mittelschule zu Recht die Befürchtung, dass ihre Schulform ein „Anhängsel“ der Volksschul-Fachschaft werden konnte, denn die im „Deutschen Lehrerverein“ vertretenen Volksschullehrer stellten zahlenmäßig die bei weitem größte Gruppe in dieser Fachschaft. Beinahe entschuldigend wurde festgestellt: „Der NSLB hat Fachschaften eingerichtet. Für uns aber hat er keine vorgesehen. Das mag wohl zum Teil darin liegen, dass der Reichsleiter Schemm

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ o.V.: Wo bleibt die Mittelschule? In: MS 47 (1933), S. 259

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Anweisung zur sofortigen Einrichtung von Fachschaften im NSLB. In: MS 47 (1933), S. 381 f

als Bayer die preußische Mittelschule nur dem Namen nach oder überhaupt nicht kennt.“¹⁰⁸ Auf eine entsprechende Eingabe erhielt der Reichsverband Deutscher Mittelschullehrerinnen von einem Bevollmächtigten der Reichsleitung die Antwort: „Auf Ihr Schreiben vom 31. vorigen Monats müssen wir Ihnen zu unserem Bedauern mitteilen, daß wir im Augenblick, so sehr wir auch die Bedeutung der Mittelschule für das deutsche Bildungswesen hochschätzen, nicht an die Gründung einer besonderen Fachschaft für das Mittelschulwesen denken können. Wir sind daher gezwungen, Sie – allerdings als besondere Fachgruppe – in der Fachschaft ‘Volksschulen’ zu führen.“¹⁰⁹

Weitere Bemühungen der Mittelschullehrer um Einrichtung einer eigenen Fachschaft führten im November 1933 zum Erfolg: „Im Verfolg unserer Bemühungen um die Zusammenfassung der Mittelschullehrerschaft im Rahmen des NSLB hat sich die Reichsleitung des Lehrerbundes entschlossen, unserer Schulart eine eigene Fachschaft zuzugestehen“¹¹⁰. Abschließend hieß es hierzu: „Damit ist der Weg für unsere fachliche Arbeit im Dienste des Mittelschulgedankens frei. Und wir werden sie leisten im Bewußtsein, daß die von den Marxisten aller Art so wütend bekämpfte Mittelschule nunmehr die Anerkennung finden wird, die ihrer Bedeutung für das Volksganze entspricht, und im Sinne unseres großen Führers.“¹¹¹

Dass die „Marxisten aller Art“ nun diejenigen waren, die die Mittelschule bekämpft haben sollten, mutet schon seltsam an. Es entsprach wohl dem Zeitgeist, die Marxisten für alle tatsächlichen oder vermuteten Fehlentwicklungen verantwortlich zu machen.

5.5 Problemfeld: Die Notverordnungen

Im Untersuchungszeitraum von 1925 bis 1938 haben die sogenannten „Notverordnungen“ die weitere Entwicklung der Mittelschule entscheidend geprägt. Zunächst hatten die Sparmaßnahmen, dann in stärkerem Maße die eigentlichen Notverordnungen die Entwicklung der Mittelschule in den Jahren ab 1925 beeinflusst.

Grundsätzlich handelte es sich bei Notverordnungen um Maßnahmen, mit denen die Regierung aufgrund verfassungsmäßiger oder gesetzlicher Ermächtigung in besonderen Fällen, z.B. in akuten Notsituationen, ohne Mitwirkung des Parlaments handeln konnte. Bei den im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit diskutierten Notverordnungen handelte es sich ausnahmslos um Maßnahmen, mit denen die finanziellen Schwierigkeiten des Staates geregelt werden sollten.

Die Entwicklungen zu den Notverordnungen muss unter dem Aspekt der wirtschaftlichen und politischen Umstände in diesen Jahren gesehen werden. Lediglich stichwortartig sollen die Aspekte genannt werden, die die Entwicklung der Mittelschule beeinflussten: Als Ausgangspunkt muss der für Deutschland verlorene Erste Weltkrieg gesehen werden.

¹⁰⁸ RÖBEL: Die Gleichschaltung. In: MS 47 (1933), S. 318

¹⁰⁹ o.V.: Keine Fachschaft „Mittelschule“. In: MS 47 (1933), S. 442

¹¹⁰ THIELKE: Die Mittelschule wird Fachschaft im NSLB. In: MS 47 (1933), S. 643

¹¹¹ Ebd.

Die allgemeinen Sparmaßnahmen, die ab etwa 1924 durchgeführt wurden und die „Notverordnungen“ ab 1930 haben die Mittelschullehrerschaft und die Mittelschulen häufig in besonderem Maße getroffen. Vor diesem Hintergrund soll gezeigt werden, wie sich der Berufsstand der Mittelschullehrer offen zeigte für die Versprechungen der Nationalsozialisten und sich zum Parteigänger dieser Partei machte.

Die ersten Sparmaßnahmen, die quasi die Vorstufe der Notverordnungen darstellten, stammten aus dem Jahre 1924. Grundlage hierfür dürfte die „Personal-Abbau-Verordnung“¹¹² gewesen sein. Im Wesentlichen waren es drei Maßnahmen, die den Widerspruch der Lehrerschaft erregten:

- die Erhöhung der Schülerzahl in den einzelnen Klassen;
- die Verminderung der Wochenstundenzahl der Klassen;
- die Erhöhung der Pflichtstundenzahl der Lehrer.

Ziel dieser Maßnahmen war es, Planstellen für Lehrer an den einzelnen Schulen einzusparen. Die Aussage: „Durch die Einziehung von Schulstellen wird eine Anzahl von Lehrkräften entbehrlich“¹¹³ machte deutlich, welche Absicht im Grunde mit den Maßnahmen verknüpft waren. Der finanzielle Spareffekt wurde dadurch erreicht, dass die freigesetzten Mittelschullehrer an Volksschulen versetzt werden konnten, wobei der Unterschiedsbetrag in der Besoldung vom Schulträger übernommen werden musste. Bei Berücksichtigung des erheblichen Unterschiedsbetrages bei dem Gehalt eines Lehrers an der Mittelschule zu dem an der Volksschule bedeutete zwar eine Einsparung für den Staat, aber eine entsprechende finanzielle Mehrbelastung für die Schulträger. Ein großer Teil der Lehrer wurde in den einstweiligen Ruhestand versetzt oder in den dauernden Ruhestand dann, wenn die Betroffenen das 58. Lebensjahr vollendet hatten. Schwerwiegend waren sicherlich auch die Maßnahmen gegen die noch nicht festangestellten Lehrer, diese wurden ausnahmslos aus dem Schuldienst entlassen.

Nachdrücklich aber erfolglos versuchten die Lehrerverbände, die eingeleiteten Sparmaßnahmen zu mildern: „Jetzt, wo die Jugend schweren sittlichen Gefahren ausgesetzt ist und zu verwahrlosen droht, an Ausgaben für Erziehung und Unterricht sparen, ist keine Sparsamkeit sondern Verschwendung. Darum: Hände weg von der Schule!“¹¹⁴ Die wirtschaftliche Situation des Einzelnen war zu drückend und hatte für die Bevölkerung größere Bedeutung, als dass die Menschen für Forderungen der Lehrerverbände Verständnis aufgebracht hätten.

Die Maßnahmen aber, die dann ab 1930 durchgeführt wurden, sollten noch weit größere Gewichtung bekommen: Die Notverordnungen! Die Entwicklung dorthin soll, wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung auch für das Schulwesen, skizzenhaft dargestellt werden: Die stark gestiegene Arbeitslosigkeit zwang den Staat in den ersten Monaten des Jahres 1930 zu stark erhöhten Ausgaben für die Arbeitslosenunterstützung. Geplante Steuererhöhungen zur Entlastung des Haushaltes lehnte der Reichstag am 16. Juli 1930 aber ab. Nach vergeblichen

¹¹² Durchführung der Personal-Abbau-Verordnung im mittleren Schulwesen; Min.-Erläss vom 24.3.1924. In: MS 38 (1924), S. 103 ff

¹¹³ Ebd., S. 104

¹¹⁴ BACKHEUER: Schulabbau und Mittelschule. In: MS 38 (1924), S. 31 ff

Einigungsversuchen zwischen Regierung und den im Parlament vertretenen Parteien drohte Kanzler Brüning¹¹⁵ (1885-1970) mit einer Regelung über Notstandsverordnungen. Die von Brüning vorgelegten Vorschläge zur Deckung der Mehrausgaben wurden mehrheitlich von Sozialdemokraten, Kommunisten, Nationalsozialisten und Teilen der Deutschnationalen Volkspartei am 18. Juli 1930 abgelehnt. Hierauf verkündete Brüning die von Hindenburg unterschriebenen und zu Verordnungen umgewandelten Gesetzentwürfe unter Berufung auf den Artikel 48 der Reichsverfassung. Noch am selben Tag hob der Reichstag mit knapper Mehrheit die Notverordnungen auf. Brüning löste nun nach Anordnung von Reichspräsident Hindenburg¹¹⁶ (1847-1934) umgehend den Reichstag auf.¹¹⁷

Mit Wirkung vom 6. Oktober 1931 trat die 2. preußische Notverordnung „zur Sicherung von Wirtschaft und Finanzen“ in Kraft. Diese ist vor allem für Lehrer von Bedeutung, da diese Verordnung eine „Änderung der Besoldungsgesetze“ beinhaltet. Für die betroffenen Lehrergruppen bedeutete dies eine Reduzierung der Stellenzulagen, also Wohnungsgeld, Kinderbeihilfen und Zulagen für Funktionsstellen. Mit großer Enttäuschung wurde von den Mittelschullehrern vermerkt, dass neben den Berufsschullehrern nur für ihre Lehrergruppe zusätzlich eine Kürzung des Grundgehaltes vorgesehen war. Da die oben erwähnten Zulagen sich in der Höhe nach dem Grundgehalt richteten, kam es hierdurch zu einer weiteren Gehaltsreduzierung für die Mittelschullehrer.

Wie groß die Verbitterung unter den Mittelschullehrern gewesen sein muss, wird in einer Stellungnahme in der Verbandszeitschrift vom 23. September 1931 deutlich, in der es u.a. hieß:

„Volk in Not! Millionen Volksgenossen sind gezwungen, die Hände in den Schoß zu legen, müssen hungern und verelenden dabei. Eine Not von nie geglaubtem Ausmaße ist über unser Vaterland gekommen. [...]

Wer will da nicht helfen! Wer kann da beiseite stehen, namentlich, wenn er noch Arbeit und festes Einkommen hat. Wer fühlt sich da nicht verbunden mit den darbenenden und hungernden Volksgenossen!

Zu Opfern sind wir bereit, auch wir Mittelschullehrer. Gern nehmen auch wir Lasten auf uns, wenn es gilt unserem Vaterland zu helfen. Nicht einer wird sich dieser Pflicht entziehen!

Ein Volksoffer hatten wir erwartet. Was ist aber daraus geworden! Erbitterung und Verbitterung hat die Mittelschullehrerschaft ergriffen. Die Freude am Opfern können ist ihnen genommen.“¹¹⁸

Das diese Vorbehalte nicht ganz grundlos gewesen sein konnten, wird aus einer Rundfunkrede deutlich, die Ministerialrat Stolze am 11. November 1931 hielt und in der er sagte: „Wer über Sparmaßnahmen auf dem Gebiete des Mittelschulwesens sprechen will, kann ganz gewiß nicht an den schweren Opfern vorübergehen, welche die Mittelschullehrerschaft in diesen Tagen für die Allgemeinheit zu bringen hatte.“¹¹⁹

¹¹⁵ Heinrich Brüning war Reichskanzler von 1930 bis 1932.

¹¹⁶ Paul von Hindenburg war Reichspräsident von 1925 bis 1934.

¹¹⁷ Vgl. WINKLER: Der Weg in die Katastrophe. Bonn 1990

¹¹⁸ o.V.: Die preußische Notverordnung und die Mittelschullehrer. In: MS 45 (1931), S. 537

¹¹⁹ STOLZE: Protokoll einer Rundfunkrede. In: MS 45 (1931), S. 669 ff

Erschwerend kam hinzu – und dann wird die Verbitterung noch verständlicher –, dass im Rahmen von Sparmaßnahmen bereits zwei vorhergehende Gehaltskürzungen von den Mittelschullehrern zu tragen waren.¹²⁰ Wie sehr hierbei von den Mittelschullehrern bereits parteipolitische Einschätzungen – wenn auch mit aller Vorsicht – einbezogen wurden, zeigte sich in einer Stellungnahme deutlich: „Auch wir können uns des Eindrucks nicht erwehren, dass die Abneigung gegen die Mittelschule der Beweggrund für die ungerechte Behandlung der Mittelschullehrer gewesen ist. Wir wissen, dass die Mittelschule bei der Sozialdemokratie nicht sehr beliebt ist. Wir wollen dem der sozialdemokratischen Partei angehörigen Kultusminister nicht unterstellen, daß er die Mittelschule durch die Brille des Philologen sehe, aber wir meinen, daß einem Unterrichtsminister besonders daran gelegen sein müsse, nicht in den Verdacht zu kommen, als fehle es ihm an der vorurteilslosen, sachlichen Einstellung den verschiedenen Schularten gegenüber.“¹²¹ Dass auch verbandspolitische Einflussnahme eine Rolle gespielt haben könnte, kann nur eine Vermutung sein; aber die Einflussmöglichkeiten der mächtigen Lehrerverbände – wie des Deutschen Lehrervereins oder des Philologenverbandes – können durchaus bewirkt haben, dass ihre Mitglieder nicht in dem gleichen Maße belastet wurden, wie die Mitglieder kleinerer Lehrerverbände.

Die große Enttäuschung der Mittelschullehrerschaft kam in einem weiteren Artikel „Wir und die Notverordnung“¹²² zum Ausdruck, in dem es hieß: „Wir müssen klar sehen, und wir sehen durch die Notverordnungen der Preußenregierung klar, dass nicht dem ‘Volk’, sondern nur einem Teil des Volkes die Bürde der Not aufgeladen wird. Wir wollen gern anerkennen, dass die Arbeitslosen und ihre Angehörigen keinen geringen Anteil der Nöte, sondern vielleicht den größten tragen müssen. Wir erkennen an, daß auch wir, der Lehrerstand, teilhaben will an der Not. Wir müssen aber fordern, daß wir nur nach dem Maßstab unserer Kräfte mittragen müssen.“¹²³

Der Versuch der Mittelschullehrerschaft, die eigenen Nöte mit denen der Arbeitslosen zu vergleichen, stellte doch ein überzogenes Maß an Arroganz dar und zeigt den starken Realitätsverlust dieser Berufsgruppe. Immerhin befanden sich diese Lehrer in unkündbaren Stellungen und verfügten im Vergleich zu anderen Berufsgruppen über ein relativ sicheres Einkommen.

Die spürbare Arroganz in Verbindung mit Selbstmitleid wird auch deutlich bei der Feststellung, dass durch die Sparmaßnahmen eine freiwillige Weiterbildung aus finanziellen Gründen nicht mehr möglich sei: „Wir haben unsere Einkünfte schachernd verwandt, dem Volke zu dienen durch unser Bemühen, uns zu bilden. Die Bildungshöhe, die wir uns erstrebten und die wir für uns als notwendig erkannten, soll unserem Stand unzuträglich sein, soll ihm nicht entsprechen. Wir stehen zu hoch da für all jene Kreise, die im Dunkel der Kabinetthintergründe gegen uns gewühlt und gehetzt. Deswegen müssen wir büßen. Deswegen müssen wir die Not ausbaden, die eigentlich alle teilen sollten. Man hat lange gegen unsere Schulart und gegen uns gewirkt. Die Früchte sind da! Die Philologenschaft

¹²⁰ o.V. (gez. -st): Die Ausnahmeverordnung gegen die Mittelschullehrer. In: MS 45 (1931) S. 602

¹²¹ Ebd.

¹²² o.V.: Wir und die Notverordnung. In: MS 45 (1931), S. 549

¹²³ Ebd.

ist so gut wie gar nicht getroffen, dagegen die diesen verhaßte Mittelschule.“ Und es klang schon eine Drohung an: „Aber wird werden den Finger darauf legen, was uns angetan.“¹²⁴

Ebenso einschneidend wie die Besoldungskürzungen waren für die Mittelschule die Anordnungen zur Unterrichtskürzung, die ebenfalls einen Bestandteil der Notverordnung vom 1. Oktober 1931¹²⁵ ausmachten. Diese Kürzung betrug zwei Wochenstunden je Klasse und hatte insofern Auswirkungen, dass sich der Lehrerbedarf an den Schulen entsprechend verringerte.

5.6 Chemieunterricht

Das Ende des Ersten Weltkrieges und die Verabschiedung der Weimarer Verfassung im Jahre 1919 bedeuteten einen gewaltigen politischen Umbruch, der die Lebensbereiche aller Menschen erfasste. Für die Mittelschule aber kam es erst im Jahre 1925 zu grundlegenden Veränderungen, als die „Bestimmungen von 1925“ als Ministerial-Erlass veröffentlicht wurden.¹²⁶ Die Tatsache, dass erst nach einem Zeitraum von 6 Jahren nach Bildung der neuen Regierung diese neuen Bestimmungen für die Mittelschule vorgelegt wurden, mögen damit zusammenhängen, dass nach dem Krieg zunächst andere Probleme in der Bevölkerung gelöst werden mussten, sie beweist aber auch, dass die Probleme der Mittelschule bei den Verantwortlichen wohl keinen hohen Stellenwert besaßen. Es muss allerdings anerkannt werden, dass die bisher nicht gelöste Grundschulfrage einen Grund für die Verzögerung darstellte.

Wie schon im Jahre 1910 wurden mit den „Bestimmungen von 1925“ wieder eine Anzahl differenzierter Pläne für unterschiedliche Strukturformen der Mittelschule vorgelegt, die in der folgenden Tabelle zusammengestellt sind.“¹²⁷

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Herabsetzung der Wochenstundenzahl in den Mittelschulen. In: ZENTRALBLATT 1931, S. 275

¹²⁶ Bestimmungen von 1925. In: ZENTRALBLATT 1925, Beilage Heft 12

¹²⁷ Ebd., S. 4

Tabelle 5: Differenzierungspläne nach den Bestimmungen von 1925

Plan I	allgemeiner Plan für Knaben
Plan II	Plan für Knaben mit besonderer Berücksichtigung des späteren Berufs
Plan II a	Plan für Knaben mit besonderer Berücksichtigung des späteren Berufs in Handel und Verkehr
Plan II b	Plan für Knaben mit besonderer Berücksichtigung des späteren Berufs im Gewerbe
Plan III	allgemeiner Plan für Mädchen
Plan IV	Plan für Mädchen mit besonderer Berücksichtigung des künftigen Berufs
Plan IV a	Plan für Mädchen mit besonderer Berücksichtigung des künftigen Berufs in Handel und Verkehr
Plan IV b	Plan für Mädchen mit besonderer Berücksichtigung des künftigen Berufs in Hauswirtschaft und sozialer Fürsorge
Plan 5	Plan für Mittelschulen, die auch auf höhere Lehranstalten vorbereiten

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach den Bestimmungen von 1925

Die abweichenden Wochenstundenzahlen für den Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern nach den verschiedenen Plänen werden in der folgenden Übersicht deutlich:

Tabelle 6: Wochenstundenzahlen für das Fach Naturkunde 1925

Klasse ¹²⁸	VI	V	IV	III	II	I
Plan I	2	2 – 3	2 – 3	3 – 4	3 – 4	3 – 4
Plan II a	2	2 – 3	2 – 3	2 – 3	2 – 3	2 – 3
Plan II b	2	2 – 3	2 – 3	4 – 5	4 – 5	4 – 5
Plan III M	2	2	2 – 3	2	2 – 3	2 – 3
Plan IV a M	2	2	2 – 3	2 – 3	2 – 3	2 – 3
Plan IV b M	2	2	2 – 3	2 – 3	2 – 3	–
Plan V	2	2 – 3	2 – 3	3 – 4	3 – 4	4 – 5

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach den Bestimmungen von 1925

Die Pläne I – V der Mittelschule verdeutlichen den Differenzierungsansatz für unterschiedliche Bildungsbedürfnisse. Es liegt die Vermutung nahe, dass auch Gründe der Bildungsbeschränkung, vor allem für die weiblichen Gruppen, für die unterschiedliche Ausstattung gewesen sind. Andererseits sollte mit den Vorbereitungsklassen für „höhere Lehranstalten“ der Kontakt zum Gymnasium beibehalten werden und sie sollten Schüler zusätzlich an die Mittelschule binden. Dies war dann möglich, wenn die Mittelschule ihre Funktion als Zubringerschule für die höheren Schulen beibehielt. Die Bedeutung der Differenzierung muss relativiert werden, denn in der Regel wurde an einer Schule nicht nach verschiedenen Plänen unterrichtet; eine Mittelschule legte für ihre Arbeit einen Plan zugrunde, sehr häufig Plan V. Dieser Plan galt dann für die ganze Schule und für einen uneingeschränkten Zeitraum.

¹²⁸ Klasse VI ist die Eingangsklasse, Klasse I die Abschlussklasse; die mit „M“ gekennzeichneten Pläne gelten für Mädchenmittelschulen.

Für den naturwissenschaftlichen Unterricht waren die organisatorischen Veränderung in den neuen Bestimmungen gegenüber denen von 1910 kaum nennenswert: Es gab keine Ausweitung der Stundenzahl, keine inhaltliche Überarbeitung und auch die an den höheren Schulen längst üblichen Bezeichnungen „Biologie, Chemie und Physik“ für die naturwissenschaftlichen Fächer fanden in den Plänen für die Mittelschule noch keine Anwendung. Es gab weiterhin das Fach „Naturkunde“, unterteilt in Bereiche „Naturbeschreibung“ und „Naturlehre“. Naturbeschreibung entsprach dem Fach Biologie, Naturlehre umfasst die Fächer Physik und Chemie.¹²⁹

Ohne Veränderung der Gesamtstundenzahl für den naturwissenschaftlichen Unterricht konnte der Chemieunterricht in die Klasse III vorgezogen werden, so dass dieser Unterricht jetzt über drei Schuljahre erteilt wurde. Für diese Klassen III bis I waren für den Chemieunterricht folgende Themenbereiche vorgeschrieben:

– Klasse III: Die Grundbegriffe der anorganischen Chemie. Die Chemie in ihrer Anwendung in hervorragenden Gewerben der Gegend.

– Klasse II: Fortsetzung der anorganischen Chemie unter steter Berücksichtigung ihrer Anwendung im heimischen Wirtschaftsleben. Mineralien, die in Industrie und Technik Verwendung finden. In organischer Verknüpfung mit Naturbeschreibung und Erdkunde die wichtigsten Gesteine der Erdrinde. Die Bodenarten.

– Klasse I: Leichtere Erscheinungen aus der organischen Chemie und aus der Nahrungsmittellehre unter Berücksichtigung der heimischen Erwerbszweige.¹³⁰

Eine Analyse der Bereiche zeigt, wie wenig konkret die Forderungen an die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts waren. So sollten in der Eingangsklasse die Grundbegriffe der anorganischen Chemie vermittelt werden, ohne dass eine Differenzierung nach vorgegebenen Schwerpunkten erfolgte. Ebenso stellten sich die Bereiche für die 2. Klassenstufe in sehr pauschal formulierter Weise dar. Für die Abschlussklasse waren die Forderungen nach Behandlung der „leichteren Erscheinungen aus der organischen Chemie“ für den Lehrer beliebig zu interpretieren.

Bei den „Methodischen Bemerkungen“ gab es einige bedeutungsvolle Ergänzungen gegenüber dem Plan von 1910. Hier erfolgten erstmals getrennte Hinweise für die Fächer Physik und Chemie: „In allen Klassen ist die Bedeutung der Physik und Chemie für den Familienhaushalt, das heimische und vaterländische Wirtschaftsleben und die Entwicklung der Kultur klar herauszuarbeiten. Ihr Einfluss auf die Gestaltung des Weltbildes ist an passender Stelle hervorzuheben.“¹³¹ Gerade die Hinweise auf das „vaterländische Wirtschaftsleben“ zeigen deutliche die Möglichkeiten, wie die Politik den naturwissenschaftlichen Unterricht für ihre Zwecke missbrauchen konnte.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang eine Schrift, die von Ernst Buhtz im Auftrage des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ herausgegeben

¹²⁹ Bestimmungen von 1925. S. 19 ff

¹³⁰ Ebd., S. 21

¹³¹ Ebd.

wurde.¹³² Sie enthält Abdrucke von Vor-trägen, die auf einer Veranstaltung des „Preußischen Vereins für das mittlere Schulwesen“ im Dezember 1925 in Brandenburg gehalten wurden. Diese Veranstaltung war von Bedeutung, da auch Regierungsvertreter (u.a. Staatsminister C. Becker) an dieser Veranstaltung teilgenommen haben, womit die Tagung durchaus einen regierungs-offiziellen Charakter hatte.

In dem Beitrag von Geilenkeuser zum naturkundlichen Unterricht¹³³ hieß es für das Fach Chemie: „Verlangt schon der physikalische Unterricht Schülerversuche, so sind sie beim Chemieunterricht unentbehrlich. Gebt uns die notwendigen Einrichtungen, damit wir in der Lage sind, den Chemieunterricht so zu erteilen, wie die vorzüglichen neuen Bestimmungen ihn fordern.“¹³⁴ Damit wird deutlich, dass Schülerübungen zu diesem Zeitpunkt zwar schon praktiziert wurden, aber noch nicht zu einem allgemeingültigen methodischen Prinzip geworden waren. Es gab aber offensichtlich schon vielfache Bestrebungen, diese neuen pädagogischen Erkenntnisse verstärkt in die Schulpraxis einzubringen.

Neben der Methodik im engeren Sinne wurden auch didaktische Fragen diskutiert: „Sollen wir in der Chemie einen systematischen Gang verfolgen und die Anwendung auf das gewerbliche Leben eingliedern, oder sollen wir ohne Rücksicht auf das System Gruppen bilden, die sich eng an die Lebensverhältnisse der Heimat anschließen? Ich glaube, daß die chemischen Grundbegriffe nur systematisch gewonnen werden können. Im Übrigen aber muss das heimische Wirtschaftsleben, die Nahrungsmittellehre – an Mädchenschulen der Haushalt – richtunggebend sein. Die systematische Behandlung muss den höheren Schulen vorbehalten bleiben.“¹³⁵ Nahezu identisch – bis auf die Frage der Systematisierung – wurde diese Aussage an anderer Stelle bestätigt: „Der Stoff ist nicht systematisch anzuordnen, sondern in einzelnen Bildern, die sich eng an das gewerbliche Leben der Heimat oder den Betrieb des Haushaltes anschließen, zu behandeln.“¹³⁶ Eine systematische Behandlung hätte aber eine stärkere Verwissenschaftlichung bedeutet. Hiervon wurde in der Mittelschule zu diesem Zeitpunkt noch Abstand genommen.

Besonders bedeutungsvoll war der Hinweis von Geilenkeuser zu einem inhaltlichen Aspekt, die chemische Formelsprache: „Ein kurzes Wort noch über die chemische Formel! Die Mittelschule kann die Formeln für die organische Chemie entbehren. Diese schwierigen Ausdrücke bilden einen gewaltigen Gedächtnisballast, der zudem nichts beiträgt zum Verständnis der organischen Verbindungen. Auch in der anorganischen Chemie kann ihr hoher Wert für unsere Schüler bezweifelt werden. Ich halte es für ausgeschlossen, daß Mittelschüler die Formeln selbst aufbauen. Will man die Formeln voll auswerten, so kommt man nicht ohne die Atomgewichte und die Wertigkeit aus, die auch nicht von Mittelschülern erarbeitet werden können.“¹³⁷

¹³² BUHTZ (Hrsg.): Die Mittelschule. 1926

¹³³ GEILENKEUSER: Der naturkundliche Unterricht. In: Buhtz: Die Mittelschule. 1926, S. 105

¹³⁴ Ebd., S. 109

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ THORMANN: Tagungsbericht. In: MS 40 (1926), S. 5

¹³⁷ GEILENKEUSER: Der naturkundliche Unterricht. In: Buhtz: Die Mittelschule. 1926, S. 111

Die gleichen Thesen fanden sich auch bei Thormann: „Die chemischen Formeln haben für die Mittelschüler höchstens den Wert einer graphischen oder symbolischen Darstellung, da ein Aufbau der Formeln durch die Schüler ausgeschlossen ist.“¹³⁸ Diese Einschränkung scheint nur allzu berechtigt unter Berücksichtigung der Tatsache, dass für die organische Chemie in der Abschlussklasse lediglich eine Wochenstunde zur Verfügung stand. Der Verzicht auf die Behandlung der zahlreichen Verbindungen aus dem Bereich der organischen Chemie wurde aber nicht nur mit dem Zeitmangel begründet, denn es heißt bei Geilenkeuser, die „verschiedenen Alkohole, die Ester und Äther, die zahlreichen organischen Säuren usw. haben für den Mittelschüler nur geringe Bedeutung.“¹³⁹ Der Bereich der chemischen Formeln war offensichtlich bei der Frage nach den Inhalten des Chemieunterrichts umstritten. Dies ist verständlich, denn hier wurde eine Grenze überschritten von einer rein phänomenologischen Betrachtungsweise chemischer Sachverhalte zu einer im Ansatz wissenschaftlich untermauerten Darstellung.

Festgehalten werden muss, dass es gerade bezüglich der wissenschaftlichen Arbeitsweise eine gravierende Änderung in den „Bestimmungen von 1925“ gegeben hatte. In den „Bestimmungen von 1910“ hatte es geheißen, dass die Mittelschule „unter Vermeidung auch des Scheines wissenschaftlichen Betriebes“ arbeiten sollte. Gerade dieser Passus war in den „Bestimmungen von 1925“ weggefallen, so dass der Mittelschule indirekt nun eine stärker wissenschaftlich ausgerichtete Arbeitsweise zugestanden wurde. Auswirkungen auf die unterrichtlichen Inhalte oder Methoden konnten daraus aber erst mittelfristig erwartet werden, da die Lehrer die Fähigkeiten und Fertigkeiten für diesen neuen Unterricht erst gewinnen mussten.

Eine zweite Schrift von 1929 gehört zu den wenigen Publikationen, die sich mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht ausschließlich aus der Sicht der Mittelschule beschäftigten. Diese von Brohmer verfasste Schrift¹⁴⁰ bezieht sich in ihrer kritischen Auseinandersetzung ebenfalls auf die Vorgaben der „Bestimmungen von 1925“; sie kann als eine „Didaktik“ bzw. eine „Fachdidaktik“ angesehen werden.

Es fällt auf, dass der Verfasser immer wieder einen bestimmten Aspekt des Chemieunterrichts heraushob: die Behandlung der Stoffe, die in Deutschland eine wirtschaftliche Bedeutung haben. Das beginnt bei der Darstellung des „Bildungsgutes der Chemie“, wo es hieß: „Überblicken wir die Metalle, so leuchtet ohne weiteres ein, daß sie Lehrstoffe darbieten, die von größter wirtschaftlicher Bedeutung sind. Man denke an Eisen und Kupfer! Sie sind als Lehrstoffe geeignet, den Schüler Blicke in das Wirtschaftsleben des deutschen Volkes tun zu lassen, und so ergibt sich ein Bildungsgut, das sich weit über die rein-chemischen Erörterungen heraushebt und Beiträge zur staats-bürgerlichen Erziehung des Schülers liefert.“¹⁴¹

Auch auf die Behandlung der Salze wurde in der gleichen Weise Bezug genommen: „Wirtschaftlich wichtig sind jedoch nicht nur die Metalle selbst,

¹³⁸ THORMANN: Tagungsbericht. In: MS 40 (1926), S. 5

¹³⁹ GEILENKEUSER: Der naturkundliche Unterricht. In: Buhtz: Die Mittelschule. 1926, S. 110

¹⁴⁰ BROHMER: Der naturkundliche Unterricht. 1929

¹⁴¹ Ebd., S. 186

manche haben nur geringe Bedeutung, aber ihre Salze spielen in unserem Wirtschaftsleben eine sehr große Rolle.“¹⁴² Besonders hervorzuheben ist eine Bemerkung zum Kohlenstoff: „Unter ihnen [den Nichtmetallen] ragt wieder der Kohlenstoff hervor, der ein Eingehen auf die verschiedenen Kohlenarten erfordert. Es kommt bei der Behandlung der Kohle in der Mittelschule nicht so sehr auf die Chemie der Kohle an als auf ein Verständnis ihrer Bedeutung für unser Wirtschaftsleben.“¹⁴³

Es folgen eine Reihe weiterer Hinweise, z.B. im Zusammenhang mit dem Stickstoff und den Salpetersalze oder dem Erdöl. Sie machen deutlich, dass der Chemieunterricht die Schwerpunkte bisher noch in starkem Maße phänomenologisch behandelte, dabei aber wirtschaftliche Betrachtungen in den Vordergrund rückte. Der stark ausgeprägte Bezug zur Praxis entsprach dem Selbstverständnis der Mittelschule und kann als historisch-schulspezifisches Merkmal des Chemieunterrichts an der Mittelschule gesehen werden.

Zeitgleich lässt sich eine weitere Abkehr von einer ausschließlich phänomenologischen Stoffvermittlung feststellen. Diese qualitative Veränderung muss im Zusammenhang mit einer Aufwertung gesehen werden, die die Mittelschule insgesamt erfahren hatte und die sich auch in den „Bestimmungen von 1925“ äußerte:

– Dem Chemieunterricht wurde eine bildende Funktion zugestanden: die Inhalte des Chemieunterrichts waren „Bildungsgüter“. Durch die didaktische Aufbereitung, durch die Betonung der wirtschaftlichen Bedeutung, wurde aus dem Lehrstoff ein Bildungsgut.

– Dem Chemieunterricht wurde eine erziehende Funktion zugebilligt: „Und wenn wir dann auf den unerschöpflichen Stickstoffvorrat hinweisen den die Luft enthält und darstellen, wie es der Wissenschaft unter stärkster Beteiligung deutscher Forscher gelungen ist, den Luftstickstoff zu binden und für unsere Landwirtschaft und Industrie nutzbar zu machen, dann werden die Spannungsgefühle gelöst, dann erfüllt Achtung vor der Wissenschaft und freudiger Stolz auf deutsche Leistungen das Herz des Schülers, und der Stoff ist nicht nur zum Bildungs-, sondern auch zum Erziehungsgut geworden.“¹⁴⁴

– Der Chemieunterricht lieferte Beiträge zur staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler. Hier muss noch einmal nachdrücklich auf die Möglichkeit hingewiesen werden, wie leicht Unterricht – auch der naturwissenschaftliche Unterricht – der Gefahr unterlag, für politische Zwecke des Staates missbraucht werden konnte.

Bei der Interpretation und Bewertung solcher Formulierungen darf der politische Hintergrund dieser Zeit nicht vergessen werden. Dies wird auch verdeutlicht durch die Formulierung im Zusammenhang mit der Besprechung des Erdöls. Hier heißt es bei Brohmer, dass Staaten daran interessiert waren, „möglichst viele Erdölfelder in die Hand zu bekommen“ und dass Deutschland „jetzt von diesen Plätzen an der Sonne ausgeschlossen ist.“¹⁴⁵ Derartige Aussagen müssen als politische Indoktrination gesehen werden.

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Ebd., S. 187

¹⁴⁴ Ebd., S. 187

¹⁴⁵ Ebd.

Unterricht – und auch Chemieunterricht – haben durch eine oft übertrieben nationale Einstellung dazu beigetragen, dem Nationalsozialismus den Weg zu bereiten.

Nach der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten im Jahre 1933 wurden erst im Jahre 1939 mit den neuen „Mittelschulbestimmungen“¹⁴⁶ die Rahmenbedingungen für eine auf die Mittelschule bezogene nationalsozialistische Schulpolitik veröffentlicht. Dass die Mittelschule die letzte Schulform – nach Volksschule und Gymnasium – war, für die derartige Bestimmungen vorgelegt wurden, kann durchaus auch als ein Indiz dafür genommen werden, dass der Mittelschule von den Nationalsozialisten, trotz häufiger anders lautender Aussagen durch die Regierung, keine besondere Bedeutung beigemessen wurde.

Die Ausrichtung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf die nationalsozialistische Zielsetzung wurde aber bereits unmittelbar nach der Machtübernahme propagiert, wobei die Anstöße hierzu zunächst weniger als offizielle Verlautbarungen, sondern eher aus der Lehrerschaft der Mittelschule kamen. Ausschnitthaft soll eine Argumentationskette des Missbrauchs von Wissenschaft aufgezeigt werden. Als Ausgangspunkt kann die Aussage Hitlers gelten: „Deutsches Volk vergiß nicht, daß die deutsche Physik und Chemie die Welt erobert haben.“¹⁴⁷ Daraus wurde von Peter in seinem Beitrag¹⁴⁸ der Schluss gezogen, dass Hitler damit auch die Bedeutung des physikalischen und chemischen Unterrichts in der Schule herausstellen wollte: „Physikalisches Wissen und Können sind in der Tat Waffen, nicht nur im Kriegsfall, geht es doch darum, Arbeit und Brot zu schaffen für viele Volksgenossen in einem zu engen Raum. So sind die Physik und die Chemie ein Mittel im Kampf um die Selbstbehauptung und um das Lebensrecht unseres Volkes.“¹⁴⁹ Dabei wurden auch die von den Nationalsozialisten stereotyp wiederholten Aussagen vom „Volk ohne Raum“ auf den Physik- und Chemieunterricht – nun auch aus Lehrerkreisen in der Verbandszeitschrift der Mittelschullehrer – projiziert.

Der Hinweis auf das „Lebensrecht“ sollte den Eindruck entstehen lassen, dass dieses von anderer Seite bestritten würde, wenn Peter dann schlussfolgerte: „Damit wird auch der Physik- und Chemieunterricht in der Schule zu einer Waffe im Lebenskampf unseres gesamten Volkes, zur Wehrphysik und Wehrchemie im weitesten Sinne des Wortes.“¹⁵⁰ Sehr stark in den Vordergrund wurde die Charaktererziehung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gestellt: Wissen und Können allein genügten demnach nicht mehr, um ein „vollwertiger Mensch in der Volksgemeinschaft“¹⁵¹ zu sein. Auch wurde von Peter dem Physik- und Chemieunterricht die Eignung zugesprochen, dem Schüler durch die Erkenntnis der Tatsachen und des Gesetzmäßigen den Blick für das „Ursächliche und Tatsächliche“ zu öffnen. Auf diese Weise sollte er zur Bescheidenheit und zum

¹⁴⁶ Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule. In: Sonderdruck Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 1939.

¹⁴⁷ HITLER, zit. nach PETER: Erziehender Physik- und Chemieunterricht in der Mittelschule. In: MS 50 (1936), S. 310

¹⁴⁸ PETER: Erziehender Physik- und Chemieunterricht in der Mittelschule. In: MS 50 (1936), S. 310 f

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Ebd., S. 310

¹⁵¹ Ebd.

„Sich einfügen in die natürlichen Gegebenheiten“¹⁵² veranlasst werden. Eine solche Haltung wurde als die Voraussetzung für eine Eingliederung des Einzelnen in die Volksgemeinschaft gesehen. Wenn allerdings unterstellt wurde, dass diese Haltung auch den anderen Völkern ihr Lebensrecht lässt und dies die Grundeinstellung des Nationalsozialismus den „anderen Völkern des Erdballs“¹⁵³ gegenüber bedeutete, grenzt eine solche Aussage kurz vor Beginn des 2. Weltkrieges schon an Zynismus.

Mit einem anderen Ansatz aber ähnlichen Intentionen wurden im Jahre 1937 Reformvorschläge für den Chemieunterricht von Gerhard vorgelegt.¹⁵⁴ Hier ging der Verfasser davon aus, dass das Fach Chemie grundsätzlich, vor allem aber im Vergleich zur Physik und Biologie, sich immer noch in einer „Aschenbrödelstellung“¹⁵⁵ befand. Begründet wurde dies mit dem Hinweis, dass der Chemieunterricht besondere Anforderungen an die Schüler stellt, mit denen sie häufig überfordert waren. Der hier angesprochene Chemieunterricht war für 14- bis 16-jährige Schüler angelegt, denen ein früherer Beginn des Unterrichts nicht zugemutet werden konnte, da er eine „beträchtliche Denkreife“¹⁵⁶ voraussetzte.

Das zitierte fachwissenschaftliche Anspruchsniveau des Chemieunterrichts wurde in der Forderung bestätigt: „Die früh einsetzende Formelsprache hat der Erkennung der Zusammensetzung der Moleküle nach ihren Atomen zu dienen. Grundsätzlich wichtige und einfache Reaktionsgleichungen müssen der Umsetzung nach richtig gelesen werden können.“¹⁵⁷ Dies war besonders bedeutungsvoll vor dem Hintergrund der strikten Ablehnung der chemischen Formel im Unterricht noch in den „Bestimmungen von 1925“. Offensichtlich wurde aber nach wie vor der Formeleinsatz differenziert diskutiert, denn einschränkend wurde festgestellt, dass stöchiometrische Berechnungen, die das „innere Verständnis für Wertigkeit, Atom- und Äquivalentgewichte“¹⁵⁸ voraussetzen, nur bei entsprechender Leistungsstärke der Schüler behandelt werden sollten.

Bezeichnend war ebenso die Aufzählung der Gebiete, die im Zusammenhang mit einem „lebenvollen Chemieunterricht“¹⁵⁹ behandelt werden sollen; dazu gehören u.a. Chemie in der Wehrwissenschaft und im Luftschutz. Von den Elementen „gewinnt der Phosphor in dem Augenblick die Teilnahme der Schüler, in dem wir seine Wirkungsweise in Phosphor-Brandbomben zeigen.“¹⁶⁰ Eindeutig muss eine derartige Themenauswahl im Zusammenhang mit militärischer Aufrüstung und der Kriegsvorbereitung gesehen werden.

Diese Tendenz bildete in einem wesentlich stärkeren Maße der sogenannten „Vierjahresplan“¹⁶¹ ab, der nach einem Aufruf Hitlers am 28. Oktober 1936

¹⁵² Ebd.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ GERHARD: Reformen im Chemieunterricht. In: MS 51 (1937), S. 51f

¹⁵⁵ Ebd. S. 51

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ Ebd.

¹⁵⁹ Ebd.

¹⁶⁰ Ebd.

¹⁶¹ ERLER: Der Vierjahresplan im Naturkunde-Unterricht der Mittelschule. In: MS 51 (1937),

vorgelegt wurde: „In vier Jahren muss Deutschland in all jenen Stoffen vom Ausland gänzlich unabhängig sein, die irgendwie durch die deutsche Fähigkeit, durch unsere Chemie und Maschinenindustrie, sowie durch unseren Bergbau selbst beschafft werden können.“¹⁶² Dazu hieß es als Antwort von Eler: „Es ist wohl selbstverständlich, dass auch die Schule, und ganz besonders die Mittelschule, die ja stets ihr Augenmerk auf das praktische Leben gerichtet hat, an diesem Kampf Anteil nimmt.“¹⁶³ Vor der nachträglichen Erkenntnis, dass der Aufruf Hitlers auch in den großen Zusammenhang der Kriegsvorbereitung zu sehen war, begab sich die Mittelschule allzu willfährig in die Abhängigkeit der Politik. Dabei müssen die Intentionen des „Vierjahresplanes“ als der durchaus positiv zu bewertende Versuch gesehen werden, im eigenen Land Einsparungen bei den natürlichen Ressourcen zu erzielen. Die Diskussion dieser Problematik betraf zu einem erheblichen Teil den naturwissenschaftlichen Unterricht: Im Biologieunterricht sollten die Schädlingsbekämpfung und die Pflanzenkrankheiten besprochen werden; im Chemieunterricht waren solche Themen wie die trockenen Destillation von Holz, die Herstellung von Zellwolle aus Holz, die Umwandlung von Holz in Zucker, die Kohleverflüssigung und die Herstellung von Kunstharzen und von synthetischem Kautschuk besonders zahlreich.¹⁶⁴ Aber die Begründung, dass es sich hierbei um den „Schicksalskampf des deutschen Volkes handelt, um den riesenhaften Kampf, von dessen Durchführung das Sein und Nichtsein des deutschen Volkes abhängen wird“ und dass der Schüler erkennen soll, „daß der Vierjahresplan verhindern will, daß der Deutsche fernerhin als Lohnsklave für das Ausland und für einen artfremden Kapitalismus arbeitet“¹⁶⁵ bestätigt wieder den Ansatz, dass die Arbeit der Schule politisch instrumentalisiert in den Dienst einer planvollen Kriegsvorbereitung eingebunden werden sollte.

Die nationalsozialistische Ausrichtung in der Zielsetzung des Chemieunterrichts wurde aber auch in der folgenden Aussage deutlich: „Gerade ein Volk wie das unsere, das so sehr auf den Daseinskampf auf eigenem Grund und Boden angewiesen ist, bleibt auf die positive Einstellung aller Volksgenossen zu den Fragen der Chemie angewiesen.“¹⁶⁶ Diese positive Einstellung gegenüber der Chemie sollte bewirken, dass die Bevölkerung die „Zurückhaltung vor Ersatzstoffen“¹⁶⁷ verliert; ein so praktizierter Chemieunterricht sollte den Schülern ferner die Gewissheit geben, dass die chemische Industrie in der Lage sei, zahlreiche natürliche Stoffe durch gleichwertige synthetisch hergestellte Produkte zu ersetzen. Es handelte sich hierbei wohl weniger um die Einstimmung auf erwartete kriegsbedingte Verknappungen als vielmehr um die Überzeugung, mit Hilfe der Industrie eine weitgehende Unabhängigkeit von den Weltmärkten erreichen zu können. Einsparungen bei den Ressourcen wurden in der Zeitschrift „Mittelschule“ auch damit begründet, dass „der deutsche Lebensraum schon vor dem Kriege zu klein war, so erlitt Deutschland durch die Verstümmelung und den rücksichtslosen Raub an wirtschaftlichen Gütern infolge des Schandvertrages von

S. 363 ff

¹⁶² HITLER, zit. nach ERLER: Der Vierjahresplan im Naturkundeunterricht der Mittelschule. In: MS 51 (1937), S. 363

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Ebd., S. 364

¹⁶⁵ SCHWABE: Vierjahresplan und Schule. In: MS 51 (1937), S. 49

¹⁶⁶ GERHARD: Reformen im Chemieunterricht. In: MS 51 (1937), S. 51

¹⁶⁷ Ebd.

Versailles ungeheure Verluste an volkswirtschaftlichen Werten, z.B. 1/4 seiner Kohlenschätze und 4/5 seiner Eisen- und Zinkerze.“¹⁶⁸

In diesem Zusammenhang werden abschließend drei Beiträge zitiert, deren chemischer Sachverhalt die Verknüpfung mit vordergründiger politischer Propaganda zeigen:

– über „Buna“: „Das Kautschukproblem war nach dem Raub der deutschen Kolonien eines der schwierigsten, und wir können stolz darauf sein, daß Deutschland seinen Kautschukbedarf heute aus heimischen Rohstoffen selbst erzeugt“;¹⁶⁹

– über „Zellulose“: Hier wurde gefordert, dass bei einer allgemeinen Behandlung des Vierjahresplanes im Chemieunterricht größter Wert darauf gelegt wird, dass „Zellulose“ das Ausgangsprodukt für die Kunstseide- und Zellstoffindustrie ist, damit „dem dummen Gerede von den ‘Kleidern aus Holz’ Einhalt geboten wird.“¹⁷⁰

– über „Heizstoffe“: „Seit einigen Jahrzehnten ist unter den Großmächten der Erde ein hartnäckiger Kampf um die Fundstätten der Kohle und des Erdöl entbrannt, und zwar sind in erster Linie die Völker, die im eigenen Land oder in ihren Kolonien ergiebige Lager ausbeuten können, die sich am gierigsten bei diesem Ringen zeigen und damit bekunden, dass sie mit diesen [...] Bodenschätzen in der Hand allen übrigen Völkern ihren Willen aufzwingen wollen.“¹⁷¹

5.7 Schulbücher

Für den hier untersuchten Zeitraum lassen sich nur wenige Belege für eine pädagogische Diskussion des Problemkreises Schulbuch nachweisen. Aus dem Jahre 1926 liegt ein Artikel über den naturkundlichen Unterricht von Geilenkeuser¹⁷² vor, in dem es heißt: „Eine gewisse Schwierigkeit erwächst freilich für das Lehrbuch. Das Lehrbuch muss eine Auswahl der wichtigsten Gebiete bringen. Manches wird im Unterricht übergangen werden, anderes behandelt, was im Lehrbuch fehlt. Notizen, Zeichnungen und Niederschriften können in solchen Fällen das Lehrbuch ersetzen. Sie mögen oft für den Schüler wertvoller sein als die Ausführungen des Buches.“¹⁷³ Erkennbar wird, dass der Verfasser für einen differenzierten Einsatz eines solchen Hilfsmittels im Unterricht plädierte.

Kritisch setzte sich der Verfasser eines Artikels aus dem Jahre 1929 mit dem Problemfeld Schulbuch auseinander.¹⁷⁴ Fulda stellte fest, dass „eine große Anzahl unserer täglich wachsenden Schulbücherei eine Geschäftsangelegenheit für Verleger bedeutet“,¹⁷⁵ wobei die Inhalte der Bücher sich zu wenig an den

¹⁶⁸ SCHWABE: Vierjahresplan und Schule. In: MS 51 (1937), S. 50

¹⁶⁹ GRAEWE: Deutscher Gummi, seine Herstellung aus deutschen Rohstoffen und seine Eigenschaften. In: MS 54 (1940), S. 24

¹⁷⁰ GERHARD: Holz, Zellulose, Zellstoff. In: MS 52 (1938), S. 33

¹⁷¹ NUYKEN: Unsere Heiz- und Treibstoffe. In: MS 55 (1941), S. 22

¹⁷² GEILENKEUSER: Der naturkundliche Unterricht. In: Die Mittelschule, 1926, S. 105 ff

¹⁷³ Ebd., S. 109

¹⁷⁴ FULDA: Vom leidigen neuzeitlichen Schulbuch. In: MS 43 (1929), S. 358 f

¹⁷⁵ Ebd., S. 358

Kindern orientierten: „Die Fülle des Stoffes ist schier überwältigend.“¹⁷⁶ Grundsätzlich wurde ein Buch gefordert, das das „Ganze der Wissenschaft“ enthält und dem „Lehrer für seinen Unterricht zur Verfügung steht“. Für den Schüler soll es lediglich „ein zuverlässiger Repetitor sein“¹⁷⁷, um gewisse Wiederholungen vorzunehmen. Abschließend forderte Fulda, dass „die didaktischen Firlefanzereien, der direkte Verkehr des Buches mit dem Schüler unter Ausschluß des Lehrers schleunigst wieder verschwinden [mögen].“¹⁷⁸ Ganz nachdrücklich wurde also hier ein „Arbeitsbuch“, mit dem arbeitsunterrichtliche Prinzipien verwirklicht werden sollten, abgelehnt. Dass derartige Bücher inzwischen zur Verfügung standen, beweist das Buch von H. Filipp: „Chemie für Mittelschulen. Ein chemisches Arbeitsbuch für die Hand des Schülers“.¹⁷⁹ Für den Zeitraum bis 1938 lässt sich nur ein weiteres Schulbücher nachweisen, das ausschließlich für die Mittelschule vorgelegt wurde: Elfers-Stockfisch: „Lehrbuch der Chemie für Mittelschulen.“¹⁸⁰

Ab 1931 wurde – offensichtlich unter dem Druck der wirtschaftlichen Situation – der Schulbucheinsatz unter Berücksichtigung der Kostenfrage diskutiert. Hierzu gab es Bestrebungen, die Zahl der Lehrbücher für die einzelnen Fächer zu reduzieren: Mit dem Erscheinen der „Bestimmungen von 1925“ setzte nach Pfannenschmidt ein „Wettlauf unter Verfassern und Verlegern ein“, um die nach diesen Bestimmungen überarbeiteten oder neu verfassten Mittelschullehrbücher „so schnell als nur irgend möglich auf den Markt zu werfen.“¹⁸¹ Es wurde kritisiert, dass die erkennbare Eile sich vielfach nachteilig auf Inhalt und Form der Bücher ausgewirkt habe. „Und so erleben wir es, daß in unserer Zeit mit ihrer furchtbaren wirtschaftlichen Krisis sowohl Zahl und Umfang wie auch die Preise der eingeführten Mittelschullehrbücher sich als eine wirtschaftlich untragbare Last auswirken.“¹⁸² Er forderte, dass Bücher, die nur an wenigen Mittelschulen eingeführt waren, „doch wohl ohne Nachteil für die Mittelschularbeit verschwinden [dürften].“¹⁸³

Die Aussage verweist auch darauf, dass auf eine grundsätzliche „Schulbuchdiskussion“ verzichtet wurde. Ganz offensichtlich wurden Schulbücher wegen der fehlenden Einflussmöglichkeiten auf ihre Gestaltung als eine unveränderbare Komponente des Unterrichts hingenommen.

Das Schulbuch im Nationalsozialismus bietet sich kaum als ein Untersuchungsobjekt für eine mögliche didaktische Entwicklung des Unterrichts an. Es ist mehr als ein Beispiel für den Umgang der neuen Machthaber mit dem System „Schule“ zu sehen. Das Medium „Schulbuch“ ist ein noch nicht umfassend erforschtes Beispiel dafür, wie eine beabsichtigte und auch pädagogische Einflussnahme auf die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Unterrichts aller Schulformen einer politischen Auseinandersetzung geopfert

¹⁷⁶ Ebd.

¹⁷⁷ Ebd.

¹⁷⁸ Ebd., S. 359

¹⁷⁹ *FILIPP: Chemie für Mittelschulen. Ein chemisches Arbeitsbuch für die Hand des Schülers. 1927

¹⁸⁰ *ELFERS, C. und STOCKFISCH, A.: Lehrbuch der Chemie für Mittelschulen. 1927

¹⁸¹ PFANNENSCHMIDT: Vorschläge zur Vereinheitlichung und Preissenkung der Mittelschullehrbücher. In: MS 45 (1931), S. 467

¹⁸² Ebd.

¹⁸³ Ebd., S. 468

wurden. Wieweit die Auswirkungen dieser internen Machtkämpfe zwischen Vertretern aus der Parteiführung und der Regierung um Zuständigkeiten und Einflussmöglichkeiten und auch die offen-sichtliche Unfähigkeit zur Kooperation nicht zuletzt auch den Schulbucheinsatz in der Mittelschule betrafen, soll hier Gegenstand einer skizzenhaften Darstellung sein.

Bei ihrem Machtantritt im Jahre 1933 fand die neue national-sozialistische Regierung in den Schulen eine große Zahl von Lehrbüchern vor, die zwar den verschiedenen pädagogischen und konfessionellen Auffassungen entsprachen, kaum aber den politischen, d.h. den nationalsozialistischen, Vorstellungen. Die bestehende Vielfalt der Schulbücher wurde durch die neu eingerichteten Schulverwaltungen zunächst nicht angetastet. In offiziellen Verlautbarungen wurde den Schulen versichert, dass Neuerscheinungen von Schulbüchern noch nicht vorgesehen waren. Lediglich in den aus Sicht der Nationalsozialisten sensiblen Bereichen wurden zu den bestehenden Schulbüchern „Ergänzungshefte“ herausgegeben; dies galt vor allem für die Fächer Biologie, Geschichte, Erdkunde und Deutsch. Begründet wurde diese Maßnahme: „Die Neufassung der Lehrpläne hat nicht so schnell erfolgen können, daß die Herausgabe guter neuer Schulbücher schon zum Beginn des Schuljahres 1933/34 möglich wäre. Die bisher genehmigten Schulbücher sind deshalb auch im Schuljahr 1934/35 weiterzubeneutzen.“¹⁸⁴ Nur wenn Inhalte von Schulbüchern den nationalsozialistischen Auffassungen in besonderer Weise widersprachen, wurden diese Bücher durch das Reichserziehungsministerium unter Bernhard Rust (1883-1945)¹⁸⁵ auch verboten.¹⁸⁶ Ein solches Verbot galt u.a. für: Steins Lehrbuch der Geschichte; Teubners geschichtliches Unterrichtswerk; Lehrbuch des kath. Religionsunterrichts von Cohnen/Anders; Biologische Grundlagen der Menschwerdung von Raabe.¹⁸⁷ Die Regelung, dass Schulbücher von den Schulbuchverlagen hergestellt und den Schulen zur Entscheidung über die Einführung vorgelegt werden mussten, wurde von Rust beibehalten. Neubesetzungen der Prüfungsausschüsse gab es 1933 nur für die Fächer Geschichte und Erdkunde, wohl „um die Genehmigung linientreuer Bücher zu gewährleisten.“¹⁸⁸ Dieser Ausschuss blieb nur bis 1935 im Amt. Danach wurden alle Schulbücher im Reichserziehungsministerium ohne Beteiligung eines Ausschusses geprüft.¹⁸⁹ 1938 wurde die Kontrolle aller Schulbücher dem Zentralinstitut für Erziehung übertragen.¹⁹⁰

Hinweise auf zu erwartende neue Schulbücher hatten offenbar bei vielen Eltern zu einer Zurückhaltung beim Kauf der noch verfügbaren Schulbücher geführt. Dass Schüler außerdem nicht mehr benötigte Bücher untereinander austauschten und dazu von den Lehrern ermuntert wurden, hatte das Ministerium ausdrücklich missbilligt. Es wurde die Argumentation der Verlage aufgegriffen, „daß infolge des ins Stocken geratenen Absatzes von Schulbüchern umfangreiche Arbeiterentlassungen unumgänglich [seien].“ Die Mitteilung schloss mit dem

¹⁸⁴ Schulbücher im Schuljahr 1934/35 und Zulassung von Ergänzungsheften. In: ZENTRALBLATT 1934, S. 53

¹⁸⁵ Bernhard RUST war kom. Preußischer Kultusminister (1933) und Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1934-1945)

¹⁸⁶ Vgl. EILERS: Die nationalsozialistische Schulpolitik. In: Staat und Politik. 1963, S. 28

¹⁸⁷ Ebd.

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Vgl. ebd. S. 29

¹⁹⁰ Vgl. ebd.

Appell: „die Bekämpfung der Arbeitslosigkeit darf auf dem Gebiete des Schulbuches nicht erschüttert werden.“¹⁹¹

Die für die höheren Schulen und für die Mittelschulen vorgelegten Schulbücher entsprachen häufig nicht den Vorstellungen der nationalsozialistischen Machthaber und werden zur Überarbeitung zurückgewiesen. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass in den Schulbuchverlagen noch die Mitarbeiter beschäftigt waren, die schon die bisherigen Ausgaben der Lehrbücher bearbeitet hatten und nur bedingt neue Positionen über das Medium Lehrbuch vermitteln wollten.¹⁹² Durch das Reichserziehungsministerium wurde die bisherige Praxis insofern verändert, als den Verlagen regional begrenzte Bezirke zugewiesen wurden, in denen sie ihre Bücher vertreiben durften.¹⁹³ Damit war gleichzeitig der freie Wettbewerb der Verlage aufgehoben.

¹⁹¹ Versorgung der Schulen mit den vorgeschriebenen Lehr- und Lernbüchern. In: ZENTRALBLATT 1934, S. 139

¹⁹² Vgl. EILERS: Die nationalsozialistische Schulpolitik. In: Staat und Politik. 1963, S. 29

¹⁹³ Vgl. ebd.

6 Die Mittelschule in der Zeit des Nationalsozialismus 1938-1945

6.1 Die Mittelschule von 1938 bis 1945

Die „Machtergreifung“ der Nationalsozialisten im Januar 1933 sollte neben den politischen Veränderungen auch eine Umwälzung des gesamten Erziehungswesens bedeuten. In welche Richtung sich die nationalsozialistische „Pädagogik“ nach den Vorstellungen der neuen Machthaber entwickeln sollte, wurde bereits in den Aussagen Hitlers deutlich: „Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muß weggehämmert werden. [...] Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend.“¹ Dies war Bestandteil einer aus Sicht Hitlers „richtigen Erziehung“, bei der nicht das Individuum, der einzelne Mensch im Mittelpunkt stand, sondern dessen Verwendbarkeit in der Volksgemeinschaft. Eine klar formulierte Gewichtung erhielt die „körperliche Ertüchtigung“ mit der Prämisse, dass nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohnen könne. Im Vordergrund stand: „Der völkische Staat hat in dieser Erkenntnis seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung geistiger Fähigkeiten“, wobei aber der Charakterbildung, mit besonderer Berücksichtigung der „Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit“ größere Bedeutung zukam und „erst als letztes die wissenschaftliche Schulung.“²

Der Mittelschule wurde programmatisch durchaus eine herausgehobene Bedeutung zugestanden: Da unterstellt wurde, dass aus den Reihen der ehemaligen Mittelschüler die „Unterführer“ der gewerblichen und kaufmännischen Mittelstandskreise und des Bauerntums hervorgehen, wurde der rassenpolitischen Erziehung besonders in den abschließenden Klassen der Mittelschule ein nationalpolitisch bedeutungsvoller Rahmen zugestanden.³

Insgesamt schenkten die Machthaber der Institution Schule, dabei vor allem auch dem mittleren Schulwesen, keine allzu große Beachtung. Nur so ist es zu erklären, dass auf die spezifischen inneren Probleme der Mittelschule erst 1938 mit einem Erlass vom 1. Juli auf die „Neuordnung des mittleren Schulwesens“⁴ eingegangen wurde. Dieser Erlass führte die bereits 1872 begonnene Vereinheitlichung des mittleren Schulwesens dadurch zum Abschluss, dass er die sechsklassige Mittelschule als Regel- und Richtform für das gesamte mittlere Schulwesen vorgab. Dies führte z.B. dazu, dass alle noch als mittlere Schulen bestehenden Rektoratsschulen entweder aufgelöst oder in Mittelschulen umgewandelt wurden. Nur als reine Zubringerschule für die höhere Schule, dann aber auch mit dem Lehrplan der höheren Schule, konnte die Einrichtung einer Rektoratsschule erhalten bleiben.⁵ Damit reduzierte sich das mittlere Schulwesen auf nur noch

¹ RAUSCHNIG: Gespräche mit Hitler. 1940, S. 237

² HITLER: Mein Kampf. 1936, S. 452

³ Vgl. ECKARD: Grundlagen, Ziele und Wege nationalsozialistischer Erziehung. In: MS 49 (1935) S. 336

⁴ Neuordnung des mittleren Schulwesens. In: ZENTRALBLATT 1938, S. 325 ff

⁵ Bestimmungen zur Neuordnung der mittleren Schulen in Preußen. In: ZENTRALBLATT 1938, S. 326

zwei Formen: die sechsklassige eigenständige Mittelschule und den vierklassigen Aufbauzug an der Volksschule. Beibehalten wurde die Regelung der Geschlechtertrennung; nur für den Fall, dass die Schülerzahl zur Einrichtung reiner Jungen- oder Mädchenschulen oder zumindest entsprechender Klassen nicht ausreichen sollten, wurden nach wie vor gemischte Klassen gestattet. Für diese gemischten Einrichtungen war der Lehrplan der Jungenschulen verbindlich. Allerdings wurde für diesen Fall gefordert, den Schülerinnen Unterricht im Fach Nadelarbeit zu erteilen und eine Trennung der Jungen und Mädchen im Sport- und Biologieunterricht vorzunehmen.⁶

Deutlich wurden die Erwartungen, die der Staat an das mittlere Schulwesen stellte, in dem o.g. Erlass formuliert: „Die mittleren Schuleinrichtungen haben die besondere Aufgabe, eine über das Volksschulziel hinausgehende vertiefte und in sich abgeschlossene Gesamtschau der politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Grundlagen des deutschen Volkes zu vermitteln, die in einer vorwiegend an das praktische Leben anknüpfenden und darauf ausgerichteten Betrachtungsweise erarbeitet wird. Ohne der Berufsausbildung vorzugreifen, verfolgen sie ein Bildungs- und Erziehungsziel, das in besonderem Maße den Anforderungen für den Eingang in die gehobenen mittleren Berufslaufbahnen in Wirtschaft und Verwaltung genügt.“⁷ Damit wurde der Charakter der Mittelschule als „Schule der Allgemeinbildung“ deutlicher herausgestellt, ihre berufsvorbereitende Funktion rückte demgegenüber in den Hintergrund.

Für diese „normierte Mittelschule“ wurden durch den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Bernhard Rust am 15. Dezember 1939 die organisatorischen Rahmenbedingungen⁸ vorgegeben. In dem Einführungserlass dazu hieß es u.a.: „Das zunehmende Streben vieler Eltern, ihren begabten Kindern vor der Berufsausbildung einen über das Volksschulziel hinausgehenden, vorwiegend praktischen Unterricht zu vermitteln, hat während des letzten Jahres zum weiteren Ausbau der Mittelschule beigetragen.“⁹ Damit erfuhr die Mittelschule eine Anerkennung als eine Schule, die ihre Stellung zwischen Volksschule und höherer Schule bestätigt sah. Die in diesem Erlass angekündigten „Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule“¹⁰ waren als Beilage angefügt.¹¹

Mit diesen Vorgaben wurden der politischen Indoktrination alle Möglichkeiten eröffnet. So hieß es in den vorgegebenen „Grundsätzlichen Zielen“ u.a.: „Über eine dieser Aufgabe angepaßte Zielsetzung, Stoffauswahl und Arbeitsweise hinaus hat die Mittelschule dem Schüler die Werte erlebnißmäßig nahezubringen, die in deutscher Dichtung, Kunst, Sittlichkeit und Frömmigkeit zum Ausdruck kommen. [...] Damit leistet sie zugleich ihren Anteil an der wehrgeistigen Erziehung unserer Jugend.“¹² – „Die Mittelschule kann ihre Aufgaben nur in enger gleichgerichteter Zusammenarbeit mit den übrigen Erziehungsmächten

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Ebd.

⁸ Vereinheitlichung und Neuordnung des mittleren Schulwesens - Einführungserlass.

In: ZENTRALBLATT 1939, S. 10

⁹ Ebd.

¹⁰ Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule. In: ZENTRALBLATT 1939 – Beilage

¹¹ Im Folgenden als „Bestimmungen von 1939“ bezeichnet.

¹² Ebd., S. 4

erfüllen. Das gilt zunächst für das Verhältnis zur Hitler-Jugend, das auf gegenseitigem Vertrauen beruhen soll. Es ist weiterhin eine unerläßliche Pflicht der Leiter und Lehrer an Mittelschulen, die erzieherischen Kräfte des Elternhauses plan- und taktvoll mit denen der Schule zu verbinden.“¹³ – Es wurde weiterhin darauf hingewiesen, dass die „Bestimmungen“ der Mittelschule „bei ständiger Ausrichtung auf Forderungen des praktischen Lebens noch stärker als bisher ein Eigenziel geben und Unterrichts- und Erziehungsaufgaben unter die großen Gesichtspunkte der Formung des neuen Volkes und Reiches [stellen].“¹⁴

In der Organisation der Mittelschule gab es eine grundlegende Änderung: Es wurde nun nicht mehr nach unterschiedlichen Plänen unterrichtet. Es gab nur noch einen Plan für die „Mittelschule für Jungen“ und einen Plan für die „Mittelschule für Mädchen“.¹⁵ Die Pläne für diese beiden Gruppen wichen z.T. erheblich voneinander ab: In den beiden letzten Schuljahren erhielten die Jungen je 5 Stunden/Woche Deutschunterricht, die Mädchen lediglich 4 Std. Der Unterricht in Sport und vor allem Rechnen/Raumlehre war bei den Jungen umfangreicher, dafür erhielten die Mädchen verstärkten Unterricht in den Fächern Hauswerk und Handarbeit.

Stellvertretend für die einzelnen Fächer soll das Ziel des Deutschunterrichts in einem Ausschnitt genannt werden: „Der Deutschunterricht ist neben dem Geschichtsunterricht dazu berufen, der Jugend das deutsche Ahnenerbe in seiner ganzen Größe und Tiefe bewusst zu machen und es in ihr zu tatbereiter völkischer Kraft zu formen.“¹⁶

Mit Erlass vom 3. März 1938 wurde der „Wegfall des Begriffs ‘mittlere Reife’“¹⁷ festgestellt. Diese Maßnahme richtete sich gegen die Mittelschule, denn mit der Aufhebung des Begriffs „mittlere Reife“ hatte die Mittelschule nun keinen spezifischen ihre Schulform definierenden Abschluss mehr. Andererseits entfielen damit die unterschiedlichen Grade mittlerer Reife, einmal als Obersekundareife an der Höheren Schule und zum anderen als Abschlussqualifikation der Mittelschule. Demgegenüber war „die Arbeit der höheren Schule [...] von vornherein auf das Ziel der Reife ausgerichtet; außer dem Reifezeugnis werden nur Versetzungszeugnisse ausgestellt.“¹⁸ Für die Mittelschule gab es aber keinen entsprechenden Abschluss, sie erteilte „nach sechs Schuljahren das Schlußzeugnis der Mittelschule.“¹⁹ Es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass „den einzelnen Berufszweigen und Verwaltungsressorts“ von sich aus entscheiden sollten, welche „schulischen Vorbedingungen der Berufsnachwuchs erfüllen muß“,²⁰ z.B. Versetzung in Klasse 6 oder 7 der höheren Schule oder das Schlußzeugnis der Mittelschule. Es fehlte hierbei allerdings die klare Aussage, dass beide Voraussetzungen von der Unterrichtsverwaltung als gleichwertig angesehen wurden.

¹³ Ebd., S. 5

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd., S.10

¹⁶ Ebd., S.15

¹⁷ Wegfall des Begriffs „Mittlere Reife“. In: ZENTRALBLATT 1938, S. 330 f

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd.

Von ebenfalls großer Tragweite für die weitere Entwicklung der Mittelschule war die „Reichsverordnung“²¹ vom 28. Februar 1939, die die Vorbildung und Laufbahnen der deutschen Beamten regelte. Jetzt galt das Abschlusszeugnis der Mittelschule als Eintrittsvoraussetzung für den gehobenen nichttechnischen Dienst. Damit waren die bisher inoffiziell noch bestehenden Differenzierungen zwischen den zwei Graden der mittleren Reife. Dies hätte dazu führen können, dass Schüler, die das Gymnasium nur bis zum Erreichen der Obersekundareife besuchen wollten, nun auch nach der Grundschule gleich auf die Mittelschule überwechselten. Wieweit die Schüler im weiteren Verlauf von dieser Möglichkeit tatsächlich Gebrauch machten, muss differenzierten Einzeluntersuchungen vorbehalten bleiben. Es ist aber davon auszugehen, dass weiterhin der Besuch der höheren Schule für die Eltern dieser Kinder mit einem angenommenen Prestigeerwerb verbunden war und dass auch für manchen Arbeitgeber ähnliche Beweggründe dazu geführt haben, einen Lehrling, der seine Vorbildung auf der höheren Schule erhalten hatte, bevorzugt zu beschäftigen. Auf die bestehenden Widersprüche einer derartigen Einschätzung ist mehrfach hingewiesen worden.

Trotz dieser Vorbehalte musste die formelle Gleichstellung der Abschlüsse sechsjähriger Schulbildung von Mittelschule und höherer Schule als eine Aufwertung der Mittelschule gesehen werden. Mit dieser Entscheidung war sicherlich auch die engere Bindung der Mittelschullehrerschaft als Teil des nationalsozialistischen Erziehungssystems beabsichtigt. Die Eintrittszahlen der Lehrerschaft in den nationalsozialistisch ausgerichteten Lehrerbund belegen dies nachdrücklich, obwohl der Eintritt in den Nationalsozialistischen Lehrerbund – NSLB – letztlich häufig auch durch psychologischen Druck erreicht wurde: „Gewaltanwendung hat schließlich den Kampf für die gesamte Volksschullehrerschaft zugunsten des NSLB entschieden“ und „Der NSLB ist durch den Zuwachs an Zwangsmitgliedern groß geworden.“²²

6.2 Die Hauptschule im Nationalsozialismus

Die dargestellte aufgewertete Mittelschule erlebte in den Jahren 1941 und 1942 herbe Rückschläge: Mit einem Runderlass vom 28. April 1941 wurde zunächst in den neuen Gebieten des Reiches die „Hauptschule“²³ eingeführt; diese Regelung wurde mit einem entsprechenden Erlass vom 13. Juni 1942 „Einführung der Hauptschule im alten Reichsgebiet“²⁴ ausgeweitet. Es handelt sich allerdings nicht um die Einrichtung einer neuen Schulform:

Die Hauptschule sollte die Mittelschule ersetzen. Sie sollte neben der Volksschule bestehen, auf dem 4. Grundschuljahr aufbauen und nur vier aufsteigende Klassen umfassen; damit wäre die bisher zehnjährige Mittelschulzeit auf acht Jahre reduziert worden.

Die Einführung der o.g. Hauptschule konnte nicht ohne Rückwirkungen auf die bestehende Mittelschule bleiben. Dennoch wurden die Vertreter der Mittelschule,

²¹ Verordnung über die Vorbildung und die Laufbahnen der deutschen Beamten. In: REICHSGESETZBLATT 1939 (RGB1 I) S. 371

²² KANZ: Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. 1992, S. 117

²³ Die Einführung der Hauptschule in die neuen Gebiete des Deutschen Reiches. In: ZENTRALBLATT 1941, S. 58

²⁴ Einführung der Hauptschule im alten Reichsgebiet. In: ZENTRALBLATT 1942, S. 231

etwa über die Reichsfachschaft, nicht in den Entscheidungsprozeß der Umwandlung eingebunden. Erstmals erfuhren die Öffentlichkeit und auch die Vertreter der Mittelschule aus der Presse von einer Aussage des Reichserziehungsministers Rust „die aus dem alten Österreich stammende Hauptschule würde im ganzen Reich eingeführt und mit den ersten vier Jahren der Mittelschule des Altreichs verbunden.“²⁵ Zu diesem Zeitpunkt lagen noch keine Anzeichen dafür vor, dass geplant war, die Mittelschule durch die Hauptschule zu ersetzen. Zunächst sollte die Hauptschule lediglich im neuen Reichsgebiet flächendeckend eingeführt werden. Hier bestand diese Schulart bisher vereinzelt schon, vor allem im Sudetenland und in Österreich. Es gab aber keine Schulform im mittleren Schulwesen, die der Mittelschule, wie sie im alten Reichsgebiet bestand, entsprach. Die bestehenden Hauptschulen waren erst nach der Eingliederung in das Reichsgebiet zu sechsklassigen Schulen mit einer starken inhaltlichen Angleichung an die Mittelschule ausgebaut worden. Im Sudetenland waren bis zum Jahre 1940 bereits 80 vierklassige Bürgerschulen als Mittelschulen eingerichtet worden.²⁶ Es ist durchaus denkbar, dass die Tendenz der Umwandlung von Schulen mit einem erweiterten Bildungsanspruch, wie es für die sechsklassige Mittelschule gegenüber der vierklassigen Bürgerschule galt, nicht in das Konzept der Nationalsozialisten passte. So sollte die Entwicklung zu einer „Bildungsbeschränkung“ durch die Einführung der vierklassigen Schulform gesteuert werden.

Mit der Einführung der Hauptschule waren zwei wesentliche Kennzeichen, die der Mittelschule bisher fremd waren, für das mittlere Schulwesen im gesamten Reich geplant:

- Der Besuch der Hauptschule sollte in den vier unteren Klassen ohne jedes Schulgeld möglich sein.
- Die Hauptschule sollte für entsprechend befähigte Kinder zur Pflichtschule werden.²⁷

Mit dieser Maßnahme sollte vor allem begabten Volksschülern eine Gelegenheit geboten werden, das Ziel der Mittelschule zu erreichen. Von der Reichsregierung wurde argumentiert, dass vor allem in Dörfern und kleineren Städten durch die Einrichtung der schulgeldfreien Hauptschule bis zu einem Drittel der bisher die Volksschule besuchenden Schüler einen höheren Bildungsabschluss erwerben konnten und dass auf diese Weise das vorhandene Bildungspotential auch bei der Landbevölkerung verstärkt ausgeschöpft werden konnte.²⁸ Zu diesem Zeitpunkt fehlte noch jeder Hinweis darauf, dass gleichzeitig die Mittelschule abgeschafft werden und in der Hauptschule aufgehen sollte; die Hauptschule wurde immer noch als geplantes Zusatzangebot im Schulsystem verstanden. Die Verkürzung der Schulzeit in der Hauptschule gegenüber der Mittelschule um zwei Schuljahre bedeutete eine starke Reduzierung des Bildungsangebotes; insofern wurde hier eine Entwicklung ein-geleitet, die mit den restaurativen Bestrebungen, wie sie in den „Stiehlschen Regulativen“ von 1854 vorlagen, verglichen werden kann. Im Zusammenhang mit der Einführung der Hauptschule bezogen sich die Maßnahmen nun allerdings ausschließlich auf die Mittelschule.

²⁵ o.V.: Was wird aus der Mittelschule? In: MS 54 (1940), S. 269

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ Vgl. Schülerauslese für die Hauptschule. In: ZENTRALBLATT 1941, S. 271

²⁸ Vgl. Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule. In: ZENTRALBLATT 1942, S. 127

Die Hoffnung, dass neben der einzurichtenden Hauptschule die Mittelschule weiterhin bestehen bleiben sollte, mit der Konsequenz, dass die Schulorganisation vier unterschiedliche Schulformen umfasste, wurde durch einen Erlass aus dem Jahre 1942 widerlegt: „Ihre Ansicht, daß Aufnahmen in die Mittelschule auch weiterhin möglich sind, solange die Hauptschule nicht eingeführt ist, trifft zu. Wenn die Hauptschule im Altreich mit Beginn des Schuljahres 1942/1943 eingeführt wurde, werden die Klassen 1 der in Hauptschulen umzuwandelnden Mittelschulen nach dem Lehrplan der Hauptschule, die auslaufenden Mittelschulklassen dagegen weiterhin nach dem Lehrplan der Mittelschulen unterrichtet.“²⁹ Hier wurde also eindeutig formuliert, dass die noch bestehenden Mittelschulen auslaufen und dann in Hauptschulen umgewandelt werden sollten.

Die sichtbar gegen die bestehende Mittelschule gerichtete Entwicklung der Hauptschule war bereits im Erlass vom 28. April 1941 zu erkennen. Alle Formulierungen über Organisation und Inhalte zielten eindeutig auf die Einrichtung einer Schulform ab, die der Mittelschule im Altreich entsprach, wenn es z.B. hieß, dass „die Hauptschule die Aufgabe hat, einen zahlenmäßig ausreichenden Nachwuchs für die mittleren und gehobenen Berufe bereitzustellen.“³⁰ und es hieß: „Die Hauptschule schafft durch eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende, vertiefte und an das praktische Leben anschließende Betrachtung der politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse des Deutschen Volkes eine geeignete Erziehungs- und Bildungsgrundlage.“³¹ Hinsichtlich der Perspektiven für die bestehenden Mittelschulen im Altreich wurde wie folgt argumentiert: „Soweit sich in den neuen Gebieten vollausgestaltete Mittelschulen befinden, sind die Klassen 1 bis 4 der Mittelschulen in Hauptschulklassen umzuwandeln. Die 5. und 6. Klassen dieser Schulen können bis zur grundsätzlichen Entscheidung, die demnächst getroffen werden wird, weitergeführt werden.“³² Dies konnte nur bedeuten, dass zu diesem Zeitpunkt bereits beschlossen war, die Mittelschule als Schulform nicht fortzuführen.

Die Schülerschaft der Hauptschule sollte sich in der Weise aus der Grundschule rekrutieren, dass etwa ein Drittel der Schüler, die bisher zur Volksschule übergegangen wären, durch eine besondere Auslese in die Hauptschule eingewiesen wurden. Für diese Schüler bedeutete die geplante Maßnahme eine eindeutige Erweiterung des Bildungsangebotes über den bisherigen Volksschulabschluss hinaus; für alle die Schüler aber, die die bisher sechsklassigen Schulen besuchen wollten, würde der Wechsel in die vierklassige Hauptschule eine zeitliche Bildungsbeschränkung um zwei Jahre beinhalten. Es ist davon auszugehen, dass genau dies von den nationalsozialistischen Machthabern beabsichtigt war. Es kann aber auch angenommen werden, dass durch die Übernahme einer Schulform aus dem „alten Österreich“ in das nationalsozialistische Reich Forderungen nach einer Berücksichtigung

²⁹ Fortführung der Mittelschulklassen nach Einführung der Hauptschule. In: AMTLICHES SCHULBLATT f.d. Reg.-Bez. Merseburg 1942, S. 20 zit. nach: MS 56 (1942), S. 61

³⁰ Die Einführung der Hauptschule in die neuen Gebiete des Deutschen Reiches. In: ZENTRALBLATT 1941, S. 59

³¹ Ebd.

³² Ebd.

schulorganisatorischer Entwicklungen aus diesem Land, etwa als Preis für den „Anschluss an das Reich“, erfüllt wurden.

Es war geplant, als Lehrplan für diese Hauptschule den Lehrplan der Mittelschule aus den „Bestimmungen von 1939“ zu übernehmen, bei dem die beiden letzten Jahre ersatzlos gestrichen werden sollten;³³ auch dies machte die enge Beziehung zwischen diesen beiden Schulformen deutlich. Bedingt durch die Verkürzung der Schulzeit um zwei Jahre war es aber unzulässig, die Abschlussqualifikation dieser Hauptschule auch nur im Ansatz mit der der bisherigen Mittelschule zu vergleichen.

Die geplante Einrichtung der Hauptschule in der Zeit des Nationalsozialismus ist in besonderer Weise ein Beispiel dafür, wie ein totalitäres Regime versucht hat, einen wichtigen Bildungsbereich für seine Belange nutzbar zu machen. Es ist bezeichnend, dass hierfür die bestehende Mittelschule benutzt wurde, denn gerade die Stellung dieser Schulform ist zu dieser Zeit am stärksten umstritten und am wenigsten gefestigt. Die Lehrinhalte, die der Hauptschule in Deutschland zugewiesen werden, stimmen mit denen der traditionellen österreichischen Hauptschule und auch mit den Bürgerschulen in den ostmärkischen Provinzen in keiner Weise überein. In beiden Fällen bietet sich eher ein Vergleich mit den in Deutschland bestehenden Volksschulen an, wobei die Hauptschule ein geringfügig über diesem Niveau stehendes Bildungsangebot vermitteln sollte. Die einseitige Ausrichtung dieser Schulform auf nationalsozialistische Zielsetzung entspricht dann in keiner Weise mehr der Tradition der österreichischen Hauptschule. Die Einrichtung der Hauptschule im Altreich mit dem gleichzeitigen Ersatz der bestehenden Mittelschule erweckt den Eindruck, dass diese unüberlegt und vor allem übereilt durchgeführt wurde, denn noch im Jahre 1939 waren für die Mittelschule neue Bestimmungen mit entsprechenden Stundentafeln und Lehrplänen vorgelegt worden. Drei Jahre später bereits mussten diese im Zusammenhang mit der Hauptschule für überholt erklärt werden. Am 5. Mai 1943 erschien ein Erlass über die „Neueinrichtung von Hauptschulen“,³⁴ in dem es heißt: „Die Neueinrichtung von Hauptschulen ist zurückzustellen.“³⁵ Gleichzeitig wurde aber angeordnet, dass bestehende Hauptschulen weiter auszubauen sind und dass bestehende Mittelschulen „mit der 1. Klasse beginnend fortschreitend in Hauptschulen umgewandelt werden.“³⁶ Für die Mittelschule musste dies aber das Ende ihrer Existenz bedeuten.

Die Ereignisse der letzten Kriegsjahre und das Ende des Dritten Reiches haben eine endgültige Umsetzung der geplanten Strukturveränderung der Mittelschule verhindert.

6.3 Das Berechtigungswesen

Einen Durchbruch in der Berechtigungsfrage – aus Sicht der Vertreter der Mittelschule – brachte die von der Reichsregierung vom 28. Februar 1939 erlassene „Verordnung über die Vorbildung und die Laufbahnen der deutschen

³³ MAASSEN: Die Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule. In: MS 56 (1942), S. 69

³⁴ Neueinrichtung von Hauptschulen. In: ZENTRALBLATT 1943, S. 164

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd.

Beamten.“³⁷ Hier wurden die Einstellungs- und Ausbildungsgrundsätze für alle Laufbahnen der deutschen Beamten einheitlich geregelt. Grundsätzlich wurde mit einer teilweisen Anlehnung an die bisherige Praxis in der Verordnung zwischen Beamten des einfachen, mittleren, gehobenen und höheren Dienstes unterschieden. Neu und damit entscheidend war die Regelung, dass die Eintrittsvoraussetzung für die verschiedenen Dienste ausschließlich an schulische Abschlüsse, ohne weitere Berechtigung, gebunden war:

1. Zum Eintritt in die Laufbahn des einfachen Diensts war es erforderlich, dass die Bewerber eine deutsche Volksschule mit hinreichendem Erfolg besucht hatten.³⁸
2. Zum unmittelbaren Eintritt in die Laufbahn des mittleren Diensts war es erforderlich, dass die Bewerber eine deutsche Volksschule mit gutem Erfolg besucht hatten. Sie mussten ferner die für die Stelle geforderte handwerksmäßige, technische oder sonstige Fachbildung besitzen und diese durch Zeugnisse nachweisen.³⁹
3. Zum Nachweis der allgemeinen Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in die Laufbahn des gehobenen nichttechnischen Dienst wurde der Besitz des Abschlusszeugnisses einer anerkannten vollausgebauten Mittelschule oder eines als vollausgestaltet anerkannten Aufbauzuges an einer Volksschule verlangt.⁴⁰
4. Für den Eintritt in den höheren Dienst bestimmten die obersten Dienstbehörden für ihren Geschäftsbereich, welche Prüfungen für die Übernahme in diesen Dienst abgelegt werden mussten.

Damit fand die Eingangsvoraussetzung für die unterschiedlichen Dienste eine Parallele zum dreigliedrigen Schulsystem, wobei der untere und mittlere Dienst den Volksschulabschluss mit unterschiedlicher Gewichtung, der gehobene Dienst den Mittelschulabschluss voraussetzten. In der Verordnung hieß es einleitend: „Kein Bewerber darf vor anderen allein deshalb bevorzugt werden, weil er eine höhere Schul- oder Fachbildung besitzt, als für die Stelle verlangt wird.“⁴¹ Bedenken wurden aus Kreisen der Mittelschule im Zusammenhang mit den Eingangsvoraussetzungen für den gehobenen Dienst geäußert: Es wurde zwar betont, dass hier grundsätzlich der Abschluss der Mittelschule maßgebend sein sollte, aber die Formulierung, dass alternativ auch der Abschluss der zweijährigen Handelsschule oder der Höheren Handelsschule als Voraussetzung anerkannt würde, konnte sich für Mittelschulabsolventen nachteilig auswirken. Als Mitbewerber für diese Laufbahn des gehobenen Dienstes traten nun Schüler der höheren Schule mit der „Obersekundareife“ auf, die den Weg über die Handelsschule gegangen waren.

Der Zugang zum gehobenen technischen Dienst wurde für Mittelschüler erleichtert: Bisher mussten Mittelschüler nach dem Besuch z.B. der Ingenieurschule und vor dem Eintritt in den Beruf die „Obersekundareife“ erwerben. Diese Einschränkung galt nun nicht mehr, es heißt im § 27 lediglich:

³⁷ Verordnung über die Vorbildung und die Laufbahnen der deutschen Beamten. In: REICHSGESETZBLATT 1939, Nr. 38, S. 371

³⁸ Vgl. ebd., § 14

³⁹ Vgl. ebd., § 20

⁴⁰ Vgl. ebd., § 26

⁴¹ Ebd., § 4

„Zum Nachweis der Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in den gehobenen technischen Dienst müssen die Bewerber das Reifezeugnis einer in die Reichsliste eingetragenen höheren technischen Lehranstalt besitzen.“⁴²

Die Entwicklung des Berechtigungswesens unter den Nationalsozialisten im „Sinne der Mittelschule“ wurde trotz der im Grunde nur geringfügigen Veränderungen von den Mittelschullehrern begeistert begrüßt: „Wir erkennen dankbar an, daß die nationalsozialistische Regierung das Ziel unserer langjährigen Bestrebungen restlos erfüllt hat. Unser Glaube hat uns nicht betrogen: der gesunde Sinn des deutschen Volkes hat sich in dem Nationalsozialismus als dem organisierten deutschen Lebens- und Zukunftswillen durchgesetzt und von einer unerträglichen Lebensfessel befreit. [...] Die Umwertung der Schulzeugnisse und Schularten ist eine volkspolitische Segenstat, deren Tragweite sich von Jahr zu Jahr mehr erweisen wird.“⁴³ Auch in diesem Zusammenhang wurde die beinahe bedingungslose Unterordnung der Mittelschullehrerschaft unter das nationalsozialistische System deutlich. Gerade die Frage der Berechtigungen hatte der Mittelschule durch die vorhergehenden Regierungen eine Vielzahl von – zumindest von ihren Vertretern so empfundenen – Demütigungen gebracht, die die Begeisterung um die Anerkennung der Mittelschule durch das neue System verständlicher macht. Dass eine abschließende Regelung der Berechtigungsfrage im Sinne der Mittelschule erst im Jahre 1939 erfolgte, beweist auch, dass die Mittelschule erst nach der Neuordnung des höheren Schulwesens 1938 als Strukturfrage behandelt wurde.

Die geplante Hauptschulentwicklung wurde durch den Zusammenbruch des totalitären „3. Reiches“ verhindert: Da die sechsklassige Mittelschule durch die vierklassige Hauptschule ersetzt werden sollte, wäre bei der geltenden Laufbahnverordnung der Zugang der Hauptschulabsolventen zum gehobenen Dienst nicht möglich gewesen, da hierfür der Abschluss der vollausgebauten sechsklassigen Mittelschule als Voraussetzung galt. Dieser Umstand war auch der Auslöser für einen Ergänzungserlass vom 13. Juni 1942⁴⁴, in dem es u.a. hieß: „Zur Aufklärung der Eltern kann gesagt werden, daß Schüler, die das Lehrziel der Hauptschule erreicht haben, auch späterhin die Möglichkeit haben werden, durch Besuch von zwei aufsteigenden Klassen, die über die vierstufige Hauptschule hinausführen, sich jene Allgemeinbildung anzueignen, die gleicherweise in technischen als auch wirtschaftlichen Berufen im weiteren Sinne und im gehobenen Dienst der allgemeinen inneren Verwaltung erforderlich ist. Sie werden damit auch ein Zeugnis erwerben können, das, wie das heutige Abschlußzeugnis der Mittelschule, den Zugang zu den entsprechenden gehobenen Berufen gewährleistet.“⁴⁵ Damit wurde eine völlige Neuordnung des Berechtigungswesens verhindert, die gerade im Hinblick auf die Zugänge zu den Beamtenlaufbahnen notwendig geworden wäre. Es wurden allerdings auch keinerlei Aussagen darüber gemacht, in welcher organisatorischen Form die Einrichtung der vorgesehenen zwei Ausbauklassen geplant war. Als Fazit bleibt aber, dass mit dem Abschluss der Hauptschule die gerade erworbenen Berechtigungen der Mittelschule nicht verbunden sind, dass also die

⁴² Ebd., § 27

⁴³ MAASSEN: Die Lösung der Berechtigungsfrage aus volksorganischem Denken. In: MS 53 (1939), S. 110

⁴⁴ Einführung der Hauptschule im alten Reichsgebiete. In: ZENTRALBLATT 1942, S. 231

⁴⁵ Ebd.

Berechtigungsfrage für die Hauptschule bzw. die noch existierende Mittelschule wieder völlig offen war. Die vorgesehene Hilfskonstruktion der Einführung von „zwei aufsteigenden Klassen“ hätte jedenfalls wieder die Einrichtung der sechsklassigen, auf einer vierjährigen Grundschule aufbauenden Mittelschule bedeutet.

6.4 Lehrer und ihre Ausbildung

Trotz nachdrücklicher Werbung für den Beruf des Volksschullehrers konnte bis 1938 nur etwa die Hälfte des Bedarfs an Lehrern für diese Schulform gedeckt werden.⁴⁶ Es muss zusätzlich berücksichtigt werden, dass den Volksschulen ständig die Lehrer verloren gingen, die zur Mittelschule wechselten: Die Mittelschulen erlebten in diesen Jahren einen erheblichen Aufschwung, nicht zuletzt bedingt durch die restriktiven Maßnahmen an den höheren Schulen. Ihren Lehrerbedarf deckten die Mittelschulen nach wie vor nahezu ausschließlich durch Volksschullehrer mit Mittelschullehrerprüfung.

Um Mängel in der Lehrerversorgung an Volksschulen zu beheben, wurden ab Ostern 1939 durch das Reichserziehungsministerium sogenannte Aufbaulehrgänge eingerichtet. Für Bewerber mit abgeschlossener Mittelschule dauerten die Kurse zwei Jahren, für Bewerber mit abgeschlossener Volksschule vier Jahren. Die Bewerber wurden dann zu einer „Sonderreifepfung“ und damit zum Studium an der „Hochschule für Lehrerbildung“ zugelassen.⁴⁷

Nach Kriegsbeginn verschärfte sich der Lehrermangel an den Schulen weiter, jetzt bedingt durch die Einberufung vieler Lehrer zum Kriegsdienst. Als Ausweg aus dieser prekären Lage wurden ab 1940 an den Hochschulen für Lehrerbildung „Schulhelferkurse“ eingerichtet. Als Voraussetzung für diesen drei Monate dauernden Kurs galt der Mittelschulabschluss oder ein guter Volksschulabschluss. Die Absolventen erhielten das Recht, nach einer zweijährigen Unterrichtstätigkeit ein verkürztes Studium an einer Hochschule für Lehrerbildung durchzuführen.

Diese „Herabstufung“ der Volksschullehrerbildung lag durchaus im Interesse einflussreicher Nationalsozialisten, die grundsätzlich gegen eine akademische Ausbildung für diese Lehrergruppe waren. Vor allem war es Martin Bormann (1900-1945), der Leiter der Staatskanzlei, der als Gegner von Reichserziehungsminister Rust für eine Reform der Volksschullehrerausbildung eintrat. Da Rust unabhängig von dieser Frage zu diesem Zeitpunkt in der Parteileitung bereits ständig an Einfluss verloren hatte, konnte dieser sich letztlich nicht durchsetzen: Im November 1940 wurden die Hochschulen für Lehrerbildung auf Befehl Hitlers aufgelöst und durch Lehrerbildungsanstalten, die österreichischem Vorbild entsprachen, ersetzt. Als Zulassungsqualifikation für die fünf Jahre dauernde Ausbildung genügt der Abschluss der Volksschule, bei anderen Schulabschlüssen konnte sich die Dauer der Ausbildung entsprechend verringern, bei Bewerbern mit Abitur z.B. auf nur noch ein Jahr.⁴⁸ Auswirkungen der zuletzt getroffenen Maßnahmen lassen sich kaum belegen, da bedingt durch die Kriegereignisse, vor allem infolge der unkontrollierbaren Verhältnisse gegen

⁴⁶ BÖLLING: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. 1983, S. 150

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Ebd., S. 151

Ende des Krieges, etwa ab Ende des Jahres 1944 kein geordneter Unterricht mehr stattfand.

Für die Mittelschule gestaltete sich die weitere Entwicklung durch zwei sich überschneidende Maßnahmen verwickelt :

– Zunächst erscheint am 15. Dezember 1939 der Erlass „Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule“⁴⁹ herausgegeben vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Rust. In diesem Erlass werden zwar vereinzelt Hinweise auf die Aufgaben des Lehrers gegeben, die Lehrerausbildung wurde dabei aber völlig ausgeklammert.

– Mit Erlass vom 28. April 1941 wurde die „Einführung der Hauptschule in den neuen Gebieten des Deutschen Reiches“⁵⁰ angeordnet; als Ergänzung folgte am 13. Juni 1942 der Erlass über die „Einführung der Hauptschule im alten Reichsgebiet.“⁵¹

Am 9. März 1942 wurden die „Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule“⁵² vorgelegt.⁵³ Allerdings wurden auch hier keinerlei Angaben über die in dieser neuen Hauptschule einzusetzenden Lehrer gemacht. In einem kritischen Kommentar von Maassen in der „Mittelschule“ wurde darauf hingewiesen, dass für den Einsatz in der Hauptschule nur Mittelschullehrer zur Verfügung stehen, „aber auch an der Mittelschule sich der zunehmende Lehrermangel bemerkbar [macht].“⁵⁴ Die Konsequenz aus der nicht weitergeführten Mittelschullehrerprüfung wurde hier gezogen: „Der Staat ließ sich so die Gelegenheit entgehen, manche Fachlehrer für die Mittelschule zu gewinnen. Nun ist die Not so groß, dass für die Hauptschule im Reich keine Fachlehrer zur Verfügung stehen und dass die aus Mittelschulen umzuwandelnden Hauptschulen im Reich gleichfalls unter Lehrermangel zu leiden haben werden. Die Frage der Ausbildung und Prüfung der Mittel- und Hauptschullehrer ist vom Staate zu spät angefaßt worden.“⁵⁵

Im Einführungserlass für die Hauptschule in den „neuen Gebieten“ vom 28. April 1941 wurden allerdings Angaben zur Lehrerfrage gemacht, die wahrscheinlich bereits für die spätere Übernahme bei der Einführung der Hauptschule im Altreich gedacht waren. In diesem Erlass wurde festgelegt, dass in den Hauptschulen Lehrkräfte mit erweiterter Fachausbildung unterrichten sollten, die die Befähigung zum Unterricht an Hauptschulen in einer besonderen Prüfung nachgewiesen haben mussten. Ergänzend hieß es, dass auch Mittelschullehrer an den Hauptschulen unterrichten können. Eine entsprechende „Ordnung der Ausbildung und Prüfung für das Lehramt an Hauptschulen“⁵⁶ erschien als Runderlass des

⁴⁹ Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule. In: ZENTRALBLATT 1939 – als Beilage

⁵⁰ Die Einführung der Hauptschule in den neuen Gebieten des Deutschen Reiches. In: MS 55 (1941), S. 104 f

⁵¹ Einführung der Hauptschule im alten Reichsgebiet. In: ZENTRALBLATT 1942, S. 231

⁵² Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule. In: ZENTRALBLATT 1942, S. 127 ff

⁵³ Im Folgenden als „Bestimmungen von 1942“ bezeichnet.

⁵⁴ MAASSEN: Die Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule. In: MS 56 (1942), S. 71

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ordnung der Ausbildung und Prüfung für das Lehramt an Hauptschulen. In: ZENTRALBLATT 1942, S. 453 ff

Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung am 6. November 1942. So wie es für die Mittelschullehrer seit der Institutionalisierung der Mittelschule keine eigenständige Ausbildung gegeben hatte, setzt sich diese Tradition für die Hauptschullehrer fort, denn es hieß: „Die Vorbereitung auf die Prüfung für das Lehramt an Hauptschulen erfolgt im Selbststudium.“⁵⁷ Den zur Prüfung zugelassenen Bewerbern wurde lediglich ein sechswöchiger Einführungslehrgang und ein dreiwöchiger Abschlusslehrgang angeboten. Auch die Einführung von Kursen – wie die früheren „Kurse zur Vorbildung von Mittelschullehrern“ – war offensichtlich vorgesehen: „An die Stelle der Einführungs- und Abschlusslehrgänge können Ausbildungseinrichtungen treten, in denen sich die Lehrer neben ihrer beruflichen Tätigkeit durch Vorträge und Arbeitsgemeinschaften ausbilden können.“⁵⁸ Bezüglich der Prüfung blieben die Ansprüche an die Fähigkeit der Lehrer zur wissenschaftlichen Arbeit widersprüchlich: Zugelassen zur Prüfung zum Hauptschullehrer waren Volksschullehrer, auch jene, die ihre Ausbildung auf den neu installierten Lehrerbildungsanstalten abgeleistet hatten. Für diese fünfjährige Ausbildung war als Eingangsvoraussetzung der Volksschulabschluss ausreichend. Wenn die Prüfungsordnung aber voraussetzt, dass der Prüfungsbewerber „Einblick in die wissenschaftliche Arbeitsweise gewonnen“⁵⁹ haben musste, bleibt die immanente Unterstellung, dass er diese Fähigkeit während seiner Ausbildung nicht gewonnen haben konnte.

Mit Beginn des neuen Schuljahres im September 1941 sollte im gesamten Reich die Hauptschule eingeführt werden. Damit sollte mittlere Schulwesen einheitlich geordnet sein. Wegen der ungeordneten politischen Verhältnisse wurde auf die Einrichtung der Hauptschule in den Gebieten des alten Reiches verzichtet.

6.5 Chemieunterricht

Im Vorgriff auf die Vorlage der neuen Bestimmungen wurden mit Erlass vom 12. April 1939 die „Studentafeln der Mittelschulen“ vorgelegt.⁶⁰ Diese Studentafeln waren Bestandteil der „Bestimmungen von 1939“, die mit Datum vom 15. Dezember 1939 vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung Rust die neuen „Bestimmungen“ für die Mittelschule vorgelegt wurden.⁶¹ Zu diesen gehörten neben grundsätzlichen Angaben Lehrpläne für die einzelnen Fächer. Da die Differenzierungen in unterschiedliche Pläne entfielen, wurden auch für die naturwissenschaftlichen Bereiche lediglich Angaben für ‚Mittelschulen für Jungen‘ und ‚Mittelschulen für Mädchen‘ – jeweils ergänzt mit Hinweisen zu den „Vierklassigen Aufbauzügen für Jungen und Mädchen an Volksschulen“ – gemacht.

Der naturwissenschaftliche Bereich wurde nun eingeteilt in die beiden Fächer „Lebenskunde“ (Biologie) und „Naturlehre“. Das Fach „Lebenskunde“ wurde in beiden letzten Schuljahren um den Bereich „Gartenbau“ erweitert. Die Fächer Physik und Chemie blieben in der Studentafel weiterhin zu dem Fach

⁵⁷ Ebd., S. 454

⁵⁸ Ebd.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Vgl. MAASSEN: Die neuen Studentafeln. In: MS 53 (1939), S. 229 ff

⁶¹ „Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Mittelschule“. In: ZENTRALBLATT 1939; Beilage

„Naturlehre“ zusammengefasst, wurden in den Hinweisen zu den Lehrplänen aber getrennt ausgewiesen.

Für den naturwissenschaftlichen Bereich ergab sich folgende Stundentafel mit den entsprechenden Wochenstundenzahlen:

Tabelle 7: Naturwissenschaftlicher Unterricht ab 1939

Fach	Klasse ⁶²					
	6.	5.	4.	3.	2.	1.
Lebenskunde mit Gartenbau	2	2	2	2	3 – 4	3 - 5
Naturlehre - Physik / Chemie -	–	–	2	2	2 – 4	2 - 4

Quelle: eigene Zusammenstellung auf der Basis der „Bestimmungen von 1939“.

In den Bestimmungen wurden zu den einzelnen Fächern grundsätzliche Erläuterungen gegeben:

- zu den „Zielen“,
- zu „Stoffgestaltung und Arbeitsweise“ sowie
- zur „Stoffverteilung“.

Die entsprechenden Angaben waren weit ausführlicher als bei den bisherigen Plänen. Dies lässt den Schluss zu, dass dem naturwissenschaftlichen Unterricht nun eine erhöhte Bedeutung zukommen sollte, wobei allerdings zu zeigen ist, dass die naturwissenschaftlichen Fächer bei den Nationalsozialisten einen unterschiedlichen Stellenwert hatten. Aus der Stundentafel wird deutlich, dass dem Bereich Lebenskunde wegen der wesentlich höheren Zuweisung an Unterrichtsstunden eine größere Bedeutung zugemessen wurde als der Naturlehre. Dies findet seine Erklärung in der Bedeutung des Faches Lebenskunde hinsichtlich der „rasenpolitischen Erziehung“. In dem Beitrag: „Die rasenpolitischen Aufgaben“ stellte der Verfasser Lucas fest, dass die Rassenkunde einen Unterrichtsgrundsatz darstellt, dem „Unterricht und Erziehung unterzuordnen sind.“⁶³ Die sich hierauf beziehenden Forderungen wurden nach Fächern getrennt aufgelistet, den Fächern Geschichte und Lebenskunde kam hierbei eine erhebliche Bedeutung zu⁶⁴, der Bereich Naturlehre wurde nicht erwähnt.

In den Hinweisen zu den Ziele hieß es: „Durch den Unterricht in Naturlehre sind die Schüler in die Kenntnis, Bedeutung, Ordnung und Gesetzmäßigkeit der Naturkräfte und -stoffe einzuführen, insbesondere solcher, die für das häusliche, Gewerbe- und Verkehrsleben sowie für die Staatsnotwendigkeiten der Wirt-

⁶² Klasse 1 ist die Eingangsklasse, Klasse 6 die Abschlussklasse

⁶³ LUCAS: Die rasenpolitischen Aufgaben nach den neuen Lehrplänen für die Mittelschule. In: MS 54 (1940)

⁶⁴ Ebd., S. 7 f

schaftsfreiheit und Landesverteidigung von Bedeutung sind.“⁶⁵ Es entsprach wohl dem Zeitgeist, wenn hier zusätzlich auf die Bedeutung für die Landesverteidigung sowie die Begriffe „Staatsnotwendigkeit“ und „Wirtschaftsfreiheit“ hingewiesen wurde, Aber auch der für die Mittelschule so typische Praxisbezug blieb erhalten. „Endlich soll die Jugend in dem Unterricht in Naturlehre erfahren, daß die Ergebnisse der physikalischen und chemischen Forschung die Frucht jahrelanger mühevoller Arbeit sind und daß bedeutende Erfindungen Wendepunkte in der wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung der Menschen bedeuten. An einzelnen führenden Naturforschern, großen Erfindern und überragenden Technikern, besonders des deutschen Volkes, ist zu zeigen, wie ihr Leben in bezug auf Pflichtgefühl, Arbeitsamkeit, zähe Ausdauer und kühnen Wagemut vorbildlich war, und daß ihre Werke der Stolz des deutschen Volkes sind.“⁶⁶

Damit bekam der naturwissenschaftliche Unterricht eine neue Dimension: War der Unterricht nach den „Bestimmungen von 1872“ noch rein an dem Gedanken der Nützlichkeit orientiert – was durch die Bestimmungen von 1910 und 1925 im wesentlichen bestätigt wurde – so erhielt nun der Chemieunterricht einen „facheigenen Erziehungs Wert“. Dieser konnte bereits in den „Bestimmungen von 1925“ nachgewiesen werden, findet sich aber in den nun vorgelegten „Bestimmungen von 1939“ wesentlich ausgeprägter, bedingt vor allem durch die unmittelbare Anbindung an die Erziehungsziele des Nationalsozialismus.

In den sehr ausführlichen Hinweisen zur „Stoffgestaltung und Arbeitsweise“ wurde gefordert, dass der Unterricht ausgehen soll vom „Beobachtungsbereich des Schülers“, es sollten sowohl eine „Verbindung mit dem schaffenden Leben der Heimat und des Volkes vorhanden sein“⁶⁷ als auch „Fragen der Ernährungsfreiheit, der Rohstoffherzeugung sowie der Landesverteidigung planvoll eingebaut“⁶⁸ werden. Zur experimentellen Arbeit heißt es: „Der Ausgang vom Versuch wird die Ausnahme bleiben; im Regelfall tritt er zur Ergänzung und Klärung der Erfahrung hinzu. [...] Die Versuche werden vorteilhaft durch einfache Schnittzeichnungen klärend unterstützt und ergänzt.“⁶⁹ Mit den nur spärlichen Hinweisen zur Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts wird deutlich, dass inhaltliche Fragen einen höheren Stellenwert als methodische haben.

Für den Chemieunterricht wurde weiter gefordert, dass von Anfang an Begriffe wie Formel, Symbol und Wertigkeit benutzt werden. „Mit ihrer Hilfe gelangt der Schüler zu größerer Einsicht in das Wechselspiel der am Anfang als Bausteine aufzufassenden Atome.“⁷⁰ Auch der Aufbau- oder Konstitutionsformel wurde Bedeutung beigemessen: „Sie setzt an die Stelle der sinnlichen Schau (Atombild) die Abstraktion im Symbol und führt damit innerlich zur Gewinnung der den Vorgang veranschaulichenden Formel.“⁷¹ Etwas mehr als 10 Jahre waren seit der

⁶⁵ Bestimmungen 1939; Beilage S. 50

⁶⁶ Ebd., S. 7

⁶⁷ Bestimmungen von 1939; Beilage S. 50

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Ebd., S. 51

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Ebd., S. 52

Veröffentlichung von Buhtz vergangen, in der er die Behandlung der chemischen Formel im Chemieunterricht der Mittelschule noch strikt abgelehnt hatte.⁷²

Auch erfolgen Hinweise auf die vielfältigen Möglichkeiten zu fächerübergreifendem Unterricht: „Innerhalb der einzelnen Klassen können Physik und Chemie neben- oder nacheinander gegeben werden. Die organische Verbindung mit Lebenskunde, Erdkunde, Geschichte, Mathematik, Zeichnen Werken und dem Deutschunterricht ist zu pflegen.“⁷³ Hier wurden Bestrebungen zur Gestaltung des Unterrichts aufgezeigt, die einen didaktisch und methodisch durchaus vielfältigen Chemieunterricht begründeten.

Bei der Stoffverteilung wurde zwischen Mittelschulen für Jungen und Mittelschulen für Mädchen unterschieden. Da diese Unterschiede doch sehr bezeichnend und für den Chemieunterricht weitgehend waren, sollen die entsprechenden Pläne in Ausschnitten dargestellt werden.

In der Mittelschule für Jungen standen damit eindeutig Themen aus der Technik und dem gewerblichen, sowie aus dem militärischen Bereich im Vordergrund.⁷⁴ Da die Angaben ausgesprochen spärlich waren, stellten sie bezüglich der inhaltlichen Umsetzung dieser Pläne an den Lehrer große Anforderungen. Die Themen sollten hinsichtlich ihrer Strukturierung mit besonderer Zielrichtung in Sacheinheiten zusammengefasst werden: „Daß hierbei der seit der Machtübernahme einsetzende Freiheitskampf unseres Volkes mit seinem gigantischen Ringen um unsere wirtschaftliche Unabhängigkeit, mit seinem Kampf um unsere Nahrungs- und Wehrfreiheit ganz besonders betont werden muß, dürfte bei der nationalpolitischen Ausrichtung unserer gesamten Schularbeit eine Selbstverständlichkeit sein.“⁷⁵ Das naturwissenschaftlicher Unterricht zur Indoktrination benutzt werden kann, wird damit deutlich.

Folgende Themenzuordnung ist bei einer Verteilung auf jeweils drei Schuljahre vorgesehen:

⁷² Vgl. BUHTZ (Hrsg.): Die Mittelschule. 1926, S. 111

⁷³ Bestimmungen von 1939, Beilage S. 52

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 52

⁷⁵ LANGE: Sacheinheit und systematischer Aufbau im Chemieunterricht der Mittelschule. In: MS 57 (1943) S. 36

Tabelle 8: Themenzuordnung – Mittelschule für Jungen

4. Klasse:	Die Grundbegriffe und wichtigsten Stücke aus der anorganischen Chemie in ihrer Anwendung auf Gewerbe und Technik.
5. Klasse:	Deutsche Bau- und Werkstoffe. Deutschlands Kampf um seine Ernährung. In Verbindung mit Lebenskunde: Einführung in die wichtigsten Erscheinungen der organischen Chemie, wie der Kohlehydrate, der Fette, des Eiweiß und der Gärung.
6. Klasse:	Deutschlands Ringen um seine wirtschaftliche Unabhängigkeit: Die Kohle und ihre Destillationsprodukte. Erdölindustrien. Aus der Holzchemie. Verarbeitung von Mineralien. Die chemische Waffe.

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach den „Bestimmungen von 1939“⁷⁶

Der Lehrer hatte in diesem Rahmen einen breiten Ermessensspielraum für eine individuelle Stoffauswahl und auch die Unterrichtsgestaltung, denn es heißt in den Bestimmungen ausdrücklich: „Die Methode läßt jedem Lehrer weitgehende Freiheit in seiner Arbeit.“⁷⁷ Ob allerdings bei maximal 2 Wochenstunden Chemieunterricht in der Abschluss-klasse alternative Unterrichtsformen möglich waren, muss bezweifelt werden.

Die auf die Mädchenbildung ausgerichtete Schwerpunktsetzung im Chemieunterricht wird bei der Gegenüberstellung der beiden Pläne deutlich. In der Mittelschule für Mädchen waren es nahezu ausschließlich Themen aus dem hauswirtschaftlichen Bereich, die behandelt werden sollten.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 52 f

⁷⁷ Ebd., S. 9

Tabelle 9: Themenzuordnung – Mittelschule für Mädchen

4. Klasse:	Einführung in die Chemie der Hauswirtschaft: Die Luft und ihre Bestandteile. Frischhaltung. Vom Wasser und seinen Elementen. Vom Kochsalz und seinen Elementen. Salzsäure. Deutsche Salzlagerstätten. Ätznatron. Die Kohle, Leuchtgas, flüchtige Brenn- und Treibstoffe, die Flamme, Kohlen- und Gasherd. Vom Luftschutz.
5. Klasse:	In enger Verbindung mit Lebenskunde und Hauswirtschaft: Erscheinungen der organischen Chemie, wie der Kohlehydrate, der Fette, des Eiweiß und der Gärung. Die leichten und schweren Gebrauchsmetalle der Hauswirtschaft und ihre Behandlung.
6. Klasse:	Chemie der Nahrungs- und Genussmittel, der Kleidung und Wohnung, des Färbens, Waschens, des Bleichens, der Heiz- und Treibstoffe, der Kunst- und Kampfstoffe.

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach den „Bestimmungen von 1939“⁷⁸

Bezeichnend ist sich die Aussage, dass an den Mädchenmittelschulen der systematische Aufbau der Stoffe, die mathematische Formulierung und die Formeln noch mehr zurücktreten.⁷⁹ Damit wurde ein Rollenbild verfestigt, dass die Geschlechterstellung nach nationalsozialistischer Auffassung zum Abbild brachte. Bei Benze hieß es in seinem Beitrag: „Erziehung im Großdeutschen Reich“⁸⁰: „Der Nationalsozialismus lehnt die liberalistische Gleichmacherei und ‚Koedukation‘ ab und trennt grundsätzlich die Erziehung der männlichen und weiblichen Jugend. Infolgedessen spielt auch die hauswirtschaftliche und volksmütterliche Durchbildung an allen Mädchenschulen eine maßgebende Rolle.“⁸¹ Bei Lange hieß es entsprechend: „Die besonderen Aufgaben der Mädchenerziehung, die Erziehung zur künftigen Hausfrau, können nur durch einen besonderen, namentlich die Vorgänge in Küche und Haus berücksichtigenden Chemieunterricht erreicht werden.“⁸²

In den „Bestimmungen von 1939“ wurde deutlich, dass der Chemieunterricht gegenüber den vorhergehenden Plänen inhaltlich anspruchsvoller geworden war, aber auch seine Einbindung in die Politik des Staates wurde noch verstärkt. Seine Indienststellung in die nationalsozialistische Politik soll anhand ausgewählter

⁷⁸ Vgl. Bestimmungen von 1939, S. 53 f

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 52

⁸⁰ BENZE: Erziehung im Großdeutschen Reich. 1939

⁸¹ Ebd., S. 10

⁸² LANGE: Sacheinheit und systematischer Aufbau im Chemieunterricht der Mittelschule. In: MS 57 (1943), S. 36 f

Veröffentlichungen im Verbandsorgan der Mittelschullehrerschaft knapp verdeutlicht werden:

„Die Bildungsarbeit in der Schule hat sich nach der national-sozialistischen Weltanschauung auszurichten.“⁸³ Mit dem Appell, der Jugend das „große Aufbauwerk zum Bewußtsein zu bringen“,⁸⁴ ging an alle Fächer die Forderung, „systematisch dafür Sorge zu tragen, daß die politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und bevölkerungs-politischen Leistungen“ von den Schülern erkannt und entsprechend gewürdigt werden. „Deshalb geht der Unterricht in Physik und Chemie neue Wege, zeigt, wie deutscher Erfindergeist die Macht der Monopole bricht und zur wirtschaftlichen und politischen Unabhängigkeit beiträgt.“⁸⁵ Weiter hieß es: „In den Physik- und Chemieunterricht können in stärkerem Maße kurze Lebensbilder nordischer Bahnbrecher der modernen Naturwissenschaft eingegliedert werden, auch gelegentlich Fragen behandelt werden, wie das vergebliche Bemühen der Polen, Kopernikus, den deutschbürtigen Schlesier, zum Nationalpolen machen zu wollen.“⁸⁶ Für die rassenkundliche Ausrichtung des Unterrichts werden massive Forderungen erhoben: „Kampf dem Geburtenrückgang, Ausschließung der erblich Unerwünschten von der Vermehrung, Reinhaltung des Blutes durch Verhinderung der Rassenkreuzung“.⁸⁷ Die Forderungen richteten sich vornehmlich an die Fächer Geschichte, Erdkunde, Leibeserziehung und vor allem Lebenskunde; die Fächer Physik und Chemie bleiben hierbei weitgehend ausgespart.

6.6 Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Hauptschule

Mit Erlass vom 9. März 1942 wurden die „Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule“⁸⁸ vorgelegt.

Die geplante Umwandlung der Mittelschulen in Hauptschulen, die mit Beginn des Schuljahres 1942/43 abgeschlossen sein sollte, bedeutete auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht bezüglich der Stundenzahlen gravierende Einschränkungen, wie die nachfolgende Tabelle zeigt:

⁸³ ECKARD: Nationalsozialistische Ausrichtung des Unterrichts. In: MS 51 (1937), S. 514

⁸⁴ Ebd., S. 515

⁸⁵ Ebd., S. 516

⁸⁶ BENZE; PUDELKO: Rassistische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz. 1937, S. 25

⁸⁷ LUCAS: Die rassenpolitischen Aufgaben nach den neuen Lehrplänen für die Mittelschule. in: MS 54 (1940), S. 7

⁸⁸ Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule. In: ZENTRALBLATT 1942, S.127

Tabelle 10: Naturwissenschaftlicher Unterricht ab 1942

Fach	Klasse ⁸⁹			
	1	2	3	4
Lebenskunde mit Gartenbau	2	2	2	2
Naturlehre - Physik / Chemie -	–	2	3	3

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach den „Bestimmungen von 1942“

Inhaltlich wären die Einschränkungen dadurch, dass geplant war, die beiden letzten Schuljahre zu streichen, erheblich gewesen. Dies kann deutlich herausgestellt werden durch einen Vergleich der „Bestimmungen von 1939“ mit den Hauptschulbestimmungen von 1942, soweit sie sich auf den naturwissenschaftlichen Unterricht beziehen. Wie stark die Hauptschule inhaltlich an die Mittelschule angebunden war, wird zunächst einmal deutlich bei den Bereichen „Stoffgestaltung und Arbeitsweise“, die für die Hauptschul-Bestimmungen inhaltlich aus den Mittelschul-Bestimmungen übernommen worden sind; dies galt entsprechend auch für die formulierten „Ziele des Naturlehre-Unterrichts“.

Besonders gravierend erscheint der um ein Jahr frühere Beginn des naturwissenschaftlichen Unterrichts und der um zwei Jahre frühere Abschluss. Trotz der verkürzten Unterrichtszeit sollte der geforderte Stoff in umfassender Weise vermittelt werden. Die Probleme dabei wurden durchaus erkannt: „Der Lehrer der Naturlehre muss neben gründlicher wissenschaftlicher Kenntnis seines Faches und seiner Beziehung zum völkischen Leben ein gutes Geschick zum Experimentieren besitzen. Besonders der Anfangsunterricht in Chemie stellt hohe Anforderungen an die Veranschaulichungskraft des Lehrers.“⁹⁰ Der verfrühte Unterricht stellte ein weiteres Problem dar: In der Oberschule z.B. begann der Naturlehreunterricht in der vierten Klasse. Zu diesem Zeitpunkt waren die Schüler etwa 14 Jahre alt. Ein solcher Beginn wurde auch für die frühere Mittelschule als psychologisch vertretbar angesehen, weil erst ab diesem Lebensalter die Schüler als fähig angesehen wurden, den naturwissenschaftlichen Unterrichtsstoff bezüglich Form und Umfang aufnehmen zu können. In der Hauptschule sollte zu diesem Zeitpunkt der gesamte naturwissenschaftliche Unterricht bereits abgeschlossen sein.

6.7 Schulbücher

Noch im Jahre 1942, als bereits mit der Einführung der Hauptschule gerechnet werden musste, sind eine Reihe von Schulbüchern erschienen, die in ihrem Untertitel den Hinweis „Chemie für Mittelschulen“ trugen, so z.B. von Hofmann

⁸⁹ Klasse 1 ist die Eingangsklasse, Klasse 4 die Abschlussklasse.

⁹⁰ PETER: Der Naturlehreunterricht in der Hauptschule. In: MS 56 (1942), S. 150

und Wältermann⁹¹: „Chemie für Mittelschulen“ und von Scharnberg und Finnern⁹²: „Chemie für Mittelschulen“. Daneben erschienen Bücher, die für Haupt- und Mittelschulen angeboten wurden. Dazu gehörte das Buch von Gerhardt u.a.: „Lehrbuch der Chemie für Haupt- und Mittelschulen“.⁹³

Eine inhaltliche Analyse der in dieser Zeit erschienenen Schulbücher für das Fach Chemie zeigt, dass auch in dieser Phase die stoffliche Anordnung bei allen zitierten Büchern der traditionellen Strukturierung folgte. Bemerkenswert ist aber die unterschiedliche Ausrichtung der Themenschwerpunkte. In dem Buch von Filipp: „Chemie für Mittelschulen – Zum Gebrauch in Jungenschulen“⁹⁴ wurden „Schieß- und Sprengstoffe“ angesprochen, des weiteren „Feuerwaffen, Granaten und Bomben“ und „Chemische Kampfstoffe.“⁹⁵ Dass es für die Verfasser von Schulbüchern offensichtlich nicht zwingend notwendig war, im Zusammenhang mit dem Chemieunterricht auf kriegerische Zusammenhänge einzugehen, zeigt das oben zitierte Buch von Gerhardt, in dem es unter der Überschrift „Deutschland im Kampfe um seine Nahrungsfreiheit“ heißt: „Um im Rahmen unserer Chemie zu bleiben, wollen wir alle politischen, geopolitischen und rein wirtschaftlichen Betrachtungen und Maßnahmen, die der Erkämpfung und Sicherung unserer Nahrungsfreiheit dienen, ausschließen.“⁹⁶

Die Kontrolle der Schulbücher durch Partei und Regierung blieb offensichtlich unvollständig und hatte keineswegs den gewünschten Erfolg, denn 1939 kündigte Rust eine Verschärfung dieser Kontrollen an. Es durften nur noch Schulbücher eingesetzt werden, für die der Genehmigungsvermerk einer parteiamtlichen Prüfungskommission, die im Ministerium eingerichtet worden war, vorlag.⁹⁷ Aber auch mit diesen Maßnahmen konnte Rust jedoch offenbar nicht erreichen, dass seine Arbeit anerkannt wurde: Reichsleiter Philipp Bouhler⁹⁸ (1899-1945) verstand es, sich die Gesamtverantwortung für den Lehrbuchsektor übertragen zu lassen. Durch einen „Führerbefehl“ übernahm Bouhler die Verantwortung für den Einsatz geeigneten Schulmaterials. Zu seinem Auftrag gehört auch die Bestandsaufnahme von Schulbüchern, die in ihren Inhalten nicht der Parteilinie entsprachen. Diese Funktion sicherte ihm erheblichen Einfluss. Für diese neue Aufgabe bildete Bouhler die „Reichsstelle für das Schul- und Unterrichtsschrifttum“ mit einem sogenannten „Reichsausschuß“. Diesem gehörte auch der „Nationalsozialistische Lehrerbund“ an. Durch den NSLB ließ Bouhler zunächst umfassende Erhebungen über alle an den Schulen noch eingesetzten Bücher durchführen.⁹⁹ Diese Maßnahme allein muss an den Schulen eine einschüchternde Wirkung gehabt haben, denn viele Buchbestände, die nicht den Vorgaben entsprechen, wurden daraufhin an den Schulen vernichtet. Verbunden mit massiver Kritik an der bisherigen Arbeit des Reichserziehungsministeriums plante Bouhler die Schulbücher grundsätzlich zu vereinheitlichen, so dass für jedes Fach nur jeweils ein Buch hätte verwandt werden dürfen. Um den

⁹¹ *HOFMANN und WÄLTERMANN: Chemie für Mittelschulen. 1942

⁹² *SCHARNBERG und FINNERN: Chemie für Mittelschulen. 1942

⁹³ *GERHARDT u.a.: Lehrbuch der Chemie für Haupt- und Mittelschulen“. 1941

⁹⁴ *FILIPP: Chemie für Mittelschulen – zum Gebrauch an Jungenschulen. 1942

⁹⁵ Ebd., S. 271 ff

⁹⁶ *GERHARDT u.a.: Lehrbuch der Chemie für Haupt- und Mittelschulen. 1941, S. 144

⁹⁷ EILERS: Die nationalsozialistische Schulpolitik. In: Staat und Politik. 1963, S. 29

⁹⁸ Bouhler war der Leiter der „Parteiämtlichen Prüfungskommission“

⁹⁹ Ebd., S. 30

Wettbewerb der Schulbuchverlage völlig auszuschalten, gründete Bouhler den „Deutschen Schulbuchverlag“,¹⁰⁰ in dem alle Schulbücher reichseinheitlich erscheinen sollten. Der Plan führte erwartungsgemäß zu starkem Widerstand im Reichserziehungsministerium. Bedingt durch diesen Widerstand, vor allem aber durch die fortschreitenden Kriegseignisse, unterblieben weitere Auseinandersetzungen um das Schulbuch.

Die hier deutlich werdenden Kompetenzstreitigkeiten lassen sich auch dadurch erklären, dass die Bedeutung der Schulbücher als parteipolitischer Machtfaktor von den Beteiligten zunächst unterschätzt worden war. Die oben angesprochenen Auseinandersetzungen begannen erst ab 1939 zu eskalieren, denn zu diesem Zeitpunkt sollten die Schulbücher einer Kontrolle durch die „Parteiämtlichen Prüfungskommission“ unterzogen werden; die „Parteiämtliche Prüfungskommission zum Schutze des NS-Schrifttums“ war aber bereits 1934 eingerichtet worden, zu ihren Aufgaben hieß es: „Das Fachbuch stellt ein Randgebiet zum nationalsozialistischen Schrifttum dar insofern, als es sich bei ihm nur in beschränktem Umfang um eine politische Ausrichtung handelt“.¹⁰¹ Auch Schulbücher gehörten zu diesem Zeitpunkt noch in die Kategorie der Fachbücher.

Die kriegsbedingten Versorgungsschwierigkeiten dokumentieren sich in mehreren Erlassen zur Frage der „Lernbücher“ und deren Beschaffung, wobei mehrfach deutlich gemacht wurde, welcher Wert auf den Einsatz gebrauchter Bücher gelegt wurde: „Die Schüler und Schülerinnen sind von den Klassenlehrern darauf hinzuweisen, daß es mit Rücksicht auf die Rohstofflage erwünscht ist, soweit möglich, gebrauchte Schulbücher weiterzuverwenden.“¹⁰² Mit zunehmender Kriegsdauer wurde die Versorgung mit Schulbüchern schwieriger, dazu werden zwei Erlasse zitiert: „Die [...] eingeführten Schulbücher können vom Schuljahr 1944/45 ab für die Dauer des Krieges nicht mehr im Schulbuchhandel erworben werden. Sie werden den Schülern und Schülerinnen für den Bedarfszeitraum leihweise überlassen.“¹⁰³ – „Durch die Tagespresse ergeht ein Aufruf zur Abgabe gebrauchter Schulbücher. Der Inhalt dieses Aufrufs ist den Schülerinnen und Schülern sofort bekanntzugeben.“¹⁰⁴

Der letzte Erlass aus nationalsozialistischer Zeit, der sich auf Schulbücher bezieht, stammt vom 11. September 1944; er regelte das Verfahren der Versorgung der Luftwaffenhelfer mit Lernbüchern. „Der Bedarf der von derselben Schule in geschlossenem Klassenverband örtlich eingesetzten Luftwaffen- (Marine-) Helfer ist aus der Leihbücherei ihrer Schule zu decken.“¹⁰⁵ Das von dieser Maßnahme auch bereits Mittelschüler betroffen waren, wurde ebenfalls deutlich: „Die Luftwaffenhelfer (Marinehelfer) aus Mittelschulen, die außerhalb ihres Schulortes eingesetzt werden, verwenden im Unterricht die für ihren Heimatbezirk

¹⁰⁰ Ebd..

¹⁰¹ HEDERICH: Die Parteiämtliche Prüfungskommission zum Schutz des NS-Schrifttums.1937, S. 6

¹⁰² Versorgung der Schüler und Schülerinnen der allgemeinbildenden Schulen mit Lernbüchern. In: AMTSBLATT 1943, S. 146

¹⁰³ Runderlaß des RMfWEV: Kriegsmaßnahmen zur Versorgung mit Lernbüchern. In: Die deutsche Hauptschule 3 (1944), S. 89

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Versorgung der Luftwaffenhelfer (Marinehelfer) mit Lernbüchern. In: AMTSBLATT 1944, S. 243

genehmigten Lernbücher.“¹⁰⁶ In allen Einzelheiten wurde nicht nur das Ausleihverfahren, sondern auch die Organisation der Rückgabe dieser Lernbücher geregelt. Dabei sollte der Eindruck entstehen, dass der Krieg eine vorübergehende Erscheinung sei, nach dessen Ende zu einem normalen schulischen Leben zurückgekehrt werden könnte. Als Beispiel eines an Lächerlichkeit grenzenden Bürokratismus kann das im gleichen Erlass zitierte Abrechnungsverfahren – die Luftwaffenhelfer müssen offensichtlich Leihgebühr für die Lernbücher zahlen – gelten: „Bei Verausgabung der Bücher an die Luftwaffenhelfer zieht der Betreuungslehrer die Leihgebühr nach Maßgabe der hierfür erlassenen Vorschriften ein und führt den von ihm vereinnahmten Gesamtbetrag unter Aufstellung einer Nachweisung an die Schulaufsichtsbehörde ab. Die Schulaufsichtsbehörde lässt ihn bei den Einnahmen des Außerordentlichen (Kriegs-) Haushalts unter Einzelplan XVII a Teil XIX Untertitel 45 buchen.“¹⁰⁷ Es ist makaber, aber bezeichnend, dass ein unmittelbar vor dem Zusammenbruch stehendes System – und das muss zu diesem Zeitpunkt allen Beteiligten bewusst gewesen sein – so überzogen bürokratische Maßnahmen durchführte.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Ebd.

7 Zusammenfassung - Thesen

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die Schulform Mittelschule – nach einer kritisch-hinführenden Beschreibung – von ihrer Institutionalisierung im Jahre 1872 in ihrer weiteren Entwicklung bis zum Jahre 1945 darzustellen. Im Rahmen der historischen Entwicklungsdarstellung dieser Schulform waren zwei Bereiche in besonderer Weise durchgängig Gegenstand der Untersuchung, der Chemieunterricht in der Mittelschule und die Fragen der Ausbildung der Lehrer für die Mittelschule. Die primär ausgewerteten Grundlagen für die Analyse sind zunächst vor allem Gesetzestexte, Erlasse als amtliche Verlautbarungen, außerdem weitere zeitgenössische Quellen und die bis in die heutige Zeit erschienene Sekundärliteratur. Unter den gedruckten Quellen wurde die im Zeitraum von 1887 bis 1943 erschienene und lückenlos vorliegende Verbandszeitschrift „Die Mittelschule“ zu den untersuchten Themenschwerpunkten in besonderem Maße ausgewertet.

Die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für die Mittelschule hat sich im gesamten Untersuchungszeitraum als mit einer besonderen Problematik belastet herausgestellt. Da für die Lehrer dieser Schulform nie eine Ausbildungsordnung zur Verfügung stand, wurde die schulformspezifische Lehrersituation in ihrer Rückwirkung auf die Entwicklung dieser Schulform mit analysiert.

Wie gezeigt werden konnte, stand der naturwissenschaftliche Unterricht in einem besonderen Begründungszusammenhang mit der historisch-pädagogischen Entwicklung der Mittelschule. Daher wurde der Chemieunterricht im Untersuchungszeitraum schwerpunktmäßig untersucht.

Die Arbeit wurde so strukturiert, dass die entwickelten Schwerpunkte (Schulform, Fragen der Lehrerausbildung, Chemieunterricht) in den gewählten Teilphasen des Untersuchungszeitraumes durchgängig thematisiert wurden; in der Ergebnisdarstellung findet jedoch eine zusammenfassende Wertung statt.

7.1 Schulform

Der Zeitpunkt der Institutionalisierung der Mittelschule im Jahre 1872 bedeutet nicht die Begründung eines mittleren Schulwesens in Preußen. Bis dahin hatte sich bereits ein heterogenes Geflecht mit unterschiedlichen Formen von solchen Schulen herausgebildet, die zwischen Elementarschule und höherer Schule einzuordnen waren. Im Zuge einer Konsolidierung wurde nun aus diesem Geflecht die staatlich begründete Mittelschule als eigenständige Schulform des mittleren Schulwesens konstituiert. Diese aus dem niederen Schulwesen und den vielfältigen mittleren Schulen erwachsene Schulform führt zu der These, dass sich die preußische Mittelschule keinesfalls auf die Tradition der Realschule des 19. Jahrhunderts rückführen und begründen lässt.

Gesellschaftlicher Aufstieg und Teilhabe an einer bürgerlich ausgerichteten Bildung setzte immer den Bezug zunächst zur Gelehrtenschule, später dem Gymnasium, also dem höheren Schulwesen, voraus. Das gehobene und das besitzende Bürgertum aus Handel und Gewerbe, später auch aus der Industrie und das gehobene Beamtentum sahen im bestehenden Schulwesen eine Möglichkeit,

sich gegen alle unteren Schichten abzugrenzen. Parallel zu der quantitativen Ausdehnung dieser bürgerlichen Schicht kam es zunehmend zu einer Differenzierung innerhalb dieser Schicht, für die in der vorliegenden Arbeit weitgehend der Terminus „Mittelstand“ verwandt wird. Dabei bekam die Schule als Institution die Funktion einer trennenden Einrichtung. Insbesondere an der Mittelschule wurden Selektionsprozesse zwischen besitzendem Bürgertum und dem Kleinbürgertum, im gleichen Maße aber auch gegenüber dem Proletariat, deutlich. Hier ist primär die Funktion der Mittelschule zu sehen: Kinder aus den unteren Schichten verblieben in der Elementarschule, da sie wegen der geforderten Schulgeldzahlungen und der gegenüber der Volksschule längeren Schulzeit auf den Besuch der Mittelschule verzichten mussten. Die Kinder aus dem Kleinbürgertum, dem unteren Mittelstand, sahen sich mit entsprechenden Begründungen vom Besuch der höheren Schule ausgeschlossen und auf die Mittelschule verwiesen. Den Absolventen der Mittelschule wurde durch die Verweigerung der „Berechtigungen“ der Zugang zu den höheren Stufen des staatlichen Bildungswesens und damit Möglichkeiten eines weiterführenden beruflichen Aufstiegs verwehrt.

Für den gesamten Untersuchungszeitraum lässt sich eine Entsprechung aufzeigen zwischen dem staatlich institutionalisierten Schulwesen und der Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts und den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Die Mittelschule wurde nicht primär begründet, um Bildungsansprüche bestimmter Schichten zu befriedigen, sie wurde als schulischer Abwehrmechanismus der oberen Schichten gegenüber unteren gesellschaftlichen Schichten instrumentalisiert.

Vor allem die ungelöste Berechtigungsfrage erschwerte nachhaltig die Entwicklung und den Status der Mittelschule nahezu im gesamten Untersuchungszeitraum: Die Zuordnung der Mittelschule zum niederen, also Volksschulwesen und dezidiert nicht zum höheren Schulwesen bedeutete zwar, dass eine über die Volksschule hinausgehende Bildung vermittelt wurde, die jedoch – wie die Volksschulen – vom Berechtigungserwerb ausgeschlossen blieb. Den Absolventen der Mittelschule blieben nahezu im gesamten Untersuchungszeitraum weitergehende Berechtigungen versagt, sie erhielten so bis zum Ende des Kaiserreiches nie das „Einjährig-Freiwilligen-Privileg“, d.h. das Recht, den Militärdienst verkürzt zu leisten. Sie mussten damit auch auf alle mit diesem Privileg verbundenen Rechte verzichten. Auch waren mit dem Mittelschulabschluss nicht die Berechtigungen der „Obersekundareife“ höherer Schulen verbunden. Damit war den Absolventen der Mittelschule auch der Zugang zu einem weiterführenden gesellschaftlichen Aufstieg verwehrt. Einige Berechtigungen, die den Mittelschulabsolventen in einem eingeschränkten Maße erteilt wurden, sind nie als Ausgleich für die Verweigerung der „militärischen Berechtigung“ angesehen worden. Die erteilten Berechtigungen zeigen, dass diese vor allem die Möglichkeiten für den Eintritt in untere Verwaltungsstelle und den Zugang zu Fachschulen eröffneten.

Generell lassen die systematisierten Einschränkungen erkennen, dass die Mittelschule in ihren Entwicklungsmöglichkeiten bereits mit ihrer Institutionalisierung existentiell behindert wurde. Erschwerend muss in diesem Zusammenhang der Verzicht der beiden anderen Schulformen – Volksschule und höhere Schule – gesehen werden, sich mit der Mittelschule inhaltlich und

organisatorisch auseinander zu setzen. Einerseits war die Volksschule bemüht, die leistungsfähigeren Schüler nach Möglichkeit in die gehobenen Klassen der Volksschule zu integrieren. Andererseits wurden Bemühungen der höheren Schule erkennbar, mit denen diese grundsätzlich verhindern wollte, einen Anteil ihrer Schülerschaft an die Mittelschule zu verlieren.

Als ein wesentliches Kriterium einer Existenzsicherung der Mittelschule nach ihrer Institutionalisierung muss auch die wirtschaftliche Lage Preußens im gesamten Untersuchungszeitraum berücksichtigt werden. Institutionalisiert wurde die Mittelschule in Preußen in einer Phase der wirtschaftlichen Blüte, wobei die mit der Einrichtung der Mittelschule verbundenen Intentionen, vor allem mit ihrer Ausrichtung auf den Mittelstand, günstige Entwicklungsmöglichkeiten für die neue Schulform versprachen. Aber die bereits ab 1873 einsetzende negative wirtschaftliche Entwicklung, die bis zur Wirtschaftskrise der Weimarer Republik eskalierte, beeinflusste dann auch die weitere Entwicklung der Mittelschule beinahe zwangsläufig. Die mit der steigenden Arbeitslosigkeit verbundenen Schwierigkeiten, nach Beendigung der Schulzeit einen Ausbildungsplatz zu erhalten, führten dazu, dass viele junge Menschen länger in der Schule verblieben, als sie es unter günstigeren wirtschaftlichen Voraussetzungen getan hätten. Für diese längere Verweildauer in der Schule bot sich aber nur die höhere Schule an. Dies hatte zur Konsequenz, dass viele Schüler von vornherein den Besuch der höheren Schule dem der Mittelschule vorzogen. Auch die Einstellung, dass in Zeiten wirtschaftlicher Schwierigkeiten eine gute Ausbildung und auch eine gute Allgemeinbildung von Vorteil sei – worunter in der Regel der Besuch der höheren Schule verstanden wurde – verschaffte der höheren Schule in der Öffentlichkeit erhebliche Akzeptanzvorteile gegenüber der Mittelschule.

Das Ringen der neuen Schulform Mittelschule um Legitimation – auch in Abgrenzung zur Volksschule und den höheren Schule – bildete sich in den vielfältigen Diskussionen in der Verbandszeitung der Mittelschule ab. Die fehlende Bereitschaft zur Akzeptanz der Mittelschule, die sich bei der höheren Schule durch eine permanente Nichtbeachtung äußert, von Seiten der Volksschule dagegen in einer ständigen Anfeindung manifestiert, verdeutlicht sich in der Einrichtung einer ständigen Rubrik in der Verbandszeitschrift mit dem Titel: „Aus dem Lager unserer Gegner“. Die vielfachen Vorbehalte der Volksschule gegenüber der Mittelschule wurden deutlich u.a. bei den Bemühungen um die Einrichtung der Einheitsschule, die von den Vertretern der Volksschule nachdrücklich unterstützt wurden.

Die analysierten Beispiele zeigen in ihrer Gesamtheit, dass durch bildungspolitische Rahmungen und Maßnahmen der Unterrichtsverwaltung der Mittelschule die aus ihrer Sicht notwendigen Unterstützungen verweigert wurden. Dies führte bei den Vertretern der Mittelschule zu einem erheblichen Maß an Verbitterung. Die politische und die wirtschaftliche Entwicklung, die in Deutschland dem Nationalsozialismus den Weg bereitete, wurde von der Lehrerschaft der Mittelschule mehrheitlich bereitwillig und beifällig begleitet. Es konnte gezeigt werden, dass auch die nationalsozialistische Schulpolitik der Mittelschule – zumindest aus der Sicht der ausgewerteten Beiträge ihrer Verbandszeitschrift – nicht die erhoffte und gewünschte Unterstützung gewährte. Der Mittelschule drohte vielmehr mit der Einrichtung der Hauptschule sogar die endgültige Abschaffung.

7.2 Lehrer und ihre Ausbildung

Die Analyse der Situation der Lehrer an Mittelschulen erfolgte schwerpunktmäßig immer hinsichtlich ihrer Ausbildung. An diesem Segment lässt sich besonders nachdrücklich zeigen, wie wenig unabhängig die Situation der Mittelschule im gesamten Untersuchungszeitraum geblieben ist. An der für die Mittelschule praktizierten Lehrerausbildung lässt sich in besonders deutlicher Weise die fehlende Stringenz in der Entwicklung dieser Schulform aufzeigen. Eine nie geklärte institutionelle Verortung für die Ausbildung der Mittelschullehrer mit den aufgezeigten wechselnden Ausbildungsstätten wie Lehrerseminar oder Akademie, die unterschiedlichen Voraussetzungen hinsichtlich der Vorbildung der Lehrer an Mittelschulen sowie Tendenzen in dem Bemühen um eine universitätsbezogene Ausbildung erschwerten die Ausformung einer einheitlichen Struktur der Lehrerbildung für diese Schulform. Abgesehen von den letzten drei Jahren wurde im gesamten Untersuchungszeitraum für die Bewerber um das Amt eines Lehrers an Mittelschulen keine verbindliche Ausbildungsordnung vorgelegt.

Drei zentrale Thesen sollen die entscheidenden Defizite in der Lehrerbildung für die Schulform Mittelschule charakterisieren:

These 1. Im gesamten Untersuchungszeitraum hat es nie eine auf die Mittelschule bezogene Lehrerausbildung gegeben.

Bei der Analyse aller Prüfungsordnungen für Lehrer an Mittelschulen für den gesamten Untersuchungszeitraum konnte festgestellt werden, dass es in erster Linie immer Volksschullehrer waren, die zu den Mittelschullehrerprüfungen zugelassen wurden.

Die bei der Analyse der die Mittelschule betreffenden „Bestimmungen“ aus den Jahren 1910, 1925 und 1939 mit den jeweils sichtbar gemachten steigenden Anforderungen an die schulische Arbeit hätte als notwendige Konsequenz eine jeweilige Anpassung der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für die Lehrer erfolgen müssen. Erst im Jahre 1942 wurde für die „Nachfolgeschulform“ der Mittelschule, die Hauptschule, eine Ausbildungs- und Prüfungsordnung vorgelegt. Als Voraussetzungen zu dieser Prüfung galt aber weiterhin die Tätigkeit als Volksschullehrer und die Vorbereitung auf die Prüfung im Selbststudium.

In den Bestimmungen für die Mittelschule wurde der Mittelschule immer eine eigenständige Stellung neben den Schulformen Volksschule und höherer Schule attestiert. Hinzu kamen auch schulform-spezifische Organisationsformen, wie Fachunterricht und spezifische Unterrichtsfächer, die die Mittelschule von der Volksschule unterschieden. Hierzu sind der fremdsprachliche Unterricht zu zählen und die stärkere Ausdifferenzierung der naturwissenschaftlichen Fächer.

Die Mittelschule hat im Verlauf ihrer Entwicklung auf ihre Schulform bezogene Lehrpläne und Schulbücher mit spezifischen Zielvorgaben konzipiert und diese immer wieder aktualisiert. Für die Mittelschule mit ihrer schulformspezifischen Eigenart hätte somit unter den Bedingungen eines gegliederten Schulwesens auch eine schulform-spezifisch ausgebildete Lehrerschaft zur Verfügung stehen müssen. Es ist nicht vorstellbar, dass in den Unterrichtsverwaltungen diese Mängel nie erkannt worden sind. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass diese permanenten Defizite vielmehr stets billigend in Kauf genommen worden

sind. Die Verweigerung einer identitätsstiftenden schulformbezogenen Lehrerausbildung hat in einem erheblichen Maße der Mittelschule die Möglichkeit genommen, sich zu einer selbständig-unabhängigen Schulform zu entwickeln.

These 2. Im gesamten Untersuchungszeitraum hat es immer unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen für die Zulassung zum Amt des Lehrers an Mittelschulen gegeben.

Aus den für die Bewerber um das Amt eines Lehrers an Mittelschulen vorgelegten Prüfungsordnungen konnte abgeleitet werden, dass die Tätigkeit als Volksschullehrer die Grundvoraussetzung für die Zulassung zu dieser Prüfung war. Über diesen primären Personenkreis hinaus, war einer weiteren Klientel die Möglichkeit geboten, das Amt des Lehrers an Mittelschulen zu erwerben. Dazu gehörten vor allem Geistliche, die neben der Tätigkeit an der Schule ein kirchliches Amt innehatten oder auf die Übernahme eines solchen Amtes warteten. Für diesen Personenkreis musste ein nur reduziertes Interesse an der Schulform angenommen werden, da dieses wahrscheinlich in erster Linie dem kirchlichen Amt gehörte. Solche Vorbehalte müssen auch für die „akademisch gebildeten“ Mittelschullehrer angenommen werden, die sich nach dem Studium an einer Universität um eine Tätigkeit an der Mittelschule bewarben. Da es sich hier um einen Personenkreis handelte, der ursprünglich ein anderes Karriereziel hatte – in der Regel ein Lehramt an der höheren Schule – müssen ähnliche Abstriche bezüglich der Identifikation dieser Personen mit der Mittelschule indiziert werden. Da aus der Zugehörigkeit zu einer der angesprochenen Gruppen auch Rechte bezüglich der Beförderungstellen abgeleitet werden konnten, war ein permanentes Spannungsverhältnis zwischen den einzelnen Gruppen – grob geteilt in eine „seminarisch“ und eine „akademisch“ gebildete Lehrerschaft – zu erkennen.

These 3. Die Vorbereitung auf die Prüfung zum Lehrer an Mittelschulen musste ausschließlich auf autodidaktischem Wege erfolgen.

Es hat für den gesamten Untersuchungszeitraum nie eine konstituierte eigenständige Form der Lehrerausbildung für die Mittelschule gegeben. Einzige Anleitung für die Volksschullehrer, die sich auf die Mittelschullehrerprüfung vorbereiten wollten, waren die in den jeweiligen Bestimmungen festgeschriebenen Unterrichtsinhalte. Darüber hinaus wurden die Bewerber institutionell allein gelassen und bereiteten sich autodidaktisch auf die Prüfung vor. Auch Entlastungen, z.B. durch eine zeitliche Reduzierung der Unterrichtstätigkeit, waren nicht vorgesehen. Dass trotz dieser Schwierigkeiten eine große Zahl von Volksschullehrern den Weg in die Mittelschule wählte, lässt sich wie folgt begründen: in der Höhe der Besoldung, die an der Mittelschule geringfügig höher war als an der Volksschule, den an der Mittelschule gegenüber der Volksschule besseren Arbeitsbedingungen – Klassen mit weniger Schülern oder besser ausgestattete Fachräume – aber auch in dem persönlichen Karriereanspruch, durch die selbständige, freiwillige Ausbildung und die bestandene Prüfung aufzusteigen. Gerade in dem letztgenannten Argument war auch eine der Begründungen für die Spannungen zu sehen, die zwischen den Lehrergruppen der beiden Schulformen immer bestanden haben: Die Volksschullehrer bezichtigten die Mittelschullehrer der Überheblichkeit und unterstellten Bestrebungen zur „Absonderung“. Aus den dargestellten Befunden

lässt sich vorsichtig interpretieren, dass die Mittelschullehrer vielleicht zu wenig unternommen haben, diesem Vorwurf offensiv zu begegnen bzw. zu entkräften.

Insgesamt muss die im gesamten Untersuchungszeitraum praktizierte Ausbildung der Lehrer für die Mittelschule als ein charakteristisches Moment für die nie abgeschlossene Entwicklung der Mittelschule zu einer vollen Eigenständigkeit neben der Volksschule und der höheren Schule gesehen werden.

7.3 Chemieunterricht

Für die Analyse und Darstellung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an der Mittelschule wurden wesentliche in der Verbandszeitschrift „Die Mittelschule“ veröffentlichte Beiträge zu diesem Thema ausgewertet. Der Aussagewert wurde in seiner Authentizität dadurch erhöht, dass für die Zeit ab 1887 hiermit die zeitgenössischen Auffassungen der unmittelbar beteiligten Lehrer einbezogen wurden.

In der Arbeit wurden die grundsätzlichen Bestrebungen, den naturwissenschaftlichen Unterricht im Fächerkanon der Mittelschule zu verankern, in allen Untersuchungsphasen herausgearbeitet. Die Analyse des naturwissenschaftlichen Unterrichts wurde in der Arbeit auf den Chemieunterricht konzentriert. Die Einführung, Organisation sowie die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichtsfaches Chemie zeigt eindrucksvoll das Ringen der Lehrer, diesem Segment des naturwissenschaftlichen Unterrichts seinen Bedeutungsspielraum zu geben. Dieser ließ im Untersuchungszeitraum – insbesondere bei der Analyse der jeweiligen Lehrpläne – die wechselvolle Spannung zwischen dem phänomenologisch ausgerichteten Fachunterricht und dem wissenschaftsorientierten Unterricht erkennen, die vor allem bei den Analysen der jeweiligen Lehrpläne aufgezeigt werden konnte.

Der im Untersuchungszeitraum sichtbar werdende Wechsel in der Auffassung über den Stellenwert des naturwissenschaftlichen Unterrichts konnte am Bedeutungswandel der chemischen Formel und ihrer Behandlung im Unterricht gezeigt werden. Bei der Analyse des Themenbereichs ‚Experimentalunterricht‘ konnte das Bemühen der Lehrer deutlich gemacht werden, dem Chemieunterricht an der Mittelschule ein in didaktisch-methodischer Hinsicht schulform-spezifisch geprägtes Profil zu geben. Die Behandlung der chemischen Formel spiegelt zugleich ein Stück weit die Geschichte des Chemieunterrichts im Analysezeitraum wieder.

Hinsichtlich der Arbeit mit dem Lehrbuch im Chemieunterricht der Mittelschule konnte festgestellt werden, dass einerseits Schulbücher aus anderen Schulformen – bevorzugt der höheren Schule – übernommen wurden. Andererseits lagen in den Jahren nach der Institutionalisierung im Jahre 1872 nur eine begrenzte Zahl von Schulbüchern vor, die für den Unterricht an der Mittelschule konzipiert waren. Erst ab 1925 standen Chemiebüchern zur Verfügung, die ausschließlich für die Arbeit an der Mittelschule entwickelt worden waren. Am exemplarischen Feld der Entwicklung schulformbezogener Chemielehrbücher konnten Probleme des naturwissenschaftlichen Unterrichts und hierüber wiederum Aspekte der Einordnung der Mittelschule in das schulische Gesamtsystem diskutiert werden.

Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass die ausschließliche Zuordnung der Schulform Mittelschule als Schule der realistischen Bildung – also einer in besonderer Weise naturwissenschaftlichen Lehrinhalten verpflichteten Schule – sich für den gesamten Untersuchungszeitraum nicht aufrechterhalten lässt. Die vielfachen Differenzierungen in verschiedene Lehrplantypen, mit denen die Mittelschule einer möglichst breiten Schülerklientel gerecht werden wollte, hat eine allgemeine naturwissenschaftliche Schwerpunktbildung im Fächerkanon der Mittelschule behindert. Diese Aussage lässt sich auch dadurch verifizieren, dass zumindest ein Lehrplan der Mittelschule immer auch als Ziel hatte, die Absolventen auf den Besuch der höheren Schule unmittelbar vorzubereiten. Allerdings stand die Mittelschule hierbei in Konkurrenz zu dem sich bis Anfang der neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts ausdifferenzierenden Proanstalten höherer Schulen, insbesondere zu Realprogymnasien und Realschulen. Ein als gleichberechtigt formuliertes weiteres Ziel der Mittelschule war es, ihre Schüler auf die Ausbildung in kaufmännischen Berufen vorzubereiten, bei der naturwissenschaftliche Inhalte ebenfalls keine Vorrangstellung hatten.

Sowohl für die Zeit vor dem Ersten Weltkrieg als auch vor dem Zweiten Weltkrieg konnten Tendenzen einer Einbeziehung naturwissenschaftlich-chemischer Erkenntnisse in den Unterricht dokumentiert werden. Es ließ sich aufzeigen, wie diese Erkenntnisse für politische Zeitströmungen instrumentalisiert wurden. In beiden Zeiträumen wurde die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts erkennbar am Kriegsgeschehen ausgerichtet mit dem Ziel, militärische Bestrebungen mit pseudowissenschaftlicher Beweisführung zu legitimieren.

Mit der Einführung der Hauptschule ab 1942 wird die reduzierte Bedeutung des mittleren Schulwesens im schulischen Gesamtsystem ansatzweise dokumentiert. Auch in dieser Schulform wurde der naturwissenschaftliche Unterricht kein herausgehobenes Feld im Kanon der historisch etablierten Fächerangebote.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Naturwissenschaftlicher Unterricht ab 1872.....	47
Tabelle 2: Wochenstundenzahlen für Mittelschulzweige	66
Tabelle 3: Naturwissenschaftlicher Unterricht ab 1910.....	90
Tabelle 4: Prozentuale Verteilung der Prüfungsnoten	113
Tabelle 5: Differenzierungspläne nach den Bestimmungen von 1925	126
Tabelle 6: Wochenstundenzahlen für das Fach Naturkunde 1925.....	126
Tabelle 7: Naturwissenschaftlicher Unterricht ab 1939.....	150
Tabelle 8: Themenzuordnung – Mittelschule für Jungen	153
Tabelle 9: Themenzuordnung – Mittelschule für Mädchen.....	154
Tabelle 10: Naturwissenschaftlicher Unterricht ab 1942.....	156

Anhang

Anlage 1

Eingesehene Zeitschriften:

In der nachfolgenden Liste sind pädagogischen Zeitschriften zusammengestellt, die auf die Veröffentlichung mittelschulrelevanter Artikel hin untersucht wurden. Dabei wurde nach Möglichkeit versucht, Zeitschriften aus beiden Schulformen – Volksschule und höhere Schule – zu berücksichtigen. In der Aufstellung sind solche Zeitschriften erfasst, in denen keine Veröffentlichungen zur Mittelschule nachgewiesen werden konnten. Dies gilt als Bestätigung für die an anderer Stelle vertretene These, dass der Mittelschule von anderen Schulformen nur eine sehr begrenzte Bereitschaft zur pädagogischen Auseinandersetzung eingeräumt wurde.

Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung

Leipzig 4 (1852) – 66 (1914)

Der deutsche Schulmann - pädagogisches Monatsblatt

Berlin 1 (1898) – 12 (1909)

Der praktische Schulmann - Archiv für Materialien zum Unterricht in Realschulen, Bürgerschulen, Volksschulen

Leipzig 1(1852) – 61 (1912)

Der Volksschullehrer - Organ des Deutschen Volksschullehrervereins

Köln 18 (1924) – 24 (1930)

Deutsches Bildungswesen (Hrsg. NSLB) - erziehungswissenschaftliche Monatsschrift des Nationalsozialistischen Lehrerbundes

München 1 (1933) – 6 (1936); weitergeführt als: Nationalsozialistisches Bildungswesen.

München 1 (1936) – 8 (1943)

Die deutsche Hauptschule - einziges Reichsfachblatt für Hauptschulen im Rahmen des NSLB

Reichenberg 1 (1941) – 4 (1944)

Die deutsche Volksschule - Magazin für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts

Leipzig 1 (1870) – 30 (1899)

Die Lehrerfortbildung

Leipzig 1 (1916) – 9 (1924)

Die Volksschule - Halbmonatsschrift für Wissenschaft und Praxis der Erziehung, Lehrerbildung und Kulturpolitik

Langensalza 4 (1908/09) – 37 (1941/42)

Die Volksschule - Zeitschrift der Reichsfachschaft 4 (Volksschule) des
Nationalsozialistischen Lehrerbundes
o.O. 1923/24 - 1936/37

Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik
Dresden 1869 - 1917

Mitteilungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehung und Schulgeschichte
Berlin 1(1891) – 20 (1910)

Monatsschrift für höhere Schulen
Berlin 1 (1902) – 37 (1938)

Nationalsozialistisches Bildungswesen - Einzige erziehungswissenschaftliche
Zeitschrift der Bewegung
München 1933 - 1944

Pädagogisches Archiv: Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft
Leipzig 1 (1859) – 56 (1914)

Pädagogisches Monatsblatt; aufgegangen in: Der deutsche Schulmann.
Berlin 1 (1898) – 12 (1909); weitergeführt als: Blätter für die Fortbildung des
Lehrers. Langensalza 1 (1907) – 17 (1924); weitergeführt als: Pädagogische
Rundschau - Monatsschrift für die innere und äußere Schulreform unter
besonderer Berücksichtigung der Lehrerbildung. Berlin 1 (1924/25) – 7 (1928/29)

Pädagogische Warte - Zeitschrift für Erziehung und Unterricht, Lehrerfortbildung
und Schulpolitik
Osterwiek/Harz 2 (1895) – 42 (1935)

Volk im Werden - Zeitschrift für Kulturpolitik
Leipzig 1 (1933) – 12 (1944)

Zeitschrift für Geschichte und Erziehung des Unterrichts
Berlin 1 (1911) – 28 (1938)

Anlage 2

Vorbereitende Verhandlungen im preußischen Unterrichtsministerium im Juni 1872 – Protokolle, hier: Liste der Teilnehmer¹

1. Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten Dr. Falk,
2. der Unterstaatssekretär Dr. Achenbach,
- 3., 4. die Geheime Oberregierungs-Räthe Stiehl und Dr. Stieve,
- 5., 6., 7. die Geheimen Regierungs-Räthe Linhoff, Wätzold und von Cranach,
8. der Gerichts-Assessor von Wolf,
9. der Regierungs- und Schulrath Arnold aus Liegnitz,
10. der Regierungs- und Schulrath Bayer aus Wiesbaden,
11. der Regierungs- und Schulrath Bock aus Königsberg,
12. der Geheime und Schulrath Kellner aus Trier,
13. der Regierungs- und Schulrath Spieker aus Hannover,
14. der Regierungs- und Schulrath Wetzel aus Stettin,
15. der Seminar-Director Fix aus Soest,
16. der Seminar-Director Giebe aus Bromberg,
17. der Seminar-Director Lange aus Segeberg,
18. der Seminar-Director Schorn aus Weißenfels,
19. der Seminar-Director Treibel aus Braunsfeld,
20. der Schulvorsteher Bohm aus Berlin,
21. der der Hauptlehrer Dörpfelb aus Barmen,
22. der Dr. Schirm aus Wiesbaden,
23. der Director des Victoria-Bazars Carl Weiß aus Berlin,
24. der Oberpräsident a.D. von Kleist-Retzow, Mitglied des Herrenhauses,
25. der Regierungs-Rath von Mallinckrodt, Mitglied des Hauses der Abg. und des Reichstages,
26. das Mitglied des Hauses der Abg. Dr. Paur aus Görlitz,
27. der Prediger Richter aus Mariendorf, Mitglied des Hauses der Abg.,
28. der Gymnasial-Director a.D. Dr. Techow aus Berlin, Mitglied des Hauses der Abg. und des Reichstages.

¹ Vgl. MAASSEN: Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. 1. Band, 1959, S. 97

Anlage 3

Liste der den Mittelschulen zuerkannten Berechtigungen

1907: Magistrat der Stadt Wiesbaden – Besuch der Klasse I, Rechnen und Deutsch Note ‚gut‘ berechtigt zur Zulassung als Zivilanwärter für den städtischen Bureaudienst.²

1907: Magistrat der Stadt Halle a.S. erteilt den Mittelschülern eine entsprechende Berechtigung.³

1908: Amtl. Schulblatt f.d. Reg.-Bez. Merseburg: Das Reifezeugnis der neunstufigen Knaben-Mittelschule in Wittenberg (Bez. Halle) wird für die Folge als Nachweis ausreichender Schulbildung für den Eintritt als Post- oder Telegraphengehilfe angesehen werden.⁴

1911: Der Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten hat folgende Verfügung erlassen, in der die Berechtigungen für Mittelschüler amtlich bekannt gegeben werden:

Diejenigen, die eine neunklassige Mittelschule erfolgreich bis zum Schluss besucht haben, können zugelassen werden:

1. zur Ablegung der Prüfung für Einjährig-Freiwillige vor Vollendung des 17. Lebensjahres, wenn sie sich am Unterricht in einer zweiten Fremdsprache beteiligt haben;
2. als Anwärter zum mittleren Post- und Telegraphendienst;
3. in die Vorklassen der höheren Maschinenbauschulen zu Köln und Posen;
4. in die fünfte Klasse der höhern Maschinenbauschulen, wenn sie sich die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erworben haben;
5. in die zweite Klasse der Präparandenanstalten;
6. zum Besuch der staatlichen höheren Gärtneranstalt in Geisenheim und Proskau;
7. zum Bureaudienst in der Mehrzahl der Städte und Provinzen.

Für den Besuch der Landwirtschafts- und Forstlehrlingsschulen und für die Laufbahn des Forstschutzdienstes sowie für die Stellung eines mittleren technischen Beamten in der Weinbauverwaltung erhalten sie ähnliche Berechtigungen wie sie die Schüler höherer Schulen besitzen.⁵

1912: Einrichtung von Seminaren für Landwirte. Angehenden Leitern mittlerer und größerer landwirtschaftlicher Betriebe soll Gelegenheit geboten werden, die für die sachgemäße Ausübung des Berufs notwendigen theoretischen Fachkenntnisse zu erwerben. Zugelassen werden solche Landwirte, die u.a. eine

² Vgl. o.V.: Berechtigung der neunklassigen Knabenmittelschule. In: MS 21 (1907), S. 189

³ Vgl. o.V.: Berechtigung der neunstufigen Knabenmittelschule. In: MS 21 (1907), S. 55

⁴ Vgl. o.V.: Berechtigung der neunstufigen Knabenmittelschule. In: MS 22 (1908), S. 192

⁵ Vgl. Berechtigungen für Schüler und Schülerinnen voll eingerichteter Mittelschulen. In: ZENTRALBLATT 1911, S. 396 f

fünfjährige landwirtschaftliche Praxis und den erfolgreichen Besuch der obersten Klasse einer Mittelschule mit neunjährigem Kursus nachweisen können.⁶

1916: Eine Auflistung der Berechtigungen für Mittelschüler ist identisch mit der Liste von 1912, lediglich werden nun erwähnt:

1. zur Aufnahme in die unterste Fachklasse einer Landwirtschaftsschule;
2. zum Eintritt in die Lehre für den Forstschutzdienst.⁷

1921: Absolventen der als vollentwickelt anerkannten Mittelschulen, die auf dem Abgangszeugnis in den Fächern Rechnen/Raumlehre und Naturkunde das Prädikat „gut“ erhalten haben, können ohne Aufnahmeprüfung zum Besuch der höheren Maschinenbauschulen zugelassen werden. Voraussetzung ist eine zweijährige praktische Werkstatttätigkeit.⁸

1928: Am 14. März 1928 gibt der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung die Berufsgänge bekannt, zu denen die Inhaber der Schlusszeugnisse einer als voll ausgestaltet anerkannten Mittelschule zugelassen werden:⁹

1. Höhere Handelsschule, (Note „gut“ in Deutsch und in einer Fremdsprache);
2. Höhere Maschinenbauschulen, (Note „gut“ in Mathematik und Naturkunde);
3. Baugewerkschulen, (Befreiung von der Aufnahmeprüfung);
4. Preußische Staatsförsterlaufbahn;
5. Höhere Lehranstalten für praktische Landwirte;
6. Wiesenbauschulen (Fachschulen für Kulturbau);
7. Beschleunigte Ausbildung als Polizeiwachtmeister und Polizeioffiziere;
8. Ausbildung als Privatmusiklehrer.

1929: Die Städtische Gewerbe-Hochschule in Köthen (Anh.) will Gesuche von tüchtigen Absolventen der Mittelschule um Zulassung besonders dann wohlwollend geprüft werden, wenn sie die „besten Zeugnisse in Mathematik, Physik, Chemie und Zeichnen“ und gute Zeugnisse über ihre praktische Bewährung vorlegen können.¹⁰

1931: Das Pharmakologische Institut der Universität Jena hat das Schlusszeugnis der preußischen Mittelschule als gleichwertig mit der Sekundareife einer höheren Lehranstalt anerkannt und nimmt Mittelschülerinnen, die den erfolgreichen

⁶ Vgl. o.V.: Eine weitere Berechtigung der Mittelschule. In: MS 26 (1912), S. 211

⁷ Vgl. KRÜGER: Denkschrift über die Bedeutung, die Stellung und den weiteren Ausbau der Mittelschule in Preußen. In: MS 30 (1916), S. 389

⁸ Vgl. o.V.: Erweiterung der Berechtigung der Mittelschüler. In: MS 34 (1920), S. 475

⁹ Berechtigungen der als voll ausgestaltet anerkannten Mittelschule. In: ZENTRALBLATT 1928, S. 102

¹⁰ Vgl. o.V.: Zulassung zur Städtischen Gewerbehochschule. In: MS 43 (1929), S. 128

Besuch einer anerkannten Mittelschule nachweisen, in seine Ausbildungskurse auf.¹¹

1935: Aus einer Veröffentlichung des Unterrichtsministeriums¹² geht hervor, dass von den bisherigen Berechtigungen drei zurück-genommen wurden:

- Baugewerksschule
- Wiesenschule
- Beschleunigte Ausbildung im Polizeidienst.

1936: Einrichtung der Laufbahn zum Führer und Amtswalter im Reichsarbeitsdienst. Mittelschulabsolventen konnten für den Eintritt in den mittleren Dienst eine Ersatzprüfung, die Feldmeisterprüfung des Arbeitsdienstes, ablegen.¹³

1938: Zulassung mit Sonderreifeprüfung zum Studium¹⁴ der Wirtschaftswissenschaften, der Land- und der Forstwirtschaft, des Gartenbaus, des Brauerei- und Brennereiwesens, des Zuckerfabrikwesens, sowie zum Studium an den technischen Hochschulen und Bergakademien. Voraussetzung für die Zulassung zur Sonderreifeprüfung war der Abschluss der höheren Handelsschule, zu der Mittelschulabsolventen zugelassen waren.

1939: Absolventen einer anerkannten vollausgestalteten Mittelschule konnten zum Eintritt in den gehobenen Dienst zugelassen werden.¹⁵

¹¹ Vgl. BUHTZ: Neue Berechtigung für Mittelschülerinnen. In: MS 45 (1931), S. 169

¹² Vgl. GAILE: Änderungen in den Berechtigungen der Mittelschulreife. In: MS 49 (1935), S. 509

¹³ Vgl. o.V.: Erneuter Einbruch in das überlieferte Berechtigungswesen. In: MS 50 (1936), S. 398

¹⁴ Vgl. DUWE: Ein weiterer Fortschritt in der Berechtigungsfrage. In: MS 52 (1938), S. 313

¹⁵ Verordnung über die Vorbildung und die Laufbahnen der deutschen Beamten. In: REICHSGESETZBLATT 1939, Nr. 38. S. 371

Quellen- und Literaturverzeichnis

I. Zeitgenössische Quellen und Literatur

A: Die Verbandszeitschrift „Die Mittelschule“

Der Titel der im Zeitraum von 1887 bis 1943 erschienene Zeitschrift wurde im Erscheinungszeitraum mehrfach geändert: 1889: Die Mittelschule - Pädagogische Zeitschrift für die Interessen des deutschen Mittel- und Volksschulwesens. Zentralorgan der Rektoren, Haupt- und Mittelschullehrer Deutschlands; ab 1922: Die Mittelschule - Zeitschrift für das gesamte mittlere Schulwesen; ab 1933: Die Mittelschule - Zeitschrift der Fachschaft Mittelschule; ab 1935: Die Mittelschule - Zeitschrift der Reichsfachschaft Mittelschule im Nationalsozialistischen Lehrerbund

Darin:

1. Backheuer, W.: Schulabbau und Mittelschule. 38 (1924), S. 31-33
2. Binder: Protokoll zur Reichsschulkonferenz. 34 (1920), S. 281-291
3. Bunse: Mittelschulfragen. 10 (1896), S. 164-168
4. Cölln: Von der Mittelschule in der Kleinstadt und auf dem Lande. 32 (1918), S. 385-394
5. Conrad, P.: Die Stellung der Versuche im Physikunterricht. 4 (1890), S. 17-25
6. Duwe, W.: Ein weiterer Fortschritt in der Berechtigungsfrage. 52 (1938), S. 313
7. Eckard, O.: Grundlagen, Ziele und Wege nationalsozialistischer Erziehung. 27 (1935), S. 334 ff
8. Eckard, O.: Wie kann der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht der Mittelschule den Forderungen der Gegenwart dienen? 29 (1915), S. 73-76
9. Eckard, O.: Die Idee der Mittelschule unter Berücksichtigung der politischen und pädagogischen Strömungen der Gegenwart. 47 (1933), S. 306-311
10. Eckard, O.: Nationalsozialistische Ausrichtung des Unterrichts. 51 (1937), S. 515
11. Erler, Arnold: Der Vierjahresplan im Naturkunde-Unterricht der Mittelschule. 51 (1937), S. 363-365
12. Franke: Zur 13. Hauptversammlung des Preußischen Vereins für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen. 21 (1907), S. 377
13. Friedrichs, G.: Was hat die Mittelschule von der Einheitsschule zu erwarten. 26 (1912), S. 620-623
14. Fulda, Friedrich Wilhelm: Vom leidigen neuzeitlichen Schulbuch. 43 (1929), S. 358-359

15. Gabbert: Die Vorbildung des Mittelschullehrers. 25 (1911), S. 211-218
16. Gehrts: Zur Organisation der Mittelschulen. 8 (1894), S. 247-252
17. Gerhard, H.: Reformen im Chemieunterricht. 51 (1937), S. 51-52
18. Gerhard, H.: Holz, Zellulose und Zellstoff. 52 (1938), S. 33-35
19. Graewe, Herbert: Deutscher Gummi, seine Herstellung aus deutschen Rohstoffen. 54 (1940), S. 23-24
20. Günther, H.: Über einige Hemnisse in der bisherigen Entwicklung der Mittelschule. 7 (1893), S. 319-326
21. Haase, E.: Die Stellung des Experimentes im Chemieunterricht. 18 (1904), S. 1-6
22. Heinemann, K.: Die Vorbildung des Mittelschullehrers. 34 (1920), S. 165-167
23. Hesse, Otto: Mittelschule und höhere Schule. 27 (1913), S. 325-338
24. Hoffmann, F.: „Mittlere Reife“. 51 (1937), S. 488 f
25. Horn, M.: „Die Reform der Mittelschullehrerausbildung und -prüfung späterer Entscheidung vorbehalten!“ 45 (1931), S. 512-514
26. Jacob: (Buchrezension) „Realienbuch“. 28 (1914), S.446
27. Jank, R.: Mittelschule oder Aufbauklassen auf die Volksschule unseres Schulwesens. 43 (1929), S. 105-109
28. Klatt, W.: Höhere Schule und Mittelschule. 39 (1925), S. 592-594
29. Korsten, Joh.: Die zukünftige Lehrerbildung und wir Mittelschullehrer. 36 (1922), S. 418-422; 433-436; 465-469
30. Krüger, R.: Physikalische Schülerübungen in der Mittelschule. 25 (1911), S. 29-35
31. Lange, Willi: Sacheinheit und systematischer Aufbau im Chemieunterricht der Mittelschule. 57 (1943), S. 36-38
32. Laue: Zur Schulbücherfrage. 45 (1931), S. 570
33. Losch, Otto: Die Mittelschule im Rahmen der rassenpolitischen Aufgabe der deutschen Schule. 50 (1936), S. 238-241
34. Lucas, A.: Die rassenpolitischen Aufgaben nach den neuen Lehrplänen für die Mittelschule. Beilage 54 (1940), S. 7 f
35. Maassen, Nicolaus: Der Ausbau der Mittelschule. 52 (1938), S. 254-256
36. Maassen, Nikolaus: Die Lösung der Berechtigungsfrage aus volksorganischem Denken. 53 (1939), S. 109-112
37. Maassen, Nikolaus: Welche Aufgaben erwachsen der Mittelschule bei der Durchführung der neuen Bestimmungen? 54 (1940), S. 23 f
38. Maassen, Nikolaus: Die Bestimmungen über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule. 56 (1942), S. 69-71
39. Meyer, O.: Ein Stiefkind in unserem Mittelschullehrplan. 37 (1923), S. 101-102

40. Meyer, Wilhelm: Weltkrieg und Naturlehreunterricht. 29 (1915), S. 416-420
41. Möller: Mittlere Reife und Laufbahnfragen. 37 (1923), S. 49
42. Möller: Mittelschullehrerprüfung gesperrt, Neuordnung der Mittelschullehrerausbildung vertagt? 45 (1931), S. 477-479
43. Möller: Zur Neuordnung des mittleren Schulwesens. 54 (1940), S. 38-39
44. Müller, K.: Mittelschule und höhere Schule. 39 (1925), S. 460-462
45. Nagel, Ludwig: Die Verschulung Deutschlands. 43 (1929), S. 199-203
46. Nuyken, W.: Unsere Heiz- und Treibstoffe. 55 (1941), S. 21-22
47. Otto, Hermann: Die Bedeutung der Mittelschule. 47 (1933), S. 62-64
48. Peter, G.: Erziehender Physik- und Chemieunterricht in der Mittelschule. 50 (1936), S. 310-311
49. Peter, G.: Der Naturlehreunterricht in der Hauptschule. 56 (1942), S. 149-152
50. Pfannenschmidt: Mittelschule in Not. 42 (1928), S. 565
51. Pfannenschmidt: Vorschläge für Vereinheitlichung und Preissenkung der Mittelschul-Lehrbücher. 45 (1931), S. 467-468
52. Poppe: Die Mittelschule und die nationale Einheitsschule. 28 (1914), S. 434-435
53. Richter, P.: Der gegenwärtige Stand der Mittelschulfrage mit besonderer Rücksicht auf die neuesten schulgesetzlichen Bestimmungen. 9 (1895), S. 321-330
54. Röbel, A.: Die Gleichschaltung. 47 (1933), S. 318
55. Schmidt, Richard: Fünf- oder sechststufige Mittelschule? 36 (1922), S. 4-10
56. Schmidt, Otto.: Die Schulreformbewegung. 34 (1920), S. 167-172
57. Schremmer, Wilhelm: Die Mittelschule im Neubau des deutschen Schulwesens. 33 (1919), S. 257-269
58. Schwabe, Friedr.: Vierjahresplan und Schule. 51 (1937), S. 49-52
59. Schwarzhaupt, W.: Zur Lehrerbildungsfrage. 38 (1924), S. 306-307
60. Schwedler, O.: Schülerübungen im physikalischen und chemischen Unterricht. 24 (1910), S. 467-470
61. Schwochow, H.: Über die neue Prüfungsordnung der Lehrer an Mittelschulen vom 1. Juli 1901. 16 (1902), S. 101-109
62. Simon: Mittelschule oder Rektoratsschule? 32 (1918), S. 410-415
63. Sporleder: Die neuen Bestimmungen über die Knaben- Mittelschulen und ihr Einfluß auf die kleineren Städte, insbesondere solche, die neben der Mittelschule noch eine Realschule haben. 26 (1912), S. 33-44
64. Stählin: Aus dem Kampf um die Einheitsschule. 31 (1917), S.
65. Stephan: Wie sind neunstufige Mittelschulen nach den Forderungen unserer Zeit einzurichten? 16 (1902), S. 415-422
66. Tews: Protokoll zur Reichsschulkonferenz. 34 (1920), S. 281-291

67. Thielke: Zur Lage. 47 (1933), S. 173
68. Thielke: Die Mittelschule wird Fachschaft im NSLB. 47 (1933), S. 643
69. Thormann, W.: „Die Mittelschule“ - Tagungsbericht. 40 (1926), S. 1-7
70. Umhöfer, H.: Zur Mittelschulfrage. 4 (1890), S. 197-199
71. Vollmer, G.: Einheitsschule oder sachgemäße Angliederung der verschiedenen Schularten aneinander. 30 (1916), S. 121-128
72. Weber, H.: Mittelschule und Präparandenanstalt. 22 (1908), S. 161-166
73. Weiß, Georg: Überbildung und Mittelschulbildung. 43 (1929), S. 245-248
74. Wilke, E.: Zur Durchführung der neunstufigen Mittelschule. 25 (1911), S. 181-189
75. Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens. 24 (1910), S. 107-112
76. o.V.: (gez. Dch): Beiträge zur Wahrung der Standesinteressen. 1 (1887), S. 135
77. o.V.: (gez. – e.): Der Aufbruch der Nation und die Mittelschule. 47 (1933), S. 157
78. o.V.: (gez. –er.): Schulfragen der Gegenwart. 48 (1934), S. 106-108
79. o.V. (gez. M.): Die Mittelschule im Dienste der Auslese. 49 (1935), S. 237-239
80. o.V.: (gez. –r): Zur Frage der Ausbildung des Mittelschullehrers. 45 (1931), S. 374-377
81. o.V.: (gez. –st): Die Ausnahmeverordnung gegen die Mittelschullehrer. 45 (1931), S. 602
82. o.V.: Die Ausbildung der Mittelschullehrer. 44 (1930), S. 53
83. o.V.: (gez. T.B.): Seminarisch oder akademisch? 4 (1890), S. 52-60
84. o.V.: Über die Methode des physikalischen Unterrichts in der Mittelschule. 2 (1888), S. 32-47
85. o.V.: Petition – Bittschrift des Preußischen Vereins der Lehrer und Lehrerinnen betreffend die einheitliche Regelung der Organisation der Mittelschulen. 11 (1897), S. 23-29
86. o.V.: Eine weitere Berechtigung der neunstufigen Knaben-mittelschule. 21 (1907), S. 55
87. o.V.: Weitere Berechtigung der neunklassigen Knaben-mittelschule. 21 (1907), S. 189
88. o.V.: Preußische Statistik 1906. 24 (1910), S. 157
89. o.V.: Zulassung zur Kommissionsprüfung. 25 (1911), S. 673
90. o.V.: Uniformierung der Lehrbücher für Mittelschulen. 26 (1912), S. 117
91. o.V.: Bericht über die Sitzung des preußischen Landtags. 26 (1912), S. 247
92. o.V.: Erweiterung der Berechtigungen der Mittelschüler. 34 (1920), S. 475
93. o.V.: Die Schule der mittleren Reife. 37 (1923), S. 81-83

94. o.V.: Der Haushalt des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung im Hauptausschuß des Landtages. 37 (1923), S. 97
95. o.V.: Die preußische Notverordnung und die Mittelschullehrer. 45 (1931), S. 537
96. o.V.: Wir und die Notverordnung. 45 (1931), S. 549
97. o.V.: Zeitenwende. 47 (1933). S. 174
98. o.V.: Gleichschaltung der Mittelschullehrer mit dem NSLB. 47 (1933), S. 205
99. o.V.: Wo bleibt die Mittelschule. 47 (1933), S. 259
100. o.V.: Keine Fachschaft „Mittelschule“. 47 (1933), S. 442
101. o.V.: Erneuter Einbruch in das überlieferte Berechtigungswesen. 50 (1936), S. 398 f
102. o.V.: Was wird aus der Mittelschule? 54 (1940), S. 269

B: Quellen und Gesetztexte

1. Eine wesentliche Grundlage der vorliegenden Arbeit sind die von dem für das Schulwesen zuständigen Ministerium in Preußen herausgegebenen Gesetzestexte und weitere Verlautbarungen. In der vorliegenden Arbeit werden diese Texte zitiert unter „Centralblatt“, Zentralblatt“ oder „Amtsblatt“. Diese Bezeichnungen beziehen sich auf die folgenden ausführlichen Titel:

Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Im Auftrage des Herrn Ministers der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten herausgegeben.

Ab 1901: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten.

Ab 1924: Zentralblatt für die gesamte Unterrichts=Verwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

Ab 1935: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltung der Länder.

2. Preußische Gesetzessammlung 1814

3. Reichsgesetzblatt 1920

4. Amtsblatt des Kontrollrats in Deutschland 1947

C: Zeitgenössische Literatur

1. Achinger, C.: Zur Frage der Einheitsschule. Elberfeld 1916
2. Ahrens, Karl: Das Mittelschulwesen in Holland. In: Pädagogisches Archiv 14 (1872), S. 481-512
3. Arendt, R.: Gehört die Chemie als Unterrichtsgegenstand in die Erziehungsschule. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 15 (1883), 199-211
4. Arendt, Rudolf: Lehrbuch der anorganischen Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft auf rein experimenteller Grundlage für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Leipzig 1868
5. Baenitz, Carl: Ausführlicher Lehrplan für den Unterricht in der anorganischen Chemie in Mittelschulen. In: Der praktische Schulmann. 26 (1873), S. 321-334
6. Benze, Rudolf und Pudelko, Alfred: Rassistische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz der Fachgebiete. Frankfurt/Main 1937
7. Benze, Rudolf: Erziehung im Großdeutschen Reich. Frankfurt/Main 1939
8. Binder, Erich: Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des chemischen Unterrichts an deutschen Mittelschulen (Diss.). Leipzig 1903
9. Block, Rudolf: Schulfragen der Gegenwart. Leipzig 1916
10. Blumgrund, E.: Die Umgestaltung der Mittelschule in Ungarn. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 51 (1899), S. 313-314
11. Boelitz, Otto: Die Bewegungen im deutschen Bildungsleben und die deutsche Bildungseinheit. Leipzig 1926
12. Brohmer, Paul: Der naturkundliche Unterricht. Leipzig 1929
13. Buhtz, Ernst: Die Mittelschule. Leipzig 1926
14. Dannemann, Friedrich: Handbuch für den physikalischen Unterricht
15. Dinter, Gustav Friedrich: Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit als Leitfaden beim Unterricht künftiger Lehrer. Neustadt a.d.O. 1806
16. Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Der Mittelstand und die Mittelschule, oder wodurch kann unser Mittelstand, und namentlich der Handwerkerstand wieder gehoben werden? Welches ist der nächste Hebel, und wo ist derselbe anzusetzen? Barmen 1853
17. Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen. Gütersloh 1873
18. Fern, Edna: Eine amerikanische Mittelschule. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 66 (1914), S. 265-267
19. Fischer, Karl T.: Der naturwissenschaftliche Unterricht – insbesondere in Physik und Chemie – bei uns und im Auslande. München 1904
20. Frick, J. Die physikalische Technik oder Anleitung zur Anstellung von physikalischen Versuchen und zur Herstellung von physikalischen Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln. Braunschweig 1872

21. Fröhlich, Gustav: Die Mittelschule im organischen Anschlusse an die Volksschule. Dresden 1888
22. Geilenkeuser, Wilhelm: Der naturkundliche Unterricht. In: Buhtz (Hrsg.): Die Mittelschule. Leipzig 1926, S. 105-114
23. Hacks, Jakob: Der Aufstieg der Begabten und die Einheitsschule. Breslau 1917
24. Hecker, Johann Julius: Sammlung der Nachrichten von den Schulanstalten bey der Dreifaltigkeitskirche auf der Friedrichsstadt in Berlin wie auch von gegenwärtiger Verfassung derselben. Berlin 1749
25. Hederich, Karl-Heinrich: Die parteiamtliche Prüfungskommission zum Schutz des NDS-Schrifttums, ihre Aufgaben und ihre Stellung in Partei und Staat. Breslau 1937
26. Heinemann, Karl: Geschichte der preußischen Mittelschule. Halle/Saale 1931
27. Hitler, Adolf: Mein Kampf. München 1936
28. Hofmann, Friedrich: Über die Einrichtung öffentlicher Mittelschule in Berlin. Bericht an den Magistrat. Berlin 1869
29. Hornemann, F.; Deutscher Einheitsschulverein. In: Gymnasium 5 (1887), S. 45-50
30. Hückel, W.: Die Hochschulausbildung der Chemielehrer für höhere Schulen. Leipzig 1929
31. Keller, Adam: Handbuch der Erziehung und des Unterrichts, zunächst für Seminarzöglinge und Volksschullehrer. Paderborn 1883
32. Kermeny, Franz: Die Berechtigung der Mittelschule in Ungarn. In: Pädagogisches Archiv 40 (1898), S. 575-578
33. Klein, F(elix): Aktuelle Probleme der Lehrerbildung. Vortrag auf der Versammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts am 6. Juni 1911 zu Münster. In: Schriften des deutschen Ausschusses für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, Heft 10. Leipzig und Berlin 1911, S. 1-31
34. Kreyssig, Friedrich: Über Realismus und Realschulwesen. Berlin 1871
35. Maassen, Nikolaus: Die Mittelschule im 3. Reich: Beiträge zur Neubildung des Schulwesens aus Blut und Boden. Halle (Saale) 1935
36. Maassen, Nikolaus (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. 1. Bd. Berlin 1959; 2. Bd. Berlin o.J.; 3. Bd. Berlin 1958
37. Maennel, Bruno: Von der Schule des Mittelstandes (Mittelschule). Langensalza 1914
38. Niemeyer, August Hermann: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. 4. Ausgabe, Halle 1801; 8. Ausgabe, Halle 1824

39. Oken, Lorenz: Über die Aufnahme der Naturwissenschaften in den allgemeinen Unterricht. In: Isis Bd. XII, Spalte 1225-1234 Leipzig 1829
40. Rein, Wilhelm: Die nationale Einheitschule. Langensalza 1902
41. Sallwürk von, Ernst: Die deutsche Einheitsschule und ihre pädagogische Bedeutung. Langensalza 1919
42. Schnell, H.: Die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienst auf den Schulkonferenzen von 1890 und 1900. In: Deutsches Philologenblatt (1918), S. 118-121
43. Schwarzhaupt, Wilhelm: Die Stellung der Mittelschule im Aufbau des gesamten Schulwesens. In: Buhtz (Hrsg.): Die Mittelschule. Leipzig 1926, S. 4-11
44. Schwensfeier, L.: Drei Schulkategorien. Ein Beitrag zur zeitgemäßen und gesetzlichen Regelung des preußischen mittleren Schulwesens in Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung desselben. Berlin 1892
45. Schwochow, H.: Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen. Leipzig 1904
46. Sluymer, Johann F.: Lehrplan für Volks-Schulen. Königsberg 1847
47. Stiehl, Friedrich: Die drei preußischen Regulative. Berlin 1858
48. Stöckardt, J.A.: Die Schule der Chemie, oder erster Unterricht in der Chemie. Braunschweig 1870
49. Süvern, Johann H.: Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staat. In: Maassen: Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik. 1. Bd., Berlin 1959
50. Thiersch, Friedrich Wilhelm: Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland. Bd. 1, Stuttgart 1838
51. Vogel, August: Mittelschul-Pädagogik, Grundlinien einer Erziehungs- und Unterrichtslehre für Mittel- und Realschulen. Gütersloh 1893
52. Weiß, G.: Der Sinn der nationalen Einheitsschule. Langensalza 1919
53. Wiese, Ludwig: Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Berlin 1867

II. Sekundärliteratur und Quellensammlungen

1. Baumert, Jürgen et.al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Hamburg 1979
2. Bergler, Peter: Wilhelm von Humboldt. Hamburg 1970
3. Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
4. Bloth, Hugo Gotthard: Johann Julius Hecker (1707-1768) und seine Universalschule. Dortmund 1968
5. Bölling, Rainer: Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart. Göttingen 1983
6. Brandau, Heinrich-Wilhelm: Die mittlere Bildung in Deutschland. Weinheim 1959
7. Brunkhorst, H.: Die Einbeziehung der preußischen Schule in die Politik des Staates (1808-191). Diss. Köln 1956
8. Deermann, Bernhard: Gedanken und Vorschläge zur Schulreform. Düsseldorf 1948
9. Deppisch, Herbert; Meisinger, Walter: Vom Stand zum Amt – der materielle und soziale Emanzipationsprozeß der Elementarlehrer in Preußen. Düsseldorf 1948
10. Dietrich, Theo: Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1975
11. Eilers, Rolf: Die nationalsozialistische Schulpolitik. In: Fraenkel (Hrsg.); Staat und Politik, Bd. 4; Köln 1963
12. Fees, Konrad (Hrsg.): Realschule und Schulentwicklung – Perspektiven des Mittleren Bildungswesens. Herbolzheim 2000
13. Führ, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik – Darstellung und Quellen. Weinheim 1970
14. Gebhard, Bruno: Handbuch der deutschen Geschichte. Band 3: Von der Französischen Revolution bis zum Ersten Weltkrieg. Stuttgart 1960
15. Gerhardi, Rudolf: Der Ausbau der Realschule im Lande Nordrhein-Westfalen nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Realschulpost 7 (1968), S. 103-113
16. Hamann, Bruno: Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn 1993
17. Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Diether; Titze, Hartmut: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim 1993
18. Heydorn, Heinz-Joachim; Koneffke, Gernot: Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Einleitungen zur Neuherausgabe der Preußischen Schulkonferenzen 1890/1900 und zur Reichsschulkonferenz 1920. Glashütten 1973
19. Hildebrandt, Horst (Hrsg.): Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts. Paderborn 1970

20. Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. Stuttgart 1996
21. Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart 1996
22. Kanz, Heinrich: Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Essen 1992
23. Krebs, Ricardo: Der europäische Absolutismus. Stuttgart 1979
24. Lassahn, Rudolf: Süvern. In: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon, Bd. XI, Spalten 231-236; o.O. 1996
URL:<http://www.bautz.de/bbkl/s/s4/suevern-j-w.shtml> (1.02.2005)
25. Leschinsky, Achim; Roeder, Peter Martin: Schule im historischen Prozeß. Frankfurt/M. 1983
26. Lundgreen; Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick, Teil I: 1770-1918. Göttingen 1980; Teil II: 1980-1980. Göttingen 1981
27. Maassen, Nikolaus: Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik, 1. Bd. Hannover 1960; 2. Bd. Hannover 1961
28. Maskus, Rudi: Zur Geschichte der Mittel- und Realschule. Bad Heilbrunn 1966
29. Müller, Detlef K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen 1981
30. Müller, Detlef K. und Zymek, Bernd: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Göttingen 1987
31. Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte 1800-1866 – Bürgerwelt und starker Staat. München 1991
32. Rauschnigg, Hermann: Gespräche mit Hitler. Zürich 1940
33. Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1971
34. Rekus, Jürgen (Hrsg.): Die Realschule – Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim und München 1999
35. Schulz, Horst: 150 Jahre Lehrerseminar Preussisch-Eylau. Köln 1994
36. Tenorth, Hein-Elmar: Geschichte der Erziehung. Weinheim und München 2000
37. Titze, Hartmut: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt/M. 1973
38. Winkler, Heinrich August: Der Weg in die Katastrophe. Bonn 1990
39. Wollenweber, Horst (Hrsg.): Die Realschule, Bd. 1: Begründung und Gestaltung. Paderborn 1979

Quellensammlungen

1. Fricke-Finkelnburg, Renate (Hrsg.): Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945. Opladen 1989
2. Huber, Ernst Rudolf: Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte. Bd. 3. Stuttgart u.a. 1966
3. Maassen, Nikolaus (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Mittel- und Realschulpädagogik, 1. Bd. Berlin 1959; 2. Bd. Berlin o.J.; 3. Bd. Berlin 1958

III. Schulbücher

1. Für den Zeitraum von 1872 bis 1910

- * Hüttmann, J.F.; Jastram; Marten: Weltkunde. Leitfaden der Geographie, Geschichte und Naturkunde für Mittelschulen und mehrklassige Volksschulen. 18. Auflage Hannover 1899
- * Langhoff, F.: Chemie für Mittelschulen. Zum Gebrauche an Schullehrer-Seminarien, höheren Bürgerschulen, Mittelschulen, höheren Knaben- und Töchterschulen, Vorschulen der Gewerbeschulen, Präparanden-Anstalten, Handwerker-Fortbildungsschulen, Ackerschulen, etc. 3. Auflage Berlin 1877
- * Genau, A.: Chemie für Lehrerbildungsanstalten, höhere Bürgerschulen und Töchterschulen. - Büren i.W. 1898
- * Streichert, E.: Praktische Chemie für gehobene Volksschulen, Bürger-, Töchter- und Mittelschulen. - Langensalza 1901

2. Für den Zeitraum von 1910 bis 1925

- * Haak, E.F. u.a.: Naturlehre für Mittelschulen und verwandte Lehranstalten. Leipzig 1912
- * Rolle, O.: Naturlehre für Mittelschulen und andere Schulanstalten mit ähnlichen Lehrzielen. Breslau 1914
- * Franke, M. u.a.: Chemie für Mittelschulen. Leipzig 1920
- * Grüner, J.: Chemie für mittlere Schulanstalten, Versuche, Lehren und Lesestücke mit besonderer Berücksichtigung der Garten- und Hausarbeit. Stuttgart 1911

3. Für den Zeitraum von 1925 bis 1938

- * Philipp, Heinrich: Chemie für Mittelschulen. Ein chemisches Arbeitsbuch für die Hand des Schülers. München 1927
- * Elfers, C. / Stockfisch, A.: Lehrbuch der Chemie für Mittelschulen. Münster 1927

4. Für den Zeitraum von 1938 bis 1945

- * Hofmann, E. / Wältermann, Th.: Chemie für Mittelschulen. Frankfurt/M. 1942
- * Scharnberg, G. / Finnern, H.: Chemie für Mittelschulen. Leipzig 1942
- * Gerhardt, Hans u.a.: Lehrbuch der Chemie für Haupt- und Mittelschulen. Hannover 1941
- * Filipp, Heinrich: Chemie für Mittelschulen – zum Gebrauch an Jungenschulen. München und Berlin 1942