



Regionale Schulgeschichte
8

Hans-Jürgen Lorenz

Von der Höheren Bürgerschule
zum Herbartgymnasium

Erweiterte Neuauflage

Schriftenreihe der Stiftung Schulgeschichte des
Bezirksverbandes Weser-Ems der
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Herausgeber
Klaus Klattenhoff

im Auftrag des Kuratoriums der Stiftung
Schulgeschichte

Hans-Gerd de Beer
Josef Kaufhold, Klaus Klattenhoff,
Stefan Störmer, Friedrich Wißmann

Regionale Schulgeschichte

Mit der Schriftreihe **Regionale Schulgeschichte** tritt ein vergleichsweise junger Forschungszweig an die Öffentlichkeit. Geschichte der Pädagogik war lange Zeit Geschichte der die Erziehung bewegenden Ideen. Geschichte der Schule war – wenn sie überhaupt geschrieben wurde – meistens Staats- und Ländergeschichte, Geschichte der Schulorganisation und Schulverwaltung, nicht zuletzt also Geschichte staatlicher Machtpolitik. **Regionale Schulgeschichte** stellt den Betrachtungswinkel enger. Dadurch rücken die Einzelheiten und die vor Ort handelnden Personen deutlicher ins Bild.

„Geschichten des Schulwesens einzelner Städte und Länder; Lebensbeschreibungen von Lehrern und Schülern, vor allem Biographien hervorragender Schulmänner, Rektoren, Schulräte, Organisatoren ... daran fehlt es sehr“, fand vor fast hundert Jahren Friedrich Paulsen im Vorwort zur zweiten Auflage seiner berühmten „Geschichte des gelehrten Unterrichts“. Noch mehr fehlt es an solchen Darstellungen für das Elementar- und Schulwesen, zumal auf dem Lande und in unserer Nord-West-Region zwischen Weser und Ems. Vieles von dem ist in Orts- und Schulchroniken, Kirchenbüchern, privaten Sammlungen und persönlichen Erinnerungen festgehalten. Diese Dokumente sind eng mit den Schicksalen von Personen verbunden. Sie und die Lebensbedingungen der Lehrer, Schüler und Eltern für die wissenschaftliche Geschichtsschreibung zu erschließen, darin sehen wir eine der wichtigsten Aufgaben für die Arbeit an der regionalen Schulgeschichte.

Die Herausgeber

Band **8**

Hans-Jürgen Lorenz

Von der Höheren Bürgerschule
zum Herbartgymnasium

Erweiterte Neuauflage

Oldenburg, 2019

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag

der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 2541

26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de

ISBN 978-3-8142-2375-9

*Mein Dank gilt allen,
die sich mir bei der Suche nach Quellen,
bei der Erstellung der Dissertation und
bei der Drucklegung dieses Buches
uneigennützig als Ratgeber und
interessierte Gesprächspartner
zur Verfügung gestellt haben.*

*Ganz besonders bedanke ich mich bei Heide
für ihre geduldige Begleitung.*

Inhalt

Vorwort	15
1 Forschungsgegenstand, Fragestellung und Methode der Arbeit	21
1.1 Forschungsgegenstand und Fragestellung	21
1.2 Die besonderen Untersuchungsperspektiven der Arbeit	28
2 Die Vorgeschichte der Gründung der Bürgerschule	31
2.1 Die Lateinschule in Oldenburg im 18. Jahrhundert und die ersten Reformansätze bei Rektor Martin Ehlers	31
2.2 Zweiter Reformversuch durch Rektor Johann Siegmund Manso	38
2.3 Der Reformversuch durch den Generalsuperintendenten Esdras Heinrich Mutzenbecher	48
2.4 Erster Schritt zur Reform der Lateinschule und ihre Erhebung zum Gymnasium 1792	54
2.5 Erneuter Reformversuch von 1816	60
2.6 Die Bürgerschaft und die Bürger greifen 1829 ein und fordern eine Schulreform als Gesellschaftsreform	61
2.7 Erneuter Vorstoß des Stadtmagistrats zur Schulreform 1839	73
3 Die höhere Bürgerschule 1844–1870	87
3.1 Probleme bei der Errichtung der höheren Bürgerschule	87
3.2 Der Streit um den Lateinunterricht an der höheren Bürgerschule 1844–1848 als Kampf um einen neuen Bildungsbegriff	105
3.3 Die Entwicklung der höheren Bürgerschule 1844–1870	148
3.3.1 Schülerzahlen und Sozialstruktur der Schülerschaft	148
3.3.2 Die äußeren Bedingungen der Schule: Gebäude, Räume, Ausstattung	150

3.4	Die pädagogische Ausrichtung der höheren Bürgerschule und ihre Einrichtungen	152
3.4.1	Schulfeiern zu besonderen Anlässen	155
3.4.2	Die höhere Bürgerschule im Jahre 1848	159
3.5	Die Auswirkungen der preußischen Schulpolitik: Der Streit um die Reorganisation der höheren Bürgerschule in eine Realschule 1860–1870	169
4	Die Städtische Realschule 1870–1885	179
4.1	Die demographischen und wirtschaftlichen Veränderungen in der Stadt Oldenburg	179
4.2	Probleme der neuen Schulform und neue Lehrpläne	180
4.3	Die Einbindung der Realschule in die politischen Ereignisse im Schuljahr 1870/71	187
4.4	Das neue Schulgebäude	189
4.5	Die Feier zum 100. Geburtstag Herbarths am 4. Mai 1876	196
4.6	Die Abende „Zur Feier deutscher Dichter“ als „Volksunterhaltungsabende“	206
4.7	Die Entwicklung der Realschule auf dem Wege zur Oberrealschule	213
5	Die Städtische Oberrealschule 1885–1934	223
5.1	Die städtische Oberrealschule im Kaiserreich bis zum Ausbruch des ersten Weltkriegs 1914	223
5.1.1	Die demographische und wirtschaftliche Entwicklung der Stadt Oldenburg und ihre Auswirkung auf die Schülerzahlen der Städtischen Oberrealschule	223
5.1.2	Die Entwicklung der Städtischen Oberrealschule in den Anfangsjahren	225
5.1.3	Der Erlass des preußischen Ministers für öffentliche Arbeiten vom 6. Juli 1886 und seine Folgen für die Oberrealschule	228
5.1.4	Abende zur Feier deutscher Dichter	241
5.1.5	Kurzer Rückblick auf das Direktorat Karl Strackerjans 1864–89	249
5.1.6	Die Schulkonferenz von 1890 in Berlin und ihre Auswirkungen auf die Oberrealschule in Oldenburg	249

5.1.7	Die städtische Oberrealschule auf dem Wege zur Gleichberechtigung ihrer Abiturienten im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts	258
5.1.8	Der weitere Ausbau der Oberrealschule von der Jahrhundertwende bis zum Ausbruch des I. Weltkriegs	268
5.1.9	Die Schulkonferenz in Berlin 1900 – ihre Voraussetzungen und ihre Folgen	270
5.1.10	Visitation der Oberrealschule vom 2.11.–14.11.1903	279
5.1.11	Die Wirkungen der Jugendbewegung auf die Oberrealschule – Schülervereine	280
5.1.12	Höhere Mädchenbildung an der Oberrealschule: Die ersten Abiturientinnen	281
5.1.13	Der I. Weltkrieg wirft seine Schatten voraus	284
5.2	Die Oberrealschule während des I. Weltkrieges 1914–1918	287
5.2.1	Das Jahr 1914	287
5.2.2	Aulaveranstaltungen im Dienste der Kriegsbegeisterung	288
5.2.3	Sammlungen der Schüler während des Krieges	290
5.2.4	Vormilitärische Ausbildung der Schüler in der Jugendwehr	291
5.2.5	Schüler im Einsatz beim „Vaterländischen Hilfsdienst“	298
5.2.6	Türkische Schüler an der Oberrealschule	301
5.2.7	Die Entwicklung der Oberrealschule im I. Weltkrieg	303
5.3	Die Städtische Oberrealschule nach dem Ende des I. Weltkrieges, während der Weimarer Republik und im ersten Jahr der NS-Herrschaft	305
5.3.1	Die Oberrealschule in den politischen Wirren des Schuljahres 1919–1920	305
5.3.2	Die Vorfälle anlässlich des Besuchs Paul von Hindenburgs bei der Feier des 91er Regiments vom 16.–19. September 1921 in Oldenburg	318
5.3.3	Der Eklat anlässlich der Gedenkkundgebung für die Republik nach der Ermordung des Reichsaußenministers Dr. Walther Rathenau am 27. Juni 1922	322
5.3.4	Die Entwicklung der Oberrealschule im Schuljahr 1919/20	323
5.3.5	Die Reformen und Sparmaßnahmen während der Weimarer Republik und ihre Folgen für die Städtische Oberrealschule	325
5.3.6	Das erste Jahr der Schule nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten im Reich und das letzte Jahr der „Städtischen“ Oberrealschule	340

6	Die Staatliche Oberrealschule 1934–1938	345
6.1	Der neue Schulleiter und die Umgestaltung der Schule im Jahre 1934	345
6.2	Die Entwicklung der Schülerzahlen und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft von 1934 bis 1939	352
6.3	Die Einwirkungen des NS-Staates und der NSDAP auf das Schulleben	352
6.4	Das unterschwellige Weiterwirken des Geistes der Reformen in den Politischen Streitfällen an der Staatlichen Oberrealschule	354
6.5	Das Schicksal der letzten jüdischen Schüler an der Staatlichen Oberrealschule 1934–1936	359
6.6	Die Umwandlung der Staatlichen Oberrealschule zur Oberschule für Jungen	362
6.7	Die Schlägerei zwischen den Abiturienten und der HJ um die Schülermützen im März 1938	366
7	Hindenburgschule 1938–1988	369
7.1	Die Hindenburgschule von 1938 bis 1945	369
7.1.1	Die Namensgebung	369
7.1.2	Die Hindenburgschule bis zum Ausbruch des 2. Weltkrieges	370
7.1.3	Der Kriegsbeginn und die unmittelbaren Folgen für die Schule und die Schüler	371
7.1.4	Schüler und Lehrer im Kriegseinsatz unter dem bestimmenden Einfluss der Hitlerjugendführung	372
7.1.5	Der Einsatz der Schüler als Luftwaffenhelfer	374
7.1.6	Die politische Situation innerhalb der Schule	377
7.1.7	Das 100jährige Schuljubiläum im April 1944	381
7.1.8	Die Hindenburgschule während des „totalen Kriegs“ im letzten Kriegsjahr	383
7.2	Die Hindenburgschule nach 1945	385
7.2.1	Der schwierige Neuanfang	385
7.2.2	Pädagogische Neuansätze in den ersten Jahren nach 1945 und der lange Weg zu Reformen	387
7.2.3	Die Hindenburgschule in den Turbulenzen der Studenten- und Schülerrevolte, „Das Gremium“	389

7.2.4	Die Bildungsexpansion: Der Beitrag der Hindenburgschule zur Weiterentwicklung des höheren Schulwesens in der Stadt Oldenburg und die Rückwirkungen auf die Schule	394
8	Herbartgymnasium seit 1988	399
8.1	Der lange Weg zur Verwirklichung der ältesten Tradition der Schule	399
8.2	Der weitere innere Ausbau des Herbartgymnasiums	400
8.3	Festwoche zum 150jährigen Jubiläum der Schule	402
8.4	Das Herbartgymnasium und der weitere Ausbau ab 2000 unter Oberstudiendirektor Tillmann	405
8.5	Veränderungen durch Reformen der Schulstruktur	409
8.5.1	Das Leitbild des Herbartgymnasiums	410
9	Zusammenfassung	415
	Abkürzungen, Quellen und Literatur; Autor	421

Vorwort

Der differenzierte Blick in die lokale Bildungswelt

In der historischen Bildungsforschung ist die Hinwendung zur Regional- und Lokalgeschichte eine unentbehrliche Aufgabe geworden und deshalb längst anerkannt. Denn der ideologische Rasterblick auf die Systemperspektive vornehmlich Preußens, der lange Jahrzehnte dominiert hat, verstellte die Betrachtung konkreter Bildungsvorgänge und auch den Zugang zu den Mühen des alltäglichen Geschehen im Schulbereich. Deshalb ist es ein Gewinn, wenn inzwischen der differenzierte Blick auf die Bildungsorte, also in ein Mikrosystem, den Sinn für die wirkungsvollen Zusammenhänge, die zu lebendigen Einrichtungen wie z. B. Schulen gehören, aufhellt. So werden wir auf den Umstand verwiesen, dass sehr wechselvolle gesellschaftliche Auseinandersetzungen im historischen Entstehungsprozess dem spezifischen Selbstverständnis einer Schule in einer Kommune zugrunde liegen. Die eine Tatsache, dass bei den unterschiedlichen Schulen einer Stadt oder einer Gemeinde immer zu beobachten ist, wie von verschiedenen inhaltlichen Ausrichtungen aus eine Wertung vorgenommen wird, ist in den bürgerlichen Konkurrenzsituationen nichts Aufregendes. Es gibt aber das bekannte, allerdings wenig untersuchte Phänomen, dass es einzelnen Schulen sehr oft gelungen ist, sich einen eigenen, d. h. herausgehobenen Nimbus zu verschaffen. Am bekanntesten ist wohl, dass die aus alten Lateinschulen sich entwickelnden Gymnasien sowohl in Kleinstädten als auch in Metropolen mit ihren unterschiedlichen Einzugsgebieten sich das Image des wohlgerateten und anspruchsvollen Bildungsniveaus anzuheften vermochten. Höhere Schulen hatten wegen ihres elitären Status eigentlich immer diese Möglichkeit der Exklusivität. Das musste nicht in jedem Fall positiv verstanden sein, hat aber zur Auswirkung gehabt, dass diese Institutionen einen entsprechenden Stellenwert in einer Kommune und den möglichen umliegenden Einzugsbereichen einer Region einzunehmen vermochten.

Die vorgelegte Arbeit ist solch einem Phänomen nachgegangen und hat die historischen Wurzeln dieser Konkurrenzsituation, die bis in die Gegenwart zu beobachten ist, bloßgelegt und vom ursprünglichen Selbstverständnis her untersucht und in ihrer Entwicklung verfolgt. Das Beispiel der Höheren Bürgerschule in Oldenburg ist deshalb gut gewählt, weil sie aus einem divergierenden Ausbildungsziel zum Alten Gymnasium entstanden ist, das selbst auf eine Geschichte bis in die Renaissance zurückblicken kann und sich mit der altsprachlich humanistischen Ausrichtung ein hohes Bildungsideal gegeben hat. Jede anders ausgerichtete Bildungsvorstellung musste sich daran messen lassen und dazu in eine kontroverse Lage geraten.

Die Hereinnahme von Realien in den Lehrkanon, die als eine zentrale Forderung eines neuen Bildungsbegriffs formuliert worden war, stand im Mittelpunkt dieser für das höhere Schulwesen neuen Schulentwicklungsvorstellung. Die Diskussion um eine solche veränderte, mit neuen Inhalten versehene Schulbildung hat ihre erste gesellschaftlich relevante Gestalt in der Zeit der Aufklärung gewonnen, als allmählich der Aufbruch in die bürgerliche Gesellschaft in die Wege geleitet wurde. Ein Höhepunkt war im 18. Jahrhundert erreicht, als mit den Schriften von u. a. J.J. Rousseau ein solcher gesellschaftlicher Wandel gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten konturiert wurde. Die reformpädagogischen Diskussionen dieser Zeit mündeten in den Umsetzungsprozess durch die Philantropen, deren bedeutendster Schulreformer wohl Johann Bernhard Basedow war, der ebenfalls ein Vertreter der Realienbildung gewesen ist.

Das Bedürfnis, etwas anderes als die klassischen „septem artes“ als wertvolles Bildungsgut zu lernen, war so wirkungsmächtig geworden, dass selbst in einer solchen Randlage, wie sie das Oldenburger Land mit seinem Verwaltungszentrum darstellte, die Frage laut wurde, was junge Menschen außer dem Althergebrachten in der Schule betreiben müssten, wenn sie den Aufgaben der Zukunft gerecht werden wollten.

Die Vorgeschichte der „Bürgerschule“ in Oldenburg ist anhand der vorhandenen Aktenmaterialien aufgearbeitet und im historischen Kontext diskutiert. Die wichtigen Gutachten der Experten, die als Reformer des Schulwesens befragt wurden, wurden ausgewertet und in ihrer Reichweite für eine umfassende Schulentwicklung im Sinne einer neuen bürgerlichen Bedarfslage

interpretiert. Dass mit den Ausführungen der Fachleute keine revolutionären Ideen geliefert wurden, sondern dass eher die bis zum Ende des 18. Jahrhunderts standardisierten Forderungen des Aufklärungszeitalters artikuliert waren, das weist darauf hin, dass generelle Ideen zwar eine weite Verbreitung fanden, aber dass sie bei ihrer Umsetzung in Realpolitik nicht immer auf einen gut bestellten Nährboden trafen. Denn in der Konkurrenzlage zu den überkommenen Bildungsvorstellungen konnten sich die neuen Ideen und Ziele nur sehr langsam und über einen jahrzehntelangen dauernden Diskussionsprozess so viel Raum verschaffen, dass sie sich in einer eigenen Institution darzustellen vermochten.

Dieser Umsetzungsvorgang wurde mit Kompromissen erreicht, wie sie in den damals so bezeichneten *Commerzklassen* als erste Stufe in Erscheinung traten. Es wechselten Personen, die Zeit schritt voran und der ökonomische Wandel verlangte seinen Tribut. Der Generalsuperintendent Esdras Heinrich Murzenbecher, der als Initiator eines modernen Schulwesens in Oldenburg gilt, setzte sich für die notwendigen strukturellen Reformen im Schulwesen ein und erreichte die wichtigen Voraussetzungen einer neuen Konzeption, indem die Lateinschule in ein Gymnasium umgewandelt wurde und dem gewerblichen Bürgertum ein eigener Bildungsweg zustand. Die Idee der Realienbildung blieb zwar als alternativer Anspruch zur überkommenen altsprachlichen Dominanz. Sie musste mit der negativen Etikette des utilitaristischen Denkens leben und fristete so ein Dasein in Zweitrangigkeit. Dennoch war die Realienbildung unverkennbar mit dem Wert des Modernen und der Reformwilligkeit ausgestattet.

Die konkrete Umsetzung in eine institutionelle Ausformung als eigene Schule gehörte zum Vormärz. Sie macht deutlich, dass dazu sowohl Beharrlichkeit als auch die Fähigkeit gehörten, um politische Konstellationen und Durchsetzungsmöglichkeiten koordinieren zu können, wenn eine wirksame und somit tiefgreifende Schulentwicklung auf den Weg gebracht werden soll. Das Paradigma der realistischen Bildung blieb dabei gewahrt. Es wurde als Reforminhalt über den Zeitraum von 70 Jahren aufrecht erhalten und in der Zeit danach an einen Schulstandort gebunden und dann weiter gepflegt.

Reformwille und Reformanspruch können sich in einer Kommune einen eigenen Platz und einen unabhängigen Stellenwert schaffen, sobald sie sich

mit den gesellschaftlichen Gesamtbedürfnissen in Einklang befinden und dennoch um diese eigenständigen Positionen kämpfen müssen, d. h. wenn sie sich in einer Lage befinden, in der sie ihre legitimen Forderungen andauernd als berechtigt beweisen müssen. Die Verortung des pädagogischen Reformwillens ist dann in der Phase der Konsolidierung des Konzepts um so deutlicher zu beobachten.

Die Entwicklung der Höheren Bürgerschule hin zu einer städtischen Realschule II. Ordnung macht diese Bedingungen exemplarisch deutlich dergestalt, dass sich in den Diskussionen um die kommunale Schullandschaft geradezu eine Polarisierung des Bildungsverständnisses offenbarte, indem sich die Kontroversen in Personengruppen wie „Realschulmänner“ versus Lehrer am Gymnasium manifestierten.

Dennoch kann sich die Schule, die einen fortwährenden Reform- und Entwicklungsprozess erlebte, soviel Anerkennung verschaffen, dass sie sich mit ihrem eigenen Bildungsverständnis etablieren kann. Dabei stellen die äußeren Einflüsse vor allem Preußens einen entscheidenden Rückhalt dar, wobei die Betonung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts und der Stellenwert moderner Fremdsprachen hervortritt. Diese Akzentuierung – weg von den alten Sprachen hin zur Aufnahme technischer und wirtschaftlicher Bedingungen des praktischen Lebens – wird im weiteren Entwicklungsprozess hin zur Oberrealschule und der Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit mit den humanistischen Gymnasien um die Jahrhundertwende bis ins 20. Jh. beibehalten. Diese Entwicklung ist in der Diskussion des preußischen Schulsystems umfangreich und vertieft in der allgemeinen pädagogischen Historiographie und in der Schulgeschichtsforschung herausgestellt worden.

Die eigenen oldenburgischen Besonderheiten legen allerdings offen, wie der Vorbildcharakter Preußens eher als Hemmschuh denn als Förderung reformpädagogischen Engagements erscheint. Das wird nachgewiesen an den Fragen der Mädchenbildung ebenso wie in der administrativen Zurückhaltung Preußens bei der Anerkennung unterschiedlichen Bildungsbestrebens, wie sie sich in der Betonung der Naturwissenschaften gegenüber den alten Sprachen äußerte. Es muss mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, dass in der freien Schulentwicklung mit Betonung der Modernisierungsprozesse

Preußen mitnichten eine Vorreiterrolle gespielt hat. Das ist in den Darstellungen zur Schulgeschichte im großen und ganzen nur wenig herausgearbeitet worden. Hier, mit dem Blick auf das Großherzogtum Oldenburg, einen eigenen Bewertungsgesichtspunkt herausgestellt zu haben und mit Hilfe des Ansatzes einer regionalen Untersuchung zur Schulentwicklung eine andere Sichtweise zu präsentieren, ist eine wichtige Leistung des differenzierten Mikroblicks, der sich in seiner kritischen Sichtweise nicht dadurch beirren lässt, dass es in vielen Schulfragen auch inhaltlicher Art eine klare preußische Dominanz gegeben hat, die sich über ganz Deutschland gelegt hatte. Dazu gehören in erster Linie Nationalismus, Chauvinismus und Militarismus. Die Erziehung zur Kriegsbegeisterung überdeckte im Grunde alle Inhalte des Unterrichts, der methodisch durch einen fast kruden Herbartianismus eingeengt wurde. Besondere Feste und Feierveranstaltungen während der Schulzeit und im Bereich der Schule sind von solchen Elementen geprägt.

Diese preußische Tradition wird an der untersuchten Oberrealschule nach dem 1. Weltkrieg mit aller Entschiedenheit aufgegeben. Die Untersuchung zeigt – und ist auch hier wieder als ein großes Verdienst zu verstehen –, dass in den 20er Jahren das republikanisch-liberale Selbstverständnis in erneuerter Form Gestalt gewinnt. Die von entschiedenen Schulreformern, besonders von Paul Oestreich diskutierten Veränderungen der Lernorganisation im Bereich der Oberstufen der höheren Schulen werden hier mit Engagement aufgenommen und erfolgreich umgesetzt. Auch wenn in Preußen solche Differenzierungsmodelle zurückgenommen werden, bleiben sie wichtiger Bestandteil der Lehrpläne an der Oberrealschule. Erst mit der Übernahme der Regierungsgewalt durch die Nationalsozialisten, in Oldenburg schon im Sommer 1932, werden diese heute noch aktuellen Reformansätze zurückgenommen, indem die Schule in staatliche und damit zentralistische Verantwortung gestellt wurde. Von dieser gravierenden Einflussnahme, die das ursprüngliche reformpädagogische Selbstverständnis nach und nach auslöschte, hat sich die seit der NS-Zeit *Hindenburgschule* genannte Institution nur schwer erholen können.

Die Gefahr des Untersuchungsansatzes mit differenziertem Blick auf die lokale Bildungslage in diesen Zusammenhängen ist offenbar, dass die kriti-

sche Betrachtung oft in reine chronologische Darstellung der Schulentwicklung ableiten kann, statt die reformpädagogischen Prozesse zu beschreiben und zu analysieren. Es ist zwar so, dass alle historisch-systematischen Untersuchungen dieser Gefahr unterliegen, sie wird jedoch ein Hindernis bei der Akzentuierung spezieller Einzelprofile von Schulen, die in ihren Eigenheiten dargestellt und analysiert werden sollen. So wichtig regionale Schulgeschichtsforschung für die Entdeckung, Beschreibung und Analyse des *Ortes des Pädagogischen* (Tenorth u. a.) ist,¹ so sehr ist sie gefährdet durch den – verständlichen – Versuch einer lückenlosen Aufbereitung der wichtigsten Ereignisse.

Die Entdeckung des *Ortes des Pädagogischen*, der vom schulischen Alltag mehr bestimmt ist als von theoretischen Akzentsetzungen, ist durch die regionale Schulgeschichtsforschung geleistet worden. Für die Aufgabe, auch den *Ort des Reformpädagogischen* auch im schulischen Alltag zu entdecken und in seinen Verortungsprozess erst einmal anzubieten, hat die hier vorgelegte Studie mit differenziertem Blick in einen einzelnen Schulstandort einen wichtigen Anstoß gegeben.

Friedrich Wißmann

1 Kemnitz, Tenorth, Horn: Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien. in: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 217–247.

1 Forschungsgegenstand, Fragestellung und Methode der Arbeit

1.1 Forschungsgegenstand und Fragestellung

Die Diskussion um die *Autonomie der Schule* mit ihren zum Teil heftig geführten Kontroversen macht deutlich, wie sehr sich im Bewusstsein einer Mehrheit der beteiligten Gruppen die Auffassung verfestigt hat, dass die Schule als öffentliche staatliche Institution mit einer über 200jährigen Geschichte der staatlichen Aufsicht und Kontrolle unterliegen müsse, dass Reformen nur in diesem Rahmen „von oben“ verfügt werden müssten, um eine ungleiche Entwicklung im Schulwesen zu verhindern. Abgesehen von nicht ganz abzuweisenden Argumenten, der staatliche Schulverwaltung gehe es dabei auch um Sparmaßnahmen, zeigt die Diskussion, wie wenig die Geschichte des „Entstehens“ des Schulwesens den Kontrahenten bewusst ist.

Das heutige Schulwesen hat sich eben nicht gradlinig organisch entwickelt, sondern ist in wechselvollen Kämpfen mit Reformen, aber auch Rückschlägen und Zeiten der Stagnation „entstanden“.

Da der Begriff *Autonomie* in seinem ursprünglichen griechischen Wortsinn *autos nomos* = sich selbst das Gesetz geben bedeutet, ist er für öffentliche Schulen unter der Aufsicht des Staates unangemessen, denn es geht „nur“ um *die verstärkte Selbständigkeit der Schule*, wie es der Deutsche Bildungsrat in seinem Gutachten schon 1973¹ gefordert hatte.

Klaus-Jürgen Tillmann zeigte 1995 die wechselnden Frontstellungen in dieser Frage und machte zugleich exemplarisch deutlich, wie sehr Schulpolitik ein Wechselspiel zwischen beteiligten Gruppen war und ist. So wurde

1 Erste Schritte in die Richtung einer eingegrenzten Selbständigkeit der Schulen finden sich schon im *Strukturplan des deutschen Bildungswesens* 1970, S. 259 f.

das Gutachten des Deutschen Bildungsrates 1973 von den Kultusministerien entschieden abgelehnt, während es damals von den Lehrerverbänden begrüßt wurde.²

Seit dem Beginn der 90er Jahre vollzog sich ein totaler Frontwechsel, als die Vorschläge der Kultusministerien auf die Ablehnung der Lehrerverbände stießen.

Ein Blick auf die Entstehungsgeschichte des Schulwesens hätte gezeigt, dass der Gedanke einer *verstärkten Selbständigkeit der Schule* überhaupt nicht neu ist. Diese Forderung findet sich nicht nur bei den Reformpädagogen des 20. Jahrhunderts, sondern schon in den Schriften Johann Friedrich Herbarts, dessen kritische Haltung gegenüber dem staatlich reglementierten Schulwesen Preußens bis heute viel zu wenig beachtet und verstanden wird.

So schildert Herbart 1818 in einem Gleichnis die Bedeutung der Selbständigkeit der Schule als Voraussetzung für die Fruchtbarkeit ihrer Arbeit:

*Wer die Früchte der Erde genießen will, der muß sich hüten, daß er die grünende Flur nicht verwüste; kein Machtwort kann das ersetzen, was der freygebige Boden von selbst darbietet, wenn man ihn ungehindert wirken läßt.*³

Was Herbart antizipierend 1818 voraussagte, beweisen neuere Untersuchungen.⁴ Tillmann sieht angesichts der schulpolitischen Stagnation in der *verstärkten Selbständigkeit der Schulen* die einzig sinnvolle Alternative zum Warten auf Strukturreformen im Bildungswesen.⁵

Das vorstehende Beispiel der Diskussion um die Selbständigkeit der Schule macht deutlich, wie entscheidend als Voraussetzung für jede schulpolitische Diskussion die Erkenntnis ist, dass die Schule in wechselvollen gesell-

2 Tillmann, Klaus-Jürgen, *Autonomie der Schule – Illusion oder realistische Reformperspektive*, Oldenburg 1995.

3 Herbart, J.F., *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, Bd. IV, Langensalza 1891, S. 515

4 Rolff, H.G., *Wandel durch Selbstorganisation*, München 1993; Tillmann, K.J., *Schulentwicklung und Lehrerarbeit – nicht auf bessere Zeiten warten*, Hamburg 1995.

5 Tillmann, Klaus-Jürgen, *Autonomie der Schule*, Oldenburg 1995, S. 19.

schaftlichen Auseinandersetzungen entstanden ist, wie es schon 1970 Wolfgang Schulenberg formulierte:

*Die Schule ist eine gesellschaftliche Einrichtung und damit geschichtlich bestimmt. Wenn man ihre heutigen Probleme verstehen will und darüber hinaus schauen möchte, welche gesellschaftlichen Faktoren die Schule gestalten, so kommt man den Zusammenhängen am besten auf die Spur, indem man ihre historische Genese erforscht. Ein sorgfältiges Studium der Geschichte des Schulwesens ist die Basis für jede Analyse der gegenwärtigen Probleme.*⁶

Wenn schon Einigkeit über die Bedeutung der Analyse der Geschichte des Schulwesens besteht, bleibt die Frage nach der angemessenen Methode. So lehnte Schulenberg die bloße Interpretation von Dokumenten als nicht ausreichende Grundlage einer Schulgeschichte ab und forderte dagegen die Darstellung der sozialen Kräfte, die den jeweiligen Zustand des Schulwesens konkret bestimmt haben:

*Es geht um eine an der sozialhistorischen Entwicklung orientierte strukturell-funktionale Analyse. Funktionen heißen in diesem Zusammenhang diejenigen Aufgaben und Leistungen, die eine Institution für die Erhaltung und Stärkung der Gesellschaft und meistens auch für die Individuen, die in dieser Gesellschaft ihre Existenz und personale Entwicklungschancen finden, übernimmt.*⁷

Schulenberg wies in diesem Zusammenhang auf die theoretischen und praktischen Schwierigkeiten hin, den *unmittelbaren Zusammenhang zwischen Funktion und Struktur* zu bestimmen, weil zwischen beiden ein dialektisches Wechselverhältnis bestehe.

Während der 70er und 80er Jahre sollten einige Diskurse über die angemessene Methodik der Schulgeschichtsforschung geführt werden. Exemplarisch war dabei die Kontroverse zwischen Herwig Blankertz und der Göttinger

6 Schulenberg, Wolfgang, Schule als Institution der Gesellschaft, in Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle, Bd. 2, München 1970, S. 391.

7 Ebenda, S. 393

Autorengruppe Herrlitz/Hopf/Titze, weil in ihr die beiden damaligen Hauptströmungen der Schulgeschichtsforschung- und -schreibung aufeinandertrafen.

*Aus Geschichte lernen?*⁸ fragte 1986 Hans-Georg Herrlitz kritisch im Blick auf die Geschichte der Pädagogik und des Bildungswesens im Titel seines Aufsatzes über die methodologischen Kontroversen, die sowohl die geschichtliche Darstellung der Pädagogik als auch die des Bildungswesens und damit der Schulgeschichte betrafen. Wie die allgemeine Geschichtsschreibung kann auch die Schulgeschichtsschreibung Gefahr laufen, zum Beweismittel für bestimmte politische oder pädagogische Absichten instrumentalisiert zu werden.

Aus dieser ideologiekritischen Sicht darf Schulgeschichte nicht die bloße Beschreibung des Vergangenen anhand der überlieferten Dokumente sein. Da die Schule als Institution immer im Spannungsfeld der Auseinandersetzungen gesellschaftlicher Gruppen und deren Interessen gestanden hat und noch steht, gewinnt Schulgeschichte erst im Aufzeigen der Hintergründe der vielfältigen kontroversen Positionen im Kampf für oder gegen eine Reform ihre eigentliche Bedeutung sowohl für die Gegenwart als auch für mögliche zukünftige Entwicklungen.

So haben die schulpolitischen Auseinandersetzungen seiner eigenen Zeit am Ausgang des 19. Jahrhunderts Friedrich Paulsen dazu motiviert, sein grundlegendes Werk *Die Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis in die Gegenwart* (1. Aufl. 1885) zu schreiben als Grundlage für seine eigenen Stellungnahmen im Kampf um die Schulreform seiner Zeit.

Seit den 60er und 70er Jahren hielten mit der *realistischen Wendung*⁹ in der Pädagogik sozialwissenschaftliche Methoden Einzug in die Bildungsgeschichte, die sich als *Bildungsforschung* neu etablierte. Bildungsstatistiken vor allem preußischer Entwicklungen, weil hier das umfangreichste Zahlenmaterial vorliegt wie z. B. das DFG-Projekt *Empirische Analyse von Qualifikationskrisen 1867 bis 1945 in Preußen*, führten zu neuen Erkenntnissen

8 Die Deutsche Schule, Heft 2, 1986, S. 132.

9 Forderung Heinrich Roths in seiner Göttinger Antrittsvorlesung vom 21.7.1962, in: Die Deutsche Schule, Heft 5, 1963, S. 109 ff.

über demographische, gesellschaftliche und ökonomische Zusammenhänge. Doch an eine einseitig mit Statistiken belegte sozialwissenschaftliche Schulgeschichte stellte Herwig Blankertz die kritische Frage, *zu welchem Ziel eigentlich*¹⁰ eine derartige Schulgeschichte führe, die Gefahr laufe, durch eine Unmenge an Daten den Blick für die Deutung und Beurteilung der statistisch erfassten Entwicklungen zu verlieren oder vielleicht auch zu verfehlen.

Selbstkritisch räumte Herrlitz ein, dass bei der oben genannten DGF-Studie *Empirische Analyse von Qualifikationskrisen 1867 bis 1945 in Preußen* es z. B. in bezug auf *Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933* zu einer Fehldeutung der Wirksamkeit des Gesetzes gekommen war,¹¹ wie Norbert Wenning¹² durch zahlreiche Statistiken nachgewiesen hatte. Auch Herwig Blankertz hatte in seiner *Geschichte der Pädagogik* (1982) unabhängig von der DGF-Untersuchung die gleiche Fehldeutung vertreten. Ursache für die genannte Fehldeutung war in beiden methodologisch entgegengesetzten historischen Ansätzen die verengte Betrachtung der Entwicklung im Blick auf die Effektivität der staatlichen Steuerungsmaßnahme, sei es von den Daten her (Herrlitz/Hopf/Titze) oder aus der historiographischen Narrativität (Blankertz). Ökonomische, demographische und soziale Faktoren waren in ihrer wechselseitigen Beziehung in beiden Analysen zu wenig berücksichtigt, wie Norbert Wenning nachgewiesen hatte.

Inzwischen hat sich auch in der Forschung die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Kontroversen der 60er und 70er Jahre zwischen empirischen Methoden auf der einen Seite und hermeneutischen auf der anderen nur in sofern fruchtbar waren, als sie zu der Einsicht führten, dass man der komplexen Institution Schule nur durch die Verbindung quantifizierender und qualifizierender Methoden gerecht werden kann. So stellte Christel Adick in

10 Blankertz, Herwig, *Geschichte der Pädagogik und Narrativität*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 1 ff.

11 Hans-Georg Herrlitz, *Aus Geschichte lernen?* in: *Die Deutsche Schule* 2, 1986, S. 132 f

12 Wenning, Norbert, *Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 – ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung?* in: *Die Deutsche Schule*, Heft 2, 1986, S. 141 ff.

ihrem Beitrag *Internationalisierung von Schule und Schulforschung* 1995 exemplarisch fest:

*Die für die historisch-vergleichende Forschung erforderliche Methodologienentwicklung nötigt die Bildungsforschung aber geradezu, und das ist der positive Effekt, zur endgültigen Überwindung manch unproduktiver Kontroversen etwa zwischen Hermeneutik und Empirie, zwischen narrativer Geschichtsschreibung und sozialwissenschaftlicher Theorie oder zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden.*¹³

Um dieser Funktion von Schulgeschichte für die Gegenwart und zukünftige Entwicklungen der Schule als gesellschaftlicher Institution gerecht zu werden, sind allerdings zwei Aspekte zu beachten:

1. Die Eigendynamik der Entwicklung, hier speziell des höheren Schulwesens, die im ausgehenden 18. Jahrhundert und im Übergang zum 19. Jahrhundert durch Regelungen (Abiturprüfung, Fachlehrerprinzip u. Klassenaufbau) dazu führt, sich immer stärker als eigenes System zu etablieren.
2. Diese Einsicht muss den Blick schärfen für die Möglichkeiten und die Grenzen sowohl der äußeren Einflussnahme durch gesellschaftliche Gruppen als auch auf die Steuerbarkeit des Systems etwa durch das staatliche Berechtigungswesen.

Erst im Aufzeigen sowohl der sie bestimmenden komplexen sozial-ökonomischen Faktoren in den Entwicklungen und Auseinandersetzungen innerhalb einer konkreten Gesellschaftsstruktur als auch der Eigendynamik des Systems gewinnt Schulgeschichte eine Bedeutung für die Gegenwart und die Zukunft, weil nur so die Grundlagen einer realitätsbezogenen, d. h. gesellschaftsbezogenen Bildungspolitik deutlich werden können. Diesen Ansatz hat Hartmut Titze formuliert:

Aufschlußreicher [als finalistische Betrachtungsweisen; d.V.] ist die Frage: Welche Strukturen erzeugt und verändert dieses autonom gewordene Funktionssystem [Schule; d.V.] und welchen Interessen steht es

13 Adick, Christel, *Internationalisierung von Schule und Schulforschung*, in Rolf, Hans-Günther (Hrsg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*, Weinheim 1995, S. 175 f.

*insofern eher offen, welchen verschließt es sich? Aus einer derartigen funktionalistischen Perspektive läßt sich auch überzeugender erklären, warum wichtige Reformvorhaben seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert kaum durchdrangen oder anderes bewirkten als angestrebt wurde.*¹⁴

In diesem Zusammenhang kommt gerade der Regionalen Schulgeschichte eine bisher nicht immer beachtete besondere Bedeutung zu, weil sich in globalen Darstellungen zwar die wesentlichen allgemeinen Tendenzen einer Entwicklung feststellen lassen, die für den oben skizzierten Erkenntnisprozess aber entscheidend wichtigen konkreten unterschiedlichen lokalen sozial-ökonomischen Voraussetzungen und die durch sie bedingten jeweils unterschiedlichen schulpolitischen Entwicklungen kaum oder überhaupt nicht in den Blick kommen. So beklagten James C. Albisetti und Peter Lundgreen 1991 im *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* den Mangel an regionalen und lokalen Einzelstudien zur Schulgeschichte vor allem der deutschen Staaten außerhalb Preußens:

*Trotz der beeindruckenden Zunahme der wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Schulgeschichte des späten 19. Jahrhunderts wurden einige Bereiche eher selten beleuchtet oder gar ausgespart. Mangel herrscht nach wie vor an regionalen und lokalen Einzelstudien; die Schulgeschichte außerhalb Preußens ist sehr wenig erforscht.*¹⁵

Seit den 80er Jahren gelangte, angeregt durch angelsächsische Untersuchungen,¹⁶ auch in der deutschen Schulgeschichtsforschung die einzelne Schule stärker in den Blickpunkt der Untersuchungen.¹⁷

Zahlreiche Überblicksarbeiten ... belegen mittlerweile die Relevanz des Einflusses der einzelnen Schule als Handlungseinheit. Alle empirischen

14 Titze, Hartmut, Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne, in: Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft, Weinheim und Basel 1992, S. 107.

15 James C. Albisetti/Peter Lundgreen: Höhere Knabenschulen, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV, hrsg. von Christa Berg, München 1991, S. 228.

16 Vergl. dazu Holtappels, der auf Untersuchungen von Dalin 1973, Berman u. a. 1974, Huberman/Miles 1984 und Fullan 1991 aufmerksam macht, in Rolff, Hans-Günther, Zukunftsfelder von Schulforschung, Weinheim 1995, S. 331 ff.

17 Vergl. die Hinweise von Rolff auf Fend (1977, 1982, 1986), Aurin (1990) und Rolff (1990) in Rolff, Hans-Günther, Zukunftsfelder, a.a.O., S. 331 ff.

*Analysen verdeutlichen zudem, daß nicht einzelne Faktoren entscheidend sind, sondern das Augenmerk auf synergetisch wirkende Faktorenbündel zu richten sind.*¹⁸

Die angelsächsischen Untersuchungen hatten ergeben, dass die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen des gleichen Schulsystems, der *Comprehensives*, größer waren als die Unterschiede zwischen Schulen unterschiedlicher Schulsysteme. Zu den gleichen Ergebnissen für deutsche Schulen kamen auch die Untersuchungen von Fend (1977 und 1982):

*Fend stellte trotz zahlreicher Schulsystemeffekte fest, daß für die meisten Variablen die Varianzen zwischen einzelnen Schule eines Systems größer waren als die Schulsystem-Unterschiede.*¹⁹

Andererseits ist aber an die Analyse der Geschichte einer einzelnen Schule die kritische Frage zu stellen, ob sich in ihr wirklich der Erkenntnisertrag sichern oder erweitern lässt, deshalb ist es von entscheidender Bedeutung die Untersuchungsperspektive der einzelnen Schule in einen Vergleich mit Entwicklungen des Schulsystem einzubetten, sowohl in der Region als auch darüber hinaus innerhalb Deutschlands, vor allem wegen des bestimmenden Einflusses mit den Entwicklungen in Preußen, aber auch punktuell, so weit als möglich im Blick auf das deutschsprachige Ausland und Westeuropa.

1.2 Die besonderen Untersuchungsperspektiven der Arbeit

Aus der bisherigen methodologischen Diskussion ergeben sich für die vorliegende Arbeit die folgenden Perspektiven der Untersuchung:

1. Der Forderung Wolfgang Schulenbergs folgend, gilt es, *die Ereignisse, Kräfte und Mächte auf[z]uzeigen, die zu ihrer Zeit den realen Zustand der Schule effektiv bestimmt haben.*²⁰

18 Holtappels, Heinz Günther, Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung, zitiert nach Rolff, Hans-Günther, Zukunftsfelder, a.a.O., S. 331.

19 Ebenda.

20 Schulenberg, Wolfgang, Schule als Institution der Gesellschaft, a.a.O., S. 391.

Im konkreten Fall des Herbartgymnasiums bezieht sich diese Untersuchungsperspektive sowohl auf die langjährige Vorgeschichte der Gründung über die *Commerzclassen* der Lateinschule und des späteren Gymnasiums als auch über die Entwicklung der Schule von der Städtischen Höheren Bürgerschule, über die Städtische Real- und Ober-Realschule, die Staatliche Oberreal- und Oberschule bis zum Herbartgymnasium.

2. Als realistisches Bildungsinstitut im Großherzogtum und im späteren Freistaat Oldenburg soll die besondere eigene Entwicklung der Schule in folgender Hinsicht untersucht werden:
 - 2.1 Im Blick auf die deutsche, vor allem auf die einflussreiche preußische Schullandschaft, deren gründlichere Erforschung oft den Blick für alternative Entwicklungen in anderen Reichs- oder Bundesländern verstellt.²¹

21 In der *Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien* unter dem Titel *Der Ort des Pädagogischen* (Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 1, S. 127 ff.) zeigt sich die Fixierung des Autorenteam's Kemnitz/Tenorth/Horn auf das preußische Schulwesen besonders deutlich, wenn im Blick die Arbeit von Bettina Goldberg *Die höheren Schule im Berliner Vorort Hermsdorf (1893–1945)* festgestellt wurde, daß *Hermsdorf ... sichtbar wird nämlich als Exempel der Dynamik des preußisch-deutschen Bildungssystems nach 1890* (S. 129). Es wird kritisch zu fragen sein, ob Preußen trotz der Zunahme der Schülerzahlen wirklich schon 1890 die Entwicklung des Bildungswesens im deutschen Reich vorantrieb oder nicht eher behinderte. Im Zusammenhang der Entwicklung der Mädchenbildung wird dann noch einmal der *Preußenzentrismus* der bildungshistorischen Forschung gegen Kritik verteidigt und der angebliche methodische Vorteil hervorgehoben: *Unter systematischen Gesichtspunkten demonstrieren die Regionalstudien zweierlei. Einmal zeigt sich (möglicherweise als ungewollter Effekt), dass der so häufig kritisierte Preußenzentrismus deutscher bildungshistorischer Forschung nicht nur seine Berechtigung, sondern auch seine methodischen Vorteile hat.* (S. 144). Wie einseitig allerdings ein Bezug nur auf preußische Entwicklungen ausfallen kann, verdeutlichen die folgenden Besprechungen der Arbeiten von Martina Käthner *Der weite Weg zum Mädchenabitur. Strukturwandel der höheren Mädchenschulen in Bremen (1854–1916)*, Frankfurt/New-York 1994, und Christel Knauer *Frauen unter dem Einfluß von Kirche und Staat. Höhere Mädchenschulen und bayerische Bildungspolitik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, München 1995. In beiden Fällen wurde eine Modernisierungsverzögerung der Mädchenbildung in Bayern gegenüber Preußen festgestellt, das soll nicht bestritten werden, nur ist auffällig, dass in beiden Fällen die Entwicklungen in Baden und Württemberg ausgeklammert wurden. Auf die Entwicklungen in diesen beiden Reichsländern und nicht auf Preußen bezog sich aber die Vorsitzende des Verbandes Fortschrittlicher Frauenvereine, Minna Cauer, in ihrem Schreiben an die Magistrate der deutschen Städte vom Januar 1902 mit der Bitte um

Punktuell soll im Rahmen des Möglichen auch der Blick auf das westliche Europa die Untersuchungsperspektive erweitern.

- 2.2 Im Blick auf die Stellung und das besondere inhaltliche Profil der bis 1934 städtischen Schule und ihre Entwicklung innerhalb des höheren Schulwesens der Stadt Oldenburg.
- 2.3 Damit nicht nur die äußere Entwicklung der Schule deutlich wird, soll versucht werden, soweit das möglich ist, eine Innenansicht des Schullebens zu gewinnen durch Aussagen und Darstellungen ehemaliger Schüler und Lehrer. Zugleich soll damit auch ein von James C. Albisetti und Peter Lundgreen festgestelltes Desiderat der Forschung erfüllt werden, die Alltagsgeschichte der Schule in dem Wechselverhältnis zwischen Schülern, Lehrern und Eltern und zwischen Erziehung und Bildung darzustellen:

Schließlich verdiente die Alltagsgeschichte der Gymnasien und Realschulen mehr Beachtung: die Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Eltern, der „geheime Lehrplan“, die Schulerziehung neben der Bildung.²²

die Gründung Städtischer Oberrealschulen Für Mädchen Resp. Um Zulassung Der Mädchen Zu Den Höheren Knabenschulen, Um Das Abitur abzulegen (STAO, Best. 262,1–4670). Ihren Antrag begründete Minna Cauer mit dem Hinweis, *schon heute nehmen ca. 500 badische und württembergische Mädchen am Unterricht der Knaben teil* (ebenda). Vergl. Abschnitt 5.1.10 dieser Arbeit. Die Rückständigkeit der höheren Mädchenbildung in Preußen gegenüber Baden u. Württemberg bestätigt auch Margret Kraul: *Ein solcher Schritt verweist langfristig auf die Einbindung der Mädchenschulen in das höhere Schulsystem und auf eine allgemeine Normierung. Damit läßt sich aber Preußen noch Zeit, während Württemberg und Baden einmal mehr die Vorreiter sind und 1903 bzw. 1905 die höhere Mädchenschule neu gestalten, ihre administrative Gleichstellung mit den höheren Knabenschulen kodifizieren und Mädchen in Knabengymnasien zulassen. In Preußen kommt es erst 1908 zu einer entsprechenden Neuordnung.* (Margret Kraul, Höhere Mädchenschulen, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV, hrsg. von Christa Berg, München 1991, S. 285 f.)

22 Albisetti/Lundgreen, Knabenschulen, a.a.O., S. 228.

2 Die Vorgeschichte der Gründung der Bürgerschule

2.1 Die Lateinschule in Oldenburg im 18. Jahrhundert und die ersten Reformansätze bei Rektor Martin Ehlers

Das Oldenburgische Konsistorium als oberste Schulbehörde hatte zwar 1703 eine *revidierte Oldenburgische Stadt-Schul-Ordnung* erlassen, in der die Stoffpläne in einem *Catalogus lectionem* neu festgelegt wurden, doch hielt auch die *revidierte* Ordnung an der durch den Lateinunterricht vorgegebenen Klasseneinteilung fest, wie sie schon durch Johann Sturm in seiner Schrift *De literarum ludis recte aperiendis liber*, Straßburg 1538, entwickelt worden war. Das hatte zur Folge, dass neben dem alles beherrschenden Lateinunterricht vor allem Griechisch und Hebräisch für das Studium der Bibel betrieben wurden, dagegen profane Fächer wie Geographie, Geschichte und Mathematik nur am Rande gelehrt wurden, wenn dafür geeignete Lehrer zur Verfügung standen. Die Lateinschule war daher in erster Linie eine Schule für den theologischen Nachwuchs, was schon bald die Kritik der weltlichen Behörde hervorrief mit der Maßgabe, profane Fächer an der Lateinschule stärker zu berücksichtigen. So forderte der Oberlanddrost von Sehestedt als Statthalter des dänischen Königs 1724 bei der anstehenden Neubesetzung der Rektorenstelle der Lateinschule einen Bewerber auszuwählen, der besondere Fähigkeiten und Kenntnisse in den profanen Fächern besitze:

Vom Rektor wurden *in den Historiis, der Geographie und besonders der Mathematic* gute Kenntnisse erwartet, weil *unsere Schule ... in florissanten Stand gebracht werden soll, und Stadt und Land darangelegen [sei], daß ihre Kinder* in den genannten Fächern den bestmöglichen Unterricht erhielten, *sie mögen sich den studiis widmen, oder sich auf die Kaufmannschaft*

*oder die navigation legen, oder E. K. Maj.als offizirs zu dienen entschlossen sein.*¹

Hier zeigte sich zum ersten Mal der Dissens zwischen den weltlichen Behörden, zu denen der Magistrat und später vor allem der Stadtrat gehörten, die an wirtschaftlichem Fortschritt interessiert waren, und dem von Theologen beherrschten Konsistorium, das an der Vorherrschaft der alten Sprachen festhielt und mit wenigen Ausnahmen Reformen mit einer Ausweitung der profanen Realfächer ablehnend gegenüberstand.

Johann Michael Herbart hatte 1734 die völlig darniederliegende Lateinschule als Rektor übernommen. Während seines Wirkens bis 1768 bemühte er sich, die Schule zu stabilisieren und sie im Rahmen der Schulordnung von 1703 auszubauen. Als Aufklärer versuchte er, den Unterricht in Realfächern in dem vorgegebenen engen finanziellen Möglichkeiten der Lateinschule zu fördern. 1755 gelang es mit Hilfe des Statthalters Graf Lynar, einen französischen Sprachlehrer einzustellen und so eine moderne Fremdsprache in den Fächerkanon einzuführen.

Als Herbart 1768 nach langer Krankheit starb, erhoffte sich das Oldenburgische Konsistorium durch die Berufung des Rektors Martin Ehlers aus Segeberg eine deutliche Verbesserung der sich durch Herbarts Krankheit wieder im Niedergang befindenden Lateinschule, deren Leistungsstand schon 1755 der dänische Minister von Bernstorff kritisiert hatte.

Auf Ehlers richteten sich besonders die Hoffnungen, weil er durch seine Schrift *Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen*,² in der er sich neben Latein, Griechisch und Hebräisch vor allem für eine Verstärkung des Unterrichts in der Muttersprache und den modernen Weltsprachen Französisch und Englisch einsetzte, als Reformers ausgewiesen hatte. Mit Martin Ehlers tritt der erste wirkliche Reformers auf den Plan, dessen pädagogische Ideen bisher noch nicht zutreffend dar-

1 Zitiert nach Heinrich Schmidt, Oldenburg im Mittelalter und früher Neuzeit, in: Geschichte der Stadt Oldenburg, Bd. 1, hrsgg. von der Stadt Oldenburg, Oldenburg 1997, S. 442.

2 Martin Ehlers, Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen, Altona und Lübeck 1766.

gestellt worden sind.³ Deshalb ist es erforderlich, die entscheidenden pädagogischen Einflüsse auf Martin Ehlers während dessen Studiums darzustellen, da sich die gleichen pädagogischen Ideen auch bei dessen Nachfolger Johann Siegmund Manso fanden.

Martin Ehlers vertrat die neuhumanistische Position seines akademischen Lehrers J. M. Gesner an der 1737 neugegründeten Universität Göttingen:

Gesner hat *als der erste in Schriften und Organisationen dem althumanistischen Betrieb den neuhumanistischen entgegengesetzt und zur Überwindung jenes durch diesen den bedeutendsten Anstoß gegeben.*⁴

Aber nicht nur den alten Sprachen galt sein Interesse. Nach dem Vorbild der *Gottschedschen Gesellschaft* zu Leipzig gründete und leitete er die *Deutsche Gesellschaft* zu Göttingen, die es sich zur Aufgabe machte, die deutsche Sprache und die zeitgenössische Literatur zu fördern. In seinem

-
- 3 Karl Meinardus sieht ihn in seiner *Geschichte des Großherzoglichen Gymnasiums*, Oldenburg 1878 aus der Sicht eines konservativen Altphilologen überwiegend negativ: ... *ergriff der Mann diese Aufgabe [das Rektorat; d.V.] mit der ganzen Hast eines Revolutionärs. ... er gemahnte im kleinen an seinen Zeitgenossen Struensee* (Meinardus, S. 79 ff). Vor allem die Ausweitung des Fächerkanons auf Kosten der Theologie, des Hebräischen u. des Lateinunterrichts, so wie der Unterricht in Kursfolgen wurde von Meinardus als Versuch, aus der Lateinschule *ein Philanthropin* zu machen abqualifiziert. Völlig suspekt war Meinardus als konservativem Altphilologen die *Explicirmethode* (vgl. Ehlers, Martin, Gedanken vom Vocabellernen beym Unterricht in Sprachen, Altona 1770), mit der Martin Ehlers das Erlernen von Fremdsprachen zu reformieren suchte. So stellte Meinardus fest: *Jedenfalls muß billig bezweifelt werden, dass seine Lehrweise wirklich erleuchtet und aufgeklärt, nicht bloss geblendet hat* (Meinardus, S. 84). Meinardus unterstellt Ehlers sogar, er habe außer einer Schrift alle übrigen deutsch geschrieben, weil ihm das mehr gelegen habe als das *unbequeme Latein* (Meinardus, S. 181). Schon Dickmann widerlegte 1894 diese Behauptung (vgl. Festschrift der Oberrealschule, Oldenburg 1894, S. 32, Anmerkung). Auch Jürgen Weichardt übernimmt in seiner Darstellung (*Von der Lateinschule zum Alten Gymnasium*, Oldenburg 1973, S. 20 f) die Fakten aus Meinardus' Darstellung; wenn auch seine Bewertung weniger negativ ist, so zeigt seine Vermutung, Ehlers habe *seine pädagogischen Vorstellungen mit den Theorien der Enzyklopädisten vereinbaren ... wollen, denn zum Zwecke einer Vielwisserei weitete er in einem Entwurf die Fächerzahl auf 19 aus*, dass er mit der pädagogischen und wissenschaftlichen Position von Martin Ehlers nicht vertraut ist.
- 4 Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*, Berlin und Leipzig 1921, Bd. II., S. 17.

von ihm selbst gegründeten und fast 25 Jahre geleiteten *seminarium philologicum* ging es Gesner darum, *gute geübte Schullehrer zu bekommen*.⁵

Hier wird der entscheidende Neuansatz zu einer Gymnasialpädagogik deutlich: es sollten nicht gelehrte Philologen, sondern fähige Gymnasiallehrer ausgebildet werden. Die alten Sprachen, vor allem das Griechische, sollten nicht länger nur grammatikalischen Übungen dienen, sondern die Beschäftigung mit den originalen Werken sollte die Studenten und später die Schüler zur lebendigen Begegnung und Auseinandersetzung mit den Gedanken der bedeutenden griechischen Autoren führen.

Die von Gesner vertretene Methode bedeutete, nicht wie bisher im Unterricht in den alten Sprachen mit dem Auswendiglernen der Grammatik zu beginnen, sondern die Schüler in einer Art „direkter“ Methodik durch die Lektüre von verschiedenartigen Ganzschriften in die Fremdsprache einzuführen und deren grammatikalische Strukturen analytisch an den Texten zu lernen.

Gesner forderte, *den Knaben nichts hören zu lassen, als die Sprache, die er lernen solle*.⁶

So zeigte sich der Einfluss auf die spätere analytische Fremdsprachenmethodik der Philanthropen, sie entsprach auch Ehlers' „*Explicirmethode*“.

Darüber hinaus hatte Gesner die durch die Bevölkerungswachstumsphase und die damit verbundenen Veränderungen im Handwerk und der Gewerbewirtschaft erkannt und unterstützte die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts⁷ erhobenen Forderungen nach Differenzierungen der Lehrgänge innerhalb der bestehenden Lateinschulen:

Es ist ein gemeiner Fehler, daß man in den Schulen 1) hauptsächlich nur auf diejenigen siehet, welche sogenannte Gelehrte von Profession werden wollen, und in dieser Absicht 2) von allen jungen Leuten durch die Bank ein vollkommenes Vermögen in der lateinischen Sprache fordert, und doch 3) mit Erlernung derselben meistens so verkehrt zuwege geht, daß dabei ein großer Theil einen unüberwindlichen Ekel nicht nur vor der Sprache, son-

5 ebenda, S. 25.

6 ebenda, S. 20.

7 vgl. Hans-Ulrich Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, München 1987, Bd. I, S. 69 ff.

*dern vor dem Studiren überhaupt bekommt und auf allerlei Art am Verstand und Willen verschlimmert wird. 4) Hingegen wird meistentheils versäumet, was im bürgerlichen Leben bei Künsten und Professionen, in Hof- und Kriegsdiensten unentbehrlich oder nützlich ist: daher die Leute wenig oder nichts von der Schule wegbringen, was ihnen bei ihrer Lebensart zustatten kommen kann, hingegen solche Eigenschaften annehmen, welche sie zu ihren Absichten ungeschickt und anderen Leuten beschwerlich machen.*⁸

Aus diesem Grund verlangte Gesner von den Teilnehmern seines *seminarium philologicum* die Absolvierung eines philosophischen Kursus, der neben der Philosophie auch die Lehrfächer der damaligen Philosophischen Fakultät einschloss: Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie. Auch hier zeigt sich in der **Differenzierung** des Bildungs- und Ausbildungsangebotes schon ein wesentliches Merkmal der Modernisierung.⁹

Vor diesem Hintergrund wird der reformerische Impetus des neuen Rektors Martin Ehlers deutlich, der sich in seiner oben genannten Schrift als *patriotischer Menschenfreund* bezeichnete. So hatte er schon 1766 als Aufklärer und Philanthrop gefordert:

*Dieses ist, deucht mir hinreichend, uns den eifrigen Wunsch abzdringen, daß die öffentlichen Schulen, woraus die Vorteile der Erziehung über ganze Oerter verbreitet werden können, auf beste eingerichtet und mit den tüchtigsten Leuten versehen seyn möchten.*¹⁰

Das entscheidende Hindernis für die notwendige Verbesserung der Lateinschulen sah er darin, dass Kandidaten der Theologie unterrichteten, die dort die Zeit überbrückten, bis sie ein besser besoldetes Predigtamt antreten konnten. Akademisch gut ausgebildete Lehrer waren für Ehlers die Voraussetzung für die notwendigen Reformen:

Aber warum nennet man sie nicht lieber gelehrte als lateinische Schulen? Es ist zwar wahr, daß von alten Zeiten her fast nichts anders als lateinisch darin getrieben wird, und daß noch jetzt dieses die Hauptbeschäftigung eines

8 Deutsche Schriften, S. 355; zit. nach Friedrich Paulsen, a.a.O., Bd. II, S. 20 f

9 vgl. van der Loo/van Reijen, Modernisierung: Projekt und Paradox, München 1992, S. 31 f

10 Martin Ehlers, Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen notwendigen Erfordernissen, Altona und Lübeck: 1766, S. 5.

*Schullehrers gemeinlich ist. Allein sind denn darin nicht Änderungen zu machen, und kann ein Schullehrer, der studiert hat, sich nicht sonst zum allgemeinen Besten wirksam beweisen? Werden aber diese Verbesserungen gemacht, bleiben denn diejenigen Werkstätten, wodurch überhaupt Erkenntniß über ein Land verbreitet wird, nicht der größten Achtung würdig und tragen sie nicht mehr, als irgendetwas zur Glückseligkeit der Menschen bey, wenn es wahr ist, was Pope sagt, daß ausser der Tugend nichts mehr, als die Erweiterung der Erkenntniß, die Menschen glücklich mache?*¹¹

Martin Ehlers hatte sich auch in den Reformschulen der Zeit umgesehen, so fand sich sein Name in der Besucherliste der Rochow'schen Musterschule in Reckahn.¹² Es ging ihm eindeutig nicht nur um die „gelehrten“ Schulen, sondern als Aufklärer hatte er alle Schichten des Volkes im Blick:

*Ich unterlasse es also nicht, auf alle Landleute mein Augenmerk zu richten, und wünsche, daß sehr viele und sehr gute Landschulen da seyn möchten. Der Mensch hat an sich die Würde, er mag in der Hütte oder auf dem Thron seyn, und der Geringste und Niedrigste von unserem Geschlecht hat auf die wesentlichen Glücksgüter dieser Welt, wohin ich vorzüglich Kenntnisse und Einsichten rechne, mit anderen Mitmenschen gleichbilligen Anspruch zu machen.*¹³

Von Generalsuperintendent Flessa am 31.10.1768 mit überschwänglichen Worten in das Amt des Direktors der Lateinschule eingeführt, musste Ehlers schon bald die ernüchternde Erfahrung machen, dass man von ihm schon nach wenigen Wochen die Organisation einer Art Musterschule erwartete, ohne die dafür notwendigen personellen und finanziellen Mittel auch nur ansatzweise als Voraussetzung bereitzustellen. Bezeichnenderweise verlangte man von ihm nur die Vorlage eines Lektionsplanes. Dieser Forderung kam er nach und legte wiederholt auf seine reformerischen Ideen gegründete Pläne vor. Als Haupthindernis für deren Verwirklichung erwiesen sich dabei der Mangel an Lehrkräften und die Reformunwilligkeit und

11 ebenda, S. 227 ff.

12 Schmitt, Hanno, Ein Meister des sokratischen Gesprächs, Pädagogisches Forum, Dezember 1996, S. 539.

13 Martin Ehlers, a.a.O., S. 39.

Unfähigkeit der an der Lateinschule tätigen Kandidaten der Theologie, die ihre Lehrtätigkeit oft nur als Durchgangsstation zu einer besser besoldeten Pfarrstelle ansahen.

Wie schon sein Universitätslehrer Gesner forderte Ehlers akademisch ausgebildete Fachlehrer für den Unterricht an der Lateinschule:

*Man sollte nicht von allen Lehrern einerlei Geschicklichkeit fordern. Alle müßten denkende Köpfe sein und des Lateins wenigstens für die unteren Klassen mächtig, auch mit der Kenntnis des Deutschen ausgerüstet; aber einer müßte sich etwa auf die orientalischen Sprachen und Theologie, ein 2ter auf die Philosophie, schöne Wissenschaften, Griechisch und Latein, ein 3ter auf Französisch und Englisch, ein 4ter auf Italienisch und Musik, ein 5ter auf Mathematik und Physik gelegt haben.*¹⁴

Ein solcher Entwurf, der den pädagogischen Modernisierungserfordernissen der damaligen höheren Schulen entsprach und der durch Schüler Gesners z. T. schon verwirklicht war (z. B. 1774 durch Schumann am Lyceum in Hannover), traf auf den entschiedenen Widerstand des Generalsuperintendenten Flessa, dessen eigene Lektionspläne mit dem Schwergewicht auf Latein und Religion deutlich eine den status quo verteidigende Haltung verrieten. Er verstand das pädagogische Anliegen Martin Ehlers‘ nicht, was um so erstaunlicher war, als Flessa selbst einmal Rektor der Schule zu Altona gewesen war. Er vermutete hinter allem nur Ehlers‘ persönlichen Ehrgeiz. Ehlers musste sich auf eine Reform der Prima beschränken, deren Erfolg ließ sich aber sicher auch 1770 an der *bis dahin kaum vorgekommene[n] Zahl von 19 Primanern, darunter 10 auswärtige*¹⁵ ablesen.

Da sein Wirken bisher nur oberflächlich und zum Teil unzutreffend dargestellt wurde, ist es wichtig festzuhalten, dass das Oldenburgische Konsistorium 1768 mit Martin Ehlers einen Pädagogen gehen ließ, der aufgrund seiner umfassenden Ausbildung bei Gesner in Göttingen und seiner eigenen pädagogischen Ideen in der Lage gewesen war, die dringend notwendige Modernisierung der Lateinschule durchzuführen. Das beweist auch vor allem seine glänzende weitere pädagogische Karriere als Professor und

14 zit. nach Meinardus, a.a.O., S. 80.

15 zit. nach Meinardus, a.a.O., S. 83.

Rektor des berühmten Altonaer Gymnasiums und ab 1778 als ordentlicher Professor in Kiel.

2.2 Zweiter Reformversuch durch Rektor Johann Siegmund Manso

In Johann Siegmund Manso (1731–1796) hatte man einen mit Martin Ehlers geistesverwandten Nachfolger gefunden, denn auch er war nach Studien in Helmstedt, Braunschweig und Wolfenbüttel in Göttingen Mitglied des *seminarium philologicum* gewesen. In seinen zahlreichen Schriften wurde seine den Ideen der Spätaufklärung verpflichtete Grundposition erkennbar. Seine fortschrittlichen pädagogischen Ideen zeigten sich in seinem Bestreben, die Schüler zum selbständigen Denken zu motivieren.¹⁶ Wenn Meinardus verwundert feststellte, dass Ehlers' *Ideen man übrigens bei Manso zum Theil wieder begegnet*¹⁷, wird deutlich, wie wenig sich der Autor mit den Voraussetzungen der Grundeinstellung sowohl von Martin Ehlers als auch von Johann Siegmund Manso beschäftigt hatte.

Nach seiner Einführung 1772 versuchte Manso zunächst in Verhandlungen die Möglichkeiten der materiellen Verwirklichung von Reformen abzuklären. Im weiteren kam es dann zu einer Entwicklung, die sich als besonders kennzeichnend für die Vorgeschichte der Bürgerschule erweisen sollte, weil sie ein Schlaglicht auf die Haltung der beteiligten Kräfte Konsistorium, Magistrat und Rektor warf.

Als 1780 durch das Ausscheiden des Subkonrektors Roth wegen der Übernahme eines Pfarramts und durch das Nachrücken des Kandidaten Kruse die außerordentlich schlecht bezahlte 5. Lehrerstelle vakant wurde, zeigte sich erneut der Widerstand des Konsistoriums, notwendige zusätzliche finanzielle Mittel bereitzustellen. Man plädierte für eine „kostenneutrale“ Lösung, wobei man die Zustimmung der Lehrer durch die Verteilung der Gelder der eingesparten Stelle auf alle Lehrer zu erringen suchte. So verlangte man in Erwägung zu ziehen, *ob es schlechterdings notwendig sei*,

16 Vgl. Klaus Klatienhoff, Manso, Johann Siegmund, Lehrer, 1731–1796, in: Friedl/Günther/Günther-Arndt/Schmidt (Hrsg.): Biographisches Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg, Oldenburg 1992, S. 435 f.

17 Meinardus, a.a.O., S. 91.

*die durch obige Beförderung ledig werdende Stelle bey der Stadtschule zu Oldenburg wieder zu besetzen, ob es nicht vielmehr tunlich seyn wolle, die Arbeiten des itzt abgehenden Schul-Collegen unter die übrigen zu verteilen, dagegen auch diese Gelegenheit zu nützen, um ihnen durch gleichmässige Vertheilung der eröffneten Besoldung und Emolumenten, ein günstigeres Schicksal für die Zukunft zu verschaffen.*¹⁸

Der zur Stellungnahme aufgeforderte Magistrat beschwichtigt zunächst, *in dem durch die Erfahrung bestätigt wird, daß auf Schulen, welche aus nicht mehr (als vier) Classen bestehen, die Jugend ausreichenden Unterricht erhalte.*¹⁹

Dann folgte aber eine bezeichnende Kritik der bestehenden Zustände an der Oldenburger Lateinschule dahingehend, dass die vier Klassen aber nur dann ausreichend seien, wenn sich die Lehrer voll einsetzten und nicht nur darauf warteten, eine besser besoldete Pfarrstelle zu übernehmen, *welches wohl nicht allemahl mit Gewißheit zu hoffen stehet, zumahlen bey einer Schule, wo die Lehrer nach Verlauf gewisser Jahre die gesicherte Hoffnung haben, ins Predigtamt befördert zu werden und die Schularbeit gewissermassen nur als eine Nebensache ansehen können. In diesem Falle würde es unseres Erachtens nach allemahl vorteilhaft für die Jugend seyn, wenn die jetzige Anzahl der Classen beybliebe.*²⁰

Nach einigen alternativen Vorschlägen zog sich der Magistrat darauf zurück, als Entscheidungsgrundlage ein Gutachten des Rektors anzufordern. Dieses ausführliche Gutachten, das Manso am 24. April 1780 an den Herzog richtete und dem Konsistorium einreichte, ist für die Vorgeschichte der Bürgerschule besonders wichtig, weil hier zum ersten Mal das eigentliche Problem genannt wurde. Manso lehnte nicht nur eine Reduzierung der Lehrerstellen ab, sondern forderte eine Vermehrung als Voraussetzung einer längst überfälligen Reform der Lateinschule, um die notwendige Verbesserung des Unterrichts zu erreichen:

18 STAO, Best. 262.1-4415.

19 Ebenda.

20 Ebenda.

Die Anzahl der Lehrer zu vermindern, scheint wohl noch aus mehreren Ursachen, als bereits in dem Berichte E.H Magistrats angeführt worden sind, dem Unterrichte der Jugend nachteilig zu sein. Sollte einmal eine Verbesserung der hiesigen Unterrichtsanstalt vorgenommen werden, so würde man dieselbe eher vermehrt als vermindert wünschen müssen, weil mit noch wenigem, als bisher hier gearbeitet haben, solches gar nicht thunlich seyn würde.²¹

Neben dem Mangel an qualifizierten Fachlehrern sah Manso das eigentliche Hindernis für eine grundlegende Reform der Lateinschule darin, dass in der *revidierten Schul – Stadt – Ordnung* von 1703 der Klassenaufbau von 1538 nach Johann Sturm festgeschrieben war:

Daß aber unsere Einrichtungen mangelhaft und unvollkommen sind, wie sie es an allen Orten sind, wo das alte Classengebäude [nach Sturm 1538; d.V.] noch steht, fällt zu deutlich in die Augen, als daß man es ableugnen könnte.²²

Manso erläuterte, dass die bestehende Klasseneinteilung, die auch Ehlers nicht hatte abschaffen können, auf die Reform Johann Sturms von 1538 zurückgehe, die gegenüber den Klosterschulen einen Fortschritt bedeutete, weil sie damals über Latein auch den Zugang zu den Wissenschaften eröffnet habe. Das Sturm'sche Classengebäude weise aber den großen Mangel auf, dass es sich ausschließlich am Lateinunterricht orientiere:

Denn seine Classeneinrichtung wurde nur nach der Lateinischen Sprache gemacht, wonach alle anderen Sprachen und Wissenschaften sich richten mußten.²³

Diese starre Klasseneinteilung erwies sich für Manso als das größte Hindernis für die Anpassung der Lateinschule an die veränderten Bedingungen:

Wer sich aber mit dem Unterricht der Jugend beschäftigt, der weiss aus Erfahrung, daß nicht alle Subjecte in allen Kenntnissen gleiche Fortschritte thun; daß daher oft ein Schüler mit Fug und Recht in prima latina sitzen

21 ebenda.

22 ebenda.

23 ebenda.

kann, der noch in *graecam secundam* oder *historicam secundam* u.s.w. gehört.²⁴

Daher schlägt Manso – wie auch schon Ehlers – vor, das Sturm'sche Klassensystem zugunsten eines flexiblen Kurssystems abzuschaffen mit der Maßgabe, dass:

1. *die verschiedenen Sprachen und Disziplinen ihre besonderen Classen bekommen. ...*
2. *daß jeder Schüler in jeder Sprache und Wissenschaft in die Classe gesetzt werde, welche seiner Geschicklichkeit angemessen ist.*²⁵

Für das vorliegende Thema ist der dritte Punkt besonders aufschlussreich, weil hier das Problem der nicht studierenden Schüler in der Lateinschule zum ersten Mal ausführlich dargestellt wurde:

3. *daß in einer Stunde, da ein Unterricht, der nur Studierenden brauchbar ist, gegeben wird, allemal auch eine besondere Classe für die sey, die nicht studieren, sondern sich der Handlung, Oekonomie, Apothekerkunst oder irgend einer andern Kunst und Lebensart widmen. Mit Bedauern sehe ich hier allemal manche Knaben von hübschen Leuten an, die, weil sie sich mit dem Latein, das sie bey ihrem Häuslichen Beruf entbehrlich achten, nicht wollen plagen lassen, gar in der untersten deutschen Classe bleiben, und bis in ihr 15. Jahr in nichts, als im Katechismo, im Rechnen und im Schreiben unterwiesen werden, und an so vielen andren nöthigen und gemeinnützigen Sachkenntnissen leer bleiben.*²⁶

Das Schreiben Mansos wurde am 29. April vom Konsistorium dem Stadtmagistrat vorgelegt, der am 18. Mai 1780 an den Landesherrn schrieb. Der Stadtmagistrat setzte sich nicht mit den Reformvorschlägen Mansos auseinander, sondern zog sich auf Gemeinplätze zurück, das bisherige Klassensystem an sich könne den Fortschritten der Schüler nicht hinderlich sein, die Ungleichheit der Schüler bleibe auch im neuen System erhalten. Es sei zwar von Vorteil, wenn sich die Lehrer nur auf bestimmte Fächer konzentrierten, aber dieser Vorteil falle weg, wenn die Lehrer nach 8 Jahren ins Predigtamt

24 ebenda.

25 ebenda.

26 ebenda.

gingen. Für eine Vermehrung des Gehalts der anzustellenden Lehrer sah der Magistrat keine Möglichkeit. Dann folgte eine harsche Kritik an den Lehrmethoden, die als das eigentliche Übel angesehen wurden:

Alle Unbequemlichkeiten, welche in der jetzigen Einrichtung liegen mögen, würden unseres Ermessens nach größtenteils durch die Einführung einer besseren Lehrart behoben werden. Wann nämlich in den 3 Unterklassen anstatt des unaufhörlichen Auswendiglernens der lateinischen Wörter und ganzer Redensarten, auch der Übersetzung aus der teutschen in die lateinische Sprache, die Lehrer deutlich die lateinischen autores erklärten, diese jeden §um wiederholten und angehalten würden, das in der Schule durchgemachte Pensum zu Hause ins Teutsche zu übersetzen; so würde zwar der Lehrer mehr Arbeit und Mühe haben, als bey der bisherigen Methode, aber die Schüler werden mit Lust lernen, sie würden sich die eigentliche Bedeutung der Wörter in ihrem ganzen Zusammenhang bekannt machen, ... , und würden zugleich beim ordentlichen Corregiren der Uebersetzung zur reinen teutschen Sprache und deren Rechtschreibung angeführt werden.²⁷

Genau diese Kritik am konventionellen Lateinunterricht hatte Martin Ehlers zum Anlass genommen, um durch seine Explicirmethode die oben genannten Mängel des Sprachunterrichts zu beseitigen:

Lernt man aber die Wörter durchs Expliciren, so tritt ein ganzer Gedanke, eine ganze Sache, eine ganze Handlung vor das Auge der Seele und macht ein starkes sinnliches Gemälde, welches der Seele leicht lebhaft vorschwebt, welches leicht die verschiedenen Ausdrücke und Redensarten in verschiedenen Sprachen, wodurch das Hauptgemälde veranlaßt wird, in sich schließt, und auch leicht die verschiedenen Wörter und Redensarten als Copien einerley Originals, der Vorstellungskraft vorhält.²⁸

Dann folgte eine Bemerkung des Magistrats über die Nichtstudierenden, die deutlich zeigte, wie gering damals noch das Interesse der dem Magistrat

27 ebenda.

28 Ehlers, Martin, Gedanken vom Vocabellemen beym Unterricht in Sprachen, Altona 1770, S. 36 f.

hauptsächlich angehörenden Bildungsbürger an einer Ausweitung des Bildungswesens war:²⁹

*In Ansehung der Kinder, die nicht studiren sollen, ist es ohne Zweifel ein Fehler der Eltern, daß sie solche überall in die lateinische Schule schicken. Der Unterricht im Christenthum, im Schreiben und Rechnen ist selbigen unentbehrlich und hinreichend.*³⁰

Als Kompromiss bot man gegen ein geringes Schulgeld die Teilnahme begabter Kinder an entsprechenden Kursen an.

Da auch der Stadtmagistrat die Reformvorschläge Mansos nicht entschieden genug unterstützte, zog sich das Konsistorium in seinem Pro Memoria auf die abschlägige Bemerkung zurück, es seien keine finanziellen Mittel für eine grundlegende Reform vorhanden, *und bemerken übrigens bey dem Bedenken des Rectoris Manso nur noch kürzlich, wie dasselbe zwar noch viele gegründete und in manchem Betracht wünschenerthe Vorschläge zu einer gänzlichen Verbesserung des hiesigen Schulwesens enthalte, diese jedoch, da sie eine nothwendige Vermehrung der Zahl der Lehrer voraussetze, zu deren Besoldung aber kein fond vorhanden, gegenwärtig auch nur von einer interimistischen Anstalt die Rede ist, noch zur Zeit keine Anwendung werde finden können.*³¹

Am 26. Juli 1780 erfolgte die Resolution des Kabinetts, in der die Neueinstellung eines Lehrers abgelehnt wurde, die Arbeit und ein Teil der so gesparten Gelder sollte unter den vorhandenen aufgeteilt werden; *damit* war der Versuch Mansos, die Lateinschule grundlegend zu reformieren, gescheitert. Im Schulprogramm 1792 nahm er dazu im Rückblick Stellung:

Dankbar erkannte ich freylich hierbey die Absicht, den Lehrern die Stelle zu verbessern; allein wenn mir das gleich vorteilhaft war, so konnte ich doch

29 Die Haltung des Magistrats sollte sich erst durch den verstärkten Einfluss der Gewerbebürger in den 20er Jahren des 19. Jahrhunderts grundlegend ändern.

30 STAO, 262.1-4415.

31 ebenda.

*als ehrlicher Mann das Nachtheilige nicht verschweigen, das aus der verminderten Zahl der Lehrer für den Unterricht der Jugend entspringen würde.*³²

Hier wurde noch einmal das hohe pädagogische Ethos dieser Generation von Reformern deutlich, die an dem Unverständnis der die Schule bestimmenden „Scholarchen“, Konsistorium und Stadtmagistrat, für pädagogische Probleme und deren Lösung durch Reformen immer wieder scheiterten. Resigniert fügte Manso das immer wieder verwendete Vorurteil gegen Reformen an:

*Dazu kam das gewöhnliche Vorurtheil, daß auch beyder alten Einrichtung gute Leute gezogen worden sind. Die Frage ist nur, ob bey einer bessern innern Einrichtung nicht noch mehr gutes geleistet werden könne.*³³

1787 kam das Problem der Klasse für Nichtstudierende anlässlich einer Bewerbung auf eine zweite Vakanz wieder zur Sprache. Manso wurde zu einem *pfllichtgemäßen Bedenken* aufgefordert. Bei seinen Ausführungen bezog er sich auf sein *Bedenken vom 24. April 1780* und wies noch einmal ausführlich die Notwendigkeit einer Stellenvermehrung nach:

*Immerhin aber bleibt es unmöglich, so lange nur fünf Lehrer, wie jetzt, an der Schule sind, jene heilsame Absicht, die Absonderung des gelehrten Unterrichts von dem Unterrichte des künftigen Bürgers, zu bewirken.*³⁴

Als einziges Mitglied des Konsistoriums ließ Gerhard Anton von Halem in seinem Votum vom 18. Februar 1788 Verständnis für das Anliegen Mansos erkennen, in der Bürger- oder Commerzklasse den Nichtstudierenden einen sinnvollen Unterricht zu bieten:

Was den Punct der Bürger- oder Commerzklasse betrifft, so wird in jenem Berichte der vorzügliche Nutzen derselben bestätigt, und der Umfang des dahin gehörigen Unterrichts näher angegeben, jedoch dabei bemerket, daß solange nur 5 Lehrer an der Schule seyen, die heilsame Absicht, den gelehr-

32 Johann Siegmund Manso, [„Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung der hiesigen Unterweisungsanstalten, mit Rücksicht auf ihren vormaligen Zustand“], in: [Programm Gymnasium Oldenburg], Oldenburg 1792, S. 9. (LB Oldenburg, Ge IX B 368)

33 ebenda, S. 15.

34 zit. nach Städtische Ober-Realschule, Festschrift zur Feier ihres fünfzigjährigen Bestehens, Oldenburg 1894, S. 12.

*ten Unterricht von dem Unterrichte des künftigen Bürger abzusondern, unthunlich seyn würde.*³⁵

Auch von Halem sah zwar keine Möglichkeit, eine fünfte Lehrerstelle einzurichten, hatte aber als einziges Mitglied des Konsistoriums die Bedeutung der Bürger- oder Kommerzklasse erkannt. Er hatte den Subconrector Christian Kruse, den er wegen dessen Abendschule für Knaben und Mädchen für befähigt hielt, den *Bürgerunterricht* sinnvoll einzurichten und Schwierigkeiten zu bewältigen, nach einem Gespräch gebeten, einen Plan auszuarbeiten, dessen Ziel es sein sollte, die Zahl der Lateinklassen einzuschränken und dafür die Bürger- oder Commerzklasse einzurichten.

Subconrector Kruse legte von Halem einen Reformplan vor, den er mit ausführlichen Anmerkungen³⁶ versah. Dabei betonte auch Kruse die entscheidenden Mängel des Schulfaufbaus, auf die schon Manso hingewiesen hatte.

Für Kruse waren die zwei wichtigsten Mängel der Lateinschule:

1. Das fehlende Fachlehrerprinzip, so dass die Lehrer alle Fächer unterrichten mussten. Den Hauptmangel aber sah er ,wie vor ihm schon Ehlers und Manso darin, dass das alte Sturmsche Klassensystem die Reform verhindere, *daß das alte Classengebäude mit aller seiner Unvollkommenheit noch steht.*³⁷
2. Die fehlende Commerzklasse verhindere, dass die nicht studierenden Schüler einen gewünschten sinnvollen Unterricht erhielten, der über den an den übrigen Schule in der Stadt hinausgehe, *daß diejenigen Schüler, welche sich der Handlung etc. gewidmet haben und gern etwas mehr lernen wollen, als in den deutschen Schulen vorgetragen wird, die meiste Zeit mit todter Sprache zubringen müssen, deren Erlernen ihnen nachher nie zu Nutze kommt – daß es also an einer Commerzclassen fehlt.*³⁸

35 ebenda.

36 ebenda, S. 13 f.

37 ebenda.

38 ebenda.

Kruse erklärte sich bereit, unter bestimmten Bedingungen den Unterricht in einer Commerzklasse zu übernehmen. So forderte er eine teilweise Entlastung von seinen übrigen Pflichten, um sich in die *Vaterlandsgeschichte* einzuarbeiten und für die Physik Zeichnungen und Versuchsanordnungen zu entwickeln und *Exercitia zur Übung im Geschäftsstil auszudenken und aufzuschreiben*. Außerdem bat er um die Erlaubnis, den Physikunterricht zu Haus zu erteilen, da er dafür allerlei Geräte benötige.

Zum Abschluss wies Kruse noch einmal auf die besondere Bedeutung einer Commerzklasse für die Hebung und Ausweitung des Bildungsstandes weiter Bevölkerungskreise auch durch eine Verbesserung der Lehrerausbildung hin:

Der Nutzen dieser Classe ist sichtbar und beträchtlich. Sie wäre:

1. *die eigentliche Pflanzschule der angeseheneren Bürger unserer Stadt, der künftigen Künstler, Kaufleute, Älterleute, Provisoren und Rathsherren, welche einst über Schul-, Kirchen-, Rechts- und andere Sachen mit-sprechen sollen, denen also eine zweckmäßige Bildung höchst nötig ist.*
2. *Sie könnte zugleich ein Seminarium für unsere Landschulmeister werden, ein Seminarium, welches dem Staate fast nichts kostete, wenn nur ein Mittel ausfindig zu machen wäre, daß die Seminaristen hier indeß ihr Brod verdienen könnten. Wenn nun diese dem Unterrichte der Commerzschüler in einem Nebenzimmer zuhörten, so könnten sie nicht allein die ihnen fehlenden Wissenschaften, sondern auch Lehrmethoden lernen. Vorläufig könnten wenigstens manche Bedienstete, welche Organist oder Schulmeister werden wollen und von ihren Herrschaften einige Freystunden erhalten könnten, hiervon profitieren.*

*Die Sache verdient meiner Überzeugung nach alle mögliche Unterstützung; und ich meines Theils würde alles anwenden, um sie soweit zu treiben, als es möglich ist.*³⁹ (Anmerkungen von Halems)

Die Anmerkungen von Halems zeigten zum ersten Mal die sozialpolitische Bedeutung der Forderung nach einer *Bürger- und Commerzklasse*, indem Kruse auf die Notwendigkeit einer erweiterten Bildung für die Bürger als Voraussetzung für die Übernahme politischer Mitsprache und Verantwort-

39 ebenda.

tung im öffentlichen Leben hinwies. Zugleich machte die Forderung, ein Lehrerseminar einzurichten, deutlich, dass sich Bildung auf die gesamte Bevölkerung erstrecken müsse, um auch der Unterschicht Aufstiegsmöglichkeiten zu eröffnen. Hier wurde in diesem Zusammenhang zum ersten Mal in Ansätzen Schulreform als Gesellschaftsreform verstanden. Warum sich diese Einsicht bei Kruse findet, ist bisher in den Schulgeschichten nicht hinreichend untersucht worden.

Meinardus stellte nur fest, dass Kruse in ein Waisenhaus in Halle aufgenommen worden sei, nachdem sein Vater durch eine Feuersbrunst verarmte. Kruse habe bis 1772 in Halle studiert und 1775 die Subcantorsstelle in Oldenburg angenommen.

*Sein überwiegend auf das gemeinnützige gerichtete Naturell kam ihm bei dem realistischen Unterricht in der zahlreich besuchten Abendschule für beide Geschlechter zu statten, zu dem er sich durch die Not gezwungen sah.*⁴⁰

Ein genauerer Blick auf Kruses Jugend in Halle hätte die entscheidenden Einflüsse auf ihn deutlich werden lassen. Denn Kruse war nicht in irgendeinem Waisenhaus aufgewachsen, sondern in den Francke'schen Anstalten, in denen auch nach dem Tode des Gründers der Geist des Pietismus herrschte, der die damals wohl fortschrittlichsten pädagogischen Einrichtungen hervorbrachte. Neben dem Pädagogicum für Studierende gab es eine Bürger- und Realschule auch für Mädchen. Schon 1706 hatte der Pfarrer Christoph Semmler in der Mathematischen und Technischen Realschule einen ganz neuen Schultyp entwickelt, der sich zum ersten Mal in Deutschland im Gegensatz zum humanistischen auf einen realistischen Bildungsbegriff gründete. An der Universität Halle herrschten Pietismus und Aufklärung. Dieser Hintergrund war sicher nicht ohne Einfluss auf das soziale Engagement Kruses geblieben.

Wie kurzsichtig und bar jedes aufklärerischen Engagements nahm sich dagegen das Votum des Generalsuperintendenten Jansons aus:

40 Meinardus, a.a.O., S. 98.

*Ich habe bei dem Plane, welchen der Subconrector Kruse über die zu errich-
tende Commerzklasse (wie wohl es noch näherer Untersuchung zu bedürfen
scheint) entworfen hat, nichts zu erinnern, wenn der Verfasser desselben, so
lange er lebet, zu dessen Ausführung die Hand bieten könnte und wollte.
Allein nach seinem Abgange aus der Schule würde diese Anstalt wo nicht
gar darniederliegen, doch schwerlich unter vielen Gebrechen aufrecht
erhalten werden können; indem Männer, die wie er, mit solcher seltenen
Lust, Liebe und Unverdrossenheit verbinden, nicht von der Kunst, sondern
der Natur gebildet seyn müssen, die aber hierin nicht so freigebig ist, dass
man sie allenthalben finden könnte. Daher es denn auch, in diesem Stücke,
wohl bey dem frommen Wunsch bleiben wird.⁴¹*

Der letzte Satz des Scholarchen verrät es: der Plan, eine *Commerzklasse* ein-
zurichten, war wieder gescheitert. Aufschlussreich und entlarvend war dabei
das Argument, dass Reformen an den Personen hingen, die sie entworfen
hatten, weil Nachfolger angeblich nicht in der Lage seien, sie weiterzufüh-
ren. Dieses Argument sollte noch häufig zur Verhinderung von Reformen
benutzt werden.

2.3 Der Reformversuch durch den Generalsuperintendenten Esdras Heinrich Mutzenbecher

Erst der Nachfolger Jansons, der Generalsuperintendent Esdras Heinrich
Mutzenbecher, griff als Scholarch den Plan Kruses wieder auf. Auch hier ist
festzuhalten, dass Mutzenbecher in Göttingen neben dem Theologiestudium
philologische, physikalische und historische Vorlesungen besucht hatte und
Mitglied der Deutschen Gesellschaft gewesen war; das verband ihn mit den
Reformern Ehlers und Manso Schon im ersten Jahr seiner Tätigkeit griff
Mutzenbecher den Plan Kruses auf und ersuchte Rektor Manso um eine
Stellungnahme.

Manso machte auf den Lehrermangel aufmerksam und forderte als Voraus-
setzung für die Einrichtung der *Bürger-Classe* die Neueinstellung eines Lehr-
ers, zugleich wies er noch einmal auf die Bedeutung dieser besonderen

41 STAO, Best. 262.1-4415.

Klasse hin und erinnerte an seinen Plan der Abschaffung des Sturm'schen Klassensystems als Voraussetzung einer Neuordnung der ganzen Schule.

Mutzenbecher leitete in einem Pro Memoria daraufhin den Plan Kruses mit den Gutachten Mansos vom 24. April 1780, 25. November 1787 und 16. August 1790 dem Stadtmagistrat zu mit den folgenden Verbesserungsvorschlägen, die zugleich deutlich machten, dass die bestehende Organisation der Lateinschule im Sinne der Aufklärung nicht mehr den wissenschaftlichen und sozialpolitischen Erfordernissen der damaligen Zeit entsprachen. So charakterisierte Mutzenbecher in seiner Vorrede die Vorschläge als *einen das Ganze umfassenden, zweckmäßigen und möglichst einfachen Plan einer neuen Schuleinrichtung, die der heutigen Weltverfassung und den Bedürfnissen des Staates mehr angemessen sey.*⁴²

Mutzenbecher forderte als Grundvoraussetzung einer grundlegenden Reform die Abschaffung des Sturmschen „Classen-Gebäudes“ und die Einrichtung eines flexiblen Kurssystems.

1. *Ob es nicht, so wie in neueren Zeiten auch schon an anderen Orten bey verbesserten Schul-Einrichtungen geschehen, rahtsam sey, auch hier das Classen-Gebäude, so wie es jetzt besteht aufzuheben und jeder der verschiedenen Sprachen und Disciplinen ihre besonderen Classen, so viel möglich nach einer in der Sache selbst gegründeten Abmessung der Stufen, welche die Lernenden dabey nach und nach, so wie ihre Fortschritte in jeder Sprache und Wissenschaft es zuließen, besteigen müßten, zu verschaffen?*⁴³

Damit war die Grundforderung der Reformier Ehlers und Manso nach Abschaffung der starren Lateinklassen-Ordnung zugunsten eines flexiblen Kurssystems zum ersten Mal zur Forderung des Konsistoriums geworden.

2. Mutzenbecher regte an, die Lehrer, *nach dem Maße ihrer besonderen Geschicklichkeit, in dem einen oder anderen Fach* in allen Klassen einzusetzen. Damit wurde die zweite Forderung der Reformier nach einem Fachlehrersystem anerkannt.

42 STAO, Best. 262.1-4415.

43 ebenda.

3. Besonders wichtig für das vorliegende Thema war die Anregung, die sogenannte *Commerz- oder Bürgerclass*e als 5. Klasse für die Nichtstudierenden wiederherzustellen:

*Ob es nicht geraten wäre, die seit 1780 suspendiert gewesene 5. Classe als Elementar- und Commerz- oder Bürgerclass*e wieder herzustellen, um in den Stunden, da ein nur studirenden jungen Leuten brauchbarer Unterricht gegeben wird, auch anderen, die nicht studiren, sondern sich sonst irgend einem gemeinnützigen Beruf widmen wollen, zu gleicher Zeit Unterweisung in den ihnen dazu erforderlichen und ihrer Bestimmung angemessenen Kenntnissen zu verschaffen.⁴⁴

4. Unter diesem Punkt werden die Fächer genannt, die in der *Elementar- und Commerz-Classe* von allen Lehrern der Schule unterrichtet werden sollen. Der Fächerkanon sollte in einem faßlichen Religions-Unterricht, mit dem die Moral zu verbinden wäre, Schreiben und Rechnen, Unterricht in der deutschen und französischen Sprache, Uebung im Briefschreiben und Geschäfts-Styl, politischer Geschichte, Vaterlands- und Reformations-Geschichte, Erdbeschreibung, Mechanic, Naturgeschichte, Naturlehre, Geometrie und Zeichenkunst bestehen⁴⁵

Damit waren nach 23 Jahren erfolglosen Bemühens der Reformer deren Forderungen endlich durch den Generalsuperintendenten Mutzenbecher offiziell anerkannt.

Am 5. Februar 1791 gab der Stadtmagistrat sein Votum⁴⁶ zu den Vorschlägen des Konsistoriums ab. Diese Stellungnahme des Magistrats machte gegenüber dem Votum vom 18. Mai 1780 einen entscheidenden Sinneswandel deutlich. Hatte man 1780 noch gegen eine Ausweitung des Bildungsangebotes plädiert, so stellte sich jetzt der Magistrat nicht nur hinter die Reformpläne, sondern bot sogar finanzielle Unterstützung für deren Durchführung, vor allem für die Schaffung einer *Commerz-Schule* an. Zunächst wurden Vorschläge zur Finanzierung der neuen Stellen gemacht. Es wurde vorbe-

44 ebenda.

45 ebenda.

46 ebenda.

haltlich der Genehmigung durch die Bürgerschaft angedeutet, dass man bereit sei, aus der *Service-Casse ... ein mehreres (zu) leisten*.⁴⁷

Der Hintergrund für diesen Sinneswandel waren die veränderten sozio-ökonomischen Verhältnisse in der Stadt Oldenburg. Seit 1769 und dann verstärkt nach der wiedergewonnenen Selbstständigkeit des Landes 1773 wuchs die Stadtbevölkerung jährlich um durchschnittlich 1,4%.⁴⁸ Damit ergab sich auch für den Magistrat die Notwendigkeit, Handel und Gewerbe zu fördern. Das wurde besonders in der Forderung nach der Aufnahme des kaufmännischen Rechnens in den Fächerkanon der *Commerz-Schule* unter Nummer 4 der Stellungnahme deutlich.

Der Magistrat gab zu den einzelnen Punkten des Pro Memoria des Konsistoriums die folgende Stellungnahme ab:

Unter 1. stimmte man der Abschaffung des Sturm'schen Klassensystem und zugleich dem vorgeschlagenen Kurssystem zu.

Unter 2. gab man der Hoffnung Ausdruck, dass die Lehrerschaft die Reform mittrage und drohte, *sonst aber, da das öffentliche Wohl höchstes Gesetz sey, ihnen solches höchsten Orts würde zur Pflicht gemacht werden können*.⁴⁹

Unter 3. trat der Magistrat jetzt entschieden für die Wiedereinführung der Commerzklasse ein:

Es scheint, sehr geraten zu seyn, die seit 1780 suspendirt gewesene 5. Classe, als Elementar-und Commerz-Schule wiederherzustellen und würde dies gewiß von vielen gewünschet; so wie auch Magistratus.⁵⁰

Die oben skizzierte veränderte Grundeinstellung des Magistrats zeigte sich daran, dass man hier nicht nur von einer *Classe*, sondern von einer *Elementar- und Commerz-Schule* sprach.

47 ebenda.

48 Vgl. Ernst Hinrichs, Oldenburg in der Zeit Herzog Peter Friedrich Ludwig (1785–1829), in: Geschichte der Stadt Oldenburg, Bd. 1, hrsg. von der Stadt Oldenburg, Oldenburg 1997, S. 504.

49 STAO, Best. 262.1-4415.

50 ebenda.

Unter 4 erklärte sich der Magistrat mit den vorgeschlagenen Unterrichtsfächern für diese Klasse einverstanden, möchte nur die *Anweisung im kaufmännischen Rechnen* eingefügt sehen.

Unter 6. stimmte man der Notwendigkeit zu, einen *französischen Sprachmeister* einzustellen. Zusammen mit Finanzierungsvorschlägen reichte das Konsistorium das vorliegende Pro Memoria der Regierung ein.

Am 22. März 1791 erging eine vom Grafen von Holmer entworfene Resolution. Im Namen des Herzogs Peter Friedrich Ludwig erklärte sich die Regierung mit den zu treffenden Reformmaßnahmen einverstanden und bat darum, mit den Fachleuten einen den Erfordernissen der Zeit entsprechenden Unterrichtsplan zu entwickeln, *einen das Ganze umfassenden zweckmäßigen und möglichst einfachen Plan einer neuen Schuleinrichtung, die der heutigen Weltverfassung und den Bedürfnissen des Staates mehr angemessen sey zu entwerfen und Uns vorzutragen.*⁵¹

Zugleich bat man um die Vorlage des *unumgänglich nöthigen Kostenzuschuss*.

Für das Thema des Entstehens eines realistischen Bildungsinstitutes ist der folgende Passus besonders aufschlussreich:

*Indessen findet es Unseren völligen Beifall, daß auf die Errichtung einer eigenen Classe für diejenigen, welche nicht studieren wollen, ingleichen auf die Anstellung eines geschickten Lehrers in der französischen, und zugleich, wenn es möglich, in der englischen Sprache, ein vorzügliches Augenmerk gerichtet werde.*⁵²

Hier wird die veränderte Einsicht eines aufgeklärten Absolutismus deutlich, dessen Anhänger erkannt hatten, dass Bildung und vor allem Ausbildung in den Realfächern die entscheidende Voraussetzung zur Hebung des materiellen Wohlstandes waren. Zudem hatte sich die Bevölkerungszahl wie allgemein in den deutschen Ländern in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erhöht, für Oldenburg-Stadt im Zeitraum von 1769 bis 1793 von 3167 auf

51 ebenda.

52 ebenda.

4198, also um mehr als 32%.⁵³ Mit der gestiegenen Einwohnerzahl erhöhte sich auch die Zahl der Handwerksbetriebe und vorindustriellen Manufakturen. Es war diese ökonomischen Entwicklung, die zu einem größeren Anspruch der Bürgerschaft auf die Erweiterung des Bildungsangebotes führte, wie es schon in der oben zitierten Stellungnahme des Stadtmagistrats zum Ausdruck kam.

Es zeigte sich bald, dass eine gründliche Reform mindestens drei oder vier neue Lehrerstellen erfordert hätte, für die die bewilligten Mittel aber nicht ausreichten. Während von Halem an einer gesonderten Commerzklasse festhielt, neigte die Mehrheit des Konsistoriums dazu, einen Kompromiss zu finden zwischen dem Vorschlag Mansos, die Klassen in Fachkurse aufzuteilen, und dem Kruses, eine Bürgerklasse als unterste Stufe für alle Schüler einzurichten. Die Schüler, die nicht studieren wollten, besuchten jetzt die als *Bürgerschule* bezeichnete 6. Klasse und konnten an den Realfächern in den Kursen der höheren Klassenstufen teilnehmen. Mathematik und Naturlehre wurden von nun an ständig unterrichtet, an neuen Fächern wurden Naturgeschichte, Englisch oder Französisch eingeführt, verstärkt wurde der Unterricht in Deutsch, Geschichte und Geographie, eingeschränkt wurden die Unterrichtsstunden für Theologie und Philosophie.

Meinardus findet noch 80 Jahre später diesen „Lectiorenplan“ einschließlich eines wöchentlichen von Manso abgehaltenen *Zeitungscollegiums* als *absonderlich*.⁵⁴ Hätte er die Rede Mansos *Nach welcher Methode sollen junge Leute zum eigenen Denken frühzeitig angeführet und gewöhnet werden* vom 10. März 1777 anlässlich der Verabschiedung der Abiturienten herangezogen, so wäre ihm das hohe aufklärerische Ethos deutlich geworden, das hinter diesem Plan stand. Nach einer Kritik am bisherigen vor allem auf Gedächtnisleistungen ausgerichteten Unterricht kam Manso zu seinem eigenen pädagogischen Anliegen, bei den Schülern selbstständiges Denken zu entwickeln und zu fördern:

Allein das Gedächtniß ist nicht die einzige, nicht die vornehmste Kraft der Seele; wir haben noch edlere Talente zu bearbeiten. Der Mensch soll

53 Vgl. Hinrichs, Oldenburg, a.a.O., S. 504.

54 Vgl. Meinardus, a.a.O., S. 105 f.

*denken, soll selbst denken lernen, und es bleibt also eine der ersten Pflichten eines Schullehrers, frühzeitig die Denkkraft in jungen Leuten auszubilden.*⁵⁵

In der Rede vertrat Manso die gleichen vor allem vom Philantropinismus und der Aufklärung beeinflussten Auffassungen, die auch schon Ehlers vertreten hatte. Als Unterrichtsmethode galt für ihn die sokratische Methode des *entdeckenden Lernens*, daß die Schüler selbst die Ursache aufsuchen, ist es nun gerade, was ich bey allem Unterricht in den Wissenschaften vorzüglich empfehle, und was ich aus langer Erfahrung als das beste und wirksamste Mittel kenne, den Verstand junger Genies zu nähren.⁵⁶

2.4 Erster Schritt zur Reform der Lateinschule und ihre Erhebung zum Gymnasium 1792

Die Resolution der Regierung vom 7. April 1792⁵⁷ bedeutete mit der Billigung der Reformen, der Erhebung der Lateinschule zum Gymnasium und der Gleichstellung der Lehrer mit den Predigern nach der Anciennität endlich einen Fortschritt, aber noch keine grundlegende Lösung des Unterrichts für die Nichtstudierenden, wie sich bald erweisen sollte. Seit dem 2. Juli 1792 wurde nach dem neuen Plan unterrichtet.

Zur Einweihung der Lateinschule als Gymnasium sprach am 19. Oktober 1792 der neuangestellte Collaborator Johann Christian Heyse⁵⁸ zum Thema: *Wie und wodurch wird die Jugend des gesitteten Bürgerstandes in öffentlichen Anstalten ihrer Bestimmung gemäß gebildet? Den Vätern und Müttern der Oldenburgischen Jugend aus wahrer Hochachtung gewidmet.*⁵⁹

55 Abschiedsreden am 10ten des Märzmonats, Oldenburg 1777, S. 1.

56 ebenda, S. 15 f

57 STAO, Best. 262.1-4415.

58 Heyse war auf Vorschlag des Generalsuperintendenten Mutzenbecher eingestellt worden, wie aus seinem Plan der Reform der Lateinschule hervorgeht: *Candidat Heise. Jener lehrt mit Ruhm auf dem Helmstädtischen Pädagogium.* STAO, Best. 262.1-4415.

59 In der Landesbibliothek fand sich unter Predigten und anderen Schriften eine Rede des mit dem Unterricht in der 6. Bürgerklasse betrauten neuangestellten ersten Collaborators Johann Christian August Heyse, die für die vorliegende Untersuchung besonders aufschlussreich, aber bisher wohl nicht beachtet worden ist, weil sie sich nicht bei den Schul-

Heyses Ausführungen ließen erkennen, dass seine Position sich sowohl auf die Philosophie der Aufklärung als auch auf die pädagogischen Ideen Rousseaus und der Philantropen gründete und er eine an der Realität orientierte in sich schlüssige Vorstellung von den durch die sozialen Veränderungen der Gesellschaft bedingten Reformen des Schulsystems hatte.

Im Vorwort betonte Heyse immer wieder, dass seine Ideen und Methoden *nicht idealistisch* seien, *sondern sich auf eigene Erfahrungen und Versuche gründen*.⁶⁰ Seine Rede begann er mit einem pädagogischen Credo, in dem die oben genannten Einflüsse deutlich wurden:

*Nichts beweiset aber die größere Aufklärung unseres Zeitalters wohl mehr, als der Eifer für die Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts besonders in den öffentlichen Anstalten. Wenn die Erziehung sonst dem Zufall überlassen blieb, wenn man ihn [den jungen Menschen; d.V.] nur nach einer hergebrachten Form bildete, und diese Form nicht nach ihm und seinen verschiedenen Anlagen einrichtete, sondern ihn selbst in diese einmal stehende Form einzwang: so hat eine neuere und gesündere Philosophie, die aus dem Menschen ein eigentliches Studium machte, die dem Entstehen menschlicher Neigungen, Gewohnheiten und Leidenschaften nachspürte, die seine Triebe bis zu ihrer Quelle verfolgte, die das feste Band zwischen Körper und Seele, und ihren daher entstehenden wechselseitigen Einfluß auf einander, nebst der stufenweisen Entwicklung ihrer Kräfte genauer untersuchte und bemerkte – sie, diese gesündere Philosophie, hat jene fehlerhafte Methode nicht nur aufgehoben, sondern sich auch selbst als die sicherste Grundlage der Erziehungskunst erwiesen.*⁶¹

Nach dieser pädagogischen Kursbestimmung, die deutlich die Modernisierungskriterien *Differenzierung und Individualisierung*⁶² erkennen ließ, wandte sich Heyse einer Analyse der damaligen Gesellschaft zu, die sich im Übergang von der statischen ständisch organisierten Feudalgemeinschaft zur bürgerlichen Gesellschaft befand. Dabei zeigt sich, wie die damalige neuere

programmen befindet und bezeichnenderweise *Auf Veranstaltung des Hochlößl. Magistrats gedruckt* wurde. LB. Signatur Ge IX. B. 25 d, 32.

60 Heyse, a.a.O., S. VII.

61 Heyse, a.a.O., S. 1 f.

62 van der Loo/van Reijen, a.a.O., S. 31 f.

Pädagogik auch zugleich die Wahrnehmung der sozialen Zustände veränderte und den Blick für die notwendigen Veränderungen schärfte:

Man verfuhr bey der Erziehung und Belehrung der Jugend gewöhnlich nur so, als wenn sie einerley bürgerliche Bestimmung hätte. Aber der erwerbende Stand der Bürger, der doch im Ganzen der zahlreichste und wichtigste ist, der die Geschäftigkeit und Wohlfarth des Ganzen nicht nur erhalten, sondern auch befördern und vermehren soll, der nicht nur die Stütze des Gelehrten, sondern auch und noch mehr des Kriegsstandes ist, der nur um seinetwillen, zu seiner Verteidigung und Beschützung da ist, und, gleich dem Gelehrten, nur von ihm seine Nahrung erhält – dieser so wichtige Stand des erwerbenden und so das Ganze erhaltenden Bürgers suchte vergeblich eine zweckmäßigere und ausgebreitete öffentlich Bildung und Vorbereitung zu den mannigfachen Verhältnissen und Geschäften seines bürgerlichen Lebens.⁶³

Als einen der wichtigsten Wegbereiter auf dem Wege zur Schaffung einer „Bürgerschule“ sah Heyse Johann Bernhard Basedow an, dem er einen Hymnus widmete:

Ja, Dank dir besonders, verewigter Basedow! ... Du zeigtest daher aus den einleuchtendsten Gründen die Nothwendigkeit einer Absonderung der Gelehrten- und Bürgerschule, wenigstens Trennung des Unterrichts, der zur bloßen Gelehrsamkeit abzielt, von dem Unterricht fürs gesellschaftliche Leben und für bürgerliche Verbindung. Und Heil dir Deutschland! daß viele deiner Väter seit einigen Jahren bemüht waren, theils eigene Bürger- und Handlungsschulen anzulegen, theils die überflüssigen Lateinschulen in Bürgerschulen zu verwandeln, oder doch wenigstens darin auf den besonderen Unterricht der Nichtstudirenden mehr Rücksicht zu nehmen!⁶⁴

Während man anderen Orts schon mit der *Ausdifferenzierung* der Institution Schule oder wenigstens des Unterrichts als Folge des Modernisierungsschubs in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts begonnen hatte, stand man in Oldenburg erst ganz am Anfang der Entwicklung.

63 Heyse, a.a.O., S. 2 f.

64 ebenda.

Im Folgenden entwickelte Heyse einen Plan der in der Bürgerklasse zu unterrichtenden Fächer und deren Schwerpunkte. Als erste erschien die Forderung nach der Kenntnis mehrerer neuer Sprachen, vornehmlich Französisch und Englisch, aber auch Holländisch, Spanisch und Italienisch, weil man mit diesen Ländern in Verbindung stehe.

Besonders wichtig sei eine Verstärkung des Unterrichts in der „Muttersprache“, denn *so gereicht es doch wahrlich den Deutschen nicht zur Ehre, nicht deutsch sprechen und schreiben zu können.*⁶⁵

Als nächstem Fach wendete sich Heyse der Geschichte zu. Darin habe man sich mehr mit der *Geschichte der neueren Zeit* zu beschäftigen, besonders mit der *Vaterlandsgeschichte*. Er verwies auf von Halems *Geschichte des Herzogthums Oldenburg*. Als besondere neue didaktische Leitlinie für den Geschichtsunterricht betonte er den Aspekt der Wirtschaftsgeschichte:

*Aber nicht Krieg und Eroberungen sind der Hauptgegenstand dieses Unterrichts für den Bürger, sondern große Regenten und verdienstvolle Männer, welche Künste und Gewerbe im Lande blühen; wie Landbau, Fabriken und Handlungen gestiegen; welche Gesetze und Anstalten zum Besten des Bürgers es [das Land; d.V.] besitze und dergleichen.*⁶⁶

Geographie war vor allem als Wirtschaftsgeographie zu unterrichten, so *daß städtisches Gewerbe und die große allgemeine Verbindung aller Nationen durch Handel stets der Hauptgegenstand bleibe.*⁶⁷

Die Naturgeschichte sollte in der Fächerverbindung mit *Technologie* (Chemie) den *jungen Menschen und zukünftigen Bürger mit der ihn umgebenden Natur bekannt und vertraut* machen. Heyse verstand unter *Technologie* (Chemie) die Benutzung, Zubereitung und Verarbeitung der Naturprodukte, und zwar nicht nur der Verfahren, sondern auch der in ihnen angewendeten Naturgesetze.

65 ebenda.

66 ebenda.

67 ebenda.

Einen besonderen aufklärerischen Einfluss versprach er sich von der Physik: von der *Kenntniß der allgemeinen Eigenschaften der Körper, ... des Lichts, des Feuers, der magnetischen und electricischen Materie, der Luft, des Wassers und der Erde, nebst der Beschaffenheit des Weltgebäudes ... – wie kann dann nicht sein Verstand sich über kindische Vorurteile erheben, welche den Menschen ohne jede Kenntniß oft lebenslang beherrschen, ihn mit Finsternis umringen.*⁶⁸

Als die entscheidenden Unterrichtsmethoden stellte er Experimente und Versuche heraus, um so die Jugendlichen zum genauen Beobachten und zum „entdeckenden Lernen“ zu führen.

Heyse hielt entgegen der damals verbreiteten Ansicht höhere mathematische Kenntnisse für Handwerker, Handel- und Gewerbetreibende noch wichtiger als für „Gelehrte“. Deshalb reiche eine *nur mechanisch erlernte Rechenkunst* für den Unterricht in der Bürgerschule nicht aus, weil die Mathematik *zugleich die Mittel zeigt, wie man aus einigen bekannten Größen andere noch unbekannte durch Schlüsse entdecken können, – ..., so braucht diese der Kaufmann, der Künstler und Handwerker noch mehr [als der Gelehrte, Theologe, Jurist; d.V.], wenn er anders über Gewerbe, Fabriken und Manufakturen, und über die Einrichtungen der dazu nötigen Instrumente nachdenken und sie durch Verbesserungen zu größerer Vollkommenheit erheben will.*⁶⁹

Die Auszüge aus seiner Rede bezeugten zweifelsfrei, dass man in Johann Christian Heyse einen Lehrer gewonnen hatte, der sich in der pädagogischen Diskussion seiner Zeit engagierte, wissenschaftlich hoch qualifiziert war und zugleich einen realistischen Blick für die Erfordernisse der Zeit hatte. Darüber hinaus sollte er sich im Alltagsgeschäft des Unterrichts als besonders begabter und befähigter Pädagoge erweisen. Es zeigte sich bald, dass der Kompromiss der Bürgerklasse keine Lösung des Problems bedeutete; von Halems Skepsis bewahrheitete sich. Der Zustrom zur Bürgerklasse nahm zu, so dass sich in Heyses Stunden *60 bis 70 Schüler*⁷⁰ in einem überfüllten

68 ebenda.

69 ebenda.

70 vgl. Meinardus, a.a.O., S. 125.

Raum einfanden, das waren oft 2/3 der gesamten Schülerschaft des Gymnasiums. Dazu nahmen noch bis 1802 Seminaristen als Hospitanten an seinem Unterricht teil. Der Bericht des Rektors Ahlwardt stellt in diesem Zusammenhang die besondere pädagogische Befähigung Heyses heraus:

*In allen seinen Stunden hatte er eine beneidenswürdige Ordnung, ohne dass der Stock an der Tagesordnung war, bei 60 bis 70 Schülern in beengtestem Raum geherrscht, während in mancher andern Classe, die kaum ein Dutzend Schüler zählte, die Knaben in Massen aus der Stunde gelaufen sind, und Unfug aller Art vorgefallen ist.*⁷¹

Die ganze materielle Misere seiner Lehrerexistenz wurde daran deutlich, dass Heyse sich gezwungen sah, um seine Familie zu ernähren, noch Privatunterricht an einer Abendschule für Mädchen zu erteilen. Heyse schied 1806 verbittert über Zurücksetzungen durch das Konsistorium im Zorn aus dem Dienst in Oldenburg, um in Nordhausen und später in Magdeburg ein Rektorat anzutreten. Der Bericht des Rektors Ahlwardt ließ zugleich erkennen, dass sich das Gymnasium nach dem Tode Mansos 1796 unter seinem schwächeren Nachfolger im inneren Niedergang befand, wie die vielen von Meinardus beschriebenen Disziplinarfälle beweisen. Dazu kam noch das völlig unzureichende Schulgebäude, das sich in einem für Schüler und Lehrer lebensgefährdenden Zustand befand.⁷² Neubaupläne wurden erwogen und mangels vorhandener Mittel aufgeschoben.

Der frühere Lehrer an der Lateinschule, Christian Kruse, war inzwischen von seiner Tätigkeit als Prinzenenerzieher nach Oldenburg zurückgekehrt und versuchte ab 1805 als Scholarch durch detaillierte Vorschläge, die Missstände in der Unterrichtsorganisation und Unterrichtsmethodik zu beheben und zugleich Pläne für ein neues Schulgebäude der Lateinschule entwickeln zu lassen. Während der Zeit der französischen Okkupation (1810–1813) erfolgten aber keine positiven Veränderungen.

Nach der Rückkehr des Herzogs aus dem Exil am 27. November 1813 wurde ein früherer Plan verwirklicht. So zog 1814 das Gymnasium in ein neues

71 ebenda.

72 vgl. Meinardus, a.a.O., S. 132.

Schulgebäude in der Mühlenstraße. 1815 übernahm man nach preußischem Vorbild die Abiturprüfung.

Die erste Wiedererwähnung der „Bürgerschule“ fand sich erst wieder im Osterprogramm des Oldenburgischen Gymnasiums vom Jahre 1816:

Das Oldenburgische Gymnasium besteht aus 6 Classen, und ist aus einer Gelehrten und einer Bürgerschule zusammengesetzt. Die sechste oder unterste Classe bildet die Bürgerschule, doch so, daß die Schüler derselben an dem für sie zweckdienlichen Unterricht der unteren Classen der gelehrten Schule, für welche die übrigen 5 Classen sind, Theil nehmen. Diese Verbindungen hat ihre großen Schwierigkeiten; denn in manchem Zweig des wissenschaftlichen Unterrichts muß derselbe offenbar nach der künftigen Bestimmung des Schülers verschieden seyn. Die Aufgabe war also, diesen Unterricht auf eine solche Art zu bestimmen, daß weder die einen noch die Anderen dadurch für ihre zukünftige Bestimmung leiden.⁷³

Da die Zahl der Schüler der *Bürgerklasse* immer mehr anstieg (so zählte man 1816 schon 91 Schüler bei einer Gesamtschülerzahl von 180⁷⁴), machte sich der Lehrermangel wieder besonders bemerkbar. (Hierin zeigte sich auch die Bevölkerungszunahme seit 1806 um 14,4%).

2.5 Erneuter Reformversuch von 1816

Das Konsistorium wandte sich mit einem Bericht über die unhaltbaren Zustände am Gymnasium am 14. Februar an den Herzog, der am 26. Februar eigenhändig verfügte:

Die Anhäufung der Bürgerklasse scheint den Unterricht der lateinischen Schule nicht zu befördern, und anzudeuten, daß die deutschen Stadtschulen nicht zweckmäßig geordnet sind. Es scheint dieser Ansicht nach zu wünschen, daß die Kinder, die sich den Wissenschaften nicht widmen wollen, einen zweckmäßigen Unterricht außer dem Gymnasio finden möchten.⁷⁵

73 ebenda, S. 10.

74 ebenda, S. 154.

75 STAO, 262.1-4415.

Das Konsistorium gab daraufhin am 26. März 1816 einen Bericht, in dem die vom Herzog vorgeschlagene Trennung von Gymnasium und Bürgerschule abgelehnt wurde mit dem Hinweis auf zu hohe Kosten. Man zog sich darauf zurück, einen zusätzlichen *Gehülfen* auf Kosten des Stadtmagistrats anzustellen. Bezeichnend war dabei, dass man das Problem nur unter finanziellen Gesichtspunkten sah, was in dem Hinweis deutlich wurde, dass durch eine Abtrennung der Bürgerschule *die Kasse des Schulgeldes nicht wenig verlieren* müsste.⁷⁶

Der Herzog gab dem Konsistorium zu bedenken, darauf zu achten, dass die Klassen nicht zu groß würden. Wieder geschah aber weiter nichts.

2.6 Die Bürgerschaft und die Bürger greifen 1829 ein und fordern eine Schulreform als Gesellschaftsreform

Seit 1816 wuchs die Bevölkerung der Stadt *in jedem Jahr um gut 2%*⁷⁷, das hatte Auswirkungen vor allem auf die unteren Klassen des Gymnasiums. Wie wenig von den Reformen von 1792 übrig geblieben und wie unhaltbar die Zustände vor allem für die nichtstudierenden Schüler der *Bürger- oder Commerzklasse* geworden waren, zeigte ein Bericht des Rektors Greverus aus dem Jahre 1830:

Von den sechs Classen des Gymnasiums waren fünf der Vorbereitung zur Akademie gewidmet, während eine, die Sexta, mehr bürgerliche Ausbildung, als die übrigen Stadtschulen zu geben bestimmt war. Da jedoch der Lehrer dieser Classe in Hinsicht seiner Qualität ganz mit den Stadtschullehrern gleich stand, so sollte der Zweck dieser Classe dadurch erreicht werden, daß die Schüler dieser Classe den wissenschaftlichen Unterricht mit den Schülern der untern Classe von andern Lehrern empfangen. Natürlich aber waltete in diesen der Zweck der gelehrten Schule vor, und wurde das, was dem Bürger noth ist, ganz und gar nicht berücksichtigt. Hatten diese nun selbst den Schaden, nicht für ihren künftigen Stand vorbereitet zu werden, so wirk-

⁷⁶ ebenda.

⁷⁷ Christoph Reinders-Düselder, Oldenburg im 19. Jahrhundert – Auf dem Weg zur selbstverwalteten Stadt 1830–1880, in: Geschichte der Stadt Oldenburg, Bd. 2, hrsg. von der Stadt Oldenburg, Oldenburg 1996, S. 35.

*ten sie von der andern Seite wieder störend auf die untern Classen der gelehrten Schule ein, indem sie die Classen überfüllten und wenig Theilnahme an den nicht für sie berechneten Unterrichtsgegenständen zeigten, dadurch aber den Geist der Schule verdarben, die Disciplin erschwerten, ja unmöglich machten. So waren denn die unteren Classen des Gymnasiums bisher in einem traurigen Zustande, und leisteten auch als Vorbereitungs-Classen für die höheren Classen nicht, was sie leisten sollten, zumal da es an einer Elementarclassen fehlte, und die Winkel-Schulen der Stadt uns die Kinder oft in einem Alter von acht oder neun Jahren noch ganz roh und kaum im Stande zu lesen sandten, was wiederum ihre Studien erschwerte, und auf Jahre zurücksetzte, ja bey einigen Schülern der obern Classen, da keine Gelegenheit war, die Elemente nachzuholen, noch im Jünglingsalter unerfreuliche Spuren zurückließ.*⁷⁸

Auf diesem Hintergrund ist es verständlich, dass innerhalb der Bürgerschaft sich Unmut regte, und der Wunsch nach einer grundlegenden Reform in einer Eingabe an den Stadtmagistrat am 18. Februar 1829 seinen Ausdruck fand:

Schon lange war das Bedürfnis einer wesentlichen Verbesserung des Unterrichts auf dem Gymnasio für diejenigen jungen Leute fühlbar, deren Bestimmung dahin ging, als Handwerker u.s.w. ihr Fortkommen in der Welt zu finden. Nach genommener Rücksprache mit einigen der ersten Lehrer und Prediger erlauben sich die Elterleute diesen Gegenstand und ihre Wünsche dem wohlloblichen Magistrat vorzutragen, und um dessen kräftigste Unterstützung in dieser Sache gehorsamst zu bitten; es hängt das Wohl Tausender davon ab, und wenn nicht bald etwas Wesentliches zur Verbesserung des Schulunterrichts geschieht, so werden wir die größte Mühe haben, andern Städten nach – und gleich zu kommen.

Wir sind der Meinung und wünschen, dass diejenigen Knaben die nicht wirklich dem Studiren gewidmet werden, auf einer hiesigen Ersten Schule:

Religion, Schönschreiben, Rechnen nach neuen kurzen Methoden und nicht nach alten Rechenbüchern, die bei schwierigen Fällen nur Kunst-Stücke enthalten, den Verstand verwirren, Deutsche Sprache und Styl, Orthographie, Geographie, Geschichte, Mathematik, Naturlehre, Zeichnen, Technologie,

78 STAO, Best. 262.1-1266.

Naturgeschichte, und von den neuern Sprachen wenigstens Französisch und Englisch, in soweit lernen müssen, daß diejenigen die nicht durch Unfähigkeit oder andere Ursachen gehindert werden, von allen diesen Gegenständen in einem Alter von 14 bis 16 Jahren ein so Bedeutendes sich zu eigen gemacht haben müssen, daß sie im Stande wären, in denjenigen dieser Wissenschaften die ihnen zu ihrem gewählten Beruf von besonderem Bedürfniß sind, sich durch nachheriges Selbst-Studium sich gehörig zu vervollkommen.

Bey der jetzigen Einrichtung des Gymnasiums, wobey vorzüglich auf Bildung der Studirenden Rücksicht genommen ist, kann dieser Zweck nicht erreicht werden; was da Hauptsache ist, – alte Sprachen, – raubt den Nicht-Studirenden eine unermeßliche Menge der edlen Zeit, und scheint für diese größtentheils überflüssig zu seyn; dagegen kann dasjenige, was diesen Letzten Hauptsache seyn muß, aus obigem Grunde nur als Nebensache betrieben werden.

Den obwaltenden Mängeln durch Privat-Unterricht zu begegnen, ist aus sehr triftigen Gründen größtentheils unmöglich; – es wird zu kostbar, – es fehlt an guten Lehrern, die Zeit und Lust dazu haben, – auch sind manche Eltern gar nicht im Stande zu beurtheilen, was ihren Kindern in dieser Art frommt, und ob sie dieselben fähigen und guten Lehrern anvertrauen oder nicht.

Die Unterzeichneten beehren sich die Bitte hinzuzufügen, daß ein wohlwöblicher Magistrat geneigt seyn wolle, dem in Frage stehenden Gegenstände eine ernste Prüfung und Berücksichtigung zu schenken, und sobald es nur irgend thunlich ist, die geeigneten Schritte zur Beförderung dieses gemeinnützigen Werks zu unternehmen; Stadt und Land ist augenscheinlich dabey interessirt, und wenn es gelingt, eine wesentliche, zweck- und zeitgemässe Besserung in diesem Fach des Schulunterrichts hervorzubringen, so kann das Anerkenntniß und der Dank von Tausenden nicht fehlen.

Oldenburg, den 18. Februar 1829

*J. D. Klävemann.
F G. Grovermann.
H G. Schröder.
J.J. Sartorius.
G. N Bulling.
Joh. Just. Harbers.
L. H Ballmann⁷⁹*

79 ebenda.

Mit dieser Eingabe aus dem Stadtrat, der bald eine weitere durch eine Gruppe von Bürgern folgen sollte, begann eine neue Etappe auf dem Wege zur Errichtung einer Bürgerschule. Die hier erhobenen Forderungen nach der Einführung neuer Fächer und der Anwendung geeigneterer Unterrichtsmethoden fanden sich schon 1792 in der Rede Johann Christian Heyses. 37 Jahre hatte vor allem die konservative Mehrheit des Konsistoriums verstreichen lassen, ohne dass eine grundlegende Reform in Angriff genommen worden war.

Die veränderten sozialen und ökonomischen Bedingungen der Stadtbürger werden dadurch deutlich, dass hier die Schulreform als Gesellschaftsreform verstanden wurde, indem sie als *gemeinnütziges Werk* bezeichnet wurde, von dem das *Wohl Tausender* abhinge. Auch die sich steigernde Konkurrenzsituation in der frühindustriellen Epoche machte in den Augen der Bürger eine Bildungsreform erforderlich, wie der Hinweis zeigte:

*Wenn nicht bald etwas Wesentliches zur Verbesserung des Schulunterrichts geschieht, so werden wir die größte Mühe haben, andern Städten nach- und gleich zu kommen.*⁸⁰

Worauf diese Bemerkung vor allem zielte, wurde in der folgenden Eingabe der Gruppe von Bürgern deutlich, hier wurde das Beispiel Bremens als Vorbild genannt. Der Senat hatte unter der Federführung des mit Herbart befreundeten damaligen Scholarchen und späteren Bürgermeisters Smidt schon 1817 mit der Vereinigung des Domgymnasiums und einer Bürgerschule zur *Hauptschule* eine Reform des Schulwesens in die Wege geleitet.⁸¹

Die eine Woche nach dem Vorstoß des Stadtrates erfolgte Eingabe von zehn Bürgern drückte das Anliegen der Bürger noch direkter mit kritischen politischen Untertönen aus, die deutlich machten, dass sich auch in Oldenburg vor allem unter den Gewerbebürgern ein politisches Selbstbewusstsein im Vormärz gebildet hatte:

80 ebenda.

81 Der Ausdruck *Hauptschule* findet sich in diesem Sinne in Herbarts Schrift *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen* 1818; vgl. *Joh. Friedrich. Herbart, Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, Hrsg. Kehrbach, Bd. IV, S. 547 ff.

Die Unterzeichneten erlauben sich hierdurch den wohlloblichen Magistrat auf die verschiedenen Mängel im Unterricht der hier auf dem Gymnasium an denen ertheilt wird, die nicht studiren wollen, und sich also für den Gewerbestand bestimmen, aufmerksam zu machen, und sie finden durch die vor kurzem [zwei Jahre zuvor 1827; d.V.] erst wieder besetzte Stelle des Rectors, durch den Herrn Professor Greverus, eine sehr paßliche Gelegenheit, eine etwa vorzunehmende Verbesserung jetzt um so leichter möglich, da dieser Herr mit dem Geist der Zeit fortgeschritten ist und auch gewiß sein Möglichstes thun wird, dem Wunsch aller Gewerbetreibenden, nicht allein in dieser Stadt, sondern im ganzen Herzogthum zu entsprechen.

Alle menschlichen Einrichtungen können nicht für die Ewigkeit bestehen, sondern sie müssen sich der Zeit fügen und deshalb dürfen die Supplikanten mit Zuversicht hoffen, daß dieser unumstößliche Grundsatz auch auf die Schule angewandt werden wird; ursprünglich war das Gymnasium für alle Jünglinge des Staats, sie mochten studiren wollen oder nicht, der damaligen Zeit gemäß eingerichtet, weil man wenig Rücksicht die sich der gewerbetreibenden Classe Widmenden zu nehmen brauchte, indem diese damals schon fertig werden konnten, wenn sie Lesen, Schreiben, Rechnen und den kleinen Katechismus auswendig konnten, und mit Recht galt zu der Zeit ein kluger und gelehrter Mann: der nach Göttingen gewesen war! Zur Ehre der Menschheit sei es jedoch gesagt, dieses hat sich, Gottlob! jetzt ganz geändert und die Welt verlangt, namentlich vom angehenden Kaufmann, daß er fast die nämlichen Kenntnisse besitze, als wenn er sich dem Studium widme, nur etwas Latein läßt man ihm nach, wodurch für ihn zuviel Zeit verloren geht, weil er früher ins praktische Leben (mit dem 15. bis 16. Jahre) tritt, als die studirenden Jünglinge und die französische und englische Sprache für ihn nützlicher ist und seine Zeit besonders in Anspruch nimmt; dennoch hat sich die ursprüngliche Einrichtung der Schule fast ganz erhalten und alle Eltern waren bisher gezwungen ihren Söhnen, die nicht studiren wollten, durch Privat-Unterricht ersetzen zu lassen, was sie auf dem Gymnasium nicht oder nicht zur Genüge lernen konnten: hierzu fehlt es jedoch vielen an Mitteln dieses auszuführen, deshalb treten unsere Jünglinge, verglichen mit denen anderer Staaten, mit bedeutend weniger Kenntnissen begabt in die Welt, was ihnen und dem Staat offenbar zum grossen Nachtheil ist.

Alle Ausgaben des Staats oder einer Stadt werden durch die Nothwendigkeit und Nützlichkeit bestimmt, dann findet sich eine Quelle woraus geschöpft werden kann: dieses beweiset das schöne Oldenburgische Militair; würden unsere Vorfahren sich es wohl als möglich gedacht haben, eine solche Militair-Macht unterhalten zu können? und doch ist es möglich; weil sie Nothwendig und Nützlich ist. Dieses wenden die Supplikanten auch auf die Schule an, im Falle ihnen vielleicht der Einwurf gemacht würde: es wäre zu der Verbesserung und Erweiterung der Schule kein fonds vorhanden, indem sie moralisch überzeugt sind, daß die Schule noch den Vorzug vor dem Militair hat, weil die guten Schulen gleichsam das Fundament des Staats sind.

Wie die Unterzeichneten schon früher erwähnt, müssen die Jünglinge, die sich dem gewerbetreibenden Stande, als Handwerker, Künstler, Schiffer – denn unser Herzogthum hat als Küstenland eine nicht unbedeutende Zahl dieses Standes Beflissener, Ökonomen, Kaufleute u.s.w. schon in ihrem 14., 15., höchstens 16. Jahre ins praktische Leben treten und sich dann so viele Vorkenntnisse erworben haben, wie jetzt von ihnen verlangt; dieses ist aber bey der jetzigen Einrichtung der Schule unmöglich und selbst, wenn sie den Unterricht in den ersten Klassen mitgenießen, dann wird ihnen die Zeit zu kurz, weil das Erlernen des Lateinischen, so wie es zur Zeit verlangt wird und manches Andere, diesen Jünglingen durchaus für die Zukunft nicht nützlichen, ihnen zuviel Zeit wegnimmt und dadurch die französische und englische Sprache, als weit nützlicher, vernachlässigt wird.

Die Supplikanten wollen sich nun durchaus nicht herausnehmen, ausführlich zu bestimmen, wie die neue Einrichtung des Gymnasiums seyn müßte, sondern überlassen dieses der Weisheit und bessern Einsicht des aufgeklärten Magistrats, können sich jedoch nicht enthalten zu bemerken, daß die Hauptfächer worin die nicht studiren wollenden Jünglinge wohl vorzüglich Unterricht haben müßten, Religion, Schönschreiben oder Kalligraphie, Rechnen (nach der neuen kurzen Art und nicht nach alten Rechenbüchern, die bey schwierigen Fällen neue Kunststücke enthalten und dadurch den Verstand verwirren), Orthographie und Styl-Übung, Geschichte, Geographie (diese beyden Wissenschaften müssen jedoch mit Berücksichtigung auf das praktische Leben gelehrt werden), Mathematik, Anfangsgründe der Steuermannskunst, Naturlehre, Zeichnen, Technologie, Naturgeschichte, Mythologie,

etwas Latein und besonders Englisch und Französisch wären; in Bremen existiert schon seit mehreren Jahren [1817; d.V.] eine vortreffliche Einrichtung in der dortigen Schule, diese könnte vielleicht hier mitbenutzt werden.

Indem nun die Unterzeichneten der festen Überzeugung sind, daß es nur der kräftigen Verwendung des wohlwöblichen Magistrats bedarf, um die geeignete Behörde von der fehlerhaften Einrichtung des Gymnasiums zu überzeugen, und diese sich dann beeilen wird, selbe dem Geist der Zeit gemäß zu verbessern, um so mehr, da dann diese Schule auch von den, sich für den gewerbetreibenden Stand bestimmten Jünglingen des ganzen Herzogthums mehr oder weniger besucht werden würde und die Zahl dieses Standes bey weitem die bedeutendste ist, wohl also auch einer besonderen Berücksichtigung verdient, so bitten sie gehorsamst: Der wohlwöbliche Magistrat wolle sich diesem unterziehen und Alles was in seinen Kräften stehet anwenden, damit die gebetene Einrichtung des Gymnasiums recht bald ins Leben treten möge.

Oldenburg, 1829 Februar 25.

Friedr. Renken.
Franz Brandorff.
C. G. Troebner.
J. C. Schaefer.
C. D. N tom Dieck.
Wilh. Becker.
J. H. Treibs.
Heinrich Schlömann.
Joh. Hinr. Mehrens.
Ant. Gerh. Meyer.⁸²

Bei aller Beachtung der damals üblichen Formen des schriftlichen Umgangs mit Behörden zeigt das vorstehende Schreiben der Bürger doch einen deutlich kritischeren politischen Ton als das Schreiben der Ratsvertreter. Dass die Bürger in dem 1827 zum Rektor des Gymnasiums ernannten Johann Paul Ernst Greverus einen Verbündeten für die anstehende Reform sahen, *da dieser Herr mit dem Geist der Zeit fortgeschritten ist*, war kein Zufall, hatte er doch auch wie seine auf Reformen drängenden Vorgänger Ehlers und Manso neben theologischen Studien auch philologische Studien

82 STAO, Best. 160.1-1268.

vor allem in Göttingen am philologischen Seminar betrieben. Darüber hinaus hatte er nach der Teilnahme am Feldzug 1815 längere Zeit in Paris gelebt und Frankreich und Italien bereist.

Bemerkenswert ist weiter, dass die zehn Unterzeichner sich *den Wunsch aller Gewerbetreibenden, nicht allein in dieser Stadt, sondern im ganzen Herzogthum* zu eigen machten. Unter dem Begriff *Gewerbetreibende* nennen die Bürger Handwerker, Künstler und mit dem Hinweis auf die Küstenlage des Herzogtums *Schiffer, des weiteren Ökonomen, Kaufleute*. Damit wird deutlich, dass sich hier ein neuer Stand formierte, dessen Wortführer erkannt hatten, dass eine erweiterte Bildung die Voraussetzung für die Weiterentwicklung ihrer Unternehmungen war, und so forderten sie eine grundlegende Reform der Schule. Taktisch geschickt erkannten sie die historischen Verdienste des Gymnasiums um die Entwicklung der Gelehrsamkeit an, um dann mit um so größerer Verve die Gleichrangigkeit der realistischen Ausbildung für den *angehenden Kaufmann* durch die veränderten ökonomischen Bedingungen der Zeit festzustellen. Ein gewichtiges Argument dabei war der Hinweis auf den Konkurrenzkampf mit anderen Staaten, hier hatten die Kaufleute vor allem Bremen im Blick, weil mangelnde Kenntnisse für den Einzelnen, aber besonders für den eigenen Staat einen *großen Nachtheil* bedeuteten.

Da bisher alle Reformbemühungen an dem Fehlen von Finanzmitteln gescheitert waren, folgte ein indirekter politischer Angriff auf die Finanzpolitik des Herzogtums mit dem Hinweis auf den erfolgten Ausbau des Militärs, dessen Notwendigkeit nicht in Zweifel gezogen wurde, um dann aber mit großem Nachdruck festzustellen, dass Schulen eine noch höhere Priorität hätten, da sie das Fundament des Staates bildeten. Zugleich wird deutlich, dass die Wortführer des aufstrebenden Wirtschafts- und Gewerbe-Bürgerums die Bedeutung der Schulreform für eine Gesellschaftsreform erkannt hatten. In Oldenburg als einer Provinzhauptstadt erfolgte diese Entwicklung allerdings mit zeitlicher Verzögerung (Bremen 1817).

Da das Konsistorium weiter nichts in der Angelegenheit der Errichtung einer Bürgerschule unternahm, trug der Magistrat der Großherzoglichen Regierung neben anderen Problemen auch die Forderung nach der Reform der bisherigen Bürgerklasse zu einer Bürgerschule mit der völligen Trennung des

Unterrichts vom Gymnasium vor. Dabei stützte sich der Magistrat auf ein Gutachten des Rektors Greverus vom 29. März 1829, in dem er zur Reform des Gymnasiums ausführte:

*Die Umstände machen eine Reform des Gymnasium nicht allein wünschenswerth, sondern zur Ehre des Großherzogthums sogar nothwendig. Abgesehen aber von manchen anderen Mängeln des Gymnasiums, von denen weiter unten die Rede sein wird, würde diese Reform zunächst in einer totalen Unterrichtstrennung der Bürgerschule von dem eigentlichen Gymnasium und in der Anlegung einer Elementarschule bestehen.*⁸³

Im folgenden Abschnitt räumte Greverus zwar ein: *Die höhere Bürgerschule würde eben so gut und vielleicht besser ganz für sich bestehen können, um dann einschränkend festzustellen: wenn nicht Gründe der Sparsamkeit ihre fortbestehende Verbindung mit dem Gymnasium rathsam machten.* Hinter dieser Einschränkung standen nicht ganz uneigennützig Motive, bot sich doch Greverus als Rector des Gymnasiums bei Verminderung seines Stundendeputats als *Inspector* der Bürgerschule an. In den folgenden Ausführungen wurden die oben genannten Mängel des Gymnasiums offenbar, wenn er darauf hinwies, dass die Disziplin unter der Neuregelung nicht leiden würde, denn *schlimmer aber als sie bey der gegenwärtigen Einrichtung ist, kann sie nie werden.*⁸⁴

Voraussetzung aber für eine Hebung der Disziplin sei die Vergrößerung der Zahl der Lehrer, da bei der Trennung des Unterrichts der drei Schulabteilungen die *Übersicht und Handhabung der Ordnung [dadurch] erleichtert werden würde.*⁸⁵

Am 25. Januar 1830 antwortete die Regierung im Auftrag des Großherzogs:

Es ist der Wunsch nach der Errichtung einer Bürgerschule auf eine Weise zur Sprache gebracht, welche Uns veranlaßt, diesem wichtigen Gegenstand Unserem Consistorio zur sorgfältigen Erwägung zu überweisen. Dasselbe hat Uns demnach den Entwurf eines umfassenden Planes zu einer solchen

83 STAO, Best. 160.1-1266.

84 ebenda.

85 ebenda.

*Bürgerschule vorzulegen, dabey die Ausgaben, welche sie veranlassen wird, und die zur Deckung vorhandenen fonds oder anderweitigen Auskünfte anzugeben, und zugleich die Aufgabe zu lösen, ob nicht die Vereinigung der Bürgerschule mit dem Gymnasio auf eine Weise thunlich sei, die dem Zweck der ersteren kein Hinderniß in den Weg legt.*⁸⁶

Am 5. April 1830 wandte sich der Magistrat an das Konsistorium mit der Bitte um ein beschleunigteres Verfahren der Durchsetzung der Pläne des Rector Greverus, um dann noch einmal auf die *hohe Wichtigkeit dieser Angelegenheit für das ganze Land* hinzuweisen.

Als Argument für die Notwendigkeit der Errichtung einer höheren Bürgerschule benutzte man am Schluss des Schreibens die damalige negative Arbeitsmarktlage für Akademiker, nämlich *daß in dem Mangel einer guten Realschule für Nichtstudirende und in dem Mangel an Gelegenheit zu irgend einem anständigen bürgerlichen Beruf sich gehörig auszubilden, vielleicht mit der Grund der oft gehörten Klagen über die zu große Anzahl der Studierenden zu finden ist, wie dieses schon der scharfsichtige Möser in seinen patriotischen Phantasien Thl 3. No. 30 pag. 126 behauptet und gezeigt hat.*⁸⁷

86 ebenda.

87 ebenda.

Es, daß in dem Mangel eines guten Schul-
Raths für Hülfslehrer sind in dem Man-
gel an Gelegenheit zu irgend einem and.
Ständigen Lehrstufel u. h. auf sich selbst
auszubilden, vielmehr mit dem Grund der
oft gefassten Entschl. über die zu großen
Anzahl der Studierenden zu finden ist;
was die auf Befehl des hochwürdigsten
in Jesus

gebildeten Hauptmann J. v. No. 30. 1830
dies befragt sind zu sein.

Ludw. Magistrate zu Olsberg.

Scholz M. Wöckel H. Hegeler J. F. Schlimmer

Christmann

Christmann

Auszug aus dem Brief des Magistrats vom 5. April 1830 an das Konsistorium

Über die weitere Verfolgung der vorgeschlagenen Reform lagen keine Akten vor. In dem Aktenkonvolut fanden sich allerdings ausführliche handschriftliche Bemerkungen Ludwig Wilhelm Christians von Halem zum Gutachten des Rektors Greverus; dabei war die schon von seinem inzwischen verstorbenen älteren Bruder 1788 verfolgte Argumentationslinie erkennbar, nicht nur den Unterricht für die Bürgerschule vom Unterricht des Gymnasiums, sondern auch beide Schulen zu trennen. So bemerkte er zum Vorschlag des Rektors Greverus, den Unterricht zu trennen, aber die beiden Einrichtungen zu vereinen:

Vom ersteren halte ich alles, vom letzteren aber gar nichts.⁸⁸

88 ebenda.

Inbesondere lehnte von Halem die Inspektion der Bürgerschule durch den Rektor des Gymnasiums ab und schlug dafür einen wissenschaftlich Gebildeten vor.

Daneben fanden sich vom Konsistorium eingeholte Gutachten, so ein für die Errichtung einer Bürgerschule positives Gutachten des Oberschulraths Kohlrausch für den Magistrat der Stadt Hannover vom 17. Mai 1834, ein negatives Gutachten des Regierungs- und Schulraths Eilers aus Koblenz vom 20. Februar 1830 und ein positives Gutachten des Professors Günther vom Gymnasium in Oldenburg vom 8. Januar 1830.

Erst aus dem Osterprogramm des Gymnasiums von 1837 war zu erfahren:

Seit Michaelis 1836 [also 6 Jahre später; d.V.] besteht neben den fünf Gymnasial-Classen eine Parallel-Classe für die Schüler, welche sich bürgerlichen Gewerben widmen wollen. Statt ihrer war mit dem Gymnasium früher eine Bürgerschulclassen unter dem Namen Sexta verbunden, die jedoch, da sie Kinder von jedem Alter aufnahm und nur einen Lehrer hatte, nur sehr einseitigen Unterricht ertheilen und nicht viel mehr als jede andere niedere Bürgerschule leisten konnte. Schon jetzt merkt man den guten Erfolg, welchen die neue Einrichtung, die freilich immer nur eine Aushilfe und das Substitut einer höheren Bürgerschule bleibt, auf die Schüler gehabt hat, indem der Fleiß und die Fortschritte derselben sich bedeutend gemehrt haben. Die Zahl dieser Schüler beträgt 32. Das Wesen der neuen Einrichtung besteht darin, daß die sogenannten deutschen Schüler nach ihren Fähigkeiten und Leistungen bis Tertia incl. in den unteren Classen vertheilt werden, und an dem für sie passenden Unterrichte ihrer respectiven Classen theilnehmen, während sie in den lateinischen und griechischen Stunden entweder andere Lectionen besuchen oder besonderen Unterricht empfangen, der so viel wie möglich ihre künftige Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft berücksichtigt. Demgemäß haben diese Schüler im vergangenen Winter zehn besondere Lectionen erhalten, in welchem Technologie, Buchhaltungslehre, Geographie, Declamation getrieben sind.⁸⁹

89 Festschrift Oberrealschule, a.a.O., S. 25 f.

Entscheidend war, dass der Rektor bei aller Anerkennung der erzielten Fortschritte diese Reform für unzureichend hielt, wenn er sie als *Aushilfe* oder *Substitut einer höheren Bürgerschule* betrachtete.

2.7 Erneuter Vorstoß des Stadtmagistrats zur Schulreform 1839

Am 19. Mai 1838⁹⁰ musste die Regierung das Konsistorium an den am 5. Januar 1830 angeforderten Bericht zur *Ermittlung der nothwendigen ökonomischen Mittel zur Errichtung einer Bürgerschule* erinnern, fast ein Jahr später am 10. Januar 1839 musste der Bericht erneut angemahnt werden. Endlich am 20. Juli 1839 reagierte das Konsistorium in einer kurzen Mitteilung, *daß durch die Errichtung und Fundirung einer höheren Bürgerschule einem dringenden, lebhaft empfundenen Bedürfnisse abgeholfen werde.*⁹¹

Der angeforderte Bericht über den Finanzbedarf und die Finanzierung wurde aber immer noch nicht vorgelegt.

Inzwischen hatte der Stadtrat die Initiative ergriffen und in Absprache mit dem Magistrat und vor allem mit dem tatkräftigen Stadtdirektor Wöbcken die Bürger zu Spenden für die Errichtung einer höheren Bürgerschule in einer öffentlichen Bekanntmachung aufgerufen:

An Oldenburgs Bürger sämmtlicher Stände!

Daß die hiesigen Schulanstalten für den Handwerker- und höheren Bürgerstand, nach den jetzigen Zeitanforderungen, nicht mehr die genügenden Bildungsmittel darbieten, ist von Oldenburgs Einwohnerschaft längst und lebhaft gefühlt und so sind denn auch bereits vor zwey Jahren von den städtischen Behörden einleitende Schritte gethan, um zur Errichtung einer Gewerbs- und höheren Bürgerschule allerhöchsten Orts eine huldreiche Genehmigung zu erwirken.

Es steht zu verhoffen, daß seine Königliche Hoheit der Großherzog diesem nicht bloß für die Stadt Oldenburg, sondern auch für das ganze Land so wichtigem Gegenstande Seine Landesväterliche Gnade zuwenden werde und

90 Alle genannten Akten befinden sich im STAO, Best. 160.1-266.

91 ebenda.

daß daher der Zeitpunkt nicht mehr ferne sey, wo auch Oldenburg seine Söhne, die sich dem Handwerker- oder Kaufmanns- und überhaupt dem Gewerbestande widmen wollen, in eigenen Anstalten auf eine den Fortschritten des Jahrhunderts angemessene Weise werden bilden können. Ganz besonders hat nun aber das am 27. und 28. November v.J. so innig herzlich gefeierte Jubelfest [Feier der 25jährigen wiederhergestellten Selbständigkeit des Herzogtums Oldenburg nach der französischen Besatzungszeit; d.V.] diesen ächt patriotischen Wunsch von Neuern angeregt und den Drang erweckt, auf eine werkhätige Weise kund zu thun, wie dringend jenes aus einer fortschrittlichen Bildung hervorgegangene Bedürfniß empfunden werde.

Also die Stimmung seiner verehrlichen Mitbürger und Constituenten vernehmend, hat daher der Stadtrath geglaubt berufen zu sein, einen Weg zu berathen, der am geeignetsten scheine, solchem Verlangen zu entsprechen. Diesem nach ergeht denn also von Seiten des Stadtraths an die gesammten Bürger aller Stände eine Einladung zu nachstehender Subscription.

§1

Der Zweck der Subscription betrifft die Herbeischaffung von Geldmitteln behufs Verwendung zu der verhoffenden Errichtung einer Gewerbs- und höheren Bürgerschule hieselbst.

§2

Die Summe, die ein Jeder zeichnet, wird nicht sofort, sondern erst dann entrichtet, wenn es gewiß, daß die im § 1 gedachte Anstalt ins Leben treten werde.

§3

Die nach § 2 übernommene Verpflichtung erlischt, wenn die daselbst erwähnte Gewißheit nicht innerhalb 3 Jahren von Neujahr 1839 an gerechnet d.i. also nicht vor dem 1. Januar 1842 eintreten sollte.

§4

Solche Gewißheit wird als vorhanden angenommen, so wie höchsten Orts die wirkliche Errichtung der Schule definitiv angeordnet resp. genehmigt worden.

Möge sich nun für die obige Einladung eine warme Theilnahme zeigen und wer wollte nicht auch gerne, ein Jeder nach seinen Kräften, zur Erreichung

eines so würdigen und zugleich in seltener weise gemeinnützigen Zweckes beitragen; denn kein Gegenstand verdient in jetziger Zeit mehr Unterstützung und greift tiefer ins Leben ein als die Förderung der allgemeinen Bildung und Wissenschaft in Bezug auf Künste, Fabriken und Gewerbe aller Art. Überall in Deutschland geschieht hierfür Bedeutendes, – unmöglich kann Oldenburg länger hinter der dringendsten Anforderung der Zeit zurückbleiben und so wird denn auch Keiner, der geben kann, solcher Förderung sich entziehen.

*Oldenburg, den 17. Januar 1839 Der Stadtrath.*⁹²

Gegenüber der Eingabe vom 29. Februar 1829 war in der vorstehenden öffentlichen Bekanntmachung das nach der *Landesherrlichen Verordnung über die Verfassung und Verwaltung der Stadt Oldenburg* vom 12. August 1833 neu gewonnene Selbstverständnis des Stadtrats spürbar:

*Er war keine Vertretung privilegierter ständischer Körperschaften mehr, sondern einer allgemeine Vertretung der städtischen Gemeinde (obwohl der Stadtrat nach einem Dreiklassenwahlrecht gewählt worden war).*⁹³

Das neue politische Selbstverständnis wurde schon in der Anrede deutlich, die sich an die Bürger *sämmtlicher Stände* wendete, weiter wurde das Anliegen als das der *Einwohnerschaft* bezeichnet, man appellierte an die Solidarität aller Einwohner, der *Keiner, der geben kann ... sich entziehen* werde. Die ökonomischen Aspekte wurden bewusst noch stärker in den Vordergrund gerückt, darin spiegelte sich die durch die starke Bevölkerungszunahme von 52,2%⁹⁴ in den Jahren von 1816 bis 1840 veränderte gewerbliche Struktur der Stadt wider. 1830 trat eine neue Handwerksordnung in Kraft, die nicht wieder die strikte alte Zunftordnung in Kraft setzte, sondern eine gewisse Gewerbefreiheit für zugezogene Handwerker vorsah:

Durch sie sollte auf der einen Seite die gehörige Ausbildung der Handwerks-Genossen, so wie die Vervollkommnung der Gewerbe herbeygeführt, auf der

92 STAO, Best. 262.1-4471.

93 Reinders-Düselder, a.a.O., S. 78.

94 ebenda, S. 35.

*anderen aber, so viel hiermit vereinbar/ich, eine geregelte Freyheit des Gewerbs-Betriebs begründet werden.*⁹⁵

Damit wurde einerseits die Ausbildung geregelt, andererseits sollten die freiwilligen Innungen für neu gegründete Betriebe offengehalten werden. Ein Jahr später, 1831, zählte die Stadt 422 selbständige Handwerksbetriebe mit 634 Gesellen und Lehrlingen, die Aufwärtsentwicklung setzte sich im 19. Jahrhundert fort, 1875 zählte man 791 selbständige Betriebe mit 1101 Beschäftigten. Für Oldenburg waren die Handwerksbetriebe ökonomisch bedeutender als Industriebetriebe, die erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Vergleich zum Reich in geringerem Maße zunahmen.⁹⁶

Politisch einflussreich waren dagegen vor allem die Großkaufleute und Kaufleute, deren Namen sich auch in der Eingabe an den Magistrat von 1829 finden: J.D. Klävemann, J.J. Sartorius, H.G. Schröder, Joh. Just. Harbers.

Der Aufruf des Stadtrats und die damit verbundene Stiftung beschleunigten die Entwicklung. Es wurden ca. 3000 Rthlr. gezeichnet, neben einer anonymen Spende von 1000 Rthlr. (vom Minister von Brandenstein) bewegten sich die übrigen Beträge zwischen 100 Rthlr. und 36 Gr. Da die verfügbaren Gelder nach § 3 nach dem 1. Januar 1842 verfallen sollten, war Eile geboten.

Nachdem das Konsistorium sich endlich am 20. Juli 1840 auf das Immediatgesuch vom 16. Dezember 1836 positiv zur Gründung einer höheren Bürgerschule äußerte, bestimmte der Großherzog am 9. Januar 1841, *daß die Mittel zum Unterhalt derjenigen Schulanstalten, und besonders einer höheren Bürgerschule und einer Mädchenschule für Kinder aus dem Mittelstande, welche Magistrat und Stadtrath für ein wesentliches Bedürfniß der Stadt erklären, ganz oder größenteils in dem Ertrage der Oktroi zu finden sein werden. Bevor indeß hierüber etwas Näheres bestimmt werden kann, muß ein völlig ausgearbeiteter Plan und Kostenanschlag Uns vorliegen, deren Aufstellung daher der Magistrat zu veranlassen und welche derselbe demnächst mit einer Anzeige der alsdann dafür disponiblen Mittel an das Consistorium einzusenden hat. So wie Wir aber im Allgemeinen die auf eine zeitgemäße, gleichwohl auf das wahre Bedürfniß beschränkte Verbesserung des städti-*

95 ebenda, S. 113 f.

96 ebenda, S. 123 f.

*schen Schulwesens gerichteten Bestrebungen des Magistrats und Stadtraths billigen, so erklären Wir auch im Voraus gern Unsere Geneigtheit, die Erfüllung ihrer dahin zielenden Wünsche demnach noch besonders zu fördern.*⁹⁷

Damit war das Verfahren zur Errichtung einer Bürgerschule zum ersten Mal wirklich eingeleitet. Für die Erarbeitung eines Plans zur Neuordnung des gesamten städtischen Schulwesens setzte der Magistrat eine Kommission ein, der der Gymnasiallehrer Dr. Temme, der Lehrer der damals für kurze Zeit bestehenden Cäcilien- und Dr. Pfeiffer, der Stadtschullehrer Wicke und der Lehrer der Schule vor dem Heiligengeisttor Böse angehörten. Auf der Grundlage der von der Kommission vorgelegten Vorschläge erstattete der Magistrat am 4. Dezember 1841 einen Bericht, der zur Frage der Gründung einer Bürgerschule die folgenden Feststellungen enthält:

*Art. 1 d 3: Neben dem Gymnasium ist, als eine für sich durchaus selbstständige und vom Gymnasium unabhängig bestehende höhere Lehranstalt eine höhere Bürgerschule zu errichten, bestimmt, den Söhnen des gebildeten Mittelstandes, welche nicht den gelehrten Studien, sondern dem praktischen Beruf des bürgerlichen Lebens sich widmen wollen, eine zeitgemäße, ihrem künftigen Beruf entsprechende allgemeine Schulbildung zu geben.*⁹⁸

Diese Trennung der beiden Anstalten spiegelt zugleich die Spaltung des Bürgertums in das Bildungsbürgertum, das weiterhin dem altsprachlichen humanistischen Gymnasium den Vorzug gab, und das *aufstrebende Wirtschaftsbürgertum*⁹⁹ wider, das eine gleichberechtigte, auf die Bedürfnisse ihrer sich entwickelnden Gewerbe zugeschnittene, aber auch Allgemeinbildung vermittelnde Schulform forderte.

In Preußen hatte man durch die *Vorläufige Instruktion für die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen* vom 8. März 1832 die genannte Schulform und damit die realistische Bildung auf einem dem Gymnasium untergeordneten mittleren Niveau staatlich geregelt und den Absolventen nur den Zugang zu mittleren Beamtenlaufbahnen eröffnet.

97 STAO, Best. 262.1-4471.

98 ebenda.

99 vgl. Herrlitz/Hopf/Titze, Deutsche Schulgeschichte, Weinheim u. München 1993, S. 65 f.

Da der Verfallstermin der für die Errichtung der höheren Bürgerschule gezeichneten Gelder näher rückte, entfaltete das Konsistorium plötzlich eine vorher nie gekannte Eile. Bereits am 9. Dezember 1841 berichtete es, den Bericht des Magistrats vom 4. Dezember billigend, dem Großherzog, der darauf am 17. Dezember antworten ließ:

Auf den Bericht Unseres Consistoriums vom 9. d. M, betreffend die Verbesserung des Schulwesens der Stadt Oldenburg, jetzt zunächst die Errichtung einer höheren Bürgerschule, wird hierdurch zurückgefügt, daß Wir den Interessen der Stadt die Errichtung einer höheren Bürgerschule allerdings entsprechend finden, mithin dem darauf gerichteten Antrage des Magistrats im Allgemeinen Unsere Billigung nicht versagen, wie Wir solches auch verschiedentlich, insbesondere in Unserer dem Consistorium auszugsweise zugefertigten Resolution an die Regierung vom 9. Januar d. J [1841; d.V.] unter No. V bereits ausgesprochen haben. Ob es dem Magistrat gelingen könne mit Rücksicht auf die in unserer eben genannten Resolution in Aussicht gestellten und auf die sonst etwa disponiblen Mittel einen Schulplan aufzustellen, welcher als zweckmäßig zur Ausführung geeignet befunden werden mag, muß seiner weiteren Erwägung überlassen bleiben und Wir wollen die demnächstige Vorlegung eines vollständigen Planes und Kostenanschlages erwarten. ¹⁰⁰

Schon am 22. Dezember 1841 leitete das Konsistorium das vorstehende Reskript des Großherzogs in Abschrift an den Magistrat weiter mit dem Zusatz:

Hiernach wird die Errichtung einer höheren Bürgerschule als von Sr. K. H. dem Großherzog im Allgemeinen als bewilligt angesehen werden können, wengleich die höchste Billigung der speciellen diesfälligen Vorschläge des Stadtmagistrats nothwendig durch die vorgängige Vorlegung eines Bauplanes und Kostenanschlages bedingt ist, indem erst danach sich beurteilen lassen wird, ob die vorhandenen und zu erwartenden Mittel ausreichen, um den jetzigen Plan des Stadtmagistrats vollständig auszuführen. ... Da übrigens die definitive Beschlußnahme in Betreff der Verbesserung des ganzen hiesigen Schulwesens und die demnächstige Ausführung des jeden Falls noth-

100 STAO, Best. 262.1-4471.

wendigen Baues noch einen längeren Aufenthalt veranlassen muß, so scheint es wünschenerwerth, daß schon vorher die höhere Bürgerschule, wenigstens in so weit dies vorläufig thunlich ist, ins Leben trete und zwar gegen Michaelis des künftigen Jahres [1842; d.V.].¹⁰¹

Damit hatte man die subskribierten Gelder formal vor dem Verfallen gerettet.

Der Magistrat legte in einem Bericht an das Konsistorium am 29. August 1842 den geforderten Bauplan und Kostenvoranschlag vor. Die Stadt hatte inzwischen die Häuser des Registrators Weber in der Mühlenstraße erworben und schlug vor, diese mit verhältnismäßig geringem finanziellen Aufwand als Gebäude für die Bürgerschule umbauen zu lassen. Das Konsistorium billigte den Plan der Stadt in einem Schreiben an den Großherzog vom April 1843. Am 20. Juni 1843 unterzeichnete der Großherzog das folgende Reskript:

Auf den Bericht unseres Consistoriums vom 6. April d. J, betreffend die Verbesserung des Schulwesens in der Stadt Oldenburg, insbesondere durch Errichtung einer höheren Bürgerschule, wird hierdurch zurückgefügt:

*1. Wir genehmigen die Errichtung einer höheren Bürger- und Vorschule in der vorgeschlagenen Weise unter nachstehenden näheren Bestimmungen.*¹⁰²

Es folgen die Bestimmungen zur Regelung der Finanzierung, wobei unter 1. *die Zinsen der Subscriptionsgelder* genannt werden. Die Einnahmen und Ausgaben des Gymnasiums und der Bürger- und Vorschule sind zu trennen, während die Baukosten zu verrechnen sind.

Wichtig für die Schulentwicklung war die Bestimmung unter V.:

*Es soll eine Schulcommission niedergesetzt werden, über deren Zusammensetzung das Konsistorium zu berichten hat, in welche aber jedenfalls Mitglieder des Stadtraths und des Magistrats eintreten werden.*¹⁰³

Dieser Kommission sollte die Kontrolle der Schulfonds und der Etats des Gymnasiums und der höheren Bürger- und Vorschule übertragen werden.

101 STAO, Best. 160.1-1268.

102 STAO, Best. 262.1-4471.

103 ebenda.

Desgleichen wies man der Kommission die Aufsicht aber nur über die höhere Bürger- und Vorschule zu in Bezug auf Entwurf und Durchführung des Lehrplans, der Dienstinstruktion der Lehrer und der Personalvorschläge. Das Gymnasium unterstellte man weiterhin direkt dem Konsistorium, zugleich bestätigte man das *votum curiatum* des Magistrats, das in die Berichte der Schulkommission einging, weil sowohl Magistrat als auch Stadtrat direkt an der Schulkommission beteiligt waren; damit war die höhere Bürgerschule stärker der Stadt zugeordnet.

Unter VII. wurde dem ersten Lehrer der Titel *Rector* verliehen, *indem Wir den eines Directors zur Zeit nicht angemessen erachten*. Der Großherzog erklärte sich mit dem Vorschlag des Stadtrats und Magistrats, den Collaborator Breier zum Rector zu ernennen, einverstanden.

Unter VIII. erging die besondere Weisung für den Religionsunterricht, dass er immer durch einen Theologen zu erteilen sei. Bei dessen Wahl sollte darauf geachtet werden, *daß der Lehrer sich insbesondere dazu eignet, bey seinem Unterrichte auch das Herz der Schüler in Anspruch zunehmen*.¹⁰⁴

Mit Hinweisen auf vorzulegende Berichte des Konsistoriums und eine Übergangsregelung bis zur Ernennung weiterer Lehrer für die Bürgerschule endet die eigentliche Geburtsurkunde der Schule.

Damit näherte sich ein 75 Jahre dauernder, oft quälend langsamer Reformprozess seinem Ende. Unter den beteiligten Scholarchen gingen die ersten Reformimpulse von den Rektoren Ehlers, Manso, Greverus aus; die herzogliche und später großherzogliche Regierung erkannte zunehmend die Bedeutung des Unterricht für die Bürgerklasse. Allein die Mehrheit des Konsistoriums erwies sich immer wieder als das eigentliche Hemmnis, Ausnahmen bildeten die beiden Brüder von Halem und Generalsuperintendent Mutzenbecher. Die Verschleppung des vom Großherzog angeforderten Gutachtens seitens des Konsistoriums über mehr als acht Jahren (1830–39) zeigte das sehr deutlich.

Nach 1816 ging die Initiative für die Gründung der höheren Bürgerschule eindeutig auf den Stadtrat und die Bürger über, dahinter wurden die im

104 ebenda.

Detail dargestellten veränderten ökonomischen Bedingungen des sich entwickelnden Gewerbebürgertums sichtbar.

Eine Innenansicht des sich im Vormärz innerhalb des Wirtschafts- und Gewerbe-Bürgertums vollziehenden ökonomischen Umwälzungsprozesses vermittelte ein bisher kaum beachteter Vortrag des Stadtratsmitgliedes und Gewerbetreibenden Heinrich Hoyer vor der literarisch-geselligen Vereinigung 1844 zum Thema *Der Gewerbestand und die höhere Bürgerschule – Ein Wort an meine Mitbürger*.¹⁰⁵

Schon in seiner Einleitung verwies Hoyer auf den ökonomischen Druck auf das Gewerbebürgertum, der durch die Kapitalkonzentration infolge der Industrialisierung hervorgerufen wurde. Aus dieser Situation ergab sich für ihn der Zwang zu wirtschaftlichen und sozialpolitischen Veränderungen in der bisher ständisch organisierten Gesellschaft. Ausdrücklich lehnte Hoyer protektionistische Maßnahmen wie etwa Schutzzölle zur Lösung der wirtschaftlichen Probleme ab, sondern sah in einer grundlegenden Bildungsreform zur Stärkung der realistischen Unterrichtsfächer, die den Gewerbebürgern den Zugang zu den Wissenschaften, vor allem den Naturwissenschaften, eröffnen sollten, den entscheidenden Schritt zur Bewältigung der sozialökonomischen Probleme der Zukunft, weshalb er entschieden für einen Ausbau der höheren Bürgerschule eintrat:

*Wir gehen einer socialen Reform entgegen, die die Stellung der verschiedenen Stände zu verändern droht. Dem Druck, den die Caputalkraft, als organisirte Macht, welche sich die großen Entdeckungen im Gebiete der Naturwissenschaft dienstbar macht, auf die Stellung der Gewerbetreibenden ausübt, muß frühzeitig, zur Vermeidung einer gewaltsamen Umwälzung, ein Damm entgegengesetzt werden; und dieser Damm kann nur in der Intelligenz des Bürgerstandes selbst seine feste Basis haben. Deshalb darf der Bürgerstand nicht länger ausgeschlossen sein von wissenschaftlicher Bildung, deren Nothwendigkeit überall sich in der Errichtung höherer Bürgerschulen zu erkennen gibt.*¹⁰⁶

105 STAO, Best. 160.1-1268.

106 Hoyer, Heinrich, *Der Gewerbestand und die höhere Bürgerschule*, Oldenburg 1844, S. 3 f.

Die Bedeutung der Teilhabe an den Wissenschaften für die Gewerbetreibenden als Voraussetzung für die Überwindung der ökonomischen Probleme der damaligen Gegenwart und als Weg in die Zukunft war der Grundtenor der Rede Hoyers. Das deutet sich schon im vorangestellten Motto aus Goethes *Zahmen Xenien V* an:

*Was ist Wissenschaft?
Sie ist nur des Lebens Kraft!*¹⁰⁷

Nicht zufällig gehörte der Autor zur Abordnung der sieben Bürger, die vier Jahre später, am 10. März 1848 dem Großherzog Paul Friedrich August die Wünsche der Bürger für eine Verfassung vortrugen. Schon hier ging der Blick nicht zurück, sondern war in die Zukunft gerichtet, wenn Hoyer auf die sich in einer Umwälzungsphase befindende Situation der Gewerbetreibenden feststellte:

*Hier hilft kein Schutz von Außen, keine Privilegien, über deren Mangel der Gewerbetreibende noch so häufig klagt. Sie sind abgestorben und man lasse sie ruhen. Die Gewerbetreibenden haben genug Kraft in sich, sich selbst zu schützen. Es gibt ein festeres Band, welches sie zusammenhalten kann, und dieses Band liegt in der Bildung zur innern und äußern Freiheit. Deshalb verlangt man geeignete Schulen. Die Schule war hier zuwenig Pflanzschule einer besseren Zukunft. So wie sie war, war sie das größte Hinderniß für die Erhebung unseres Gewerbestandes.*¹⁰⁸

Er zeigte die konkreten ökonomischen Probleme der Handwerker und Gewerbetreibenden durch die Industrialisierung an Beispielen:

Mit dem Aufschwung der Fabriken sank größtentheils die Bedeutung der Handwerke. Manche verschwanden ganz und gar; andere, wie Tuchmacher, Leinweber, sind dem Verfalle nahe; alle überhaupt, welche mit Fabriken concurriren müssen, fühlen sich in ihrer Existenz bedroht. Selbst diejenigen Gewerbe, die mehr für die nächsten Bedürfnisse des Lebens arbeiten, wie Bäcker, Schlächter, Schuster, und weniger durch Fabriken und Kaufleute

107 ebenda, S. 2.

108 ebenda, S. 7.

gedrückt werden, nehmen durch die immer mehr und mehr steigende Concurrenz eine neue Gestalt an.

Im Uebrigen verweise ich hierbei auf die neuesten Zeitereignisse und besonders auf die Verhältnisse in Schlesien [1844; d.V.]. Der Handwerker wird einem fremden Herrn unterthänig, er hört auf, nicht nur ein selbstständiger Arbeiter in seiner Familie, sondern unter dem unaufhörlichen Druck der Arbeit, ohne die geringste geistige Erholung, ein Mensch zu sein.¹⁰⁹

Nachdem Hoyer die Missstände aufgezeigt hatte, forderte er die Betroffenen dazu auf, sich als Lösung in *Assoziationen*, d. h. Genossenschaften, zusammenzuschließen, um die eigene Selbstständigkeit zu erhalten. Dann wandte Hoyer sich wieder den Konsequenzen aus der veränderten ökonomischen Situation für eine auf einen neuen realistischen Bildungsbegriff gegründete Schulreform zu:

Ob man solche Lehrgegenstände, die eine mehr directe Beziehung auf das Leben haben, wählen dürfe ohne die Furcht, sogenannte Fachmensen zu bilden, ist allerdings eine Frage, die ich keinen Augenblick verkenne.¹¹⁰

Hier zeigte sich dann, dass das Erbe der Aufklärung und der deutschen Klassik auch im gebildeten Gewerbebürgertum lebendig war und deshalb das Streben auf Bildung gerichtet war und nicht auf *Nützlichkeitskram* in realistischen Fächern, wie immer wieder von Bildungsbürgern unterstellt wurde:

Denn zu Menschen soll uns die Schule erziehen und nicht zu einem gewissen Handwerke, weil wir eher Menschen sind, als wir eine Profession ergreifen, und schlimm für uns, wenn wir auch nicht in unserm künftigen Beruf Menschen bleiben.¹¹¹

In diesem Zusammenhang verteidigte er besonders den Unterricht in den Naturwissenschaften gegen den damals weitverbreiteten Vorwurf, er erzeuge in den Jugendlichen nur einen verflachenden Materialismus:

109 ebenda, S. 8 f

110 ebenda, S. 12.

111 ebenda, S. 12.

*Die Befürchtung, daß das Studium der Naturwissenschaften den rohesten Materialismus, womit Irreligiosität, Gleichgültigkeit gegen das höhere Leben, Genußsucht, Verschwendung, wissenschaftliche Oberflächlichkeit im Gefolge seien, hervorbringe und dergl., setzt nicht nur eine gänzliche Unwissenheit in den Naturwissenschaften voraus, sondern beweist auch zugleich eine große Unklarheit über die Wissenschaft selbst.*¹¹²

Hoyer bedauerte, dass zahlreiche Gebildete keinen Zugang zu den Naturwissenschaften hätten, so dass die umwälzenden naturwissenschaftlichen Erkenntnisse und die technischen Entwicklungen mit ihren für die Menschheit positiven Möglichkeiten von ihnen nicht verstanden würden:

*Es ist traurig, zu sehen, wie sehr die Naturwissenschaften mit ihren neuentdeckten Welttheilen den Augen so mancher Gebildeter Männer verschlossen sind; so Wenige die neue Geistesrevolution, die heftig so manche Dämme und Zäune durchbricht, um die Welt zu verjüngen und zu reinigen, sehen wollen.*¹¹³

Wurde hier auch etwas vom Fortschrittsglauben des 19. Jahrhunderts deutlich, so wies Hoyer einen platten Utilitarismus für den naturwissenschaftlichen Unterricht an der höheren Bürgerschule zurück:

*Freilich soll sie [die Naturwissenschaft; d.V.] als Lehrobjekt der höheren Bürgerschulen nur die allgemeine Grundlage zur bestimmten Berufsausbildung sein, nicht speciell mit den Berufzweigen selbst zu thun haben. Sie wird dann den Gewerbetreibenden aus der engen Sphäre herausreißen können, in der er sonst mit Insektenblicken die Welt durch sein Gewerbe hindurch anschaut.*¹¹⁴

Aber auch das Vorurteil einer nur vordergründigen rationalistischen Schulbildung durch die Naturwissenschaften wies Hoyer zurück:

„Sie bessert eben so gut die Seele und macht vollkommener wie jede andere Wissenschaft. Sie gibt die Fertigkeit, sich bei einem jeden Vorfalle schnell zu den allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben, und nur diese bilden den gro-

112 ebenda, S. 14.

113 ebenda, S. 15.

114 ebenda, S. 15.

ßen Geist, den wahren Helden in der Tugend und den Erfinder in Wissenschaften und Künsten‘ (Lessing). – Und was das Gemüth anlangt, so erinnere ich hierbei nur an Jean Paul; seine Poesie zog die reichhaltigste Nahrung aus ihr.¹¹⁵

Ein Exemplar der Schrift, in der Hoyer sehr eindeutig und eindrücklich die sozialökonomische Situation der Zeit und die daraus notwendigen Folgerungen für eine Bildungsreform beschrieben hatte, lag zwar bei den Akten des Konsistoriums, doch schien sie auf wenig Verständnis und Beachtung gestoßen zu sein, wie die jahrelangen Auseinandersetzungen um einen neuen realistischen Bildungsbegriff nach der Errichtung der höheren Bürgerschule zeigen sollten.

115 ebenda, S. 15.

3 Die höhere Bürgerschule 1844–1870

3.1 Probleme bei der Errichtung der höheren Bürgerschule

Schon im Vorfeld der Bestrebungen zur Gründung der höheren Bürgerschule zeichneten sich in der Frage der Verwaltung des Schulfonds gegensätzliche Positionen zwischen Stadtrat und Magistrat ab. Eine Gruppe um den Stadtrat Hoyer plädierte für eine strikte Trennung des Schulfonds für das Gymnasium von dem für die einzurichtende höhere Bürgerschule, um eine Benachteiligung der letzteren auszuschließen und zugleich ein größeres Mitspracherecht des Stadtrates und des Magistrats zu sichern, während der Magistrat durch einen gemeinsamen Schulfond einen Zuschuss aus der Landeskasse sichern wollte.

In der Stadtratssitzung vom 25. August 1842 kam es zu einer heftigen Diskussion über den Schulfond, in deren Verlauf die Mehrheit des Stadtrates gegen den Magistrat die strikte Trennung des Fonds der neu zu errichtenden höheren Bürgerschule von dem des Gymnasiums beschloss. Welch tiefgreifendes Misstrauen gegenüber dem Konsistorium sich im Stadtrat während des langjährigen Ringens um die Gründung der höheren Bürgerschule herausgebildet hatte, verriet eine Anlage zum Protokoll der Stadtratsitzung, sie lässt auch zugleich das im Vormärz gewachsene politische Selbstbewusstsein der Ratsherren exemplarisch erkennen:

Sehr viel hängt von der Wahl und Zusammensetzung der leitenden Behörde [für die Verwaltung der Schulfonds; d.V.] ab. Am besten gedeiht das Werk, wenn man die einsichtsvollsten Kaufleute und Fabrikanten, Baumeister und Oekonomen des Ortes zu Ephoren wählt, welche den Realunterricht zu würdigen verstehen. Wo dagegen die Leitung Männern zusteht, die anderweitig zu beschäftigt sind, oder das Wesen und Wirken der Anstalt nicht verstehen, nur für Latein- und Religionsstunden Sinn haben, die Realien aber zu den Allotrien rechnen und mit Gähnen davon hören, da läßt sich, wenn sie auch

*gutmeinend helfen und bessern wollen, wenig Erspriesliches hoffen. Und gemeinschaftliche Directionen verwenden die etwa disponiblen Mittel oft mit Vorliebe zur Ausstattung der lateinischen Schule*¹

Hierbei werden auch schon die Streitpunkte zwischen den Bildungsbürgern im Konsistorium und Magistrat und den Gewerbebürgern im Stadtrat deutlich, welche die höhere Bürgerschule auch nach ihrer Errichtung 1844 die folgenden vier Jahre begleiten sollten:

1. Das Mitspracherecht des Stadtrates in allen Fragen der Einrichtung und Ausgestaltung der höheren Bürgerschule.
2. Im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Ausrichtung der Schule die Frage des obligatorischen Lateinunterrichts.

Nachdem der Stadtrat zunächst gefordert hatte, nur einen Mathematiker oder Naturwissenschaftler mit dem Rektorat der höheren Bürgerschule zu betrauen, entschied man sich für den seit 1840 am Gymnasium als Collaborator tätigen Philologen Johann Friedrich Breier. Er wurde 1843 Rektor der Vorschule und 1844 erster Rektor der höheren Bürgerschule, die er bis 1854 leitete, danach übernahm er das Direktorial des Katharinäums in Lübeck. Breier nahm als Mitglied der Schulkommission an den Diskussionen zur Errichtung der höheren Bürgerschule teil.

Auch die Presse in Oldenburg nahm an der Gründung und Entwicklung der höheren Bürgerschule regen Anteil. Die *Neuen Blätter für Stadt und Land* widmeten am 11. Januar 1843, ein Jahr vor ihrer endgültigen Errichtung, der höheren Bürgerschule einen umfangreichen Artikel, der sehr genau die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen der Zeit beschrieb. Nach einem kurzen Rückblick auf die Entwicklung des Schulwesens in Deutschland in den vorausgegangenen 20–30 Jahren stellte der Autor fest:

Die Communen ..., wenn nicht die Concurrrenz diesen eine andere Taktik lehrte [vgl. Bremen 1817; d.V.], suchten vor allem an ihren Schulen zu sparen, und die wenigen Gemeinde-Mitglieder, welche die Wichtigkeit auch

1 STAO, Best. 262.1-4471.

dieser Schulen [der Bürger- oder Realschulen; d.V.] begriffen, blieben mit ihren Wünschen und Vorschlägen in der Minderzahl.²

Diese Feststellung galt, wie im Abschnitt zwei dieser Arbeit gezeigt, für Oldenburg nur bedingt, weil hier das Konsistorium als obere Schulbehörde die Gründung behinderte, während die entscheidenden Impulse zur Errichtung einer höheren Bürgerschule ganz eindeutig, wenn auch verspätet, von Mitgliedern des Stadtrats und des Magistrats ausgingen.

Sodann beschrieb der Autor sehr drastisch die sozialen Folgen für den akademischen Nachwuchs durch das Fehlen von Bürger- oder Realschulen:

Die Überfüllung der Universitäten, an der Deutschland vor 10 bis 20 Jahren laborirte und welche eine Menge mittelmäßiger Subjecte unter den Candidaten der Staats- und Kirchenämter brachte, und mancher Vater, der einen mißratenen Sohn beklagt, mag die Umstände anklagen, und mancher verkommene Studirte wird mit Neid eine jüngere Generation, als die seine, von den Umständen begünstigt sehen.³

Im Anschluss nannte der Autor die wirtschaftlichen Gründe für die Entwicklung eines Realschulwesens wegen der gegenüber England verspätete Industrialisierung in Deutschland:

Die Verbesserungen in verschiedenen Zweigen des Gewerbewesens, die großartigen Manufactur-Unternehmungen, mit deren Hülfe England unser Deutschland sich dienstbar machte, lenkten die Staaten auf die Nothwendigkeit einer vergrößerten Ausbildung des Gewerbestandes. Und wenn sich da bald fand, daß der rein empirische Unterricht, den der Lehrling beim Meister erhielt, ihn wohl zum Nachtreter des Meisters machte, nicht aber zum Betreter neuer Bahnen befähigte, so erkannte man die Nothwendigkeit, einen besseren Grund zu legen und zwar schon in den Schulen.⁴

Diese Zielsetzung vertraten auch die Befürworter der höheren Bürgerschule aus den Kreisen der Gewerbetreibenden, deren Einfluss durch den 1840 gegründeten Gewerbe- und Handelsverein gestiegen war. Die öffentlichen

2 Neue Blätter für Stadt und Land, 1. Jahrg. 1843, S. 15.

3 ebenda, S. 15.

4 ebenda, S. 15.

Gewerbeausstellungen in den vierziger Jahren trugen dazu bei, Handel und Gewerbe in der Stadt Oldenburg und im Lande zu fördern. So war es auch nicht überraschend, dass der Präsident des Gewerbe- und Handelsvereins Hoyer an der Entwicklung der höheren Bürgerschule einen entscheidenden Anteil nahm, nicht nur durch seine schon im vorausgehenden Kapitel genannten Vortrag *Der Gewerbestand und die höhere Bürgerschule*, sondern in seiner Eigenschaft als Stadtrat durch ein aktives Eingreifen in die Auseinandersetzungen um die höhere Bürgerschule.

Auch der nächste Gesichtspunkt des Autors für die Gründung einer höheren Bürgerschule entsprach eher den Interessen des aufstrebenden und im Vormärz politische Mitsprache fordernden Gewerbestandes als denen der Regierenden:

Nebenbei mochte denn auch das Bedürfniß fühlbar geworden sein, tüchtige Staatsbürger in größeren Massen heranzubilden, und die Kluft, welche zwischen Bürger- und Gelehrtenstand desto größer wurde, je weiter der Abstand der Bildung war, durch einen intelligenten, kräftigen und unabhängigen Mittelstand auszufüllen, der dem Gelehrtenstand durch den Nebel, in den er sich gern hüllt, ins Antlitz und noch etwas tiefer zu blicken.⁵

Hier drückte sich schon eine offene politische Kritik an den Herrschenden aus, die sich dann fünf Jahre später, 1848, in den revolutionären Ereignissen entlud. Ziel der Schule sollte es sein, selbstbewusste gebildete Gewerbetreibende heranzubilden, die *dem Stande des bürgerlichen Gewerbes etwas von seinem eigenen Selbstbewußtsein mitzutheilen fähig wären.*⁶

Der Autor gab dann einen Rückblick auf die Entwicklung der sogenannten *Commerzclassen* und bemerkte zu Recht,⁷ dass sie *immer nur die Stiefkinder der Rectoren und Schulaufsichtsbehörden* geblieben waren. Das führte den Autor zur Forderung der *Nothwendigkeit, ihnen [den Klassen der höheren Bürgerschule; d.V.] und dem Vorbereitungsunterricht für die praktischen*

5 ebenda, S. 15.

6 ebenda, S. 16.

7 Vergl. dazu Abschnitt 2 dieser Arbeit.

*Berufe eine gewisse Selbständigkeit zu sichern. Diese Erkenntniß hat sich nun auch in Oldenburg, wiewohl spät, Bahn gebrochen.*⁸

Die folgende Analyse der Entwicklung zur Errichtung einer höheren Bürgerschule in Oldenburg bestätigten noch einmal die schon im zweiten Abschnitt dieser Arbeit getroffene Feststellung, dass die neue Stadtordnung von 1833 dabei eine wichtige Rolle spielte:

*Vielleicht daß die Einführung der Stadtordnung und die den Bürger-Repräsentanten im Stadtrath zugestandenen politischen Rechte denen, in dieser Behörde Sitz zu halten, die Nothwendigkeit einer tüchtigen allgemein menschlichen Bildung recht fühlbar machten, vielleicht daß sie schon weit genug sahen, um den Gesichtspunkt des öffentliche Wohls dabei vorwalten zu lassen.*⁹

Dabei wies der Autor auf die Einladung des Stadtrats zu freiwilligen Beiträgen 1839 und auf die gezeichnete Summe von 3000 Rthlr. Gold hin, die erst den Durchbruch zur Gründung der höheren Bürgerschule bewirkt habe:

*Diese Thatsache sprach das Bedürfniß [nach einer höheren Bürgerschule; d.V.] energischer aus, als die mehrere Jahre vorher von den städtischen Behörden höchsten Orts gemachten Vorschläge es ausgesprochen haben mögen.*¹⁰

Zum Abschluss appellierte der Autor an die Bürger, als entscheidende Voraussetzung für das Gelingen der zu gründenden höheren Bürgerschule sich für deren Entwicklung zu engagieren, denn *ohne die warme Theilnahme des Publicums wird aber die neue Anstalt nicht die Früchte bringen, die man erwartet, ... die Theilnahme wieder zu erregen ist der Zweck der Erörterung.*¹¹

Im Jahre 1843 ging es in der Presse um die Ausrichtung der neuen Schule. Am 18. Januar stellte ein Leitartikel¹² in unverhohlener Kritik an der Schulbehörde, dem Konsistorium, fest, dass bei den maßgeblichen Beamten keine

8 Neue Blätter für Stadt und Land, 1. Jahrg. Oldenburg 1843, S. 16.

9 ebenda.

10 ebenda.

11 ebenda.

12 ebenda, S. 25 f.

klaren, den Erfordernissen der Zeit entsprechenden Vorstellungen über die Funktion der höheren Bürgerschule beständen. Auch hier wurde wieder das Misstrauen gegen die humanistisch gebildeten Bildungsbürger deutlich:

*Unklarheit [über Ziel und Zweck der höheren Bürgerschule besteht; d.V.] selbst bei Solchen ..., welche von Amtswegen hierüber zu berathen und zu beschließen berufen waren.*¹³

Man warnte vor der kritiklosen Übernahme bestehender Schulformen anderer Länder, vor allem der Preußens:

*Wenn man sich slavisch nach dem richten wollte, was in anderen Staaten, etwa in Preußen [gilt], ... würde man im Unrecht sein.*¹⁴

Das politische Selbstbewusstsein der Region äußerte sich in der Forderung, man müsse sich die Frage vorlegen, welche Ausbildung in Oldenburg verlangt werde. Als zwei Musterfälle werden die Handelsschule in Bremen und die polytechnische Schule in Baden genannt, wobei die letztere eher den *Schlußstein der Pyramide des Realunterrichts* bilde und daher als Vorbild für die höhere Bürgerschule eigentlich ausscheide.

Sodann folgte ein skeptischer Blick auf die wirtschaftliche Lage Oldenburgs. Der Autor stellte fest, dass die Stadt weder über einen beträchtlichen Großhandel noch über nennenswerte Fabriken verfüge, es gelte noch viele Handelshindernisse wegzuräumen, z.B. die *Zollverbindung mit Hannover*, die Beseitigung von *Gewerbs-Privilegien und Banngerechtigkeiten*. Bis zur Lösung der Probleme würden aber noch mindestens 20 Jahre vergehen. In diesem Zusammenhang wurde ein Vorschlag des Präsidenten des Gewerbevereins zur Gründung einer Handelsschule durch den Autor abgelehnt mit dem Argument, dessen *Zöglinge würden sich in die Fremde, ins überseeische Ausland wenden.*¹⁵

Der Autor übersah dabei das eigentliche Anliegen Hoyers, durch die Ausbildung von fähigeren Kaufleuten den bisher immer noch unterentwickelten Handel in Oldenburg endlich den Erfordernissen der Zeit anzupassen.

13 ebenda, S. 25.

14 ebenda.

15 ebenda.

Dagegen sah der Autor im Gewerbe und im Handwerk die eigentliche Zielgruppe für die höhere Bürgerschule, weil sie den zahlreichsten Stand in der Stadt repräsentierten und man die Absolventen leichter an die Stadt binden und damit das Erlernte der Stadt und dem Land nutzbar machen könne. Zum Abschluss stellte er noch einmal heraus, dass die höhere Bürgerschule keine Gewerbeschule sei, ihr Zweck sei *nur Vorbereitung für das praktische Leben* und nicht *die Anwendung der gegebenen theoretischen Grundlage*.¹⁶

Die Redaktion distanzierte sich in einer Nachschrift zum Artikel von der Ablehnung des Autors einer Handelsschule in Oldenburg, indem sie auf das mögliche Scheitern der anstehenden Handels- und Zollverhandlungen durch den Mangel an in der Ökonomie Ausgebildeten hinwies. Es wurde kritisiert, dass in Deutschland nur Juristen höhere Staatsbeamte werden könnten, diese Verhandlungen könnten aber Juristen nicht erfolgreich führen, weil sie in der Ökonomie unausgebildet und unerfahren seien. Die anstehenden Verhandlungen müssten deshalb übernommen werden von *jungen, talentvolle[n] Männer[n]*, die sich nach vollendeten Studien in Handelshäusern schulen lassen.¹⁷

In einem weiteren Leitartikel am 28. Januar 1843¹⁸ nahm der Verfasser unter der Überschrift *Die höhere Bürgerschule in Oldenburg* Bezug auf die Bestrebungen zur Gründung einer höheren Bürgerschule im Landkreis und die Gründung der Vorstufe des heutigen Lothar Meyer-Gymnasiums in Varel 1841. Ein Jahr zuvor (1840) hätten 36 Landleute einen Verein gegründet *Betreffend die Errichtung einer auf höhere Volksbildung berechneten Schule*. Es wurden die auch in Oldenburg geforderten Fächer aufgelistet. Interessant sind in diesem Zusammenhang die sozialpolitischen Argumente des Vereins für eine höhere Bürgerschule:

Schwelgerei, Roheit und Armuth sind mit der Unwissenheit Geschwister (Anmerkung: Dies leugnete bekanntlich neuerdings ein Aufsatz in der Allg. Zeitung über den Communismus), eben so gehen Gesittung und Wohlstand

16 ebenda.

17 ebenda, S. 26.

18 ebenda, S. 41 ff.

*mit Bildung Hand in Hand. ... Schulen aber sind das wichtigste unerläßliche Mittel der fortschreitenden Entwicklung und Veredelung.*¹⁹

In seinem Leitartikel stellte der Verfasser dann die Argumente für die politische Weiterentwicklung von Staat und Gesellschaft dar, die deutlich machten, dass die fortschrittlichen Kräfte des Bürgertums schon im Vormärz an die Entwicklung eines parlamentarischen konstitutionellen Systems dachten:

*Die fortschreitende Zeit und die Beschaffenheit unserer Güterverhältnisse, so wie endlich die Keime, welche in unserer Staatsverfassung liegen, tragen dieses Verlangen [nach höherer Bildung; d.V.] in sich. ... Unsere Staatsverfassung endlich weist wesentlich auf eine größere Theilnahme der Staatsangehörigen an öffentlichen Angelegenheiten hin, indem sie in der Landgemeinde-Ordnung die erste historisch begründete Unterlage eines Bau 's eines Repräsentativ-Staates sieht, verheißt sie den Fortbau.*²⁰

Die entscheidende Voraussetzung für die weitere politische Entwicklung in dieser Richtung sah der Verfasser in der Hebung der Bildung in der *höheren Bildung, die als Voraussetzung der weiteren Entwicklung unserer Landesverfassung gefordert wird.*²¹

Der Leitartikel ließ erkennen, dass es der Bürgerschaft, die im Vormärz die höhere Bürgerschulen für ihre Kinder forderte, nicht um *materialistische* Gründe ging, wie die Gegner oft unterstellten, sondern um Aufklärung in einem umfassenden Sinne: sowohl um die Lösung der durch die beginnende Industrialisierung hervorgerufenen sozialen Probleme als auch im Sinne einer politischen Emanzipation, die dann fünf Jahre später in den revolutionären Forderungen ihren Ausdruck fand.

Am 8. Februar 1843 berichteten die *Neuen Blätter für Stadt und Land* über die Deckung der Kosten für die neueinzurichtende höhere Bürgerschule, dabei wurde das Problem der nicht eindeutig entschiedenen Schulträgerschaft zwischen Stadt und Staat deutlich. Der Verfasser stellte fest, dass die Schule im Interesse der Stadt und des Landes liege und zog den Schluss:

19 ebenda, S. 42.

20 ebenda.

21 ebenda, S. 41.

Hiernach dürfte es richtig sein, die Kosten dem Land, also der Staatscasse, aufzubürden, der Stadt aber außerdem, was ihre Bürger als Steuerpflichtige zur Staatscasse beitragen, einen verhältnißmäßigen Extra-Beitrag aufzulegen. Es handelt sich um die Summe von 11900 Rthr. zur Fundierung der Schule. Auch die jährlichen Kosten von 3700 Rthr. sollte nach der Meinung des Verfassers zwischen Staats- und Stadtkasse geteilt werden.²²

Der Staatszuschuss sollte ein Streitpunkt zwischen dem Staat, dem späteren Landtag und der Stadt bis ins 20. Jahrhundert werden. Zum Schluss folgte ein Wunsch, der den schleppenden Fortgang der Verhandlungen deutlich machte:

Möchte man daher bald ein Mehreres über das Fortschreiten derselben vernehmen!²³

Im April 1843 kam es in den *Neuen Blättern* zu einer Kontroverse der Gewerbebürgerschaft, die auch die Ausrichtung des Lehrplans der künftigen höheren Bürgerschule tangierte. Unter der Überschrift *Warum in Oldenburg kein Großhandel aufkomme?* nahm der Verfasser Bezug auf die Veröffentlichung der Verhandlungen des Oldenburgischen Gewerbe- und Handelsvereins (9. Stück), worin dessen Präsident Hoyer zu der in der Überschrift angesprochenen Frage Stellung bezogen hatte. Hoyer sah den Hauptgrund für das Fehlen eines nennenswerten Großhandels in Oldenburg in der mangelnden Bildung und Ausbildung des kaufmännischen Nachwuchses:

Das Fehlen eines nennenswerten Großhandels hat seine Ursache in der unzureichenden Bildung des größten Theils der Kaufleute. Es fehlt nicht an intelligenten Männern, aber bei den meisten gehen die Kenntnisse nicht über den Kramladen hinaus.²⁴

Deshalb forderte Hoyer die Gründung einer *Handelsschule wie in Gotha mit wenigen Mitteln*. Dieser Plan wurde vom Verfasser rundweg abgelehnt mit dem Argument, dass die möglichen Absolventen *nur im Ausland* eine Betätigung finden könnten und so Oldenburg kaum einen Nutzen davon habe. Der

22 ebenda, S. 59

23 ebenda.

24 ebenda.

Artikel schloss mit einer die eingeschränkte lokale Sichtweise eines Teils der Gewerbebürgerschaft enthüllenden Feststellung im Blick auf die Ausrichtung der künftigen höheren Bürgerschule:

Was die Handelsschule betrifft, so wollen wir wünschen, daß die höhere Bürgerschule, welche schon so viel besprochen, bald ins Leben treten möge, daß unsere Söhne sich zu tüchtigen Kaufleuten im Oldenburgischen Sinne bilden können.²⁵

Diese einseitig auf Fachkenntnisse ausgerichtete Anschauung eines Teils der Bürgerschaft über den Lehrplan der künftigen höheren Bürgerschule sollte in den kommenden Jahren für Zündstoff zu heftigen Kontroversen sorgen, zumal diese Anschauung auch von einem Teil des Handwerkerstandes geteilt wurde.

Der vorstehende Artikel führte am 22. April 1843 zu einer ironischen Erwiderung des Präsidenten Hoyer in den *Neuen Blättern*, in der er die Bedeutung der theoretischen Bildung nicht nur für die Weiterentwicklung der Ökonomie, sondern auch für die Notwendigkeit der verstärkten Teilnahme der Bürger an politischen Entscheidungsprozessen herausstellte:

Wer theoretische Belehrung für den Handelsstand verachtet, stellt diesen Stand und vielmehr sich selbst herab. Für die Ehre, Sicherheit und die Fortschritte seines Standes sollte Jeder Sorge tragen. Dieses geschieht nicht dadurch, daß man alles Bestehende gut findet und mit dem Stolze, ein Oldenburger zu sein, die Sorge für sein Wohl allein der Regierung überläßt, sondern man soll auf Fehler und Mängel, die in seinem Stand sich finden, aufmerksam machen, und das Seinige dazu beitragen, daß diese entfernt werden und das Bessere an ihre Stelle tritt.²⁶

Die inzwischen in der Bevölkerung entstandene und evtl. durch Gerüchte genährte Diskussion, da sich die mit der Gründung der Schule befassten Stellen in Schweigen hüllten, fand am 15. April 1843 in einem Leitartikel der *Neuen Blätter* unter dem Titel *Zweck der beabsichtigten höheren Bürgerschule* ihren Ausdruck:

25 ebenda, S. 136.

26 ebenda, S. 156 f.

Mehrere Bürger unserer Stadt sind der Meinung, daß die höhere Bürgerschule eine Schule nur für die Kinder höher stehender Bürger, der Beamten und Kaufleute werden solle, und daß das Schulgeld so hoch veranschlagt sei, um die Kinder von Handwerkern auszuschließen. Diese irrige Ansicht macht sie auch unzufrieden damit, daß aus der Octroicasse ein Theil der Kosten bestritten werden soll, da sie meinen, daß die Handwerker doch zu dieser Casse am meisten beitragen. Es wird also angemessen sein, diese Irrthümer zu berichtigen, und das soll in diesen Zeilen versucht werden.²⁷

Im weiteren berief sich der Verfasser auf die Ansicht des Magistrats und des Stadtrates über Ziel und Zweck der höheren Bürgerschule, *daß in der ersten Classe [der Abschlussklasse = Prima; d.V.] die Schüler soweit geführt werden, um mit den gehörigen Vorkenntnissen in eine Specialschule, z.B. höhere Gewerbe-, Handels-, Kriegsschule, eintreten zu können; daß die zu Handwerkern sich bestimmenden Schüler ein gründlicheres Wissen erwerben können, als es in gewöhnlichen Bürgerschulen möglich ist, um später als Meister durch Geschmack und Wahl in ihren Arbeiten, durch Überlegung und Geschicklichkeit als es den bloß mechanisch Arbeitenden zuvorthun zu können und den jetzigen Anforderungen zu entsprechen; daß die Schüler, die Oekonomen werden wollen, sich die Kenntnisse aneignen können, welche nöthig sind, den Ackerbau rationell zu betreiben und so mit der Zeit fortzugehen.²⁸*

Auch die Brauer, Brenner und Kleinhändler sollen befähigt werden, *ihr Geschäft gründlich und theoretisch, nicht bloß mechanisch, zu treiben.²⁹*

Neben den im Vordergrund stehenden ökonomischen Gesichtspunkten wurden auch die politischen genannt: die Absolventen sollten in den Stand versetzt werden, *auch zu manchen staatsbürgerlichen Obliegenheiten, z.B. als Ausschußmänner, Kirchspielvögte etc., sich tüchtig zu machen.³⁰*

Zum Schluss formulierte der Verfasser noch einmal das Bildungsanliegen der künftigen Schule: *Überhaupt soll diese Schule alle seichte, oberfläch-*

27 ebenda, S. 149.

28 ebenda.

29 ebenda.

30 ebenda.

*liche Bildung bei ihren Schülern zu beseitigen suchen und es ihr Ziel sein, Geist und Herz ihrer Zöglinge zu bilden und sie zu umsichtigen, unterrichteten jungen Männern ZU erziehen.*³¹

Danach folgte die Liste der Unterrichtsfächer: *Religion, deutsche, französische, englische Sprache, Weltgeschichte, Arithmetik, Geometrie, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie [Chemie; d.V.], Zeichnen, Schönschreiben, Gesang.*³²

Bezeichnenderweise fehlte das Fach Latein, dessen Einführung im folgenden Jahr 1844 zu einem vierjährigen Dauerstreit zwischen Stadtrat und Konsistorium führen sollte.

Weiter wurde die Entscheidung der Mehrheit des Stadtrats für die Trennung der höheren Bürgerschule vom Gymnasium angeführt und die schon zu Anfang dieses Kapitels in der zitierten Anlage dargestellte Forderung wiederholt, *daß nicht bloß Studirte, sondern auch einsichtsvolle Gewerbetreibende, Oeconomen oder Fabrikanten, die in dem technischen Fache [Chemie; d.V.] bewandert sind, als Ephoren dieser Schule vorstehen.*³³

Im Schlussteil wandte sich der Verfasser noch einmal der Finanzierung der Schule zu, die er zuversichtlich gesichert sah:

*Sind für die Bürgerschule, als städtisches Institut, Zuschüsse erforderlich, so werden sie durch Subscriptionen, wenn nicht andere Fonds bestimmt werden, gewiß herbeizuschaffen sein.*³⁴

In diesem Zusammenhang erinnerte der Verfasser an das schon einmal zitierte Beispiel der höheren Bürgerschule in Varel (1841) als Vorbild.

Im Satzesatz wurde noch einmal auf die Subskription von 1839 verwiesen, auch an dieser Frage sollte sich eine bis zu Gerichtsprozessen gehende Auseinandersetzung entwickeln:

*Auch ist wahrscheinlich die Absicht ... der Subscribenten nicht gewesen, zu einer Bürgerschule als Landesanstalt beitragen zu wollen.*³⁵

31 ebenda.

32 ebenda.

33 ebenda.

34 ebenda, S. 150.

Zu einer Kontroverse, die das gestiegene politische Selbstbewusstsein des Stadtrats im Vormärz erkennen ließ, führte ein ausführlicher Brief des Rektors Breier vom 16. August 1843 an den Vorsitzenden der Schulkommission, Stadtdirektor Wöbken. In dem Schreiben nahm der Rektor detailliert Stellung zu Bemerkungen des Stadtrates zu 1. dem Lehrplan und 2. zu der künftigen Anstellung der erforderlichen Fachlehrer. Er schlug aus seiner Sicht Veränderungen vor, so z.B. die Erhöhung der Französischstunden wegen des Formenreichtums der Sprache gegenüber dem Englischen, die Herabsetzung des Stundendeputats für Chemie- und Physiklehrer, Besoldungsfragen etc. Politischen Anstoß erregte aber vor allem die Einleitung des Schreibens, in der Breier seine Enttäuschung über den schleppenden Fortgang der Verhandlungen ausdrückte und fruchtlose Diskussionen über *Principien und Zweck einer höheren Bürgerschule* ablehnte, dabei verstieg er sich zu einem fragwürdigen politischen Vergleich gegen demokratische Grundsatzdiskussionen:

Über die allgemeinen Grundsätze der Pädagogik ebenso hartnäckig ist gestritten worden und wird noch gestritten, als man über Politik und die beste Verfassung zu streiten pflegt, und es wäre daher gewiß auf der Welt auch noch nichts Reelles zu Wege gebracht worden, wenn nicht überall, sobald es darauf ankam etwas ins Werk zu richten, die Verständigen ihren Prinzipienstreit einstweilen aufgaben und sich denjenigen Männern anvertraut hätten, die nach Bildung, Amt und Stellung als die Tüchtigen und Competenten anerkannt waren.³⁶

Dieser Vergleich führte zur Beantragung einer Rüge gegen ihn im Stadtrat, von deren Veröffentlichung man aus Rücksicht auf seine Stellung als zukünftiger Leiter der Bürgerschule absah.

35 ebenda.

36 STAO, Best. 262.1-471.

Es hat gewiss Herr Breier gefallend,
in einem Schreiben an den H.
Rathswort am 16^{ten} August über
den Antrag mit den Veränderungen des
Rathswort am 11^{ten} des vorigen
Monats einige Vorwürfe zu
machen. Der Ton, in dem dieselbe,
schreibt, scheint mir freilich gar sehr von
dem abzuweichen, den zu erwarten
gesetzlich zu sein, und den,
man nicht die Achtung gegen die Rath-
wahl, der die Würde und Wichtigkeit
des Gegenstandes, und den es sich
dell, anzusehen sollte.

Ausschnitt aus der Stellungnahme Hoyers vom 6. September 1843

Unter dem Datum des 6. Septembers schrieb Rats Herr Hoyer eine 26 Seiten umfassende Entgegnung auf das Schreiben Breiers. Zunächst verwahrt sich Hoyer gegen den Ton des Schreibens, der seiner Meinung nicht der Achtung des Stadtrates und der Würde und Wichtigkeit des Gegenstandes entspreche. In der scharfen Kritik des oben zitierten Vergleichs wird die auf mehr Beteiligung an politischen Entscheidungen durch Verfassungsänderungen drängende Position des fortschrittlichen Gewerbebürgertums im Vormärz deutlich:

Der *schiefe Vergleich* beruhte für Hoyer auf *Unkenntnis der Politik*, denn *Völker müssen einer anderen Behandlung als wie Schüler unterworfen werden*, der Vergleich sei *eine irrige Behauptung*, in der sich für Hoyer die Ursachen für den nicht mehr den Erfordernissen der Zeit entsprechenden Zustand des politischen Systems offenbarten:

*Denn ein Streit über den Zweck und die Principien einer Einrichtung ist nie fruchtlos, wenn es im Dienste der Wahrheit geführt wird und von den Streitenden im Geiste der Wahrheit geendet wird. Am wenigsten aber aus dem Grunde, weil nichts Reelles in der Welt geleistet wäre, wenn nicht die Verständigen sich den durch Bildung etc. competenten Männern anvertraut hätten. Denn gerade dadurch, daß die Verständigen sich ihres eigenen Urtheils begaben und sich Anderen anvertrauten, sind manche Schöpfungen entstanden, welche die Zukunft hohnlachend niederreißen wird.*³⁷

Hier kündigten sich schon fünf Jahre früher die Kämpfe um die Verfassung des Jahres 1848 an; zugleich wurde auch ein neues Verständnis der Funktion einer Grundsatzdiskussion deutlich. Für Hoyer ließen sich nur durch gründliche Diskussionen neue Einsichten als Voraussetzung für eine sinnvolle politische Entscheidung finden, deshalb lehnte er es entschieden ab, kritiklos die Entscheidungen der Regierenden zu akzeptieren.

Der Ratsherr sah sich und den Stadtrat auch als *Nichtfachleute* durch *den Willen Sr. Königlichen Hoheit, unseres gnädigsten Großherzogs und den Wunsch der hohen Behörden zu einem eigenen Urtheil über die Einrichtung einer höheren Bürgerschule* legitimiert.

In der Frage der Lehrerbesoldung hatte ein Zusatz im Stadtratsprotokoll den besonderen Zorn des Rektors hervorgerufen, denn es war ihm *wirklich empörend ...*, *wenn man bei Lehrern von einer Gehaltserhöhung von 275 auf 300 Thlr. redet mit dem Zusatze, die Lehrer würden in der Aussicht auf Gehaltserhöhung noch einen Sporn zu größerem Eifer finden.*³⁸

37 ebenda.

38 ebenda.

Der Rektor sah darin eine ehrenrührige Behandlung der Lehrer wie *Knechte und Mägde*, denen man zusichere, *jährlich einen Thaler zuzulegen, wenn sie sich gut betragen?*³⁹

Anstoß erregte der sehr offene kritische Ton dieser Passage, in der das Knausern bei der Lehrerbesoldung durch den Rektor nicht nur als *Unrecht an den Lehrern*, sondern auch als *eine Versündigung gegen die Schule* gebrandmarkt wurde, weil die Lehrer dadurch zum Nachteil der Schule gezwungen würden, *zu Privatstunden ihre Zuflucht zu nehmen*.

In der Entgegnung Hoyers auf diesen Vorwurf wurden die auch heute noch in der Öffentlichkeit spürbaren Urteile und Vorurteile über die Belastungen der Lehrer durch ihren Beruf sichtbar. Hier traf ein Bildungsbürger auf einen Gewerbebürger. Hoyer wies den selbstbewussten Ton des Rektors zurück und versuchte, durch einen Vergleich mit einer niedrigen Besoldung an der Bürgerschule in Jever den Vorwurf des Knausern zu entkräften; so verteidigte er auch die Heraufsetzung des Stundendeputats der Physik- und Chemielehrer durch den Stadtrat mit dem Hinweis, die Mehrbelastung durch Experimentalunterricht sei durch geringere Korrekturen ausgeglichen.

Eine interessante Kontroverse entzündete sich am Unterricht des Französischen und Englischen, den der Stadtrat dem Schreiblehrer, der allerdings ein stadtbekannter Privatlehrer in den genannten Fremdsprachen war, über tragen wollte.

Diesen Vorschlag lehnte der Rektor als *Mißgriff* kategorisch ab, weil der Lehrer nicht wissenschaftlich qualifiziert sei.

Obwohl er *weit entfernt sei, wissenschaftliche Bildung überhaupt irgend gering zu schätzen oder als einzigen Zweck des Sprachunterrichts das bloße Sprechenlernen zu betrachten*, zweifelte Hoyer an der Voraussetzung wissenschaftlicher Bildung für den Unterricht in modernen Fremdsprachen, *indem die Erfahrung zeigt, daß gar häufig bei dem Unterricht wissenschaftlich gebildeter Männer in neuern Sprachen die Schüler nicht einmal soweit*

39 ebenda.

*kommen, einen Brief in diesen Sprachen abzufassen oder sie mündlich zu beherrschen.*⁴⁰

Damit traf Hoyer sicher einen Schwachpunkt des Fremdsprachenunterrichts, und zugleich wurde der Dissens zwischen dem in der Fremdsprachenpraxis des Handels geschulten Hoyer und dem vor allem in alten Sprachen ausgebildeten Philologen Breier deutlich. Das zeigte sich auch in der Diskussion um die vom Rektor geforderte Erhöhung der Stunden für Französisch gegenüber Englisch. Mit leicht ironischem Unterton erinnerte Hoyer den Rektor an die *bekannte Regel der Pädagogik ..., vom Leichterem und Faßlichen zum Schwereren überzugehen* und schlug deshalb vor, mit dem Englischunterricht zu beginnen, dessen besondere Schwierigkeiten, z.B. die Aussprache, er detailliert darlegte.

Besonders aufschlussreich für die liberale sozialpolitische Einstellung des Gewerbebürgers Hoyer gegenüber der gesellschaftlichen Funktion von Bildung war die Auseinandersetzung mit dem Vorschlag des Rektors, durch ein hoch angesetztes Schulgeld Teile der Bürgerschaft, die in seinen Augen nicht bildungswillig oder -würdig waren, von der Aufnahme in die höhere Bürgerschule auszugrenzen, indem er forderte, *durch den Ansatz des Schulgeldes von vornherein die Schule solchen Leuten zu schließen, welche nach ihren bürgerlichen Verhältnissen einer Bildung, wie sie die höhere Bürgerschule bezweckt, nicht bedürfen.*⁴¹

Ironisch karikierte Hoyer den dem Vorschlag zu Grunde liegenden elitären Bildungsbegriff:

*Da sollte man nun meinen, Bildung sei nicht ein inneres Bedürfnis der menschlichen Natur, sondern diene bloß zur Befriedigung der Bedürfnisse des äußeren Verkehrs.*⁴²

Dagegen setzte er sein liberales Bildungscredo:

Ich glaube indessen, daß es stets ein Glück sei, wenn man sich einer höheren Bildung erfreue. Denn mag man ihrer auch in seinen bürgerlichen Verhält-

40 ebenda.

41 ebenda.

42 ebenda.

nissen nicht geradezu bedürfen, so hat doch durch gereifte Bildung, als solche, schon Etwas, das die Bürde der Verhältnisse, indem sie die Aussicht aus denselben sich emporzuarbeiten giebt, minder drückend macht.⁴³

Er zeigte dann an zwei Erfolgsbeispielen, wie durch Bildung Menschen aus ärmlichsten sozialen Verhältnissen zu höchsten wissenschaftlichen Leistungen befähigt wurden:

*Hätten aber die Staaten bei ihren Gelehrtenschulen auch dieser Ansicht des Hrn. Rectors gehuldigt, so säße Schwarz [Professor der Chemie; d.V.] in Jena wohl noch am Webstuhle und Jacob und Wilhelm Grimm schwerlich in Berlin auf den Kathedern!*⁴⁴

Die mangelnde Informationspolitik der Schulbehörde führte neben Gerüchten auch zu einer Verunsicherung der Elternschaft, wie eine Kurzmeldung in den *Neuen Blättern* unter dem Titel *Schulprovisorium* vom 30. September 1843 erkennen ließ:

*Der Vater eines Knaben, der nach den bisherigen Einrichtungen zu Quinta des Gymnasiums anzumelden gewesen wäre, muß die Anmeldung beim Gymnasial-Rector unterlassen, weil nach dessen Ankündigung in Nr. 11 der Oldenburger Anzeigen die Quinta an die Vorschule abgegeben ist. Die Vorschule bildet ein Glied der höheren Bürgerschule, für diese ist aber erst ein Rector ernannt, der doch nicht den Unterricht in der Vorschule wird geben sollen. Wo bleibt nun obiger Vater mit seinem Jungen?*⁴⁵

Am 24. Februar 1844 forderten die *Neuen Blätter* in einer Kurznotiz:

*Es wäre im allgemeinen Interesse sehr zu wünschen, daß die in Betreff der Organisierung unserer Bürgerschule niedergesetzte Commission das Resultat ihrer Verhandlungen über den zu befolgenden Lehrplan zu veröffentlichen sich bewegen fühlte.*⁴⁶

43 ebenda.

44 ebenda.

45 Neue Blätter für Stadt und Land, 1. Jahrg., 1843, S. 372.

46 Neue Blätter für Stadt und Land, 2. Jahrg., 1844 S. 80.

Als das endlich im März 1844 erfolgte, brach mit einem am 13. März veröffentlichten Artikel der vieljährigen Streit um den obligatorischen Lateinunterricht los.

3.2 Der Streit um den Lateinunterricht an der höheren Bürgerschule 1844–1848 als Kampf um einen neuen Bildungsbegriff

Was vordergründig nur als Streit um ein Unterrichtsfach erschien, bedeutete für das aufstrebende Gewerbebürgertum den Kampf um eine in ihrer Sicht durch die sozialpolitischen und ökonomischen Veränderungen der Zeit geforderte, auf einen realistischen Bildungsbegriff gegründete Schulform als Alternative zum humanistischen Gymnasium. um *eine neben dem humanistischen Gymnasium gleichberechtigte, auf die Bedürfnisse der wachsenden Industrie zugeschnittene höhere Bildungsanstalt zu etablieren.*⁴⁷

Dieser Kampf in allen deutschen Ländern dauerte das ganze 19. Jahrhundert hindurch bis zum *Kieler Erlaß* vom 26.11.1900, der die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse von Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen festlegte. Diese Auseinandersetzung hatte auch eine eminent politische Bedeutung, die sich nach der gescheiterten Revolution von 1848 noch steigerte, so in dem Versuch der preußischen Kultusbürokratie, etwa durch den Erlass vom 18.3.1855, den Realschulabsolventen das Recht wieder zu entziehen, eine Bauakademie zu besuchen. Dahinter verbarg sich der Versuch, den politischen Einfluss des liberalen Wirtschaftsbürgertum als Träger der Revolution und Hauptbefürworter der Realschulen zurückzudrängen. Teile der preußischen Kultusbürokratie betrachteten die Realschulen, vor allem im preußischen Rheinland (Elberfeld), als *Werkzeug des destructiven Liberalismus.*⁴⁸

Wenn auch in Oldenburg weniger Industrie von Bedeutung war als Handel, Gewerbe und Handwerk und einige Gegner des Lateinunterrichts sicher nur aus vordergründig pragmatischen Gründen dessen Abschaffung verlangten, so ließen die Wortführer in diesem Streit wie der Stadtrat und Präsident des Gewerbevereins Heinrich Hoyer und der frühere Collaborator und spätere Hofrat Dr. Günther, Sohn eines Oldenburger Kaufmanns, in ihrer Argumen-

47 Herrlit/Hopf/Titze, *Deutsche Schulgeschichte*, a.a.O., S. 65.

48 Wiese, Ludwig, *Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen*, Berlin 1886, Bd. 1, S. 214.

tation erkennen, dass es ihnen nicht einfach um die Abschaffung eines lästigen Faches ging, sondern um die Durchsetzung eines neuen Bildungsbegriffs, der sich auf die Realfächer und moderne Sprachen gründete.

Dieses Anliegen wurde aus einem Artikel vom 13. März 1844 in den *Neuen Blättern* deutlich. Zunächst stellte der Verfasser den Umfang (10 Stunden in drei Klassen) und die im Rescript des Consistoriums angegebenen Gründe für den Lateinunterricht dar:

1. *Latein ist Bildungsmittel überhaupt,*
2. *eingreifend in den naturwissenschaftlichen Unterricht,*
3. *erleichtert den Übergang aus der höheren Bürgerschule ins Gymnasium,*
4. *ist Fortsetzung des Unterrichts in der Vorschule.*⁴⁹

In einem temperamentvollen, mit leicht ironischen Untertönen gefärbten Plädoyer setzte sich der Verfasser mit den vorstehenden Argumenten auseinander. Zu dem ersten Argument stellte er fest, dass auch andere Fächer als Bildungsmittel überhaupt dienen könnten. Zum zweiten Argument fragte er kritisch, ob man für den Naturwissenschaftlichen Unterricht nicht mit gleichem Recht fordern müsse, Griechisch zu lehren. Das vierte Argument ließ er nicht gelten und stellte die Frage, was dann die höhere Bürgerschule noch vom Gymnasium unterscheide. In diesem Zusammenhang verwies er auf die badischen Schulverhandlungen, die sich gegen den Lateinunterricht auf höheren Bürger- oder Realschulen ausgesprochen hatten.

Bei aller Polemik ging es dem Verfasser um einen zeitgemäßen Bildungsbegriff:

*Was lehrte den Griechen Bildung? Gründe, bessere Gründe, sonst fort mit dem Unterricht alter todter Sprachen!*⁵⁰

Der Schlussabsatz verriet etwas von der politischen und geistigen Aufbruchsstimmung des Bürgertums im Vormärz:

Bildet die Jugend an solchen Gegenständen, die sie im späteren Alter gebrauchen können; führt sie auf dem kürzestem Wege in dieser lebensvollen,

49 Neue Blätter für Stadt und Land, 2. Jahrg., 1844, S. 80.

50 ebenda.

*reich bewegten Zeit zum Leben. Lehrt darum nicht etwas, weil ihr es habt lernen müssen, führt nicht deshalb auf Umwege, weil ihr sie gemacht habt. Laßt nicht die Jugend ohne triftige Gründe wegen alter verkommener Sprachen das Nöthigste versäumen; denn der Jugend Versäumniß ist des Mannes Schwäche.*⁵¹

Inzwischen war auch der Stadtrat aktiv geworden. Er wandte sich am 18. März 1844 an das Konsistorium in einem Schreiben, dem ein Protokoll der Sitzung des Stadtrats vom 16. März 1844 angefügt worden war:

*Bezug: Lehrplan mit dem Unterricht in Latein an der höheren Bürgerschule. Der Stadtrat sah sich danach veranlasst, diesen Gegenstand, der das Publicum lebhaft beschäftigt, um so mehr in seine Berathung zu beziehen, als derselbe wesentlich den Standpunkt, welchen die Anstalt einnimmt, so wie die Richtung, welche sie verfolgt, anzeigen möchte. Der Stadtrat ist nun der entschiedenen Ansicht, daß nach dem eigentlichen Zwecke der Anstalt, der Unterricht in totden Sprachen gänzlich auszuschließen sei und daß von vornherein das Vertrauen auf den Erfolg schmälern heißt, wenn hierbei mit Halbheiten verfahren und dadurch der Schein einer gelehrten Bildungsanstalt herbeigeführt wird.*⁵²

Gegen das Argument, Latein sei das Bildungsmittel überhaupt, wandte man ein, dass man zwischen dem Unterrichtsfach als Mittel und der Unterrichtsmethode unterscheiden müsse. Beide seien aber auch auf den künftigen Wirkungskreis der Jugendlichen zu beziehen, *denn es ist nicht so sehr das Mittel, als die Methode des Unterrichts und die Ausbildung überhaupt eines gründlichen Wissens, worauf es ankommt. Hiernach ist nun aber gerade darauf zu sehen, daß die in den Kreis des Unterrichts hereingezogenen Bildungsmittel, wesentlich zugleich einem künftigen lebendigen Berufe als Selbstzweck entsprechen, die dann innerhalb ihrer nicht gründlich genug und nicht veredelt genug vorgeführt werden können. Für den Gewerbestand ist aber das Latein etwas völlig Müßiges und darum verfehlt das Mittel auch hier ... seinen erhofften Zweck.*⁵³

51 ebenda, S. 80 f.

52 STAO, Best. 160.1-1268.

53 ebenda.

Sollte der Bitte um Aufhebung des Lateinunterrichts nicht entsprochen werden, so drohte der Stadtrat mit der Forderung nach einer weiteren Bildungseinrichtung. Als weiteres Druckmittel verwies er auf die Sammlung zur Errichtung der höheren Bürgerschule:

Der Stadtrath würde glauben, das Vertrauen seiner Mitbürger zu täuschen, wenn er die Verwendung jener Beiträge zu einer Einrichtung gestatten wollte, die nicht auch den Handwerkern zu Guthe käme. Als Vorschlag unterbreitete man die Einrichtung einer besonderen Realclassse ohne Latein.⁵⁴

Am 20. März 1844 schrieb Hofrat Günther in den *Neuen Blättern* einen kritischen Beitrag unter dem Titel *Latein auf einer Bürgerschule?*

Einleitend stellte er bedauernd fest:

Das sollte mir doch leid thun, wenn die edle Zeit, wenn die jugendlichen Kräfte nicht zweckmäßiger verwendet würden, um dann kritisch zu fragen: Was will denn die Bürgerschule, und sei sie noch so hoch, durch das Latein erreichen?⁵⁵

Das gewöhnliche Argument der vielen Fremd- oder Lehnwörter aus dem Latein in der deutschen Sprache wies er mit dem Hinweis zurück, neun Zehntel dieser Ausdrücke ließen sich auch aus dem Französischen und Englischen erklären. Auch das Argument, man könne die neueren Sprachen besser mit Lateinkenntnissen lernen, lehnte er mit dem Hinweis ab, dass Mädchen bekanntlich Französisch ohne Lateinkenntnisse lernten.

Zu dem Hauptargument der formalen Bildung nur durch Latein stellte er die kritische Frage als Gegenthese:

Lassen sich denn die neueren Sprachen ... nicht ebenso streng und subtil behandeln, wie die alten?⁵⁶

Gegen das Argument, nur Latein biete Stoff für Denkübenngen, empfahl er einen stärkeren Einsatz deutscher Aufsätze. Hier wurde deutlich, dass Günther als früherer Collaborator am Gymnasium die damalige Schulwirk-

54 ebenda.

55 Neue Blätter für Stadt und Land, 2. Jahrg., 1844, S. 110.

56 ebenda.

lichkeit kannte und für einen neuen auf verstärkten Deutschunterricht, neuere Sprachen und Naturwissenschaften gegründeten Bildungsbegriff plädierte. Im Schlussabschnitt spielte er indirekt auf die Oldenburger Verhältnisse an, die persönliche Sympathie oder Antipathie des Rektors (Breier war Philologe) dürfe bei einer Entscheidung ebenso wenig eine Rolle spielen wie *pecuniäre Rücksichten* durch die Verbindung der Vorschule auch mit dem Gymnasium.

Am 27. März 1844 zitierten die *Neuen Blätter für Stadt und Land* unter der Überschrift *Höhere Bürgerschule* als Autorität für die Ausrichtung der künftigen höheren Bürgerschule auf moderne Fremdsprachen den Marburger Anglisten Prof. Dr. Wagner aus einer Besprechung der *Vereinfachten Englischen Sprachlehre* von Melford:

*Warum sollte ich das schon so oft Gesagte nicht auch hier wiederholen, daß unser Gymnasialunterricht auf einem ganz verkehrten Wege sich befindet und durchaus zweckwidrig ist. Mit den neueren Sprachen, deren Kenntniß bei der gegenwärtigen Lage der Dinge für jeden Stand so unerläßlich nothwendig ist, sollte er jetzt beginnen, und zwar mit dem Englischen.*⁵⁷

Sodann benannte er aus seiner Sicht die Ursachen für die Mängel des Gymnasialunterrichts:

*Solange indeß die neueren Sprachen den Directoren von Gymnasien ein unbekanntes Feld sind, so lange sie die gegenwärtige Verhältnisse nicht durchschauen wollen, wird hier keine Veränderung zu erwarten sein! Dann fügte Prof. Wagner einen leidenschaftlichen Appell an: O doch! Man muß nur nicht müde werden, die Veränderung zu beantragen; endlich wird der alte Schlendrian schon sinken!*⁵⁸

Besonders aufschlussreich sind die vom Redakteur angefügten Bemerkungen, denn sie verraten nicht nur seine Ablehnung des Lateinunterrichts an Bürgerschulen, sondern auch die durch eigene Rückständigkeit bedingte technische und wirtschaftliche Abhängigkeit Deutschlands von England:

57 ebenda, S. 118 f.

58 ebenda.

*Wenn Wagner den frühen Unterricht in der lateinischen Sprache schon mißbilligt, um wieviel verwerflicher würde ihm derselbe an einer Bürgerschule erscheinen. Der Engländer steht uns Oldenburgern am nächsten, laßt uns also mit ihm zuerst eine Bekanntschaft knüpfen: wir haben so manches Praktische ihm zu verdanken. Der Franzose steht uns schon weit entfernter.*⁵⁹

Am 13. April 1844 griff Hofrat Dr. Günther in den *Neuen Blättern* erneut die Frage auf: *Latein auf einer Bürgerschule?* Als früherer Lehrer ging er die Frage zunächst von allgemeinen pädagogischen Überlegungen an, die sich für ihn aus den damaligen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen als Forderung an alle höheren Schulen ergaben:

*Ein Gegengewicht gegen den Druck der realen und praktischen Interessen, des Gemüths und der Phantasie gegen die Abstraction des trockenen Verstandes, des Idealen gegen das Reale, das Humane in einem Wort, ist dem Geist der Zöglinge von beiderlei Schulen gleich nothwendig.*⁶⁰

Nach dieser Feststellung der pädagogischen Grundforderungen sowohl an das Gymnasium als auch an die höhere Bürgerschule, stellte er die beiden unterschiedlichen Bildungsbegriffe als Ausgestaltungen dieser Grundforderungen dar:

*Das Ideale aber liegt nicht im Latein, wenigstens nicht in dem Maße desselben, wie es auf der Bürgerschule erreicht werden kann; vielmehr für beide in denselben Bildungsmitteln, und mit dem Unterschiede des antiken oder modernen Ausdrucks.*⁶¹

Im Folgenden setzte er sich mit einzelnen Argumenten für den Lateinunterricht an Bürgerschulen auseinander, so der bis ins 20. Jahrhundert diskutierten Frage, ob künftige Juristen unbedingt Latein lernen müssten:

*So fragt man sich doch, ob nicht die Juristen ... ihre Muster lieber bei Schiller und Göthe suchen werden, sobald nur erst das deutsche Gesetzbuch da ist.*⁶²

59 ebenda.

60 ebenda, S. 139.

61 ebenda.

62 ebenda.

Schon im vorhergehenden Monat hatte Günther einen erweiterten Deutschunterricht gefordert, der besonders durch Aufsätze das Denken und die Genauigkeit des Ausdrucks fördern sollte. Ein weiteres Argument war die von einigen klassisch gebildeten Naturwissenschaftlern vorgetragene Meinung, zu früh begonnener naturwissenschaftlicher Unterricht schade beim Studium mehr als er nütze, deshalb solle man bei den alten Sprachen bleiben. Darauf entgegnete Günther, indem er auf den Unterschied zwischen dem Fach und der gründlichen gymnasialen Didaktik und Methodik hinwies, die auch für die neueren Sprachen gelten sollten:

*Wenn aber die Lehrer der Carlsruher polytechnischen Schule erklärt haben, ein möglichst langer fortgesetzter Gymnasialunterricht sei für ihre Zwecke besser als ein früh begonnener und einseitiger Unterricht in den sog. Realien, so beginnen wir ja nicht zu früh und sind nicht einseitig in sog. Realien befangen, wenn wir unsere Sprachstudien nur, statt an Latein, an neueren Sprachen vornehmen!*⁶³

Am 27. April 1844 berichteten die *Neuen Blätter* unter der Überschrift *Das Programm des Oldenburgischen Gymnasiums zu Ostern 1844* über die Schulprogramme des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule und stellten dabei die kritische Frage, ob ein lateinisches Programm sinnvoll sei, denn es schränke die Leserschaft nur auf das sich für die Anstalt interessierende Publikum ein. Das Konsistorialreskript vom 5. Januar 1844, das zugleich das zähe Festhalten der Mehrheit des Konsistoriums am herkömmlichen humanistischen Bildungsbegriff verdeutlichte, wurde dann ironisch in Frage gestellt: *Sollen vielleicht die Lehrer über ihre Latinität Zeugniß geben?*⁶⁴

Als Gegenbeispiel stellte man das deutsche Programm der höheren Bürgerschule heraus, das *vielfachen Stoff zu Besprechungen gegeben hat, dagegen werden im Gegentheil die lateinischen Bemerkungen zum Horaz nur wenig oder gar nicht erwähnt, eben weil sie Niemand liest. Die allgemeine Stimmung scheint sich indeß durchaus gegen die lateinischen Abhandlungen auszusprechen.*⁶⁵

63 ebenda.

64 ebenda, S. 161.

65 ebenda.

Dagegen meldete sich Rektor Breier in der Ausgabe vom 18. Mai 1844 zur Funktion des Lateinunterrichts an der höheren Bürgerschule zu Wort:

*Das Latein soll an Realschulen nicht des Latein wegen betrieben werden, um stümperhafte Exercitien zu schreiben, sondern um der geistigen Gymnastik seiner Grammatik willen, noch mehr aber wegen seiner für die Kulturgeschichte welthistorischen Bedeutung.*⁶⁶

Mit einem leidenschaftlichen Appell für den Lateinunterricht schloss er seine Ausführungen:

*Der Geist des Alterthums soll die Schüler durchwehen, auffrischen und begeistern.*⁶⁷

Am 25. Mai 1844 fand sich auf der letzten Seite der Ausgabe eine wohl vom Rektor lancierte kurze Notiz unter der Überschrift *Schülerzahl in der höheren Bürgerschule und Vorschule*. Dabei wurde die über Erwarten große Akzeptanz der neuen Schule herausgestellt:

*Die Schülerzahl ist also gleich nach der Eröffnung beider Abteilungen [der Vorschule und der höheren Bürgerschule; d.V.] um 32 größer gewesen, als sie veranschlagt war, und daher ist das Bedürfniß solcher Schulen nicht bloß durch den Erfolg bewährt, sondern auch die Zweckmäßigkeit der öffentlichen Besprechung dieser Angelegenheit an den Tag gelegt. Denn gewiß sind dadurch das Ziel und die Einrichtung der Anstalt in weiteren Kreisen bekannt geworden, als es sonst geschehen wäre.*⁶⁸

Dagegen wies in der Ausgabe der *Neuen Blätter* vom 10. August eine kürzere Notiz auf einen in der Bürgerschaft schwelenden Konflikt hin, der im darauffolgenden Jahr offen zutage treten sollte:

Verschiedene Gründe, insbesondere die Höhe des Schulgeldes und der Umstand, daß der Lehrplan auch den Unterricht in der lateinischen Sprache aufgenommen hat, werden wahrscheinlich einen großen Theil der Söhne unserer Handwerker von dem Besuch der höheren Bürgerschule ausschließen; und wird letztere in so weit dem Zwecke, den Söhnen unserer Handwerker

66 ebenda, S. 190.

67 ebenda.

68 ebenda, S. 200.

*Gelegenheit zu geben, sich diejenigen zu ihrer Ausbildung nöthigen Kenntnisse zu erwerben ..., nicht entsprechen.*⁶⁹

Dieses Ziel habe aber 1839 der Aufforderung zu freiwilligen Beiträgen zugrunde gelegen. Der Verfasser schlug vor, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht an der Stadtknabenschule durch Lehrer der höheren Bürgerschule zu erweitern.

Ein umfangreicherer Artikel am 22. Februar 1845 führte unter dem Titel *Winke und Wünsche für die höhere Bürgerschule in Oldenburg* schon eine deutlich kritischere Sprache. Er begann, um die Wichtigkeit von vermehrter Bildung für Handwerker zu begründen, mit einem Zitat des Vorstands der Gewerbeschule in Aschaffenburg, Dr. Kittel:

*Wenn vor Zeiten ein Gewerbemeister lesen und schreiben konnte und die Regel de trie verstand, so wurde er in den Rath gewählt. Jetzt wird mehr als das Dreifache von all diesem gefordert, um nur ein tüchtiger Meister zu sein.*⁷⁰

Der Verfasser wandte sich den Oldenburger Verhältnissen zu und stellte fest:

Die Schule ist, wie weiland die Einladung zur Subscripbon sagte, für Handwerker und Gewerbetreibende ins Leben gerufen, diesen Zweck muß man festhalten. Er vermerkte positiv, dass man erkannt habe, dass *in der Bürgerschule der Unterricht für Handwerker nicht ausreicht.*⁷¹

Die getroffenen Maßnahmen an der höheren Bürgerschule: zwei Wochenstunden zusätzlichen Unterricht in Naturwissenschaften und Zeichnen, hielt er allerdings für *Halbheiten*. Der Verfasser zog zum Schluss ein negatives Fazit, das von den beiden Hauptstreitpunkten bestimmt war, dem hohen Schulgeld und dem obligatorischen Lateinunterricht

Durch den lateinischen Unterricht und ein hohes Schulgeld sind die meisten Bürgersöhne von der höheren Bürgerschule ausgeschlossen. Für den Handlungsstand ist die höhere Bürgerschule das auch nicht, was man von ihr erwartete. Hätte man den lateinischen Unterricht weggelassen, den in neueren

69 ebenda, S. 296.

70 Neue Blätter für Stadt und Land, 3. Jahrg., 1845, S. 67 f.

71 ebenda, S. 67.

*Sprachen vermehrt, auch das Buchführen, was für Gewerbetreibende so nothwendig ist, Schönschreiben und dergl. gelehrt, so brauchte unser Handlungsstand seine Kinder nicht nach fremden Schule zu schicken.*⁷²

In der Ausgabe der *Neuen Blätter* vom 1. März 1845 schrieb Rektor Breier eine Entgegnung auf den vorstehenden Artikel. Zunächst stellte er das Bildungsziel der Schule heraus:

*Die höhere Bürgerschule ist überzeugt, daß Mathematik und Naturwissenschaften mit dem, was dazu gehört, jetzt die Hebel sind, welche alles in Bewegung setzen.*⁷³

Das klang sehr fortschrittlich, der Nachsatz verriet allerdings doch eine dem technischen Fortschritt gegenüber bestehende Voreingenommenheit des Philologen:

*Wenn sie auch dem Grundsatz nicht huldigen kann, daß die Wissenschaft dazu dienen möge, den Unwissenden das Geld aus der Tasche zu ziehen.*⁷⁴

Eine Grundsatzdiskussion über den Lateinunterricht lehnte er ab, weil sie sich durch den Erfolg der Schule erübrige.

Dann wandte sich der Rektor der Schlussbemerkung des vorausgegangenen Artikels zu und stellte fest, dass nur zwei Schüler die Schule verlassen hätten, um auf eine Privatschule zu gehen. Triumphierend über den Zuspruch der Schule aus den verschiedenen sozialen Schichten der Bevölkerung fuhr er fort:

*Zugleich werde ich mir ein Vergnügen daraus machen, dem Einsender aus den Schülerlisten zu überzeugen, daß gegenwärtig von 47 Schülern, welche aus der Stadt die höhere Bürgerschule besuchen, 30 Söhne von Kaufleuten, Handwerkern und Subaltern-Beamten sind. Von diesen 30 gehören 9 dem Handelsstand an.*⁷⁵

Wie wenig der Rektor allerdings mit einigen Grundströmungen in der Bürgerschaft vertraut war, zeigt ein im März 1845 von 28 Gewerbetreibenden,

72 ebenda, S. 68.

73 ebenda, S. 78.

74 ebenda.

75 ebenda, S. 79.

Handwerkern und einem Obergerichts-Advocaten unterzeichnetes Gesuch an den Stadtrat:

Die Unterzeichneten, welche im Jahre 1838 [in Wirklichkeit 1839; d.V.] in Folge einer vom wohlhälllichen Stadtrath ausgegangenen Einladung Beiträge zur Errichtung einer Schule für Handwerker und Gewerbetreibende gezeichnet haben, sind vor einiger Zeit privatim, als auch kürzlich commissioniert, der höheren Bürgerschule Zahlung zu leisten, vor eine gerichtliche Retreibung zuführen.⁷⁶

Sie forderten den Magistrat dazu auf:

2. Dafür zu wirken, daß entweder die höhere Bürgerschule eine solche veränderte Organisation gegeben werde, welche die Weigerungsgründe der nicht zahlenden Unterzeichner wegfällig mache oder daß die Bürgerschule dem in der fraglichen Subscriptions-Einladung enthaltenen Zwecke gemäß für Handwerker und Gewerbetreibende umgestaltet und der die fraglichen Beiträge zugewiesen werden.⁷⁷

Am 12. April 1845 sandte der Stadtrat an das Konsistorium eine Eingabe, worin der ursprüngliche Beschluss gegen Latein bestätigt und eine Remonstration gegen das Rescript des Konsistoriums eingelegt wurde. Ausdrücklich wurde dabei die *gute Wirksamkeit der höheren Bürgerschule* und der *sittliche Ernst und die Berufsfreudigkeit* der Lehrer der Schule anerkannt. Latein solle aber nur auf Wunsch der Eltern gelehrt werden. Als Reaktion auf die oben zitierte Eingabe der Gewerbetreibenden und Handwerker wurde noch einmal betont, die Schule *soll wesentlich für den Handel und Gewerbestand bestimmt sein.*⁷⁸

Wie aus einem Artikel in den *Neuen Blättern* vom 19. April 1845 hervorging, hatte der Rektor unbeirrt durch die Eingabe seinen Kurs des obligatorischen Lateinunterrichts in einer öffentlichen Bekanntmachung fortgesetzt:

Aus dieser Bekanntmachung des Rectors geht hervor, daß die Schüler, die die Vorschule nicht besucht haben und kein Latein verstehen, die höhere

76 STAO, Best. 160.1-1268.

77 ebenda.

78 STAO, Best. 262.1-4455a.

*Bürgerschule verschlossen werden solle. Also sollten Schüler aus der Stadtschule Ostern 1845 nicht mehr aufgenommen werden.*⁷⁹

Auf diese Darstellung der Verfügung des Rektors folgte ein kritischer Kommentar, der die schulpolitische Grundströmung in der Bürgerschaft noch einmal deutlich machte, die auf die Durchlässigkeit zwischen Stadtschule und höherer Bürgerschule drängte:

*Da man nun aber auf der Stadtschule gebildete Schüler für tüchtig befunden hat, in die hiesige höhere Bürgerschule einzutreten (Einer soll sogar in die 2. Classe aufgenommen sein!), mithin auf jenes Hinderniß [fehlender Lateinkenntnisse; d.V.] nicht mehr großes Gewicht legt, und die Vorschule, für die das Schulgeld für manche Bürger zu hoch ist, so sehr überfüllt ist; so sollte man doch den Wünschen des größten Theils unseres Publicums nachkommen und fortwährende Dispensation von Latein gestatten oder endlich den lateinischen Unterricht, gegen den sich so gewichtige Stimmen erklärt haben, ganz fallen lassen. Dann bliebe der Übergang aus der Stadtschule in die höhere Bürgerschule auch ferner möglich.*⁸⁰

Ausführlich wurden die genannten Probleme in einem ungezeichneten Artikel am 11. Juni 1845 behandelt unter dem Titel *Ist der über die höhere Bürgerschule in Oldenburg ausgesprochene Tadel berechtigt?*

Der Inhalt, die Tendenz der Argumentation und eine ganz bestimmte Wortwahl legten die Vermutung nahe, dass der Artikel aus der Feder des Rektors stammte; er begann mit dem Hinweis auf die Akzeptanz der höheren Bürgerschule:

*Die höhere Bürgerschule und die Vorschule bestehen jetzt ein bis anderthalb Jahre, und man hört über ihre Wirksamkeit nur Gutes, die überfüllten Classen liefern auch einen redenden Beweis des Vertrauens, welches das Publicum in die Anstalt setzt.*⁸¹

Dann wandte sich der Verfasser der Kritik am zu hohen Schulgeld und obliquatorischen Lateinunterricht zu, der einige Subskribenden der Sammlung für

79 Neue Blätter für Stadt und Land, 3. Jahrg., 1845, S. 146.

80 ebenda.

81 ebenda, S. 217.

die Errichtung der höheren Bürgerschule veranlasst hatte, die fällige Zahlung der gezeichneten Beiträge zu verweigern:

Dennoch sind seit ihrer Eröffnung laut gewordene Klagen über mangelhafte Einrichtungen so wenig zurückgenommen, daß jetzt sogar Viele den versprochenen Beitrag zu den Kosten verweigern, unter dem Vorwande, daß die höhere Bürgerschule ihren Erwartungen nicht entspreche. Die Gerichte mögen entscheiden, ob dieser Einwand rechtliche Rücksicht verdient. Weit wichtiger ist jedoch die Frage, ob und in wie weit jener Tadel überhaupt begründet ist.

Man macht der Schulanstalt Man zweierlei zum Vorwurf; einmal das hohe Schulgeld, welches den weniger bemittelten Handwerkerstand von derselben ausschließe, und dann die Aufnahme der lateinischen Sprache in den Lehrplan.⁸²

Der Verfasser versuchte sodann, diese Kritik mit einem Rekurs auf die Funktion der höheren Bürgerschule aus seiner Sicht zu widerlegen, indem er zunächst eine eindeutige Zuordnung der Schule zu einer bestimmten Gesellschaftsschicht abwehrte:

So hörte man wohl von Gewerbetreibenden die Äußerung, das sei nur eine Schule für die Bürgeröhne, wie das Gymnasium für die Beamtenöhne. Wer ist denn aber Bürger der Stadt? Der Gewerbetreibende im Gegensatz zum Beamten? Keineswegs, so oft man den Ausdruck Bürger auch in diesem Sinne gebraucht.⁸³

Wichtigstes Argument in diesem Zusammenhang lieferte die Stadtordnung von 1833, die zwar die formale Gleichstellung der Bürger bestätigte, doch zweifellos bestanden die sozialen Unterschiede der Gesellschaftsschichten weiterhin, wie die bereits zitierte Eingabe bewies; daher war diese Argumentation höchst fragwürdig, weil sie die gesellschaftliche Realität außer Acht ließ:

Durch die Stadtordnung vom Jahre 1833 ist ja gerade aller Unterschied zwischen den vormaligen Bürgern und Beamten in Beziehung auf die Gemeinde-

82 ebenda, S. 217.

83 ebenda, S. 218.

angelegenheiten aufgehoben. Der Hof- und Staatsbeamte ... sind und heißen seitdem geradeso Bürger der Stadt als die Kaufleute und Handwerker. Und so ist denn auch die höhere Bürgerschule keineswegs eine Schulanstalt für die Söhne der Gewerbetreibenden, da auch viele Söhne von Beamten, höhere wie niedere, sich dem Gewerbestand widmen. ⁸⁴

Weiter argumentierte der Verfasser, dass die Schule auch für diejenigen Schüler geeignet sei, die eine mittlere oder gehobene Beamtenstellung anstrebten, um noch einmal das Argument als *großen Irrthum* zurückzuweisen, die Schule sei nur für Gewerbetreibende gegründet. Dann wandte er sich mit noch schärferem Ton der Kritik aus dem Handwerkerstand zu, weil aus diesen Kreisen der Widerstand und die Verweigerung der Beiträge für die Bürgerschule besonders stark waren, wie die Eingabe vom März 1845 bewies:

Noch mehr wird aber der Zweck der höheren Bürgerschule verkannt, wenn man glaubt, sie sei für alle Knaben bestimmt, welche Handwerker werden wollen. Im Allgemeinen gehören diese dahin, als sie ein Handwerk gewählt haben, für dessen Betrieb eine höhere Ausbildung nothwendig oder nützlich ist. ⁸⁵

Nach dieser Differenzierung des Handwerkerstandes in höher ausgebildete und *gewöhnliche* Handwerker folgte ein weiteres fragwürdiges Argument gegen die Aufnahme von Schülern, die sich nur dem letzteren Stand widmen wollten:

Man sehe nur den Lectionsplan der höheren Bürgerschule an, man bedenke, daß für den Unterricht in Physik und Chemie allein zu den Apparaten 1800 Rthlr. von der Stadt bewilligt sind, und frage sich, ganz abgesehen von dem lateinischen, ob ein solcher Unterricht für den gewöhnlichen Handwerker berechnet sei. ⁸⁶

Hier wurde die bereits von Stadtrat Hoyer im August 1843 kritisierte restriktive Aufnahmepolitik des Rektors noch einmal deutlich, wenn der Verfasser im Folgenden das auch zu relativieren suchte:

84 ebenda.

85 ebenda.

86 ebenda.

Damit soll keineswegs gesagt sein, daß der Handwerkerstand bis zum geringsten Grade herunter von der höheren Bürgerschule ausgeschlossen bleiben müsse. Nein! Kann und will ein Handwerker seinem Sohne ... eine höhere Bildung verschaffen, als das Handwerk fordert, und ihn deshalb in die Vorschule und höhere Bürgerschule schicken, so ist das ja nur sehr gut und zu wünschen. Allein darauf kann die Schulanstalt bei ihrer Einrichtung keine Rücksicht nehmen, denn ihr eigentlicher Zweck ist ein anderer. Mancher, namentlich bei der Unterzeichnung eines Beitrages zu der neuen Schulanstalt, hat diesen Zweck verkannt.⁸⁷

Zum Abschluss wandte sich der Verfasser noch sehr kurz der Frage des Lateinunterrichts an einer Bürgerschule zu und verwies nur darauf, die Lösung dieser Frage könne auch für Oldenburg nur im Rahmen einer Lösung für ganz Deutschland erfolgen:

Die Frage ist also: Soll in der deutschen Realschule Latein gelehrt werden?⁸⁸

Eine angekündigte Fortsetzung des Artikels erfolgte nicht, dafür erschien an gleicher Stelle am 30. Juli 1845 ein Gegenartikel, der einleitend als Reaktion darauf feststellte, es sei *bei einem Theil des Publicums Unwillen laut geworden.*⁸⁹

Dann folgte ein längeres Zitat aus der *Pädagogischen Revue* vom Januar 1845, in der ihr Herausgeber, Dr. Karl Mager⁹⁰, unter dem Titel *Einige Gedanken über die Errichtung eines Bürger- oder Realgymnasiums* einen kritischen Beitrag über die bisherige Entwicklung dieser Schulform geschrieben hatte, der in eine Satire auf die Verhältnisse im damaligen Preußen mündete:

87 ebenda.

88 ebenda.

89 ebenda, S. 273 f.

90 Dr. Karl Mager hatte 1840 mit seiner Schrift *Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsman* die Diskussion um die Bürgerschulen entscheidend beeinflusst.

*Wo sich der Humanismus des Realschulwesens bemächtigt hat, wie z.B. in Preußen, da verschmäht man zu berücksichtigen, daß die meisten Zöglinge der Bürgergymnasien für die Gewerbe bestimmt sind.*⁹¹

Die Ursache für diese Fehlentwicklung sieht er in der einseitigen Besetzung der Schulbehörden durch Theologen und Althilologen:

*Weil in der Administration des Schulwesens Mathematiker, Physiker, Chemiker ganz fehlen, so fehlt es der Administration ganz und gar, dem Realschulwesen den Weg zu weisen; dagegen weiß die Administration, daß das Latein eine vortreffliche Sache ist, ... so werden Bürger-Gymnasien zu Halbgelehrten-Schulen.*⁹²

Im Folgenden spitzte Mager seine Kritik an den humanistisch gebildeten Provinzialschulräten satirisch zu:

*Der Unterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wird gekürzt, damit die Prüflinge beim Abiturrexamen wo möglich nicht viel mehr von diesen Dingen verstehen ... als der der Prüfung beiwohnende Provinzialschulrath, der ohnedies bei diesem Theil der Prüfung die Empfindung eines Seekranken hat und erst festen Grund unter den Füßen fühlt, wenn die Schüler den Cäsar aufschlagen.*⁹³

Dass Dr. Mager mit seiner Kritik an den einseitig besetzten Schulbehörden einen entscheidenden Punkt getroffen hatte, bewies auch die Tatsache, dass erst das persönliche Eingreifen Kaiser Wilhelms II. mit einer herben, auf eigenen Erfahrungen gegründeten Kritik am humanistischen Gymnasium und der Erkenntnis, dass für die Modernisierung Deutschlands, wenn auch sicherlich vor allem im Blick auf die eigenen Weltmachtpläne, eine Reform des Bildungswesens nötig sei, bei der Dezemberkonferenz 1890 einen ersten, wenn auch letztlich geringfügigen Wendepunkt in der Schulpolitik bewirkte. Der gleiche Vorwurf, den Mager den preußischen Schulbehörden machte, galt auch für die Mehrheit des Oldenburger Konsistoriums, wie das vierjährige Ringen um den obligatorischen Lateinunterricht bewies.

91 Neue Blätter für Stadt und Land, 3. Jahrg., 1845, S. 273.

92 ebenda.

93 ebenda, S. 274.

Mager wies im Weiteren auf die Folgen dieses in seinen Augen nicht mehr zeitgemäßen Bildungsbegriffs hin:

*Zu Beginn eines technischen Studiums sind sie [die Abiturienten; d.V.] freilich nicht vorbereitet, und somit ist der Zweck der Schule zur Hälfte verfehlt, aber was schiert sich die Administration darum? Es ist zum Weinen, aber auch zum Lachen, wenn man die kurze Geschichte des Realschulwesens in Preußen überdenkt.*⁹⁴

Im Folgenden zeigte Mager ironisch, wie die preußische Kultusbehörde die Rolle des Lateinunterrichts gegenüber Real- und Bürgerschulen taktisch immer wieder zur Abwehr der durch diese Schulen geforderten Gleichstellung mit den humanistischen Gymnasien im Sinne einer politischen *Domestizierung* der liberalen Bestrebungen benutzte, indem die Absolventen der Realschule nur zu mittleren Beamtenlaufbahnen zugelassen wurden:

*Nachdem diese [die Realschulen; d.V.] schon einige Jahre bestehen, fällt es der Administration [1832; d.V.] ein, ihnen eine Instruktion für die Entlassungsprüfung zu geben: Einjährigen Examen für Militärdienst, Post-, Forst- und Baufach, daß auf die Befähigung zum Studium anderer Fächer keine Rücksicht nahm, war schon ein Fehler.*⁹⁵

Bei der satirischen Beschreibung der Rolle des Lateinunterrichts in den preußischen Realschulen griff Mager auf Molières *Tartuffe* zurück, wobei er *Tartuffe* mit dem obligatorischen Lateinunterricht und *Orgon* mit den Realfächern identifizierte:

Mit der Instruktion vom 28.9.1838 zur Stärkung des Lateinunterrichts an Realschulen war *Tartuffe bei Organ* eingenistet. Kurze Zeit später [10.12. 1840; d.V.] fällt es der Administration ein, von künftigen Post- und anderen Schreibern *un peu de latin* zu verlangen. Der gute *Organ* zeigt sich freiwillig, er richtet lateinischen Unterricht ein für Schüler, die ihn nehmen wollen. Nun aber geht die Administration weiter: sie decretiert [30.10. 1841; d.V.], daß nur diejenigen abgehenden Realschüler ein Zeugnis der Reife sollen erhalten können, welche Latein gelernt haben; d. h. der aus Gnade und

94 ebenda.

95 ebenda.

Barmherzigkeit ins Haus Aufgenommene [Tartuffe = Latein; d.V.] wird zum *Herren des Hauses und der eigentliche Hausherr* [Orgon = Realfächer; d.V.] muß sich in die Ecke drängen oder das Haus verlassen.⁹⁶

Mager riet den *Bürgerschaften der preußischen Städte, denen man so die Realschulen verdorben hat (die rheinischen, besonders Elberfeld und Düsseldorf wehren sich noch gegen den hereinbrechenden Ruin), thäten offenbar am besten die Schule eingehen ... und ihre Söhne mit Stipendien eine auswärtige Anstalt besuchen zu lassen.*⁹⁷

Vor allem kritisierte Mager als Folge der in seinen Augen verfehlten Schulpolitik in Preußen das Fehlen einer *technischen Fachbildung, für die auch in Preußen blutwenig geschieht.*⁹⁸

Da diese erst die Voraussetzung schaffe, den Problemen der Industrialisierung zu begegnen. Zugleich rief er die Bürgerschaften zum Widerstand gegen die Schulbehörden auf; wenn nichts geschehe, trügen die Städte die Ausbildungskosten für die mittleren Beamten des preußischen Staates:

*Die Städte [tragen} dann die Kosten der Schulbildung für die Schreiber-carrieren des Gouvernements.*⁹⁹

Es war auffällig, aber nicht verwunderlich, dass sich die Kritiker des Lateinunterrichts an der höheren Bürgerschule immer an außerpreußischen Beispielen orientierten, weil dort die Schulen weniger restriktiv durch den Staat reglementiert wurden.

Am 7. Sept. 1845 ließ der Stadtrat den Magistrat an das Konsistorium berichten, dass weiterhin ein Teil der Bürger die Einzahlung der 1839 gezeichneten Beträge verweigere. Auf Ablehnung stieß vor allem auch die Höhe des Schulgeldes für die Vorschule und die Höhere Bürgerschule. Mit der inzwischen eingerichteten Erweiterung der Stundentafel um zwei Stunden Physik und zwei Stunden Zeichnen begnügten sich die Handwerker nicht, sie forderten weiter eine solche Veränderung der höheren Bürgerschule, *daß sie*

96 ebenda.

97 ebenda.

98 ebenda.

99 ebenda.

*dem in der Subscriptions Einladung ausgesprochenen Zwecke, eine Schule für den Handwerker und Gewerbetreibenden zu sein, gehörig entspreche.*¹⁰⁰

Auch die Drohung mit einem Prozessgang bringe die Verweigerer nicht von ihrer Meinung ab.

In einem Artikel auf der ersten Seite der *Neuen Blätter* vom 18. Oktober 1845 berichtete Rektor Breier über seine Teilnahme an der 1. Versammlung der „Realschulmänner“ vom 30.9. bis 3.10.1845 in Meißen. Einleitend stellte er den Grundkonsens über das Ziel der Bürger- oder Realschulen heraus:

*Eine Überzeugung lebt ..., daß die Schulen, welche man Real- oder höhere Bürgerschulen nennt, zu ihrem Ziel nicht eine specielle Fach- und Berufsausbildung haben, sondern allgemein menschliche Bildung der Entwicklung aller physischen, geistigen und sittlichen Kräfte, wodurch der Schüler in den Stand gesetzt wird, jeden bürgerlichen Beruf mit Einsicht und Ehren zu ergreifen und als Staatsbürger an allen wahren Gütern und Interessen des Lebens warmen und lebendigen Antheil zu nehmen.*¹⁰¹

Breier berichtete weiter über einen deutlichen Unterschied zwischen den Realschulen in Norddeutschland, deren Unterricht vorwiegend durch historische und sprachliche Elemente, Mathematik und Naturwissenschaften, weniger dagegen durch technische praktische Fertigkeiten bestimmt sei, während der Unterricht der süddeutschen Realschulen stärker durch mathematisch-naturwissenschaftliche Elemente geprägt sei und dabei besonderes Gewicht auf *Praxis und technische Fertigkeit* gelegt werde. Angeblich blickten die Schulen in Württemberg *mit Sehnsucht nach Norddeutschland*. Auch bei den als Gewerbe- oder Handelsschulen gegründeten Bürger- oder Realschulen in Hannover, Magdeburg und Breslau sei *von Fachbildung im Lehrplan keine Spur zu finden*.¹⁰²

Nach diesen Erfolgsmeldungen, die seine Position zum Lateinunterricht bekräftigten, kam der Rektor zu dem negativen Ausgang der Abstimmung, in der 30 Realschulmänner für Latein, aber 80 dagegen votierten.

100 STAO, Best. 262.1-4455a.

101 Neue Blätter für Stadt und Land, 3. Jahrg., 1845, S. 369.

102 ebenda.

Breier versuchte dieses Ergebnis dadurch zu relativieren, dass er behauptete, es sei nur eine Probeabstimmung nach dem offiziellen Schluss der Versammlung gewesen. Der pathetische Schluss seines Artikels verriet aber eher seine Verunsicherung:

*Daß ich auf der lateinischen Seite stehe, brauche ich nicht zu sagen, und ich bin durch den Besuch der Versammlung nur noch befestigt worden. Dies ist mein Bekenntnis. Zu denen aber, welche es übernommen haben, auf rein moderne Elemente, höhere Bürgerschulen zu gründen, zu diesen sage ich: Zeigt Eure Resultate; beweist durch die That, daß Ihr auf Eurem Fundamente in derselben Zeit dieselbe logische, sittliche und ästhetische Bildung erreicht ... an der Masse der Schüler. Und wenn ihr es mir beweist, so werde ich doch das Lateinische nicht aufgeben, weil es dann im Gesamtleben noch immer ein Mehr ist, das wir vor Euch voraus haben.*¹⁰³

Den letzten überschwänglichen Nachsatz hätte der Rektor lieber unterlassen sollen, denn dieser veranlasste den Stadtrat Hoyer am 22. Oktober zu einer satirischen Entgegnung unter der Überschrift *Die Bittschrift-Berathung und Herr Rector Breier*.

Hoyer begann in Anspielung auf die Abstimmung gegen den obligatorischen Lateinunterricht in Meißen ironisch:

*Eine Hermannsschlacht ist geschlagen! Das geistige Joch, das der lateinische Unterricht auf unsere Jugend legte, ist von unseren Bürgern abgeschüttelt. Aber: Herr Rector Breier will nicht, er ist kein zweiter Thomasius¹⁰⁴, er ist für den lateinischen Unterricht Sollen wir gründlichen Deutschen denn ewig Lumpensammler bleiben für das Papier der Weltgeschichte! ... Soll die Zeit, die man sonst dem Latein zuwandte, der Schlafzeit gegeben und nichtfruchtbringend verwendet werden?*¹⁰⁵

Der Artikel gipfelte in Anspielung auf den Schlusssatz des Rektors in einer bissigen Satire auf eine Fortschrittsfeindlichkeit aus Prinzip:

103 ebenda.

104 Thomasius, Christian (1655–1728) hielt 1688 als erster deutscher Philosoph Vorlesungen in deutscher Sprache.

105 Neue Blätter für Stadt und Land, 3. Jahrg., 1845, S. 375.

Als man in der Marsch Sandfußwege anlegte, soll ein alter Bauer geäußert haben: „Unsere Vorväter hätten das schon gethan, wenn es ginge, aber es geht nicht! Und wenn es auch ginge, war es auch so gut.“ Auch jetzt soll der alte Herr nicht den Sandweg betreten, sondern rüstig und wacker im Klei nebenbei fortschreiten, ... weil er immer noch ein Mehr an den Füßen hat.¹⁰⁶

Am 7. Januar 1846 erfolgte eine weitere umfangreiche Eingabe des Stadtrats an das Konsistorium mit der Forderung, den Lateinunterricht an der Vorschule und der höheren Bürgerschule zu beenden. Im gleichen Aktenkonvolut¹⁰⁷ finden sich Briefe an Hofrat Dr. Günther, der sich als einziges Mitglied des Konsistoriums um Gutachten von Fachleuten bemüht zu haben scheint. Diese Briefe sind besonders aufschlussreich, weil sie einerseits die wirtschaftliche Entwicklung der Zeit beleuchteten und andererseits verdeutlichten, wie schwer es selbst am humanistischen Gymnasium gebildeten Mathematikern und Technikern fiel, sich vom herkömmlichen auf die alten Sprachen gegründeten humanistischen Bildungsbegriff zu lösen und sich einem neuen realistischen zuzuwenden, der sich auf neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaft gründete. Da die Briefe auch in der Argumentation der Eingabe des Stadtrats eine Rolle spielten, muss ihre Analyse der Eingabe vorausgehen.

Auf die Anfrage des Hofrats Günther schrieb am 18. November 1845 Johann Dietrich Tellkamp, seit 1835 als Mathematiker Direktor der höheren Bürgerschule mit Latein in Hannover, zur Frage des Lateinunterrichts an höheren Bürgerschulen:

Meiner Ansicht nach kann hier [in der Frage des Lateinunterrichts an höheren Bürgerschule; d.V.] nur die Örtlichkeit entscheiden. Ob das Latein sich in späterer Zukunft an Realschulen wird behaupten können, läßt sich noch nicht absehen.¹⁰⁸

Nun folgte ein aufschlussreicher Bezug auf die wirtschaftliche Entwicklung, der zugleich das ablehnende Unbehagen des auch als Mathematiker humanistisch Gebildeten gegenüber der technischen industriellen Entwicklung am

106 ebenda.

107 STAO, Best. 262.-14455a.

108 ebenda.

Beispiel des Eisenbahnbaus zeigte, wobei Tellkampff zu dem für ihn negativ besetzten Klischeebild des *Americaners* griff:

*Da wir mit der Ausdehnung der Eisenbahnen auch jener Ungründlichkeit der Americaner uns nähern werden, die vor allem wollen, daß ihre Jugend praktisch werde und möglichst schnell Geld erwerbe. Da muß dann allerdings aus dem Lehrplan gestrichen werden, was nicht unmittelbar fürs Leben brauchbar erscheint.*¹⁰⁹

In seinen folgenden Ausführungen ging er noch einmal auf die besonderen methodischen Voraussetzungen eines Lateinunterrichts an Realschulen ein und forderte eine *von der altherkömmlichen Methode sehr abweichende Methode*, mit deren Hilfe man an seiner Schule in Hannover *ganz leidliche Resultate ... habe gewinnen* können. Tellkampff machte vor allem ein der klassischen Bildung gegenüber feindliches Klima in der Bürgerschaft dafür verantwortlich, dass in Leipzig, Magdeburg und vor allem in Elberfeldt, *wo die Väter durchaus nichts vom Lateinlernen ihrer Söhne auf der Realschule wissen wollen*, für die Abschaffung des Lateinunterrichts verantwortlich. Dagegen lege man in Breslau und Berlin ein großes Gewicht auf Latein, weil man hier ein klassisch gebildetes Publikum *von einiger Latinität* vorfinde.

Dieser Brief Tellkampffs spielte in der Diskussion im Stadtrat am 7. Januar 1846 eine Rolle, weil Tellkampff als Mathematiker von den Befürwortern des Lateinunterrichts als Kronzeuge benutzt wurde. Im Protokoll der Sitzung findet sich ein Abschnitt, der sich auf den Schluss des Briefs bezieht und der das eigenständige kulturelle Selbstbewusstsein des Gewerbebürgertums in Oldenburg zum Ausdruck bringt:

*Das sind die Leute in Oldenburg nun nicht [ein Publicum von einiger Latinität]. Obwohl wir in einer Residenz leben, an dem Sitze vieler Collegien, obwohl wir ins Theater gehen, in Litteraturgesellschaften, in so vielerlei Vereinen, in Gesangsgesellschaften, so fühlen unsere Handel- und Gewerbetreibenden – und die müssen doch wohl entscheiden – doch kein Bedürfniß des Lateins, so wenig wie die Leipziger an dem Sitze einer Universität.*¹¹⁰

109 ebenda.

110 STAO, Best. 262.1-4455a.

Der Oberbaudirektor Lasius, der einerseits die Bedeutung der antiken Kunst als Vorbild des damals noch in Oldenburg vorherrschenden Klassizismus und damit auch an der humanistischen Bildung festhalten wollte, der aber andererseits den Forderungen der wirtschaftlichen und naturwissenschaftlichen Entwicklung gegenüber aufgeschlossen war, denn er war 1840 Mitbegründer des Gewerbevereins und Teilnehmer an der ersten gesamtdeutschen Versammlung der Naturforscher 1839 in Bad Pyrmont, schrieb am 2. Dezember 1846 an Hofrat Dr. Günther:

Ob der Architekt des Lateins bedürfe? Die Architektur hat drei Seiten, eine technische, eine künstlerische und eine wissenschaftliche. ... Also, mein Verehrtester, kommen wir auf den allgemeinen Satz zurück: zu den Verrichtungen des heutigen Lebens brauchen wir Latein nicht, verlangen wir aber der Verrichtungen und ihrer Gründe uns bewußt zu werden, so kann unser heutiger Bildungsgang des Lateins nicht entbehren.¹¹¹

Lasius erkannte aber, dass die Entwicklung eines neuen Bildungsbegriffes durch die Pädagogen eine Forderung der Zeit war, wenn er weiter schrieb:

Es ist aber die Aufgabe unserer Schulmänner, auch diese höhere Bildung ohne Hilfe des Latein zugänglich zu machen. ... Kann der Architekt ohne Latein humaniora besitzen, so gewinnt er dadurch Zeit für Kunst und Technik, durch die Realstudien allein aber wird er es immer nur zu einer einseitigen Bildung bringen.¹¹²

Am 7. Januar 1846 erfolgte eine 24 Seiten umfassende Eingabe des Stadtrats an das Konsistorium:

Eine große Anzahl von Bürgern, deren Söhne die Bürgerschule besuchen, kann sich noch immer nicht darein finden, daß daselbst das Latein und so gar zwangsweise gelehrt wird.¹¹³

Es folgte eine kritische Auseinandersetzung mit den für das Latein günstigen Urteilen der Mathematiker Tellkamp (Hannover) und Klettke (Breslau), die schon ausschnittsweise zitiert wurden. Als Kronzeuge für einen neuen Bil-

111 STAO, Best. 160,1-1268.

112 ebenda.

113 ebenda.

dungsbegriff gegen den Lateinunterricht an höheren Bürgerschulen wurde der Director der Magdeburger höheren Gewerbe- und Handelsschule Ledebur zitiert:

Man weiß in der That kaum, wie ein Verständiger allen Ernstes behaupten kann, es lasse sich auf jene modernen Elemente, recht betrieben, keine höhere Bildung gründen. ¹¹⁴

Als Schlussfolgerung formulierte der Stadtrat seine Forderung, möglichst zu Ostern 1846 den Lateinunterricht an der höheren Bürgerschule aufhören zu lassen.

In ihrer Ausgabe vom 11. Juli 1846 zeigten die *Neuen Blätter* das Erscheinen einer Schrift des Rektors Breiers mit dem Titel *Das Lateinische auf der höheren Bürgerschule* an. Der Verfasser der Besprechung stellte fest:

Durch die Anzeige wollen wir nicht zu neuen Erörterungen über die „lateinische Frage“ die Schleusen abermals eröffnen, sondern nur von unserem bisher abweichenden Standpunkt aus dem Hrn. Verfasser die Anerkennung aussprechen, daß er offenbar nicht aus Mangel an Gründen so oft und so lange geschwiegen hat, wenn über das Latein öffentlich diskutiert wurde, sondern seine Thesen, auf welche er sich auch diesmal stützt, im Bewußtsein begründeter Überzeugung hinstellt. ¹¹⁵

Nach dieser anerkennenden Würdigung wandte sich der Verfasser der allgemeinen Bildungs- und Kulturpolitik in Deutschland zu mit einem Ausblick auf wünschenswerte zukünftige Entwicklungen:

Unserer Ansicht nach wird die Vermittlung der Gegensätze mit der Zeit darin gefunden werden, daß auch die Gymnasien ihr Studium des Althertums und der alten Sprachen beschränken, die höheren Bürgerschulen sie im jetzigen Sinne wieder in sich aufnehmen und dadurch die Spaltung zwischen Gelehrten und Ungelehrten ein Ende machen, der schon jetzt das Leben entgegenwirkt, die einseitige Auffassung des Zwecks der Realschule aber in merkwürdigem Maße Vorschub leistet. Fachschulen werden dann entstehen

114 ebenda.

115 Neue Blätter für Stadt und Land, 4. Jahrg., 1846, S. 255.

*oder bleiben, aber für ein vorgerücktes Alter, als für welches wir unsere höhere Bürgerschule bestimmen.*¹¹⁶

Dieser letzte Abschnitt nahm auf hellsichtige Weise die künftige Entwicklung der Modernisierung des Bildungswesens vorweg, die in ihrer grundlegenden Phase der *Differenzierung*¹¹⁷ der Bildungsgänge, der *Rationalisierung* im Sinne einer stärkeren Professionalisierung, der *Individualisierung* der Bildungsangebote und der *Domestizierung* durch eine vor allem von Preußen ausgehende stärkere staatliche Reglementierung der Bildungsgänge allerdings noch bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts dauern sollte.

Am 26. Juni 1846 berichtete die Schulkommission dem Magistrat über einen Mehrheitsbeschluss der ihr angehörenden Bildungsbürger:

*Die Schulcommission theilt die Ansicht des Rectors Breier, daß der Unterricht in der lateinischen Sprache an der höheren Bürgerschule als ein Unterrichtsgegenstand beibehalten werden müßte, an welchem alle Schüler theilnehmen müßten und daß es der Schule zum wesentlichen Nachtheil gereichen werde, wenn man diesen Unterricht in der höheren Bürgerschule ganz aufhören oder die Theilnahme an demselben von der Bestimmung der Eltern abhängig werden lassen sollte.*¹¹⁸

Diesem Bericht liegen zwei sehr unterschiedlich argumentierende Separatvoten an, ein kurzes des Kammerrats von Toel und ein umfangreiches des Ratsherrn Hoyer.

Kammerrat von Toel stellte fest, *daß es für die höhere Bürgerschule in Oldenburg am besten ist, wenn der Unterricht in der lateinischen Sprache aufgegeben wird, da es hier an einer Einwohner-Classe fehlt, welche ihre Söhne für den höheren Gewerbestand bestimmt und soviel Mittel besitzen, sie bis zum 17 oder 18 Jahre eine solche Anstalt besuchen lassen zu können.*¹¹⁹

116 ebenda.

117 vgl. van der Loo/van Reijen, S. 31 f.

118 STAO, Best. 262.1-4455a.

119 ebenda.

Bevor der Beschluss der Schulkommission mit den beiden Separatvoten vom Magistrat an das Konsistorium am 20. August 1846 abgeschickt wurde, entspann sich zwischen dem Stadtdirektor Wöbken und dem Ratsherrn Hoyer eine schriftlich ausgetragene Kontroverse, welche das sich verändernde politische Verhältnis zwischen dem Magistrat als Behörde und einem Vertreter des Stadtrates verdeutlichte.

Stadtdirektor Wöbken hatte das Manuskript Hoyers bearbeitet und handschriftlich angefügt:

*Nach unserer gestrigen mündlichen Verabredung habe ich die Stellen, die aus dem Separatvotum wegbleiben mußten, mit Bleistift eingeklammert.*¹²⁰

Politisch selbstbewusst als Ratsherr antwortete darauf Hoyer dem Stadtdirektor:

Ich glaube in meiner Stellung, als Mitglied der Schulcommission darauf bestehen zu müssen, daß mein Separatvotum ... auch mit abgeben wird, und Sie als Vorstand nicht berechtigt sind, mir das Wort zu beschneiden. Was ich in meinem Votum gesagt habe, im Bezug auf die Schrift des Rectors, ist gehörig motivirt, scheint mir nicht in ungeziemender Weise besprochen zu sein, und keine Injurien zu enthalten.

Ich kann mich daher nicht veranlaßt finden, Ihrer Aufforderung weiter nachzukommen, als geschehen ist, und bitte Sie, mir dieses nicht übel zu deuten oder als Eigensinn auslegen zu wollen.

*Hoyer.*¹²¹

In einer Nachschrift bekräftigte er noch einmal ungeschminkt seine Auffassung über die Eigenständigkeit des Bildungsangebotes der höheren Bürgerschule gegenüber dem Gymnasium:

Die Bürgerschule muß aufhören, bei dem Gymnasium zu Gast zu gehen und mit dem Abfall von dessen reicher Tafel vorlieb zu nehmen. Sie muß sich neue Wege bahnen, neue Schächte niederfahren, wenn sie eigene Schätze fördern will. Wenn wir den Engländer, weil ihn die Schule des Lebens seinen

120 ebenda.

121 ebenda.

Beruf an kein höheres Allgemeines knüpfen lehrte, so oft in Materialismus sinken sehen, so giebt uns dies einen Fingerzeig durch eine höhere Einweihung in die Kräfte der Natur das künftige Geschlecht vor dem Materialismus zu wahren.

Ich bin nun der Ansicht, daß bei gehöriger Erfüllung der Hauptaufgabe der höheren Bürgerschule nach den Lernkräften und der Schulzeit der Schüler ein für eine tüchtige Bildung angemessener Unterricht im Lateinischen, dessen Fruchtbarkeit sonst in Abrede zu stellen mir nicht in den Sinn gekommen ist, nicht möglich ist, was die allgemeine Erfahrung auch bestätigt hat.¹²²

Festzuhalten ist, dass Ratsherr Hoyer den Bildungsgehalt des Lateinunterrichts keineswegs bestritt, hatte er doch selbst das Oldenburger Gymnasium besucht, anschließend bei einem Handelsmakler Englisch und bei seiner Stiefmutter Französisch gelernt, nach einer praktischen Tätigkeit im väterlichen Geschäft die polytechnische Schule in Kassel besucht und dann Chemie in Jena und Berlin studiert.¹²³

Bemerkenswert an seiner Position war allerdings, dass er ausdrücklich in gründlichen naturwissenschaftlichen Kenntnissen die wirksamste Abwehr eines oberflächlichen Materialismus sah, der damals gerade von Theologen und Geisteswissenschaftlern den Naturwissenschaften unterstellt wurde.

Das 22 Seiten umfassende Separatvotum des Stadtrats Hoyer bezog sich auf ein umfangreiches Gutachten des Rektors Breier, das dieser 1846 auch als Druckschrift unter dem Titel *Das Lateinische auf der höheren Bürgerschule – Eine Apologie*¹²⁴ veröffentlicht hatte, und einen Brief des Rektors.

In seinem Gutachten hatte der Rektor die Bedeutung des Lateinunterrichts auf der höheren Bürgerschule in fünf Punkten zusammengefasst:

1. *Die lateinische Sprache fordert eine so allseitig gespannte und concentrierte Aufmerksamkeit des Schülers, daß sie weder in Rücksicht der formalen d.i. grammatischen Bildung, noch in Beziehung auf geistige*

122 ebenda.

123 vergl. Oldenburg. Jahrbuch 1919/20, S. 360.

124 Friedrich Breier, *Das Lateinische auf der höheren Bürgerschule – Eine Apologie*, Oldenburg 1846.

Gymnastik überhaupt durch eine moderne Fremdsprache kann ersetzt werden, abgesehen davon, daß sie auch in materieller Hinsicht Elemente der modernen Sprachen enthält (S. 5).

2. *In der lateinischen Literatur als einer antiken liegen Elemente aller modernen Staats- und Lebensverhältnisse klar, einfach und abgeschlossen vor, so daß die Jugend daran zugleich zur Auffassung der Gegenwart fähig gemacht wird (S. 17)*
3. *In der lateinischen Literatur als einer antiken sind Muster der Form und des Stils gegeben, an denen vorzugsweise und auf geradem Wege des Schülers ästhetisches Urtheil gebildet wird. Deutsche classische Werke haben ein specifisches Element, das die unbefangene Behandlung auf der Schule stört: die Liebe. Dagegen ist die antike Poesie gewissermaßen geschlechtslos (S. 25 f).*
4. *Wenn auf einer höheren Bürgerschule ein Schüler, ohne Vernachlässigung der neueren Sprachen und der mathematisch-physikalischen Wissenschaften, sowie der technischen Fähigkeiten, so weit im Latein fortschreitet, daß er eine Rede von Cicero, den Caesar und auserlesene Stücke von Horaz, Ovid und Virgil verstehen kann; so hat er, alles Übrige ungerechnet, einen bedeutenden Vorzug vor allen, welche nur an modernen Sprachen geübt sind (S. 31 f).*
5. *Die verschiedenen praktischen Vortheile und zufälligen Annehmlichkeiten einer selbst geringen Kenntniß des Lateinischen können nur in Betracht kommen als eine nicht zu verachtende Zugabe, können an sich aber keinen bestimmenden Einfluß haben (S. 38).*¹²⁵

Anstoß erregten bei Stadtrat Hoyer zunächst vor allem einige Passagen im Schlussteil des beigelegten Briefes. Wie schon in seinem Zeitungsbericht über die Versammlung der Realschulmänner in Meissen steigerte sich auch hier der Rektor in eine pathetische Antithetik zwischen humanistischer und auf Realien gegründeter Bildung, die seine ideologische Verhärtung zeigte und zum Widerspruch herausforderte, wenn er schrieb:

So halte ich es für meine Pflicht, für eine mir durch mein Amt und meinen Beruf auferlegte Schuldigkeit ..., daß es sich in dieser ganzen Sache um ein

125 ebenda.

*Großes, um etwas handelt, das in seinen Folgen nicht zu berechnen ist, um das Heil künftiger Generationen, denen Segen oder Fluch daraus erwachsen muß, je nachdem in der Erziehung Gott oder Welt, Ewiges oder Vergängliches, an sich Gutes oder praktisch Nützlichendes zum Prinzip gemacht wird, denn das Ende des Einen ist Barbarei und Knechtschaft, des Anderen Freiheit und Kultur.*¹²⁶

So begann Stadtrat Hoyer auch sein Separatvotum mit dem obigen Zitat aus dem Brief des Rektors mit der kritischen Bemerkung über die mangelnden naturwissenschaftlichen Kenntnisse des Rektors als Ursache für seine Haltung:

*Aus solcher Ansicht, welche Unkenntniß der Naturwissenschaften und beschränkte Begriffe von der Wissenschaft überhaupt bekundet, gehen alle die Declamationen hervor, welche nur den Unkundigen und Oberflächlichen erschüttern mögen, denen aber nichts gelten, welche diese falschen Voraussetzungen erblicken.*¹²⁷

Nach dieser eher polemischen Zurückweisung kam Hoyer auf das dem Streit zugrunde liegende Kernproblem in den fast unvereinbar gegensätzlichen Weltanschauungen. Bei Rektor Breier herrschte die an Ewigkeitswerten des Christentums und der Antike ausgerichtete Weltsicht vor, welche die damaligen sozialen, wirtschaftlichen und naturwissenschaftlich-technischen Umwälzungen entweder nicht wahrnahm oder bewusst ausklammerte. Dagegen stand die gerade aus der Beobachtung der sozialen und wirtschaftlichen Umwälzungen infolge der Industrialisierung gewonnene Überzeugung¹²⁸ des naturwissenschaftlich gebildeten Gewerbebürgers Hoyer, dass nur durch eine wissenschaftliche Bildung, die vor allem die Naturwissenschaften einschloss, die Probleme der Gegenwart zu meistern seien. Das drückte der Verfasser hier im Gegensatz zur Vorrede seiner Schrift etwas allgemeiner aus:

Es ist zu bedauern, daß Herr Breier so wenig den Grund und das Wahre in dem sieht, was jetzt die Welt bewegt, und das Bedürfniß würdigt, welches

126 STAO, Best. 262.1-455a.

127 ebenda.

128 vgl. die Vorrede zu seiner Schrift *Der Gewerbestand und die höhere Bürgerschule* zitiert in Abschnitt 2 dieser Arbeit.

*sich besonders in dem Wunsche nach höheren Bürgerschulen ausdrückt: Gott und das Ewige in der Natur zu begreifen zu lernen.*¹²⁹

Ein weiterer Streitpunkt war wieder die Frage der Kompetenz von Nicht-pädagogen in Schulfragen. Dabei machte Hoyer auf den Unterschied aufmerksam zwischen dem *Wie* gelehrt werden solle, also der Frage der Methodik, die dem Fachmann überlassen bleiben müsse, und dem *Was* gelehrt werden solle, also den didaktischen Fragen der Lehrinhalte, für die er sich ebenso kompetent hielt *als ein Philologe, der von einem sehr wesentlichen Theil solcher Schulen, den Naturwissenschaften, nur oberflächliche Ansichten hat.*¹³⁰

In den weiteren Ausführungen Hoyers bekam dieses Problem eine durchaus politische Dimension, wenn er das obrigkeitliche Amtsverständnis des Rektors zurückwies, wie es sich vor allem im Brief ausgedrückt hatte:

*Dazu hat Gott Obrigkeiten, Amter und Collegien angeordnet, daß sie für seine Sache, die Sache der Wahrheit, gegen die Angriffe der Böswilligen sowohl als der Unverständigen vertheidigen.*¹³¹

Hoyer bemerkte dazu zeitkritisch:

*Bei solchen Aussprüchen ist man versucht, an die Stockjuristen gegen Öffentlichkeit und Mündlichkeit, an die Stocktheologen gegen Gewissensfreiheit zu denken.*¹³²

Sehr detailliert setzte sich Hoyer dann mit der Frage auseinander, ob Lateinkenntnisse für die Erlernung des Französischen und Englischen Voraussetzung seien, und kam mit Nachweisen aus den damals führenden Grammatiken und den Schulprogrammen der Elberfelder Realschule zu dem Schluss, die Herleitung der Formen sei nur für den studierenden Philologen von Nutzen, der auch die Vorstufen der heutigen modernen Fremdsprachen beherrsche, für die Schüler einer Realschule müsse man das *als einen weiten Umweg* betrachten. Lateinkenntnisse könnten sich sogar, wie er an Beispie-

129 STAO, Best. 262.1-4455a.

130 ebenda.

131 ebenda.

132 ebenda.

len zu zeigen versuchte, als hinderlich für die Erlernung moderner Fremdsprachen erweisen. Ein wichtiger Gesichtspunkt war für Hoyer zu dem die Überlastung der Schüler durch zu viele Fächer an der höheren Bürgerschule, die durch den obligatorischen Lateinunterricht noch verstärkt werde, wie viele Eltern bestätigt hätten.

In einem Schlussteil fasste Hoyer seine Kritik noch einmal zusammen:

1. *Herrn Rector Breier's unrichtige Ansichten über die Naturwissenschaft,*
2. *dessen einseitige Ansicht über den Zweck der höheren Bürgerschule;*
3. *daß Herr Rector Breier bei der Beweisführung über die Nothwendigkeit des lateinischen Unterrichts zu oft verwechselt:*
 - a) die Sprachen im Allgemeinen mit dem Latein,*
 - b) die alte Geschichte mit der lateinischen Sprache,*
 - c) den Lehrgegenstand mit der Lehrmethode.¹³³*

Dass es Stadtrat Hoyer bei aller Kritik nicht um eine persönliche Querele gegen den Rektor ging, zeigte seine Schlussbemerkung, in der er die Leistungen des Rektors und der Lehrer der höheren Bürgerschule durchaus anerkannte:

Ich schreibe den etwaigen guten Erfolg der höheren Bürgerschule nicht den Lehrgegenständen zu, sondern der tüchtigen Individualität des Rectors und mancher Lehrer, und der Harmonie unter ihnen.¹³⁴

In der Ausgabe der Neuen Blätter fand sich am 14. November 1846 unter Bezug auf die Augsburger Allgemeine Zeitung unter dem Titel *Latein in Realschulen* eine Kurzmeldung über die *Versammlung für das Real- und höhere Bürgerschulwesen* in Mainz vom 30. September bis zum 3. Oktober.

Auch dort sei die Frage, *Ist die lateinische Sprache ein nothwendiges Bildungselement der Realschule, wie wir sie anstreben?*, wie schon zuvor in Meißen diskutiert worden. Bei einer Abstimmung hätten von 132 anwesen-

133 ebenda.

134 ebenda.

den Schulmännern nur vier für den Unterricht in Latein an Realschulen gestimmt.¹³⁵

Der Stadtrat forderte das Konsistorium am 5. Dezember 1846 noch einmal auf, wegen des Lateinunterrichts an der höheren Bürgerschule mit dem Hinweis auf Prozesse gegen Zahlungsverweigerer *baldigst* eine Entscheidung zu treffen.

*Es steht in diesem Augenblick ein höchst unangenehmer Prozeß bevor gegen eine große Anzahl der Unterzeichner zu den Kosten der Errichtung der Bürgerschule, welcher wird vermieden werden können, wenn im Sinne des Stadtrathes entschieden wird.*¹³⁶

Ein Bericht der *Neuen Blätter* vom 2. Januar 1847 wies daraufhin, dass seit 1844 ein Rechtsstreit über die *freiwilligen (!) Beiträge zur Errichtung einer höheren Bürgerschule* schwelte, ein Problem, das, wie der oben zitierte Antrag zeigte, mit der Frage des Lateinunterrichts zusammenhing. Nach einem kurzen Rückblick auf die einzelnen Stationen dieser Aktion seit dem Aufruf des Stadtrats 1829 kam der Verfasser auf die juristische Auseinandersetzung zu sprechen:

*Nachdem mehrere Zeichner die Zahlung verweigerten, wurde am 2. Mai 1845 von der mit der Aufsicht über die Fonds und Cassen der höheren Bürgerschule und der Vorschule betrauten Schulcommission die Entscheidung über die Einziehung der Capitalien an den Cämmerer als dem Schulprovisor ertheilt. Derselbe stellte die Klage zuerst gegen Hm. Advokaten Köhler¹³⁷ an, wurde aber in zwei Instanzen wegen fehlender Legitimation zurückgewiesen, weil nur die Stadtgemeinde, nicht aber die Schulcommission, den Anspruch erheben könne.*¹³⁸

Im Dezember 1846 beschloss der Stadtrath mit Mehrheit, *daß die rechtliche Verbindlichkeit der Zeichnung keinem Zweifel unterliege. Der Stadtrath ermächtigte daher, soviel an ihm lag, den Magistrat, die Rückstände gericht-*

135 Neue Blätter für Stadt und Land, 4. Jahrg., 1846, S. 430. 136 STAO, Best. 262.1-4455a.

136 STAO, Best. 262.1-4455a.

137 Obergerichtsanwalt Wilhelm Friedrich Köhler nahm schon im Vormärz eine politische Außenseiterstellung ein. Vgl. Christoph Reinders-Düselder, a.a.O., S. 96 f.

138 STAO, Best. 262.1-4455a.

*lich beigängig zu machen und einzuheben, auch solche Befugniß auf Andere zu übertragen, und zwar mit dem Zweck, um demnächst einkommende Gelder zu den Zwecken und Nutzen der seitdem errichteten höheren Bürgerschule hieselbst zu verwenden.*¹³⁹

Ein Artikel in den *Neuen Blättern* vom 10. April 1847 machte deutlich, dass die Redaktion die Entwicklung der Frage des Lateinunterrichts in allen deutschen Ländern beobachtete. Zugleich ließen die Ausführungen ein waches Interesse an der unterschiedlichen politischen Entwicklung in den Verfassungen der deutschen Ländern erkennen. Unter dem Titel *Über das neue Regulativ für die Gelehrtenschulen in Sachsen* beschrieb der Verfasser zunächst den Inhalt des Regulativs. Es ordne eine quantitative und qualitative Beschränkung des Unterrichts in alten Sprachen an, *damit die nöthige Zeit gewonnen werde, um den Schülern auch in anderen Fächern, namentlich den Naturwissenschaften, diejenigen Elementarkenntnisse beizubringen, welche nicht allein für jeden wissenschaftlich Gebildeten an sich nothwendig, sondern Interesse und Vorbereitung für die Universitätsvorlesungen darüber zu fördern, geeignet ist. Daraus stellt sich die Frage, ob nicht noch mehr höhere Realschulen nöthig sind.*¹⁴⁰

Der folgende Absatz ist besonders aufschlussreich, weil er die unterschiedliche Verfassungslandschaft in Deutschland und die politischen Vorstellungen und Ziele des gebildeten Bürgertums in Oldenburg ein Jahr vor den Ereignissen von 1848 verdeutlichte:

Die Sachsen haben gut hoffen, sie haben einen Landtag, der ihnen dergleichen bringen kann, uns aber fehlt es daran, wir müssen daher noch viel eifriger hoffen, wenn auch (oder weil?!) die Zuversicht etwas dünn ist, denn wie weit haben wir es noch erst bis zu einem solchen Regulativ! Unsere Gelehrtenschulen stecken noch immer im Kultus der alten Sprachen bis über beide Ohren, worüber z.B. die Unterrichtstafel beim Oldenburger Gymnasium ... den Beweis liefern kann. Aber der Glaube an die Untrüglichkeit der bisherigen Methode ist längst erschüttert. ... Sollte daher das sächsische Regulativ nicht auch für unsere Schulen Nachahmung verdienen? Möge der

139 ebenda.

140 Neue Blätter für Stadt und Land, 5. Jahrg., 1847, S. 161 f.

*Gegenstand denen empfohlen sein, deren Einwirkung hiebei von Gewicht ist.*¹⁴¹

Im Zusammenhang mit einem Artikel in den *Neuen Blättern* vom 12. Mai 1847 über *Das Bürgerschulwesen in der Stadt Oldenburg*, der vor allem dem Vorschlag von Bürgern gewidmet war, die Stadtknabenschule auf Kosten der höheren Bürgerschule stärker auszubauen, kam auch die Frage der Reform der letzteren durch die Aufgabe des Lateinunterrichts wieder zur Sprache:

Es möchte aber nicht zu übersehen sein, daß der Vorschlag nur einer verfehlten Erwartung von der höheren Bürgerschule seinen Ursprung verdankt, einer solchen, die man noch erfüllen kann. Wird das Latein abgeschafft, der deutschen Sprache, der Naturkunde und der exacten Wissenschaften ein größeres Feld eingeräumt, so wird die Schulzeit eine kürzere sein, es wird der Übergang aus der Stadtschule in die höhere Bürgerschule erleichtert, und es könnte das Schulgeld für minder Begüterte niedriger gestellt werden.

*Man möge über den pädagogischen Einfluß der lateinischen Sprache denken, wie man wolle, so werde man für uns die Thatsache nicht hinweglegen können, daß den Bedürfnissen unseres gewerblichen Bürgerstandes die höhere Bürgerschule ihre Entstehung verdankt, und eine Anstalt, die im Wesentlichen einen communalen Standpunkt einnimmt, dürfte niemals ihres Ursprungs vergessen.*¹⁴²

Unter Bezugnahme auf die schon genannten Abstimmungen in Meißen und Mainz gegen den obligatorischen Lateinunterricht an höheren Bürgerschulen zog der Verfasser den Schluss:

*Man muß doch mindestens anerkennen, daß die Frage, ob die lateinische Sprache auf die Realschule gehöre, eine zweifelhafte sei.*¹⁴³

Am 25. August 1847 sandte der Stadtmagistrat eine 22 Seiten umfassende Eingabe des Stadtrats an den Großherzog, *betreffend: Entfernung des Latein aus dem Lehrplan der höheren Bürgerschule* mit dem Zusatz: *Der Stadt-*

141 ebenda.

142 ebenda.

143 ebenda.

*magistrat schließt sich mit Ausnahme des Stadtdirektors Wöbken dem Inhalt dieser Vorstellungen an.*¹⁴⁴

Die Eingabe begann mit einem Rückblick auf die Ziele der Stadt bei der Gründung der Schule:

*Ihren vorzugsweise dem Handels- und Gewerbestand angehörenden Söhnen diejenige ... Bildung zu geben, welche nach den fortgeschrittenen Anforderungen der Zeit diesem Stande unerlässlich geworden ist.*¹⁴⁵

Man fand den Namen Realschule, wie er in anderen Städten benutzt wurde, nicht glücklich, weil er von den Gegnern polemisch gebraucht werde. Die folgenden Ausführungen beschrieben in eindrucksvoller Weise, worin aus der Sicht der Gewerbebürger der Mangel im damaligen deutschen Bildungswesen bestand:

*Aber obgleich allerdings das reale Wissen, wie solches in dem großen Betriebe des praktischen Lebens schlechthin zu Bewältigung und Beherrschung seiner Zwecke gefordert wird, in derartigen Anstalten [Realschulen; d.V.] in breiterem Maße, als bisher zugestanden wurde, seine vollkommen berechnete, von uns Deutschen immer noch nicht genug gewürdigte, Vertretung findet, so ist es doch verkehrt, darum diese Richtung als der Bildung durch formales Wissen (Denken) feindlich hinzustellen – verkehrt auch zu meinen, als ob die höheren Zwecke der Humanität, wie man sich auszudrücken beliebt, darnach nicht ebenfalls angestrebt würden.*¹⁴⁶

Selbstbewusst stellte der Stadtrat dem auf die alten Sprachen gegründeten Humanitätsbegriff den eigenen realistischen gegenüber:

*Was aber die Belehrung über die allgemeinen Menschheitszwecke anbelangt, so sind diese im edelsten Sinne realer Art, die nicht erst des Mittels einer toten Sprache bedürfen, um erkannt zu werden – dazu liegt der Schlüssel vielmehr in den Geheimnissen der eigenen Brust (Religion – Natur- und Menschengeschichte).*¹⁴⁷

144 STAO, Best.160.1-1268.

145 ebenda, S. 2.

146 ebenda, S. 4.

147 ebenda, S. 5.

Sodann folgte ein Rückblick auf die Wahl des Rektors. Nachdem man anfänglich einen Mathematiker oder Naturwissenschaftler dafür gefordert habe, sei die Wahl auf einen klassischen Philologen gefallen:

*Ohne Zweifel auf einen würdigen Mann, ... der seinen geistigen Schwerpunkt vorzugsweise durch altklassische Studien gewonnen hat, dagegen aber den Naturwissenschaften u.s.w. fremdgeblieben ist.*¹⁴⁸

Deshalb sei sein Festhalten am Lateinischen zwar verständlich, das sei aber kein Grund, an dieser Ausrichtung der Schule festzuhalten, weil sie Anlass zu Missbilligungen und Unfrieden in der Bürgerschaft gegeben habe. Dann folgte eine lange Darstellung der verschiedenen in diesem Kapitel bereits behandelten Eingaben an das Konsistorium, die zahlreichen Beiträge in den *Neuen Blättern* bis zum Hinweis auf die Niederlagen der Lateinbefürworter in Meißen und Mainz. Im Schlussteil wurde das veränderte politische und bildungspolitische Klima der Zeit des Vormärz besonders deutlich:

*Die Juristen hatten oder haben noch ihren Zopf, die Theologen und Mediziner desgleichen, aber auch die Filologen nicht minder den ihrigen, der letzteren steckte besonders im Latein. Aber wie z.B. jetzt aller Welt darüber die Augen geöffnet sind, daß Heimlichkeit und Schriftlichkeit [in Latein; d.V.] nicht mehr für die Bedingungen eines guten Rechtsverfahrens gelten können u.s.w., so ist auch die Voraussetzung, als sei das Latein ein absolut spezifisches Bildungsmittel für alle Menschenkinder, längst zu einem Märchen geworden, das keinen Glauben mehr einflößt.*¹⁴⁹

Es wurde darauf verwiesen, dass das Latein im Mittelalter für die Gelehrten seine Bedeutung gehabt habe, die Gegenwart aber eine neue Bildung fordere:

*Aber seit geraumer Zeit hat sich eine neue Ära aufgethan, und da verändert sich Bedürfniß, Bildung und Alles, daher haben auch die Gründe für das Latein keine Geltung mehr für alle diejenigen, welche an den neuen Standpunkt glauben.*¹⁵⁰

148 ebenda, S. 7.

149 ebenda, S. 18.

150 ebenda, S. 19.

Dabei wird der Vorwurf vor allem der Altphilologen, das sei bloßer Utilitarismus, als Folge einer falschen überholten Weltansicht zurückgewiesen:

*Und wenn jemand jetzt noch die gesammte s.g. realistische Bildung, die Naturwissenschaften u.s.w., unter das Utilitätsprincip bringt, so ist er befähigt. Aus dieser falschen Würdigung erklärt sich bei den Philologen vieles.*¹⁵¹

Die aufklärerische Funktion der modernen Naturwissenschaften gegenüber dem Mittelalter wurde im Folgenden besonders herausgestellt:

*Das Mittelalter hat die Natur mißachtet, oder für Blend- und Zauberwerk gehalten, und dadurch den menschlichen Geist in Wahn gehüllt, anderweitig aber in todt Gelehrsamkeit versenkt. Die wahre Befreiung wird sich indeß immer wesentlich mit daran knüpfen, daß der Mensch anfängt, die Natur zu begreifen, und auch praktisch deren Kräfte nach allen Richtungen mit wissenschaftlicher Durchdringung sich unterwirft.*¹⁵²

Am Schluss erfolgte als Verstärkung des Anliegens der Hinweis auf das schon im Kapitel zitierte sächsische Regulativ über die Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts.

Am 17. November 1847 gab das Konsistorium die Eingabe, die nicht befürwortet wurde, an den Großherzog weiter. Darauf erfolgte am 2. Januar 1848 die Resolution des Großherzogs an den Magistrat mit der Ablehnung der Bitte des Stadtrats. In der Begründung wurde darauf verwiesen, dass Latein erst seit wenigen Jahren *mit allseitiger Zustimmung* in den Lehrplan aufgenommen worden sei:

*Da über die Zweckmäßigkeit dieses Unterrichts an höheren Bürgerschulen verschiedene Ansichten bei den gewiegtsten Schulmännern Deutschlands bestehen, empfiehlt es sich um so mehr, eine längere Erfahrung abzuwarten, bevor man eine bestehende Einrichtung an der hiesigen Schule gegen die entschiedene Überzeugung des anerkannt tüchtigen Rectors derselben ändert, da die bisherigen Resultate des Unterrichts günstig und die Fortschritte der Schüler in allen Fächern zufriedenstellend sind.*¹⁵³

151 ebenda, S. 19.

152 ebenda, S. 19 f.

153 STAO, Best. 262.1-4455a.

In der Zwischenzeit war der Ton der Berichte über *Latein auf der Bürgerschule* zunehmend aggressiver geworden, wobei besonders die auf mehr politische Mitbestimmung gerichteten Untertöne nicht zu überhören waren.

Am 15. Dezember 1847 veröffentlichten die *Neuen Blätter* unter dem oben genannten Titel einen Artikel:

*Mit Freuden hört man, daß die Lehrer der höheren Bürgerschule, die den lateinischen Unterricht bisher gehalten haben, geneigt sind, im Interesse der Schule den immer allgemeiner werdenden Wünschen nachzugeben. Die Schulcommission, heißt es, ist jetzt der Ansicht, daß der lateinische Unterricht an der höheren Bürgerschule aufhören und nur noch an der Vorschule in der Art gegeben werden soll, daß es den Schülern freistehe, daran theilzunehmen, weil die Vorschule zugleich Vorschule des Gymnasiums ist.*¹⁵⁴

Weniger moderat und politisch aufschlussreicher dagegen war der Schlusssatz des Artikels, der daran erinnerte, dass für die Schule Gelder von Gewerbetreibenden und Handwerkern gesammelt worden seien:

*Und es erscheint deshalb als höchst willkürlich und inhuman, irgend Jemanden von dem Zutritt auszuschließen oder abhalten zu wollen.*¹⁵⁵

Mit dem Hinweis auf den einstimmigen Stadtratsbeschluss für die Abschaffung des Lateinunterrichts gipfelte der Artikel in einer unterschweligen politischen Warnung:

*Sollte dieser Gegenstand beibehalten werden, so scheint uns das eine Bevormundung, die zu weit geht und der Schule nicht zum Heil gereicht!*¹⁵⁶

In einem Artikel vom 18. Dezember 1847 werden die politischen Forderungen noch verschärft und Gegenmaßnahmen gefordert:

Die höhere Bürgerschule betreffend sind ... die Mitglieder des Stadtrathes einig. Früher ist von dieser Stelle aus die Wahl eines eigentlichen Realschulmannes nicht genügend befürwortet worden. Philologen und Theologen glauben zu leicht, nur der Weg, den sie gegangen, führe zum Heil, eine Bil-

154 Neue Blätter für Stadt und Land, 5. Jahrg., 1847, S. 436.

155 ebenda.

156 ebenda.

*dung ohne Latein scheint ihnen nicht denkbar. Mancher erklärt sogar das Studium der Naturwissenschaften für den Weg zum Teufel. – Wenn der Stadtrath jetzt einig ist, warum ist er nicht auch consequent und verweigert die Zuschußgelder, welche die Schule aus städtischen Mitteln fordert?*¹⁵⁷

Diese Pressekampagne blieb nicht ohne Einfluss auf die Schulkommission und den Rektor, der ein in ihrem Auftrag erstelltes Gutachten am 3. Januar 1848 vorlegte. In einem Vorwort stellte Rektor Breier fest, dass er seine veröffentlichte Position zur Bedeutung des Latein nicht zurücknehme:

*Meine Apologie des lateinischen Unterrichts ist bisher nicht widerlegt worden.*¹⁵⁸

Sodann machte er auf eine angebliche Aufweichung der bis dahin verhärteten Position zwischen Realschulmännern und Gymnasiallehrern aufmerksam:

*Soviel scheint mir ausgemacht, daß der ganze Streit unter den Schulmännern selbst jetzt dahin geschlichtet ist, daß beide Theile sich als gute Freunde, nach einem Ziele strebend, respectieren. Auf der Gothaer Versammlung [1847; d.V.] ist des Lateinischen mit keiner Silbe gedacht worden; und der Beschluß dieser Versammlung, künftig auch die Gymnasiallehrer mit einzuladen, ist ein Beweis gegenseitiger Anerkennung.*¹⁵⁹

Der Vorschlag sah vor:

1. Die erste Klasse der Vorschule partiell zu teilen, dabei sollten von den 30–40 Schülern nur die künftigen Schüler des Gymnasiums (etwa ein Viertel) Lateinunterricht haben, während der größere Teil Französischunterricht bekommen sollte.
2. Die Quinta des Gymnasiums sollte als zweite Klasse der Vorschule wiederhergestellt werden, während die übrige zweite Klasse neben Französisch auch in Englisch unterrichtet werden sollte.

157 ebenda, S. 440.

158 STAO, Best. 160.1-1268.

159 ebenda.

Der Verzicht auf Latein bedeute durch die Verminderung der Fächer einen Vorteil, wenn man die durch das Abschaffen des Lateinischen verlorengewangenen durch die Bildungselemente anderer Fächer ersetze und man die gewonnene Zeit für Deutsch, Französisch und Englisch und Mathematik und Naturwissenschaften verwende. Zum Schluss bemerkte der Rektor, er habe das Gutachten *ohne Einmischung persönlicher Neigungen, im Hinblick auf die Wohlfahrt der Schule behandelt*.¹⁶⁰

Als Reaktion auf das Gutachten berichteten die *Neuen Blätter* am 26. Januar 1848:

Die lateinische [Hervorhebung im Original; d.V.] *Frage ist noch nicht entschieden. Es ist nur vom Cabinet die Verfügung des Consistoriums, daß sie vorläufig an der höhern* [Hervorhebung im Original; d.V.] *Bürgerschule beizubehalten sei, bestätigt. ihn beizubehalten, ist nur vom Cabinet bestätigt. Die Entscheidung wird jetzt, da der Rector der Schule selbst mit den triftigsten Gründen auf eine Beseitigung des lateinischen Unterrichts an dieser Schule angetragen hat, hoffentlich bald der Schule günstig gefällt werden. Es wäre zu wünschen, daß der Bericht und die Vorschläge des Rectors veröffentlicht würden. Die Überzeugung, daß die Leitung der Anstalt in den besten und tüchtigsten Händen ruht, würde gewiß eine allgemeine sein*.¹⁶¹

Im Februar kam es in den *Neuen Blättern* zu einer Kontroverse über das Gutachten. Am 12. Februar wurde unter dem Titel *Berichtigung*¹⁶² besonders der im Vorwort dargestellte unveränderte Standpunkt des Rektors zum Lateinunterricht kritisiert.

Am 16. Februar erschien eine Entgegnung unter dem Titel *Gegenbemerkung*:

Die Aufgabe des Rectors ist freilich gewesen, die Frage zu erörtern, wie das Lateinische von der höheren Bürgerschule entfernt werden könne. Er hat nicht allein diese Aufgabe gelöst, sondern mit Gründen nachgewiesen, daß bei unseren Verhältnissen der lateinische Unterricht an unserer höheren

160 ebenda.

161 Neue Blätter für Stadt und Land, 6. Jahrg., 1848, S. 36.

162 ebenda, S. 60.

*Bürgerschule aufhören müsse ... Darauf allein kam es uns an. ... Wenn der Herr Rector wider seinem Wunsch den Verhältnissen nachgiebt und seine Neigungen dem Interesse der Schule opfert, ihm dies nur zur Ehre gereichen kann.*¹⁶³

Die politischen Ereignisse des Jahres verdrängten die Berichte über *Latein auf der höheren Bürgerschule* aus den Spalten der *Neuen Blätter*, so blieb unerwähnt, dass der Rektor am 9. Mai 1848 einen Lehrplan ohne Lateinunterricht vorlegte. Der Plan sah eine Stärkung des Deutsch- und Französischunterrichts vor, die Aufnahme eines Buchführungskurses und den Geographieunterricht *besonders mit Rücksicht auf die Kultur- Gewerbe- und Handelsverhältnisse*.¹⁶⁴

Die Einwirkungen der turbulenten politischen Ereignisse des Jahres 1848 wurden in einer Bemerkung zu den Schülerbewegungen deutlich:

*Es sind mit Rücksicht auf augenblicklich und bevorstehende Ereignisse mehrere Schüler [28; d.V.] von der Schule fortgenommen und in irgend eine Berufstätigkeit versetzt worden.*¹⁶⁵

Dagegen standen allerdings 47 Neuaufnahmen und eine steigende Frequenz der Vorschule von 31 auf 46 Schüler. Zum Schluss drückte der Rektor seine Zuversicht aus, *daß die Schule jetzt nach meiner Überzeugung die Kraft, die Erfahrung und die Einsicht hat, auf Grund der neueren Sprachen und deren Literatur das Werk der Jugenderziehung zu Gottes Ehren und des Vaterlandes Heil anzugreifen und zum guten Ende zu führen*.¹⁶⁶

Am 30. Juni 1848 verabschiedete der Stadtrat das folgende Protokoll:

In Betreff der höheren Bürgerschule und Vorschule sprach sich den bisherigen Verhandlungen gemäß die Versammlung entschieden dafür aus, daß die baldige Aufhebung des lateinischen Unterrichts in dieser Schule höchst wünschenswerth sei. Nach Erwägung der Vorschläge des Rectors Breier wegen der in dieser Hinsicht für das Gymnasium und die höhere Bürgerschule zu

163 ebenda, S. 64.

164 ebenda.

165 ebenda.

166 ebenda.

*treffenden Einrichtung beschließt die Versammlung, daß die Gutachten des Rector Breier vom 3. Januar und 10. Mai dem Großherzoglichen Consistorium durch die Schulcommission mitzuteilen und dessen weitere Entschlie-ßung namentlich über die Art und Weise, wie die durch die Aufhebung des lateinischen Unterrichts in der Vorschule für das Gymnasium entstehende Lücke zu füllen sei, zu erwarten sei.*¹⁶⁷

Am 11. Okt. 1848 berichtete das Konsistorium an den Großherzog, in der Schulkommission habe sich eine Meinungsänderung vollzogen, wie aus den beiden Gutachten des Rektors Breier hervorgehe. Das Konsistorium habe dann mit einer Gegenstimme für die Abschaffung der Lateinunterrichts an der höheren Bürgerschule votiert.

Darauf erfolgte am 21. Okt. 1848 die Resolution des Großherzogs, die die endgültige Aufhebung des obligatorischen Lateinunterrichts an der höheren Bürgerschule besiegelte :

Auf den Bericht Unseres Consistoriums vom 11. d.M betreffend die Aufhebung des lateinischen Unterrichts in der hiesigen Bürgerschule und Vorschule wird hierdurch zurückverfügt, daß Wir, unter der Voraussetzung, daß durch die Veränderung beim Gymnasium keine größeren, aus der Staatscasse zu entnehmenden Kosten entstehen und daß vor Herstellung der Quinta das Gymnasialcollegium mit seinem Gutachten noch zu hören ist, die Anträge des Consistoriums zur Ausführung genehmigen.

*Auf dem Schlosse zu Oldenburg, den 21. Oktober 1848 August*¹⁶⁸

Damit war der vierjährige Streit um den Lateinunterricht beigelegt. In den *Neuen Blättern* wurde erst im folgenden Jahr 1849 die Entscheidung der Regierung in einem Rückblick des Hofrats Dr. Günther auf die vierjährige Auseinandersetzung um den obligatorischen Lateinunterricht erwähnt:

*Der Prozeß ist entschieden; der Urtheilsspruch wird in Vollzug gesetzt; und die Sieger freuen sich ihres Sieges nach ihrer unerschütterlichen Überzeugung; aber sie **triumphiren** nicht; dazu war die Sache zu streitig, der Feind zu achtbar; dazu beweist die Anerkennung des Urtheils zu viel Versöhnlich-*

167 STAO, Best. 262.1-4455a.

168 STAO, Best. 160.1-1268.

keit. ... Nun, das Latein wird bei uns eben in seine rechte Behausung, in das Gymnasium zurückgeführt, und schon verspürt die Bürgerschule die Vortheile im Voraus: Die Schülerzahl der ersten Classe der Vorschule war zuletzt bis nahe an fünfzig gestiegen. Mit dem Ausfall des Lateinischen wird mindestens ein Drittel der Schüler in die neue Quinta des Gymnasiums übergehen und dadurch das richtige Maß hergestellt werden. – Der Unterricht, ohne das Lateinische, muß an Einheit, Frische und Kraft gewinnen, was er etwa an Umfang und Vielseitigkeit einbüßt. Die Klage über die allzu große Masse von verschiedenen Fächern an den Realschulen wird verstummen. Das langgeföhlte Bedürfniß, in den neueren Sprachen, namentlich im Englischen, auf eine höhere Stufe zu gelangen, und in allem, was getrieben wird, es bis zu einem Abschluß zu bringen, läßt sich befriedigen.¹⁶⁹

Zum Schluss wies Hofrat Günther auf ein didaktisches und methodisches Problem hin, das von den Lehrern der modernen Fremdsprachen noch gelöst werden müsse:

Also, darauf kommt es an, die strenge Methode der alten Grammatik auf die neuen Sprachen, so viel diese nur Stoff darbieten, ohne vorangegangenes Latein anzuwenden, und dieser Forderung wird unsere mit philologisch gebildeten Lehrern besetzte Schule kraft selbsteigener Durcharbeitung genügen.¹⁷⁰

Der Rückblick Dr. Günthers ließ noch einmal den mit großem Ernst und bei gegenseitiger Achtung der Gegner auf anspruchsvollem geistigen Niveau geföhrten Kampf um einen neuen Bildungsbegriff lebendig werden. Der Kampf bestätigte auch die schon in der Vorgeschichte der Gründung der höheren Bürgerschule gemachte Erfahrung, dass Reformen von unten, von den beteiligten Bürgern im Zusammenspiel mit einer Reformen gegenüber aufgeschlossenen Minderheit der Behördenvertreter, erst in einem langen Prozess erreicht werden konnten.

11 Jahre später sollte nach der Gründung des Norddeutschen Bundes durch den verstärkten Einfluss des preußischen Schulwesens und dessen Festhalten

169 Neue Blätter für Stadt und Land, 7. Jahrg., 1849, S. 129 f.

170 ebenda, S. 130.

am obligatorischen Lateinunterricht ein erneuter Kampf um die Wiedereinführung des Faches Latein an der höheren Bürgerschule beginnen.¹⁷¹

3.3 Die Entwicklung der höheren Bürgerschule 1844–1870

3.3.1 Schülerzahlen und Sozialstruktur der Schülerschaft

Trotz der in den beiden vorausgegangenen Kapiteln beschriebenen Schwierigkeiten bei der Gründung und der Kritik wegen des Lateinunterrichts nahmen die Schülerzahlen der höheren Bürgerschule in den folgenden Jahren kontinuierlich zu, und zwar von 87 Schülern in der Vorschule 1844 bis auf 428 Schüler 1870. In den ansteigenden Schülerzahlen spiegelt sich das rasante Wachstum der Bevölkerung in dieser Zeit, die von 9 458 im Jahre 1843 auf 14 934 im Jahr 1871, also um 60,45%, anstieg.¹⁷² In diesem Zeitraum veränderte sich die soziale Struktur der Stadtbevölkerung nur unwesentlich, die zwei größten Gruppen waren mit 50,2%¹⁷³ die in der Wirtschaft tätigen Bürger, d. h. in Industrie, Handel, Handwerk und Verkehr, und mit 37,7% die Angehörigen der öffentlichen Dienste, des Militärs und der freien Berufe. Dabei wurde die Tendenz der Entwicklung durch einen Rückgang der Landwirtschaft, einer Stagnation im produzierenden Gewerbe und einer Zunahme im Handel und in den öffentlichen und häuslichen Diensten bestimmt.

Die beiden Gruppen fanden sich auch als herausragend in der ersten vollständigen Schülerliste der höheren Bürgerschule im Programm von 1846 vertreten: die Söhne von Gewerbetreibenden stellten mit 49% die größte Gruppe, gefolgt von 40% deren Väter Beamte, Militärangehörige oder Angestellte waren, nur 8% waren Akademikerkinder.

In der Vorschule dagegen, die auch die späteren Gymnasiasten umfasste, stellten Beamte, Militärangehörige und Angestellte die größte Gruppe mit 47%, die Gewerbetreibenden folgten mit 39% und die Akademiker mit 7%, die Zahlen beweisen, dass das Gymnasium stärker von den Söhnen der

171 Erst mit der Umwandlung der Schule in eine Staatliche Oberschule 1938 sollte Latein wieder als Pflichtfach eingeführt werden.

172 vgl. Christoph Reinders-Düselder, a.a.O., S. 35 ff.

173 vgl. Christoph Reinders-Düselder, a.a.O., S. 46 f.

Beamten, der Militärangehörigen und Angestellten besucht wurde als die höhere Bürgerschule.

1870, dem letzten Jahr der Schule als höhere Bürgerschule, hatte sich das Verhältnis der beiden Hauptgruppen weiter zugunsten der Gewerbetreibenden von 49% im Jahre 1846 auf 59% im Jahre 1870 verschoben, der Anteil der Söhne von Beamten, Militärangehörigen und Angestellten war gleichzeitig von 40% (1846) auf 26% (1870) gesunken.

Eine besondere für die Zeitgeschichte als Hintergrund der revolutionären Ereignisse aufschlussreiche Schülerbewegung verzeichnete der Bericht über das Schuljahr 1848/49:

*Es sind zu Anfang des verflossenen Schuljahres fast ebenso viele Gymnasiasten in die höhere Bürgerschule übergetreten als von dieser und der Vorschule nach dem Gymnasium abgegangen. Der Grund dieser neuen Erscheinung liegt ohne Zweifel in den ganz veränderten Verhältnissen, die der ehemals sehr gesicherten Beamtenkarriere einen beträchtlichen Stoß gegeben, dagegen eine Menge anderer Bahnen auf dem Gebiete der Technik und Industrie weit geöffnet haben.*¹⁷⁴

Im 10. Programm 1854 wies der Rektor daraufhin, dass von den 21 neugenommenen Schülern nur 5 aus der Stadt, die übrigen 16 aber aus den entfernteren Teilen des Landes kamen, und stellte damit fest, dass die Schule den Charakter einer Landesanstalt trage:

*Überhaupt geht aber aus diesen Zahlen hervor, daß die Schule keine rein städtische genannt werden kann, sondern immer mehr den Charakter einer Landesanstalt angenommen hat.*¹⁷⁵

Am 26. Januar 1854 hatte der Landtag mit 27 gegen 15 Stimmen die Erhebung der Schule zur Staatsschule abgelehnt. Die Probleme der Schulträgerschaft und der Staatszuschüsse zwischen Stadt und Staat sollten bis 1934 ein Dauerthema bleiben, in diesem Jahr wurde die Schule vom Staat übernommen.

174 6. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1849, S. 19.

175 10. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1854, S. 36.

3.3.2 Die äußeren Bedingungen der Schule: Gebäude, Räume, Ausstattung

Verbunden mit der schnell wachsenden Schülerzahl stellten sich räumliche Probleme. Im Schulprogramm von 1845 vermerkte der Rektor stolz das unerwartet hohe Anwachsen der Schülerzahlen:

*Hatte man von vorn herein schon die Überzeugung, daß die Schule ein nothwendiges Bedürfniß sei; so kam doch allen der ungemeine Zudrang unerwartet, indem an einem Termin nicht weniger als 87 Schüler aufgenommen wurden, so daß sich die Schülerzahl auf einmal mehr als verdoppelte.*¹⁷⁶

Der Grund war, dass nicht nur die Schüler aus der Vorschule gekommen waren, sondern auch die sog. *deutschen Schüler* vom Gymnasium auf die höhere Bürgerschule gewechselt waren. In dem Schlussteil seines Schulberichts von 1845 pries der Rektor zwar die bisherige Fürsorge der Schulkommission, um dann aber umso deutlicher auf die Mängel des Schulgebäudes, das eigentlich für eine Schule völlig ungeeignet war, hinzuweisen, auf den *Mangel an Raum und Licht*. *Denn das ist schließlich nicht zu verhehlen, daß mehrere Classen auch an heiteren Tagen nur eine Art Dämmerlicht haben, daß die Höhe der Classen von 9–11 Fuß zu gering ist für eine Schule, daß die Gänge allzu eng sind, ... daß der Spielplatz höchstens für eine Classe Raum genug hat, daß endlich auch für andere höchst nöthige Bedürfnisse nur nothdürftig gesorgt ist (3 Toiletten für 172 Schüler!).*¹⁷⁷

Die Klagen über das völlig ungeeignete Schulgebäude sollten bis zum Schulneubau 1872 ein Dauerthema jedes Schulprogramms werden.

Schon im folgenden Jahr 1846 konnten keine gemeinsamen Veranstaltungen der gesamten Schule mehr stattfinden, sie mussten in die einzelnen Klassen verlagert werden. 1846 kaufte die Stadt das durch einen Neubau freigewordene Seminargebäude. So hoffte der Rektor, durch Klassenräume im geräumten Seminargebäude das *physikalische Lehrzimmer* endlich für den Physikunterricht freizubekommen. Die Klassen der Vorschule bezogen Michaelis 1846 das alte Seminargebäude, damit war die Schule auf zwei Gebäude verteilt; Ostern 1851 zog auch die Prima der Bürgerschule dort ein.

176 ebenda, S. 33.

177 1. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1845, S. 30 f.

In seinem zweiten Schulprogramm 1858 äußerte der Nachfolger Breiers, Rektor Tycho Mommsen¹⁷⁸, den Wunsch, *daß die höhere Bürgerschule und Vorschule in einem Neubau vereint werden mögen.*¹⁷⁹

Erst dessen Nachfolger Karl Strackerjan stellt am 12. Oktober 1867 ein Gesuch an die Schulkommission:

Sie wolle dahin wirken, daß für die höhere Bürgerschule und Vorschule möglichst bald ein Neubau mit den in Beschaffenheit, Größe und Zahl ihrem Zweck entsprechenden Räumlichkeiten hergestellt werde. Er bemerkte dazu: *Die zunehmende Frequenz der höheren Bürgerschule hat die Unzulänglichkeit ihrer bisherigen Räume in ein immer helleres Licht gestellt. ... Unterdeß wird der Nothstand der höheren Bürgerschule mit jedem neu angemeldeten Schüler größer.*¹⁸⁰

Wie unerträglich die Situation inzwischen geworden war, drückte Rektor Strackerjan im Schulprogramm 1869/70 so aus:

*Die Noth der Schule mit ihren gegenwärtigen Räumlichkeiten (die übrigens durch ein im Lasiusschen Hause freigewordenes Zimmer vermehrt sind) kann nur der ganz würdigen, der täglich in ihr zu arbeiten hat.*¹⁸¹

Der Neubau erfolgte erst 1872.

178 Tycho Mommsen, ein jüngerer Bruder des Historikers Theodor Mommsens, war von 1854 bis 1864 Rektor der höheren Bürgerschule in Oldenburg. Als humanistisch gebildeter Philologe versuchte er 1859 die Wiedereinführung des obligatorischen Lateinunterrichts. Dabei scheiterte er am Widerstand des Stadtrates. Auch der Versuch, die höhere Bürgerschule zur Staatsschule zu erheben, scheiterte am Widerstand des Landtages. Nach seinem Weggang aus Oldenburg übernahm er die Leitung des Gymnasiums in Frankfurt a.M. In dieser Position sollte er zu einem der schärfsten Kritiker des Realschulwesens werden.

179 15. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1858, S. 42.

180 25. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1868, S. 52.

181 27. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1870, S. 75, Fußnote.

3.4 Die pädagogische Ausrichtung der höheren Bürgerschule und ihre Einrichtungen

Das erste Schulprogramm 1844 läßt unter der Überschrift *Conferenzen* große Anstrengungen des Rektors und der Lehrer erkennen, durch gemeinsames Handeln die Schule zum Erfolg zu führen:

*In der Überzeugung, daß Einheit und kräftiges Zusammenwirken an einer Schule nur möglich sei, wenn die Lehrer nicht bloß für ihre speciellen Classen und Lectionen, sondern auch für das Ganze beständig Interesse haben und das Allgemeine nicht aus den Augen verlieren.*¹⁸²

So kamen Rektor und Lehrer in wöchentlichen Konferenzen zusammen, in denen außer über die Klassen auch über pädagogische Fragen, Lehrbücher und Programme gesprochen wurde. Besondere Themen waren: die Schulordnung und Zensuren. Zur Schulordnung wurde beschlossen:

1. *Jeden Montag wird die Schule mit einem gemeinschaftlichen Gesang aller Classen eröffnet.*
2. *Jeder Tag wird mit einem Gebet angefangen.*
3. *Beim Eintreten des Lehrers stehen die Schüler schweigend von ihren Sitzen auf.*
4. *Beim Hinausgehen verläßt der Lehrer zuletzt die Classe.*
5. *Das Ende jeder Stunde wird von dem Schulwart durch die Klingel angezeigt.*¹⁸³

Das Problem der Zensurenggebung und der Zeugnisse scheint einen breiten Raum für Diskussionen gegeben zu haben, dabei wurde als pädagogischer Grundsatz festgehalten, *daß man sich in dem freien Geisteswesen der Pädagogik bei Formeln und Zahlen aufs Äußerste in Acht zu nehmen habe.*¹⁸⁴

Zeugnisse gab es vierteljährlich, sie enthielten neben den Noten für die Fächer eine Note, die den Rang des Schülers innerhalb der Klasse bezeichnete und eine Note für sein Verhalten im verflossenen Quartal, dabei war 2

182 1. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1845, S. 24 f.

183 ebenda, S. 26 f.

184 ebenda, S. 26.

die Normalnote, die auf 1 nach oben und 3 nach unten für tadelnswertes Betragen variieren konnte.

Unter dem Stichwort *Schulbesuch* wurde ein soziales Problem der Zeit dadurch deutlich, dass einzelne Schüler aus derart engen sozialen Verhältnissen stammten, dass sie in die Arbeiten ihrer Familien eingespannt waren und deshalb die Schule versäumen mussten:

*So sind doch Fälle vorgekommen, daß einzelne Kinder Lehrstunden, auch wohl ganze halbe Tage wegen häuslicher Beschäftigung versäumt haben.*¹⁸⁵

Es folgte dann ein Rechenschaftsbericht über den Unterrichtsplan und die besonderen Unterrichtsmethoden. Mit dem Hinweis auf die Abhandlung des Mathematiklehrers Becker *Über den Unterricht in der Geometrie* im Schulprogramm bemerkte der Rektor, *daß die Schüler durchgehend an dem mathematischen Unterrichte das lebendigste Interesse haben und es vielfach durch freie Arbeiten an den Tag legen.*¹⁸⁶

Für den Sprachunterricht stellte er heraus, dass man sich bemühte, in einer Art direkten Methode das Sprechen der Schüler in der Fremdsprache zu fördern:

*Für den Sprachunterricht hat die Schule es sich zum Gesetz gemacht, sich bei jeder fremden Sprache nicht auf Grammatik und Lektüre zu beschränken, sondern von vorn herein auch in derselben Sprache zu sprechen und sprechen zu lassen.*¹⁸⁷

Dieser methodische Ansatz war sicher für die damalige Zeit fortschrittlich. Ob allerdings die Hoffnung, in Zukunft auch Mathematik *bilingual* in Französisch und Englisch zu unterrichten,¹⁸⁸ je Wirklichkeit geworden war, lässt sich nicht mehr nachprüfen und ist sicher unwahrscheinlich, doch zeigte dieser Hinweis auf bilingualen Unterricht¹⁸⁹ die Aufgeschlossenheit für neuere Methoden.

185 ebenda, S. 27.

186 ebenda, S. 28.

187 ebenda, S. 28 f.

188 2. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1846, S. 28.

189 Bilingualer Unterricht sollte an der Schule erst 1994 eingeführt werden.

Einer ironischen Bemerkung in den *Neuen Blättern*, dass die Schüler an der höheren Bürgerschule *wie an einer Mädchenschule* weniger schriftliche Hausaufgaben zu erledigen hätten als die Schüler des Gymnasiums, begegnet der Rektor mit dem Argument, dass die mündliche Beteiligung der Schüler im Unterricht in der Klasse die eigentliche pädagogische Arbeit sei:

*Die Schule strebt dahin, daß die Schüler sprechen, ihre Gedanken schnell und prompt ausdrücken lernen, daß sie auf der Stelle, was sie wissen, von sich geben können, nicht aber daran gewöhnt werden, nur mit der Feder und einem großen Apparat von Noth- und Hilfsbüchern arbeiten zu können. Daher unser Grundsatz, so wenig wie möglich schriftliche Arbeiten aufzugeben.*¹⁹⁰

Zur Hebung der Orthographie wurde eine *Diktirstunde* als Fördermaßnahme eingeführt, *aus der sich jeder durch ein fehlerfreies Diktat hinaus schreiben konnte.*

Auf Disziplinarprobleme auch wegen der gestiegenen Schülerzahlen deutete die Einrichtung einer *Strafklasse* am Samstagnachmittag, was nicht den Beifall aller Eltern gefunden zu haben schien, weil das *gewissermaßen als eine Usurpation und Tyrannei der Schule betrachtet worden ist.*¹⁹¹

Mit Bezug auf einen Artikel in der *Pädagogischen Revue*, der für die Realschulen forderte, sich *mit dem Gymnasium zu parallelisieren*, stellte der Rektor fest:

*Auf jeden Fall wird sie [die höhere Bürgerschule; d.V.] danach streben, sich als ebenbürtige Schwester zu erweisen.*¹⁹²

Seit Salomon Mendelssohn 1844 als Turnlehrer für das Seminar, das Gymnasium und die höhere Bürgerschule angestellt worden war, fand das zweite Turnfest der vereinten Schulen am 12. September 1845 auf der *Ofener Wiese* statt.

Dabei war pädagogisch bemerkenswert, dass man die Schüler in die Organisation einband. *Zur größeren Belebung des Gemeingeistes* ließ man die

190 1. Programm, S. 29.

191 2. Programm, S. 21.

192 ebenda, S. 22.

Schüler selbst einen Ausschuss wählen, *der die Vorbereitung übernahm, die Ordnung während des Zuges und Festes mit aufrecht hielt, und überhaupt dem Turnlehrer zur Seite stand.*¹⁹³

Auf den auch wehertüchtigenden Charakter des Festes verweist der Schlusssatz der Chronik:

*Von den verglimmenden Resten des Fackelfeuers trennten sich auf dem Markte spät die vereinten Schulen, und brachte jede in kriegerischem Marsch und unter Vaterlandsliedern ihre Fahne heim.*¹⁹⁴

3.4.1 Schulfeiern zu besonderen Anlässen

Schulfeiern dienten damals der pädagogischen Arbeit einer Schule in mehrfacher Hinsicht. Sie sollten das Gemeinschaftsgefühl der Schule fördern durch das Erlebnis des gemeinsamen Singens und Musizierens, dienten zugleich der Selbstdarstellung der Schule der Öffentlichkeit gegenüber. Andererseits wurden Schulfeiern auch als moralfestigende und disziplinierende Maßnahme besonders für die Stärkung des Nationalgefühls betrachtet. So stellte der Rektor in seinem zweiten Programm bedauernd fest, dass durch die große Schülerzahl und das Fehlen eines entsprechenden Raumes eine Versammlung aller Klassen nicht mehr möglich sei:

*Daß die Schule dadurch ein großes sittliches Moment eingebüßt hat, ist ohne weitere Auseinandersetzung einleuchtend.*¹⁹⁵

Im Schulprogramm 1846 findet sich der Hinweis auf Feiern in den Klassen am 12. Januar zu Pestalozzis Geburtstag und am 18. Februar zu Luthers Todestag.

Inzwischen hatte sich auch der Musikunterricht an der Schule so weit entwickelt, dass ein kleines Konzert für die Eltern und die Öffentlichkeit mit Chor und Orchester, bei dem *die Instrumente zum großen Theil ebenfalls von Schülern besetzt waren*, stattfinden konnte.

193 ebenda, S. 33.

194 ebenda, S. 34.

195 ebenda, S. 20.

In der Chronik des Jahres 1847 fand sich neben dem Hinweis auf das jährliche Turnfest am 12. September ein etwas längerer Bericht über die öffentlichen Prüfungen am 18. und 19. Dezember 1846. In der Vorschule wurden die Fächer: Anschauungsunterricht, Lesen, Rechnen, Geographie und Latein geprüft, an der höheren Bürgerschule Rechnen, Geschichte, Mathematik, deutsche Grammatik, Französisch und Englisch, dabei kam auch das musische Element nicht zu kurz:

Die Prüfung wurde mit Gesang eröffnet und geschlossen; außerdem schloß jede Classe mit Declamation, beides von Poesie und Prosa. Als Neuerung stellte die Prima eine Szene aus Schillers Die Piccolomini dramatisch dar.

Die Prima führte beim Examen 1847 die ersten Szenen aus Shakespeares *Richard II* in englischer Sprache auf, es folgte eine freie Rede über Schillers Leben und Dichtungen. Bei der öffentlichen Prüfung am 11. Dezember 1848 spielten die Primaner einzelne Szenen *aus einem von den Schülern bearbeiteten Drama: Krösus und Adrast.*

Im Schulprogramm 1848/49 wurden die Feiern zur Oldenburgischen Verfassung besonders herausgestellt:

Bei der Feier des Oldenburgischen Verfassungswerkes am 11. Februar 1849 hat die Schule an dem Festzug unter Anführung ihres Hauptmanns [der Turnabteilung; d.V.] Theil genommen. Am Tage vorher wurde, wie in allen Schulen, so auch in der höheren Bürgerschule eine Schulfeyer mit Gesang und Rede gehalten.¹⁹⁶

1850 führten die Primaner die zweite Szene des dritten Aktes von Shakespeares *Julius Caesar* in englischer Sprache auf. Besondere Erwähnung im Schulprogramm 1852 fand die Anwesenheit des Großherzogs und der Vertreter der oberen Schulbehörde am zweiten Tag der öffentlichen Prüfungen am 19. Dezember 1851 bei der Prüfung einiger Klassen im Schulturnen nach Spieß.¹⁹⁷

1853 hielt der Primaner Meyer einen Vortrag über das Niederdeutsche und rezitierte Gedichte von Claus Groth in dithmarscher Mundart, der Primaner

196 5. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1849, S. 37.

197 vgl. Abschnitt 4.3.3 dieser Arbeit.

von Buttell stellte Herders *Cid* vor und rezitierte verschiedene Romanzen aus dem Werk. Als Neuerung kamen zum ersten Mal die Naturwissenschaften zur Sprache in dem Vortrag des Primaners Lasius über die *Bereitung des Leuchtgases, mit Rücksicht auf die vor kurzem in Oldenburg errichtete Gasanstalt*.

1855 stellten die Primaner ihre chemischen Präparate aus. Die folgenden Programme berichteten nur summarisch über die Schulprüfungen.

Als herausragendes Ereignis erschien im 17. Programm 1860 eine ausführliche Darstellung der Schillerfeier der Schule am 10. November 1859. Weil ein entsprechender Raum fehlte, fand die Feier in drei Etappen statt, für die unteren Klassen stand Schillers Jugend und Leben im Vordergrund. Aufschlussreich für die damalige unterschiedliche Rezeption der Klassiker Goethe und Schiller war die Festrede des Oberlehrers Gericke für die drei oberen Klassen. Der nationale Grundtenor der Ansprache ergab sich schon aus dem Anliegen des Redners in der Einleitung:

*Er wies daraufhin, daß dieser Tag uns nahe legt uns klar zu werden über den Einfluß, den Schiller auf die Erweckung und Bildung des deutschen Geistes gehabt hat. ... Hat bis dahin der deutsche Geist geschlummert und nie vorher sich in Wort und That geäußert? Ich brauche nur den Namen Luther auszusprechen, dessen Geburtstag – ein bedeutsames Zusammentreffen – heute wiederkehrt, um an die größte That deutschen Geistes und deutscher Kraft zu erinnern und die glorreichsten Tage unserer Geschichte zurückzuführen.*¹⁹⁸

Die sich anschließende Kulturgeschichte charakterisierte der Redner als geistigen Niedergang im Abfallen von den Idealen der Väter in der Hinwendung zum Fremden:

*In Bahnen, die nicht ihre eigenen waren, hatten sie [die Deutschen; d.V.] sich verirrt, und was den Vätern heilig gewesen, wofür diese gerungen und geblutet hatten, das waren sie im Begriff dahinzugeben für das Fremde.*¹⁹⁹

198 17. Programm der höheren Bürgerschule und der Vorschule, Oldenburg 1860, S. 12.

199 ebenda, S. 13.

Daran schloss sich ein für die damalige Rezeption charakteristischer Seitenhieb auf *Goethe*, der sich nach seinen deutschen Anfängen dem Fremden zugewandt habe. Dem nicht nationalen Goethe wurde Schiller in dem für das 19. Jahrhundert typischen verengten nationalistischen Schillerbild als *der deutsche Dichter* gegenübergestellt:

*Goethe ... wandte deutscher Kunst und deutschem Wesen vornehm bald wieder den Rücken. In diesem Wendepunkt unsrer Geschichte erschien Schiller, der deutsche Dichter, der ein Herz hatte für die Schönheit des deutschen Wesens.*²⁰⁰

Dann folgte mit Bezug auf das Germanenbild des Tacitus eine pathetische Würdigung des *Lied[s]* von *der Glocke* als Darstellung der *Heiligkeit des deutschen Familienlebens*.²⁰¹

Ein weiteres Thema war anhand von Zitaten aus *Wallenstein* und *Tell* der Kampf als Lebensform und die Freiheit als Lebensinhalt Freiheit deutete der Redner dabei allerdings nicht im politischen, sondern im rein persönlich moralischen Sinne, was zugleich eine typische idealistische Grundhaltung des Bildungsbürgertums enthüllte:

*Wie der Kampf die Form des Lebens ist, so ist die Freiheit sein Inhalt. Als Dichter der Freiheit hat man Schiller besonders gefeiert, laßt uns sehen, wie er sie versteht. ... es ist nicht das Leben unter dieser oder jener Staatsform, es ist besonders die Befreiung von allem, was unsere Entwicklung zu den höchsten Zielen, wozu wir bestimmt sind, hemmend entgegentritt, uns in Fesseln schlägt Die Überwindung der Leidenschaften, die unseren Blick verdunkeln, die Zersprengung der rauhen Schale, in die der Kern unsres Selbst gelegt ist, die Unterwerfung unter die Gesetze der ewigen Weltordnung, das Durchdringen und Erkennen dessen, was wir sind und sein sollen, das Finden des Maßes unserer Kräfte, das sind Thaten der Freiheit.*²⁰²

Anschließend würdigte der Redner den *Tell* als Ausdruck der ruhmreichen Vergangenheit der deutschen Kaiserzeit

200 ebenda.

201 ebenda, S. 13 f.

202 ebenda, S. 16 f.

*Im Tell erweckte er die Erinnerung an die Einfalt und Schlichtheit des alten deutschen Wesens, mit allen Tugenden, die es schmückten, wie Tacitus sie gekannt und bewundert hatte.*²⁰³

Der Schlussteil gipfelte in einer pathetischen Beschwörung der deutschen Einheit in der Feier des Nationaldichters Schiller:

*In dem von Allen bejauchzten und bejubelten Fest für den idealsten Dichter, den die Welt getragen hat, liegt ein hoher Trost. Sind nicht hier die Deutschen einmüthig, und kann, wenn dieser Sinn aushält und sich weiter entwickelt, es ausbleiben, daß wir wieder zu einer großen auch im Rathe der Völker geltenden Nation erstarken?*²⁰⁴

Die Feier klang aus mit dem Chor: *An die Freude*.

Im 20. Programm vermerkte die Chronik am 17. Oktober 1863 eine Schulfeier zum 50jährigen Gedenken an die Völkerschlacht bei Leipzig mit einer Festansprache im *Saale der Mittelschule*, weil die höhere Bürgerschule über keinen entsprechenden Raum verfügte. Am 18. Oktober fand abends ein großer Fackelzug statt, *an welchem auch sämtlichen Schulen Oldenburgs theilzunehmen gestattet war*.

3.4.2 *Die höhere Bürgerschule im Jahre 1848*

Im Schulbericht des Schuljahres 1847/48 führte der Rektor, obwohl selbst zeitweise Mitglied der Synode, eine beredte Klage über einen Konflikt zwischen Schule und Kirche, der zugleich ein verändertes Klima zwischen den Institutionen deutlich macht, das sich im Kampf gegen die geistliche Schulaufsicht kurze Zeit später entlud:

Ein großer Übelstand für die Schule, der sich alle Winter wiederholt, ist der, daß ein großer Theil der Schüler jede Woche zu gewissen Stunden die Schule verläßt, um bei einem der Prediger den Confirmationsunterricht zu besuchen. ... gegen die erwähnten Störungen und Unterbrechungen hat sie [die Schule; d.V.] aber gar kein Mittel, wenn nicht das Gesetz ihr zur Hülfe kommt, da Privatunterhandlungen bis jetzt noch zu keinem befriedigenden

203 ebenda, S. 19 f.

204 ebenda, S. 22 f.

Resultate geführt haben. Es scheint aber wohl in der Ordnung, daß der Staat, der die Schule nicht bloß duldet, sondern ihren Lehrplan vorschreibt und genehmigt ... auf der anderen Seite auch eine Ordnung treffe, daß der Schulunterricht nicht jeden Winter solche Störungen erleide.

Das Problem war dann plötzlich im Revolutionsjahr 1848 doch lösbar. *Zu diesen einzelnen Stunden kömmt dann noch während der Fasten jede Woche der Freitag-Morgen von 10 Uhr an, wo diese Confirmanden zum großen Verdrusse der Lehrer und zur Störung des Schulunterrichts die Fastenpredigten besuchen müssen. Wenn einmal die Fastenpredigten ein nothwendiger Theil des Cultus sind, ... so müßte an den Tagen die Schule ganz geschlossen sein, damit auch den übrigen Schülern, so wie auch den Lehrern, Gelegenheit gegeben würde, ihrem christlichen Bedürfniß zu folgen; gehören aber die Fastenpredigten nicht nothwendig zum Cultus, so sollte auch den Schülern kein Kirchengzwang aufgelegt werden.*²⁰⁵

Im folgenden Programm über das Schuljahr 1848/49 fanden sich die Nachwehen der revolutionären Ereignisse. Der Rektor knüpfte an eine Klage über Unzulänglichkeiten der bisherigen Schuleinrichtung die Hoffnung auf eine auch politisch freiere Entwicklung:

*Und wenn nicht alle Anzeichen trügen, so wird die Schule im nächsten Jahre noch mehr als im eben verflossenen sich der Harmonie und einer durch keine bedenklichen Gewissensfragen beengten Thätigkeit erfreuen können. Wie trübe daher auch und wie schwierig sich im Großen dem deutschen Vaterlandsfreunde die Verhältnisse mögen gestaltet haben – die Schule hat zunächst nur Grund gehabt sich zu freuen, und an ihrem früher ausgesprochenen Glauben festzuhalten, daß die Zeit gekommen sei, wo es mit den alten Vershoben- und Vershrobenheiten ein Ende haben würde.*²⁰⁶

Dabei spielt der Rektor in einer Fußnote auf einen Passus aus dem vorhergehenden Schulprogramm 1847/1848 an, in dem er die Wichtigkeit einer offenen und freimütigen Aussprache zwischen Lehrern und Schülern als Voraussetzung dafür dargestellt hatte, ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis zu

205 4. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1848, S. 25 f.

206 5. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1849, S. 20 f.

entwickeln, dabei betonte er den Widerspruch zum damaligen öffentlichen Leben:

*Während im Leben so manche conventionellen Verschleierungen und Täuschungen stattfinden, denen jetzt, da Gott selber einmal wieder zu Gericht sitzt und das Verborgene ans Licht bringt, ein Ende gemacht wird. Denn was wäre eine politische Wiedergeburt, wenn nicht dadurch, was sich in Leben und Ansicht verschoben hat, alles in das rechte Verhältniß hergestellt würde?*²⁰⁷

Was hier noch sehr verklausuliert als Kritik an den restaurativen politischen Verhältnissen des Vormärz anklang, formulierte der Rektor im Folgenden deutlicher, wobei neben den politischen, auf Demokratisierung drängenden, vor allem nationale Töne durch die Schleswig-Holstein-Frage und die daraus folgenden Kriegshandlungen eindeutig in den Vordergrund traten:

*Was sich im Frühling und Sommer in Deutschland und besonders in Frankfurt, dem Mittelpunkte des deutschen Lebens, begab, ehe die heillosen Verwirrungen des Herbstes und Winters eintraten, konnte zwar nicht unmittelbar in die Schule gebracht werden, wenn diese nicht zu einem politischen Club umgewandelt werden sollte – was von allen Verschrobenheiten wohl die tollste gewesen wäre – aber auf dem Turnplatz war allerdings der Ort, durch die Beachtung gegenwärtiger Thaten und Ereignisse, wie durch den Hinblick auf hervorragende edle Gestalten, den Patriotismus wieder zu wecken, der zu der Väter Zeiten sich an den Helden der Freiheitskriege, ihren Thaten und Wesen sich entzündet hatte. Hier konnte man die Erneuerung des deutschen Reichstages feiern; hier wurde für eine deutsche Kriegsflotte gesammelt; hier verfolgte die Schule in den Erholungspausen den Feldzug der deutschen Krieger in Schleswig-Holstein, den auch ein paar frühere Schüler der Anstalt mitmachten.*²⁰⁸

Der Turnunterricht und die freie Turnerschaft an der höheren Bürgerschule 1848/49–1870

207 4. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1848, S. 23.

208 5. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1849, S. 20 f.

Ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung der Turnunterrichts im 19. Jahrhundert macht deutlich, dass sich neben dem Geschichtsunterricht an keinem anderen Unterrichtsfach so deutlich die politischen Veränderungen und gleichzeitig die Steuerungsmanipulationen der Regierenden ablesen lassen.

Um 1810 durch Friedrich Ludwig Jahn während der Befreiungskriege initiiert und angeregt, wurde der Turnunterricht von der Lehrerschaft aufgegriffen. Als Wehrtüchtigung gegen Frankreich wurde das Turnen anfänglich gefordert. Da sich auf den Turnplätzen aber auch ein neues, von genossenschaftlichem Geist bestimmtes Gemeinschaftsgefühl entwickelte, geriet das Turnen nach den Befreiungskriegen bald in den Verdacht der Regierenden, unerwünschte demokratische Gesinnung zu fordern.

Nach dem Ende der Befreiungskriege – trotz anfänglicher Förderung Jahns – war der Konflikt dieser ungebärdigen Bewegung [des Turnens; d.V.] mit dem restaurativen Staat vorprogrammiert. Nach den Karlsbader Beschlüssen 1819 wurden die Turnplätze geschlossen.²⁰⁹

Ab 1840 fand der Turnunterricht wieder unter dem Aspekt der Wehrtüchtigung staatliche Förderung. Die gemeinsam vom Kultus- und vom Kriegsministerium 1842 in Preußen erlassenen Richtlinien 1842 sollten durch genaue Bestimmungen unerwünschte demokratische Nebenwirkungen verhindern.

Durch eine harmonische Ausbildung des Geistes und des Körpers dem Vaterland tüchtige Söhne zu erziehen, war der patriotische Zweck.²¹⁰

Die Überlagerung der ursprünglich auf Gleichheit und Selbstbestimmung gerichteten Tradition des Turnunterrichts während der Befreiungskriege durch die auf Disziplinierung und Wehrtüchtigung gerichteten Ziele der Regierenden spiegelten sich auch im Turnunterricht der höheren Bürgerschule wider:

209 Karl-Ernst Jeismann, Das höhere Knabenschulwesen, in: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3, 1800–1870, München 1987, S. 164 f.

210 ebenda, S. 165.

*Das Turnen gewann unter dem Anhauche gegenwärtiger großer Einwirkungen [des Reichstages in der Paulskirche einerseits und des Feldzugs gegen Dänemark andererseits; d.V.] eine höhere Weihe, als es früher in Gestalt eines bloßen Bildungsmittels erreichen konnte.*²¹¹

Der Rektor betrachtete das Turnen in erster Linie als Mittel zur Disziplinierung:

*Fehlte es doch auch nicht an Gelegenheit, sich in Entsagung und Selbstbeherrschung zu üben.*²¹²

Auch eine Art vormilitärische Ausbildung zum Schießen stand zur Debatte:

*Als im Frühjahr auch bei uns eine Bürgerwehr unter Waffen trat, und eine Anzahl junger Leute sich dieser als sogenannte Freischar anschloß, baten die älteren Schüler um Erlaubniß, sich vom Turnunterricht dispensieren zu dürfen, um an den Waffenübungen Theil zu nehmen. Diese Bitte wurde allerdings von der Schule abgelehnt.*²¹³

Dass der freiheitlichere demokratische Geist nicht ganz an der Schule vorbeigegangen war, zeigte die Einführung einer Art Schüler selbstverwaltung im Sport. Die Turner traten einmal im Monat zusammen, um Pläne und Probleme zu diskutieren, wählten aus ihrer Mitte einen *Hauptmann und sonstige Vorsteher*, beschlossen ihre eigenen Gesetze, hatten ihr eigenes Gericht. Rektor Breier, selbst aktiver Turner²¹⁴, pries diese Einrichtung als großen pädagogischen Fortschritt:

*Und finge jede Schule, sei es auch nur im kleinsten Umfange, damit an, ihren Schülern auf einem bestimmten Gebiete es zu überlassen, sich selbst zu regieren, so würde man bald in Deutschland ein Jugendleben von einer Kraft und Frische und moralischen Haltung aufblühen sehen, gegen welches das traditionelle Wesen der großen englischen Schulen erscheinen müßte wie der asiatische Despotismus neben der griechischen Freiheit.*²¹⁵

211 5. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1849, S. 21.

212 ebenda.

213 ebenda.

214 Breier legte am 5. Oktober 1848 der Städtischen Turnkommission ein umfangreiches Gutachten zum Schulsport vor (STAO, Best. 262.1-4462).

215 5. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1849, S. 24.

Die folgende Betrachtung der Voraussetzungen zu dieser Maßnahme, die von den Lehrern ein stärkeres pädagogisches Engagement und ein demokratisches Verhalten den Schülern gegenüber verlangte, führte zu einer bemerkenswerten Gegenüberstellung des absolutistischen und des damals angestrebten konstitutionellen politischen Systems:

Daß übrigens, bei einer solchen Freilassung der Schüler zu eigener Selbstregierung, der Schule und den Lehrern keine Erleichterung ihrer Arbeit zu Theil wird, daß im Gegentheile ihre erziehende Kraft in weit höherem Grade in Anspruch genommen und auf schwierige Proben gestellt wird, ist ebenso wahr, als daß es unter dem väterlichen Regimente absoluter Herrschaft bequemer leben ist, als in der bewegten Luft einer freien Constitution, wo die beständige Reibung und Bewegung eine stete Spannung aller Kräfte erfordert, damit das Gleichgewicht erhalten bleibe, und zerstörende Ausbrüche entweder ganz verhindert oder in ihren Folgen unschädlich gemacht werden.²¹⁶

In der Chronik konnte Rektor Breier als Erfolg auch seiner Bemühungen vermerken, dass am 11. Dezember 1848 endlich ein *Turnlocal für die Winterübungen*²¹⁷ eingeweiht wurde.

Als unmittelbare Folge der Revolution von 1848 ergab sich die Gründung der freien Turnerschaft. Der Turnunterricht beherrschte auch die folgenden Schulprogramme. Die dabei deutlich werdenden politischen Implikationen waren aufschlussreich für die weitere Entwicklung.

Ausführlicher als in den schon zitierten Stellen aus dem Schulprogramm 1849 nahm der Rektor im folgenden 1850 zur freien Turnerschaft Stellung:

Außer ihrer eigentlichen Lehraufgabe hat die Schule im verflossenen Schuljahre sich besonders angelegen sein lassen, das neue Turnleben zu pflegen, und den Schülern der höheren Classen in der Ausbildung und Erhaltung ihres kleinen Freistaates so weit behülflich zu sein, als sie ohne unmittelbares Eingreifen vermochten.²¹⁸

216 ebenda, S. 24 f.

217 Das Turnlokal für den Winter war ein angemieteter Pferdestall des Gastwirts Johann Christian Spieske in der Grünen Straße (vgl. STAO, Best. 262.1-4462).

218 7. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1850, S. 34.

Nachdem er die beiden ersten *Hauptleute* und deren Einsatz gelobt hatte, sah er als einzige Mängel das Fehlen eines größeren Sängerkhore und die fehlende Systematik der Übungen. Ausführlich berichtete der Rektor in der anschließenden Chronik über ein *festliches Kampfturnier* der Turnerschaft am 29. März 1849, dessen Programm in der Turnerversammlung der Schüler beraten und beschlossen worden war. Nach einer Darstellung der einzelnen Wettkämpfe und der Bekanntgabe der Sieger stellte er die pädagogisch positive Wirkung der Selbstverwaltung der freien Turnerschaft der Schüler besonders heraus:

*Die Lehrer, welche der Handlung beigewohnt, nahmen einen sehr schönen Eindruck mit von diesem Feste, dessen Anordnungen von den Schülern ganz allein selbständig getroffen worden waren.*²¹⁹

Der folgende Hinweis auf zwei Turnfahrten ließ erkennen, dass der Turnunterricht auch der freien Turnerschaft stark unter nationalem Vorzeichen stand und der Wehrrtüchtigung diene, wie ein die Kampfspiele erläuternder *Operationsplan* des Hauptmanns in einer angehängten Fußnote bewies:

*Zweimal im Laufe des Sommers ist die Turnerschaft zu einer Turnfahrt ausgerückt, verbunden mit Marschübungen und Kampfspielen [vormilitärische Geländespiele; d.V.].*²²⁰

Im folgenden Schulprogramm 1851 stellte der Rektor in einer umfangreichen Abhandlung *Die Turnordnung der höheren Bürgerschule*²²¹ vor. Wie stark die politische Aufbruchstimmung des Jahres 1848 auch in die Schule hineinwirkte, zeigte der Hinweis auf den ersten Oldenburgischen Landtag 1849 als Inspiration für die Gründung und Ausgestaltung der freien Turnerschaft:

Was den ersten Schritt bedeutend erleichterte, war der Umstand, daß um dieselbe Zeit der erste Oldenburgische Landtag tagte, um dem Land eine Verfassung zu geben. Die Schüler sahen jetzt mit eigenen Augen, was sie bisher nur aus einer, gegen das Leben immer nur matten Geschichtserzählung

219 ebenda, S. 47.

220 ebenda.

221 8. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1851, S. 3 ff.

*vernommen hatten: eine Landesversammlung von auserwählten Bürgern, die an der höchsten Staatsordnung schaffend und bildend mitarbeiteten.*²²²

Im Mittelpunkt standen die *ordentlichen Versammlungen*, die alle drei Monate am Ende jedes Schulquartals stattfanden. Alle Verhandlungen waren öffentlich, d. h. allen zugänglich, die der Schule angehörten. Auf den ordentlichen Versammlungen fanden die Wahlen der *Beamten* statt, wurde Rechenschaft abgelegt, die vorgekommenen Straffälle, die auch öffentlich vom *Gerichtshof* verhandelt wurden, und Versäumnisse verlesen. Am Schluss seiner umfangreichen Darstellung der einzelnen Regelungen fasste der Rektor noch einmal die pädagogische Intention zusammen:

*Die Schule arbeitet in einem höheren Dienst, und sie fördert diese ihre höhere Aufgabe, daß sie den Schülern auf einer gewissen Stufe [ab 13 Jahre; d.V.] und innerhalb bestimmter Grenzen ein Recht freier Bewegung und Verwaltung einräumt; sie erzieht sie, indem sie ihnen Raum giebt sich selbst zu erziehen.*²²³

So fortschrittlich diese Ausführungen im Sinne einer teilweisen Selbstbestimmung der Schüler klingen, so widersprüchlich dazu war die kritiklose Übernahme des *Turnens nach Spieß*²²⁴, weil dieses System gerade die fortschrittlichen Elemente des Jahnschen Turnens, wie Ganzheitlichkeit der sportlichen Übungen, Förderung des Individuums auch im Sinne politischer Selbstbestimmung, ins Gegenteil verkehrte durch die Zerlegung natürlicher Bewegungsabläufe in mechanische, nicht der Funktion der Gelenke entsprechenden Einzelübungen, durch Ausführung der gleichen Übungen, sog. *Gemeinübungen*, im gleichen Takt für alle auf das Kommando eines Übungsleiters; die Erziehung zur Selbstdisziplin wurde so zur Disziplinierung. Spieß forderte:

In Zucht geordneter freier Kraft bedarf der Einzelne wie Alle für das ganze Leben, das ist Ziel aller Menschenerziehung.

222 ebenda, S. 5.

223 ebenda, S. 12 f.

224 Adolf Spieß (1810–1858) galt als der eigentliche Begründer des Schulsports und beherrschte mit seinen Übungsbüchern weitgehend den Schulsport in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollte das Turnen in der Schule *mit Ernst und Strenge als ein Unterricht gehandhabt werden, der vor allem auch zum Gehorsam bildet, zum willigen Dienst gefügig macht; denn die Freiheit ist ein Dienst. Allen Schülern ... muß die Gewöhnung in der Zucht, die Unterordnung unter die Herrschaft des Gesetzes unnachsichtig zugemutet werden.*²²⁵

Die kritiklose Übernahme des Turnens nach Spieß ließ noch einmal die Widersprüche des damaligen Turnunterrichts deutlich werden.

Im 9. Programm 1852 schrieb der Rektor eine Abhandlung unter dem Titel *Das Schulturnen nach Spieß*. Spieß selbst hatte auf Anregung seines Jugendfreundes, des Oberschulrats und Seminardirektors Willich, in Oldenburg 1851 einen fünfwöchigen *Lehrgang für Schulturnlehrer* abgehalten, auf den sich auch Rektor Breier ausdrücklich bezog. Auffällig war der Hinweis auf die beiden Bände des Turnbuchs von Spieß, damit sei *den Lehrern eine so vollständige methodische und pädagogische Anweisung gegeben, wie das Turnen zu behandeln sei, daß kaum noch mehr geschehen kann.*

Diese vorgebliche wissenschaftliche Professionalisierung des Turnunterrichts als ordentliches Lehrfach wurde von den Turnlehrern als Aufwertung ihres Status begeistert aufgenommen. Zugleich bot diese Methode die Möglichkeit, auch größere Klassenverbände durch Kommandos zu dirigieren: *das alte Turnen [nach Jahn; d.V.] isoliert, das neue Turnen [nach Spieß; d.V.] verbindet sowohl die Schüler als auch die Übungen.*²²⁶

So beherrschen auch die Begriffe *Ordnung, Aufmerksamkeit auf die Befehle des Lehrers und Disziplin* die angefügten Berichte der Lehrer Reil, Munderloh und Kröger.²²⁷ Als *Ordnungsübungen* bezeichnete Exerzier- und Marschübungen standen am Anfang der Turnstunde:

Ehe die Stunde beginnt, tummeln sich die Kinder gern spielend und lärmend auf dem freien Raum umher; aber so wie der Befehl: ‚Stellt euch!‘ erschallt,

225 zit. nach 9. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1852, 36 f.

226 ebenda, S. 18.

227 9. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1852, S. 15 ff.

tritt Ruhe ein, und nach dem „Linksstempfen“ hört man keinen Laut mehr.²²⁸

Wie weit man sich vom Geiste Jahns und der Revolution von 1848 in nur 3–4 Jahren, kritiklos dem Zeitgeist der Restauration der fünfziger Jahre folgend, entfernt hatte, zeigte die folgende Feststellung:

*Vergebens wird man sich nach einem Unterrichtsfache umsehen, welches so wie unser Turnen den Schülern zu dem Bewußtsein führt, daß die Zwecke eines organisierten Ganzen nur dann erfüllt werden können, wenn jedes einzelne Glied sich dem über dem Ganzen waltenden Gesetze frei unterwirft; welches ihn so praktisch auf seine künftige Stellung in Gemeinde und Staat vorbereitet.*²²⁹

Wie an keinem anderen Fach ließ sich am Turnunterricht der Umschwung im Zeitgeist in den fünfziger Jahren zeigen, der den Übergang zum Obrigkeitsstaat bis hin zur Militarisierung markierte. So forderte Spieß, dass die Schüler *dem Staate ein wackerer, sich immer erneuernder Kern geschickter, ordnungsstarker Untertanen für den Frieden, ein anstelliger, ausdauernder und thatenmutiger Männerschlag für den Krieg* werden sollten.²³⁰

Es war sicherlich auch kein Zufall, dass der Großherzog und die Vertreter der oberen Schulbehörden an der *ersten Schulprüfung im Schulturnen nach Spieß* teilnahmen. Sicher trug auch das Turnen nach Spieß dazu bei, dass sich die Freie Turnerschaft 1870 auflöste, im 28. Programm vermerkte der Rektor dazu:

*Die Turnerschaft, die früher eine zweckmäßige Einteilung hinderte und nur aus Rücksicht auf den gesunden Gedanken, welcher dieser Einrichtung ursprünglich zu Grunde lag, nicht schon früher aufgehoben war, hat sich aus eigenem Antriebe der Schüler selbst aufgelöst, da auch sie erkannte, daß dieselbe für die veränderten Verhältnisse und besonders für die gesteigerte Schülerzahl nicht mehr angemessen war.*²³¹

228 ebenda, S. 26.

229 ebenda, S. 19.

230 zitiert. nach. Ueberhorst, Geschichte der Leibesübungen, Bd. 3,1, Berlin-München-Frankfurt, 1980, S. 341.

231 28. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1871, S. 54.

Damit war die freiheitliche Einrichtung einer Schülerselbstverwaltung aus der demokratischen Aufbruchsstimmung von 1848 aufgelöst worden. An dieser Tatsache ließ sich die vor allem durch den Krieg 1870/71 veränderte politische Entwicklung zum autoritären Obrigkeitsstaat mit dem verstärkten Einfluss des Militärs hin ablesen.

3.5 Die Auswirkungen der preußischen Schulpolitik: Der Streit um die Reorganisation der höheren Bürgerschule in eine Realschule 1860–1870

Im 17. Programm der höheren Bürgerschule 1860 schrieb Tycho Mommsem, von 1856 bis 1864 Rektor der Schule, unter der Rubrik Schulnachrichten einen längeren Artikel über die Aufhebung des Lateinunterrichts 1849 und deren, aus seiner Sicht, negativen Folgen für den Sprachunterricht an der Schule. Durch das Studium der Akten gewarnt, wollte er seine Gedanken erst der Öffentlichkeit unterbreiten und prüfen, ob sie auf die gleiche Ablehnung stießen wie elf Jahre zuvor, ehe er einen offiziellen Antrag auf Wiedereinführung des Lateinunterrichts stellen würde. Am Ende seiner detaillierten Vorschläge nannte der Rektor den Hauptgrund für seinen Vorstoß:

Das neue preußische Realschulgesetz [9. Okt. 1859; d.V.] macht es zu einer Hauptbedingung für eine Realschule ersten Ranges, daß sie Latein habe.²³²

Des Rektors grundsätzliche Frontstellung gegen das Realschulwesen und besonders gegen den Verband der Realschulmänner wurde an seinem späteren gehässigen Ausfall deutlich: *bevor Mager²³³ und Consorten kamen, Deutschland zu beglücken.*²³⁴

Um so kritikloser pries er die Maßnahmen der preußischen Kultusbehörden: *gebildetsten Deutschen Staat Gesetz ist, muß es auch für uns sein, um seinerseits ein Scherflein zur Deutschen Einheit beizutragen, noch ehe der liebe Gott durch die eiserne Hand der Nothwendigkeit das vollbringen wird, was*

232 17. Programm der Vorschule und der höheren Bürgerschule, Oldenburg 1860, S. 32.

233 vgl. Abschnitt 3.2 dieser Arbeit.

234 Preußische Jahrbücher, Bd. 34, Berlin 1874, S. 149 f.

*die Vaterlandsfreunde von der Weisheit und Seelengröße der Regierungen vergebens zu erfreuen scheinen.*²³⁵

Diese Ausführungen machten deutlich, wie weit sich das deutsche Bildungsbürgertum von den demokratischen Einheitsbestrebungen der Freiheitskriege und der Revolution von 1848 entfernt hatte. Dass der Rektor wie sein Vorgänger immer noch in dem einseitigen klassischen Bildungsbegriff befangen war, zeigte sein einziger Einwand ausgerechnet gegen die fortschrittliche Seite der preußischen Vorschriften:

*Bei einer so starken Hervorhebung der Wissenschaftlichkeit in den oberen Classen geräth die Realschule in Gefahr, statt der frischen und brauchbaren Menschen, welche sie bisher geliefert hat, eitle Narren zu bilden, die sich schämen ein Beil oder einen Hammer selbst in die Hand zu nehmen.*²³⁶

Wie wenig er mit den naturwissenschaftlichen Voraussetzungen der technischen Berufe vertraut war, verrietten seine weiteren Bemerkungen:

*Sollte wirklich dadurch Achtung vor der Wissenschaft befördert werden, daß man den für die unmittelbaren praktischen Berufsarten bestimmten Jünglingen, den künftigen Ingenieuren, Architekten, Maschinenbauern, Fabricanten, Offizieren, Post- Forst- und Hüttenbeamten usw. vom 16. bis 18. Jahre einige wissenschaftliche Neigungen einflößt, welche sie später obzuliegen nicht im Stande sind?*²³⁷

Von seiner Position aus kam der Rektor zum Schluss zu der fragwürdigen Alternative, *daß entweder eine Realschule ersten Grades ein Lateinisches Gymnasium sein und dann zur Hochschule führen müsse - hiergegen habe ich nicht das Mindeste einzuwenden, doch dies ist eine Frage der Gymnasialreform – oder daß aber von aller Wissenschaftlichkeit und namentlich auch von der gründlicheren Kunde des Lateinischen auf der Realschule abgesehen werden müsse.*²³⁸

235 17. Programm der höheren Bürgerschule und Vorschule, Oldenburg 1860, S. 32 f.

236 ebenda, S. 33.

237 ebenda.

238 ebenda, S. 34.

Im Februar wurde die Lateinfrage vom Magistrat und dem Stadtrat diskutiert und mehrheitlich die Wiedereinführung des Lateinunterrichts abgelehnt. Zum Scheitern der Bemühungen Tycho Mommsens trug auch noch sein eigenbrötlerischer Hang bei, wie er selbst bekannte: *Von der Gesellschaft im weiteren Sinne zog ich mich in Oldenburg ganz zurück.*²³⁹

Auch stand er einer Schulform als Rektor vor, die er innerlich ablehnte, so nahm er dann auch die Stelle an einem humanistischen Gymnasium in Frankfurt an, wie sein Biograph vermerkte, um *wieder loszukommen von einer Anstalt, in deren Dienst ihn im Grunde genommen nur die notwendige Rücksicht auf seine ökonomischen Verhältnisse geführt hatte.*²⁴⁰

1874 zeigte sich Tycho Mommsen in seinem Artikel *Sechszehn Thesen zur Frage über die Gymnasialreform*²⁴¹ als einer der schärfsten Gegner der Bestrebungen der *Realschulmänner*, die er als *Theoretiker der zweifelhaftesten Art, geistige Demimonde, [die] sich anschickte dadurch [durch einen Ausbau des Realschulwesens; d.V.] die Aristokratie der Intelligenz zu vernichten* unangemessen diffamierte. Ein Mann, der auf der einen Seite einsichtig gegen das preußische Berechtigungswesen und für die Aufnahme süddeutscher Erfahrungen in eine künftige Reform plädierte, erkannte nicht, dass sein zentrales Anliegen der Befreiung des humanistischen Gymnasiums von der Überfüllung nur durch die von ihm bekämpfte Aufwertung des Realschulwesens zu lösen gewesen wäre.

Der Nachfolger Tycho Mommsens, Rektor Karl Strackerjan, war Absolvent der humanistischen Gymnasien in Jever und Oldenburg, hatte beide theologische Examen abgelegt und 1844 eine Stelle am Gymnasium Jever angenommen. 1848 wurde er beauftragt, eine Denkschrift über die Umgestaltung des Gymnasialunterrichts in Jever zu verfassen. Schon hier zeigte sich seine einer zeitgemäßen Modernisierung aufgeschlossene Haltung, indem er für die realen Fächer eine stärkere Berücksichtigung forderte. Für die Bürgerschule in Oldenburg sollte sich seine Berufung zum Rektor Ostern 1864 als Glücksfall erweisen, denn Strackerjan nahm das Thema der Reorganisation

239 Biographisches Jahrbuch für die Altertumswissenschaft, 1904, S. 117 ff.

240 ebenda, S. 177 ff.

241 Preußische Jahrbücher, Bd. 34, Berlin 1874, S. 149 ff.

der Schule zusammen mit einem Drängen auf einen Neubau der Schule energischer als sein Vorgänger wieder auf.

Im 24. Programm der höheren Bürgerschule von 1867 erklärt er sich zu Beginn seiner Ausführungen mit seinen Vorgängern Breier und Mommsen in der Lateinfrage solidarisch, ging aber bei der Begründung seiner Haltung in der Frage der Reorganisation der Schule von seiner 25jährigen Beobachtung der Entwicklung der Stadt Oldenburg aus:

*Er habe wie, wodurch und mit welchen Wirkungen sie von 9 280 zu 13 402 Einwohnern heranwuchs, mit regem Interesse verfolgt, ... besonders auch den Einfluß davon auf die Schulen beachtet und konnte im Rückblick hierauf und im Hinblick auf die von dem Anschluß an das deutsche Eisenbahnnetz zu erwartende Weiterentwicklung nicht zweifelhaft sein, daß in wenigen Jahren auch die verschiedenen Schulen in ihrer Organisation nothwendig von den Folgen derselben berührt werden würden.*²⁴²

Strackerjan fühlte sich zwar weiter dem klassischen Bildungsbegriff verbunden, zeigte sich aber im Gegensatz zu seinen Vorgängern den wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen gegenüber aufgeschlossen. Dazu kam für ihn die politische Entwicklung mit dem Verfassungsentwurf für den Norddeutschen Bund, der *auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens für die Gestaltung der Zukunft, auch in unserem bisher ziemlich abgeschlossenen Ländchen ganz neue Perspektiven eröffnete.*²⁴³

Aus diesen politischen Erwägungen erschien es ihm *dringlich, die höhere-Bürgerschule mit ihrem Lehrplane und ihrer Organisation in die Gesamtentwicklung des Realschulwesens im übrigen Norddeutschland, besonders in Preußen, einzufügen.*²⁴⁴

Die Wiedereinführung des Lateinunterrichts nach preußischem Vorbild war für Strackerjan *nicht Zweck, sondern Bedingung für den Antrag*, den er am 27. Januar 1867 an die Schulkommission stellte.

242 24. Programm der Vorschule und der höheren Bürgerschule, Oldenburg 1867, S. 60 f.

243 ebenda, S. 61.

244 ebenda.

Der Antrag selbst führte noch einmal die schon genannten Beweggründe ausführlich auf und wies auf die Gefahr hin, dass den Absolventen der höheren Bürgerschule wegen des fehlenden Lateins künftig die Berechtigung zu Beamtenlaufbahnen entzogen werden könnte. Die Schulkommission stimmte mit 7 gegen 1 für den Antrag, der Magistrat nahm ihn einstimmig an, aber der Stadtrat lehnte ihn am 15. März 1867 mit 15 gegen 3 Stimmen ab; damit war der erste Anlauf der Reorganisation gescheitert. Die Abstimmungsergebnisse zeigten noch einmal deutlich den weiterbestehenden Gegensatz zwischen den Bildungsbürgern in der Schulkommission und im Magistrat und den Handels- und Gewerbebürgern im Stadtrat.

Zielstrebig verfolgte Strackerjan sein zweites Ziel, den Neubau der Schule, durch einen Antrag am 12. Oktober 1867.

Inzwischen war genau die Entwicklung eingetreten, die Strackerjan vorausgesehen hatte, nämlich den Zwang zur Anpassung des Großherzogstums Oldenburg an die preußischen Vorschriften. So nahm der XV. Landtag in seiner 14. Sitzung vom 22. Februar 1867 den folgenden Zusatzantrag des Finanzausschusses an:

*Die Großherzogliche Staatsregierung wird ersucht, prüfen zu wollen, in wie weit die Einrichtung der höheren Bürgerschule, bez. der übrigen bestehenden höheren Bürgerschulen den für die preußischen Schulen geltenden Normen entspricht, und event. dahin zu wirken, daß diese Anstalten eine solchen Forderungen entsprechende Einrichtung erhalten, soweit dies ohne Opfer der Staatscasse thunlich erscheint.*²⁴⁵

Der Rektor reichte am 15. August 1867 ein umfangreiches Gutachten zur Reorganisation der Schule dem Evangelischen Oberschulkollegium auf dessen Anforderung ein; es befand sich im 25. Programm der Vorschule und höheren Bürgerschule 1868. In seinem ausführlichen Gutachten erläutert Strackerjan die Unterschiede der preußischen Realschulen I. und II. Ordnung mit ihren unterschiedlichen Abschlüssen und Berechtigungen. Sodann stellte er die bisherigen Berechtigungen der höheren Bürgerschule dar, um festzustellen, dass die Berechtigungen für den Eintritt in die gehobenen Beamtenlaufbah-

245 25. Programm der Vorschule und der höheren Bürgerschule, Oldenburg 1868, S. 5.

nen der höheren Bürgerschule bei Festhalten ihrer bisherigen Organisation nicht bleiben könnten, wenn erst alle Konsequenzen der Bundesverfassung ins Leben treten würden. Ein Absinken der Schule zu einer *Mittelschule* könne nicht im Interesse der Schule liegen, weil sie ihre besten Schüler verlieren würde, nicht im Interesse der Stadt, weil sie die Schule als reale Parallel-Anstalt des Gymnasiums gegründet habe, und nicht im Interesse des Staates, *indem die Aspiranten zu den angegebenen Dienstzweigen im ganzen Land keine Gelegenheit finden würden, auf einer Realschule den nöthigen Umfang der Schulbildung zu erlangen. Für eine solche Anstalt ist kein Ort geeigneter als die Hauptstadt des Landes, und es ist für die Hauptstadt wie für den Staat eben sowohl Ehrensache wie Bedürfniß, eine Realschule zu besitzen, welche dasselbe leistet und dieselben Rechte hat, wie die Realschulen erster Classe in den übrigen Staaten des Norddeutschen Bundes.*²⁴⁶

Geschickt lehnte er eine Grundsatzdiskussion über Wert und Unwert einzelner Fächer ab, vielmehr wies er anhand einer Statistik der Realschulen in den Provinzen Preußens nach, dass zwischen 1859 und 1867 die Zahl der Realschulen II. Ordnung ohne Latein von 27 auf 6 gefallen, wogegen die Zahl der Realschulen I. Ordnung mit Latein von 30 auf 61 gestiegen sei. Anhand einer zweiten Statistik über die Einwohnerzahlen preußischer Städte mit Realschulen I. Ordnung wies er nach, dass bereits kleinere Städte als Oldenburg in Preußen eine Realschule I. Ordnung unterhielten.

Im Unterschied zu seinem Vorgänger Mommsen war für Strackerjan gerade das wissenschaftliche Niveau der Schule entscheidend:

*Wer aber längere Zeit an höheren Schule gearbeitet hat und sich nicht gegen die täglich sich aufdrängenden Beobachtungen verschlossen hat, der weiß, daß nur diejenigen Berechtigungen Werth für die Schule und ihr inneres Leben haben, welche die Förderung der Schulbildung bis zu einer gewissen Höhe wissenschaftlicher Erkenntniß verlangen, eine Erfahrung, welche auch hier an der höheren Bürgerschule ... reichlich gemacht ist.*²⁴⁷

Strackerjan fügte detaillierte Pläne für die Organisation der Schule als Realschule I. Ordnung an, ohne zusätzliche Finanzmittel zu fordern. Das Gut-

246 ebenda, S. 12.

247 ebenda, S. 25 f.

achten wurde von der Schulkommission mit einem Antrag auf Erhebung der höheren Bürgerschule zur Realschule I. Ordnung und zur Staatsschule dem Oberschulkollegium eingereicht.

Ende Januar 1868 bis Anfang Februar 1868 war Strackerjan beurlaubt, *um in Folge Hohen Auftrages Oldenburg bei der Schulconferenz zu Berlin zu vertreten*. Er benutzte die Gelegenheit, sich über das Realschulwesen in Berlin näher zu unterrichten. Seine Beobachtungen fanden ihren Niederschlag in den Erläuterungen zum Gutachten.²⁴⁸ Auf der Berliner Schulkonferenz wurde unter dem Vorsitz des preußischen Geh. Oberregierungsrates Wiese über Vereinbarungen betreffend die Organisation, die Lehrpläne, die Berechtigungen und die gegenseitige Anerkennung der Abschlusszeugnisse der höheren Schulen zwischen den Staaten des Norddeutschen Bundes beraten, die Konferenz verabschiedete entsprechende Vorschläge. Rektor Strackerjan war überzeugt, dass diese Vorschläge für alle Staaten des Norddeutschen Bundes bindende Gesetzesnorm würden. Daher zog er den Schluss:

*So handelt es sich nicht mehr darum, ob wir es für gut befinden, mit unserm höheren Schulwesen uns mehr oder weniger den preußischen Einrichtungen anzuschließen; wir stehen jetzt vielmehr auch in dieser Angelegenheit auf dem Boden des Norddeutschen Bundes.*²⁴⁹

Am 13. März 1868 nahm auch der Stadtrat den Antrag der Schulkommission auf Erhebung der höheren Bürgerschule zur Realschule I. Ordnung und zur Staatsschule bezeichnenderweise nur unter der Bedingung an, dass für die Schüler, die nicht am Lateinischen teilnehmen wollten, in Parallelklassen ein Parallelunterricht erteilt werde. Das Großherzogliche Oberschulkollegium machte dagegen finanzielle Bedenken geltend mit dem Hinweis, dass bei einer Realschule I. Ordnung der Beitrag der Stadt höher zu bemessen sei, während bei einer lateinlosen Realschule II. Ordnung der Staatsbeitrag gesenkt werden müsse. Um das Ziel der Reorganisation seiner Schule nicht zu gefährden, reichte der inzwischen zum Direktor beförderte Strackerjan am 9. Mai ein erneutes Gutachten der Schulkommission ein, das eine Doppelanstalt aus den beiden Realschultypen vorsah und das er so begründete:

248 25. Programm der Vorschule und der höheren Bürgerschule, Oldenburg 1868, S. 18 f.

249 ebenda, S. 18 f.

Da also die gegenwärtige Frequenz der höheren Bürgerschule mit höchster Wahrscheinlichkeit ergibt, daß schon in wenigen Jahren der Bestand von mindestens 10 Classen nothwendig sein wird, so kann bei richtiger Würdigung der Verhältnisse kaum ein besserer Weg für die Reorganisation der höheren Bürgerschule gefunden werden, als die gleichzeitige Gründung einer Realschule I. O. und II. O., wodurch die dringende Noth der Überfüllung zugleich auf eine den verschiedenen Bedürfnissen nach höherer Realbildung entgegenkommende Weise beseitigt würde. Daß eine Realschule II. O. ebenfalls ein Landes-Interesse ist, läßt sich aus der gegenwärtigen Frequenz der höheren Bürgerschule nachweisen.²⁵⁰

Am 27. November 1868 erklärte sich der Stadtrat mit dem Antrag der Schulkommission, der sich auf das Gutachten des Direktors Strackerjan gründete, einverstanden:

1. *Die Commission hält es für sehr wünschenerth, daß eine Realschule I. Ordnung nach preußischen Normen hier baldigst errichtet wird;*
2. *Dies wird am zweckmäßigsten dadurch zu erreichen sein, wenn die höhere Bürgerschule nach dem Vorschlage des Directors Strackerjan in eine Doppelanstalt, eine Realschule I. Ordnung und eine Realschule II. Ordnung umgewandelt wird ...*
3. *Da die Erhebung der höheren Bürgerschule zu einer Staatsanstalt nach den bisherigen Erfahrungen kaum zu erwarten ist [der Landtag hatte einen entsprechenden Antrag bereits dreimal abgelehnt; d.V.], so hält die Commission dafür, daß von einem solchen Antrag besser ganz abgesehen sei;*
4. *Die Commission empfiehlt vielmehr, daß die Umgestaltung der Schule von Seiten der Stadt ausgeführt werde und daß diese dem Staate gegenüber sich dazu erbiete, falls*
 - a) *der jährliche Zuschuß des Staates dauernd angemessen erhöht werde,*
 - b) *der Staat einen angemessenen Beitrag zu den Baukosten des neuen Schulhauses leiste,*

250 26. Programm der Vorschule und der höheren Bürgerschule, Oldenburg 1868, S. 58 f.

c) *der Staat die Pensionen der Lehrer der höheren Bürgerschule und Vorschule auf die Landescasse übernehme.*²⁵¹

Außer mit dem Punkt 4 c, Übernahme der Pensionsansprüche, erklärte sich das Großherzogliche Oberschulkollegium mit den übrigen Forderungen unter Vorbehalt der Zustimmung des Landtages einverstanden. (Der Landtag lehnte die Forderungen am 5. Februar 1870 vorläufig ab.)

Direktor Strackerjan brannte vor allem die Raumnot der Schule auf den Nägeln:

*Die Noth der Schule mit ihren gegenwärtigen Räumlichkeiten kann nur der ganz würdigen, der täglich in ihr zu arbeiten hat.*²⁵²

Deshalb stellte er am 23. November 1869 in der Schulkommission den Antrag:

- a) *daß nunmehr für den Neubau eines Schulhauses für die höhere Bürgerschule und für die Vorschule schleunigst Sorge getragen werde und zu dem Ende ein geeigneter Bauplatz erworben und ein Bauplan entworfen werde,*
- b) *auf Bewilligung eines Staatszuschusses zu den Baukosten von 10 000 Rthlr. und Fortdauer des jährlichen Zuschusses von 1500 Rthlr. angetragen,*
- c) *die höhere Bürgerschule, um hinsichtlich ihrer Berechtigung im Auslande nicht irrthümlichen Vorstellungen zu erwecken, künftig „Realschule“ genannt werde.*²⁵³

Am 7. März verfügte das Großherzogliche Staatsministerium die Umänderung *des bisherigen Namens in Realschule*. Damit waren zwar die anstehenden Probleme keineswegs gelöst, aber ein neues Kapitel der Schule aufgeschlagen.

251 ebenda, S. 61.

252 27. Programm der Vorschule und der höheren Bürgerschule, Oldenburg 1870, S. 75, Fußnote.

253 ebenda, S. 74.

4 Die Städtische Realschule 1870–1885

4.1 Die demographischen und wirtschaftlichen Veränderungen in der Stadt Oldenburg

Der Hinweis Direktor Strackerjans in seinem im letzten Abschnitt genannten Gutachten auf die durch *Bevölkerungszunahme und die gesteigerten Bildungsbedürfnisse* für die siebziger Jahre zu erwartende Zunahme der Schülerzahlen sollte sich in der Folge als realistisch erweisen. Wenn auch die hohen Geburtsraten der vorindustriellen Zeit beim Übergang in die industrielle zurückgingen, so führte ein Rückgang der Säuglingssterblichkeit und eine gesteigerte Lebenserwartung zu einem Geburtenüberschuss zwischen 14 und 17%.¹ Dazu kam ein beträchtlicher Zuwachs durch Zuwanderungen vor allem aus dem Umland durch die Urbanisierung, allerdings weniger dramatisch als etwa in Delmenhorst und Wilhelmshaven durch die Industrialisierung während der Gründerzeit:

*Von radikalem Wandel der Wirtschafts- und Sozialstruktur konnte hier [in Oldenburg: d.V.] indes auch in diesen Jahren keine Rede sein.*²

Trotz der genannten besonderen Bedingungen Oldenburgs ergab sich für den Zeitraum eine Bevölkerungszunahme von 68%. Bei dieser Entwicklung spielte der Eisenbahnanschluss 1867 eine nicht geringe Rolle; die Stadt entwickelte sich immer mehr zur Drehscheibe für den Güter- und Personenverkehr des Landes. Zwischen 1867 und 1877 vervierfachte sich der Güterverkehr.³ Aber in diese Zeit fiel auch die Depressionsphase von 1873–1879.

Wie stark im Detail die Schülerzahlen der Realschule vom Berechtigungswesen einerseits und von Konjunkturschwankungen der Wirtschaft anderer-

1 vgl. Christoph Reinders-Düselder, a.a.O., S. 41 f.

2 vgl. ebenda, S. 123 f.

3 vgl. ebenda, S. 127.

seits abhängig waren, macht die Abhandlung *Zur Geschichte des Schulwesens in der Stadt Oldenburg* des Professors an der Realschule Christian Harms im 35. Programm der Schule deutlich.⁴

So wirkte sich der mit der Militärkonvention von 1867 übernommene Einjährigen-Freiwilligen-Dienst insofern steigernd auf die Schülerzahlen aus, da die Schüler als Voraussetzung für das Examen mindestens ein Jahr in der Klasse I, d. h. in der 6. Klasse der Realschule, gewesen sein mussten.

Während des wirtschaftlichen Aufschwungs nahm bis zum Schuljahr 1872/73 die Zahl der Schüler stetig um eine Klasse (28–35 Schüler) zu. Im Schuljahr 1873/74 trat mit der Wirtschaftskrise der Gründerjahre von 1873 bis 1879 ein Wendepunkt ein, der sich in sinkenden Schülerzahlen der Realschule von 1878 bis 1882 bemerkbar machte: von 314 im Jahr 1877 bis auf 279 im Jahr 1880. Der wirtschaftliche Hintergrund war ein gesteigertes Interesse an Gewerbe- und Handelsberufen in der Aufschwungphase bis 1873 und ein verstärktes Drängen in Beamtenlaufbahnen in der Abschwungphase, was dazu führte, dass das Gymnasium im Schuljahr 1877/78 zum ersten und einzigen Mal die Realschule mit einem Plus von 48 Schülern überholte.

Trotz dieser eher negativen Bedingungen sollte sich Direktor Strackerjans Schätzung der Schülerzahlen für 1876 von 320 für die Realschule im Vergleich mit den tatsächlichen 314⁵ als durchaus realistisch erweisen. Wieder einmal zeigte sich, dass ein vorausschauender Pädagoge an der Kurzsichtigkeit hier vor allem des Landtags, der Regierung und eines Teils des Stadtrats scheiterte.

1879, elf Jahre später, musste Strackerjan die gleichen Pläne für den Ausbau der Schule zur Realschule I. Ordnung noch einmal den Gremien unterbreiten.

4.2 Probleme der neuen Schulform und neue Lehrpläne

Direktor Strackerjan sah sich zwei Problemen gegenüber, die für ihn vorrangig einer Lösung bedurften. Zum einen galt es, die Neubaupläne für die Schule energisch weiterzuverfolgen, denn die räumlichen Bedingungen der

4 35. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1878, S. 1 ff.

5 Alle Zahlen sind den jeweiligen Programmen der Städtischen Realschule entnommen.

Schule waren durch die ständig zunehmende Schülerzahl, wie schon im letzten Abschnitt erwähnt, unhaltbar geworden. Zum anderen mussten die Berechtigungen der Abschlüsse der Schule im Rahmen der durch Preußen den Staaten des Norddeutschen Bundes vorgegebenen gesetzlichen Regelungen neu bestimmt und erkämpft werden. Die preußischen Vorschriften engten die im Großherzogsturn Oldenburg weiter gefassten Berechtigungen vor allem für den Staatsdienst ein.

Gegen seine eigene pädagogische Überzeugung hatte sich Direktor Strackerjan mit der Entscheidung des Stadtrats vom 5. November 1869 einverstanden erklärt, die Einführung des obligatorischen Lateinunterrichts abzulehnen und die Schule damit zu einer siebenjährigen Realschule II. Ordnung herabzustoßen, doch sah er den Ausbau der Schule zu einer neunjährigen Realschule I. Ordnung für das Bildungswesen sowohl in der Stadt als auch im Großherzogtum Oldenburg weiterhin als eine bildungspolitische Notwendigkeit und ein zu erstrebendes Ziel an:

Allen Bedürfnissen wäre sicher durch eine Doppelanstalt abgeholfen, und ich kann die Bedenken, welche finanziell dagegen erhoben sind, nicht als zutreffend anerkennen Die Frage über die Nothwendigkeit einer Realschule I. Ordnung ist durch diesen Beschluß schwerlich ganz bei Seite geschoben; nur läßt sich jetzt schon schwer ersehen, wann und an welcher Stelle sie zuerst wieder anklopfen wird, ob ihre demnächstige Erledigung mehr dem Gymnasium oder unserer Schule zufallen, und welcher von beiden Anstalten sie mehr zu Vortheil, welcher mehr zum Schaden gereichen wird.⁶ Wie oben bereits ausgeführt, sollte ihm die Entwicklung Recht geben.

Die Entscheidung für eine siebenjährige Realschule II. Ordnung machte eine Anpassung der bisherigen Lehrpläne an die neuen Anforderungen der preußischen Richtlinien erforderlich. In Konferenzen wurden im Schuljahr 1870/71 die Vorschläge für die einzelnen Fächer beraten und schließlich ein Anstaltslehrplan als Ergebnis verabschiedet. Im Entwurf für das Fach Deutsch aus der Feder des Direktors wird bezeichnenderweise die Rolle des Lateins im Gesamtbildungsprozess noch einmal betont und nur die Methodik des Lateinunterrichts kritisiert. Damit sollte die Einführung eines wahlfreien Lateinunter-

6 27. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1870, S. 77 f.

richts vorbereitet werden, der den Absolventen größere Möglichkeiten im vor allem von Preußen dominierten Berechtigungswesen eröffnen sollte:

*Keine der neueren Sprachen kann für die allgemeine Grammatik, für Weckung des Sprachgefühls und Schärfung des Sprachurteils das leisten, was durch die lateinische Sprache geleistet wird, die, wenn sie in rechter Weise gelehrt wird, auch einen besonderen Unterricht in der deutschen Grammatik bis auf ein geringes Maß überflüssig macht.*⁷

Die folgenden Bemerkungen ließen die besonderen Bedingungen Oldenburgs durch den Gebrauch des Niederdeutschen erkennen: zum einen fehlten die Lateinkenntnisse, aber darüber hinaus war *ein reines Hochdeutsch eine Art von fremder Sprache ... , wie das bei einem großen Theil unserer Schüler nicht verkannt werden kann.*⁸

Daraus ergab sich die Forderung, die deutsche Sprache grammatikalisch zu lehren, auch als Grundlage für den Unterricht in den neueren Sprachen. Für den Literaturunterricht in den oberen Klassen wurde bedauert, dass man nicht den neunjährigen Kursus eines Gymnasiums oder einer Realschule I. Ordnung zur Verfügung habe, aber die Notwendigkeit betont, den Schülern eine ausreichende Kenntnis und ein andauerndes Interesse an der Literatur zu vermitteln, *daß unsere Schüler, ehe sie in das Leben mit dem engen Gesichtskreis des besonderen Berufes übertreten, durch unmittelbare Kenntnißnahme auf die unerschöpflichen Schätze der Literatur hingewiesen werden, die den meisten sonst ihr Leben hindurch ein Buch mit sieben Siegeln bleiben würde.*⁹

Vom allgemeinen nationalistischen Zeitgeist hebt sich die Bestimmung besonders positiv ab, neben den Werken der deutschen Literatur auch Werke der antiken und der europäischen Literaturen zu behandeln. Diese Entscheidung begründete eine Tradition an der Schule, die sich sogar durch die Zeit des Nationalsozialismus bis in die Gegenwart fortsetzen sollte:¹⁰

7 28. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1871, S. 4 ff.

8 ebenda, S. 4.

9 ebenda, S. 13.

10 Renate Wehling bemerkte dazu in ihrer Dissertation Die Entwicklung der Realschule zwischen 1850 und 1900, dargestellt an den Tendenzen des Deutschunterrichts an der Realschule zu Oldenburg, Oldenburg 1995: Ein gewisser Schwerpunkt im Bereich des Litera-

*Dabei ist nicht bloß die eigene nationale Literatur zu berücksichtigen, sondern auch 1. was wir aus fremder Literatur uns angeeignet haben, 2. die werthvollsten Erzeugnisse unserer ersten classischen Periode, 3. einige Werke, in welchen die Bildung der antiken Welt gipfelt.*¹¹

Ausdrücklich wurde der gemeinsame Theaterbesuch empfohlen. Für die Abschlussklasse wurden u. a. vorgeschlagen:

*Götz von Berlichingen; Maria Stuart; Minna von Barnhelm; Cid; Homer; Vergil; Kudrun; Jwein; der arme Heinrich; Wallenstein, Nathan; Tasso; Jphigenie; Frithjoffsage (mit Erläuterungen der germanischen Mythologie); Nibelungenlied; Laokoon; Euripides' Alkestis, Sophokles' Antigone, die beiden Ödipus', Äschylos' Prometheus; Shakespeare's Coriolan oder Cäsar.*¹²

Für den Französischunterricht wurde eine Zweiteilung angestrebt. In den unteren Klassen sollte eine solide grammatikalische Grundlage gelegt werden, so dass auch ein Schüler, der die Schule in Tertia verließ, eine abgeschlossene Kenntnis erlangt hatte, während für die oberen Klassen vertiefte Kenntnisse gefordert wurden, die den Schüler sowohl in praktischen Berufen als auch bei einem weiteren Studium an einem Polytechnikum nützlich wären, *so daß die darin gewonnenen Kenntnisse for manche gewerblichen Beruf als Special-Kenntnisse verwandt werden können und zugleich, um einen äußern Maßstab anzudeuten, eine tüchtige Vorbereitung für den Besuch einer polytechnischen Anstalt bieten.*¹³

turunterrichts liegt weiterhin auf dem griechischen Theater. Dieses erstaunt, sollte sich die Realschule doch vom Gymnasium mit seinen humanistischen Bildungsinhalten absetzen. (a.a.O., S. 148). Die Autorin übersah, dass die damalige Städtische Realschule sich als realistische Alternative zum humanistischen Gymnasium verstand. Die Unterschiede bezogen sich auf das Ersetzen der alten Sprachen durch moderne Fremdsprachen und eine Ausweitung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, nicht aber auf den Verzicht auf die humanistischen Bildungsinhalte der antiken Literatur, die als Grundlage der europäischen Kultur an der Realschule nicht im Original, sondern in Übersetzungen gelesen wurden. Zugleich wird damit der verfehlt methodische Ansatz der Dissertation deutlich, der darin besteht, die damalige Städtische Realschule unreflektiert mit der heutigen Realschule zu vergleichen.

11 28. Programm der Vorschule und Realschule, Oldenburg 1871, S. 13.

12 ebenda, S. 14.

13 ebenda, S. 25.

Im Plan für den Rechenunterricht wurden zunächst die besonderen Maßnahmen aus Anlass der Vereinheitlichung der Maß- und Gewichtssysteme in der Folge der Reichsgründung betont:

*Das durch die Bundes-Gesetze festgestellten Maß- und Gewichtssysteme machte es der Schule zur Pflicht, dem Rechenunterricht eine diesem entsprechende Grundlage und Anordnung zu geben, damit die Schüler nicht nur für sich ... ohne Schwierigkeiten mit dem neuen System umzugehen wissen ..., sondern auch in ihrer Umgebung den Übergang erleichtern helfen.*¹⁴

Vor allem die in den Vordergrund tretende Dezimalrechnung verlangte eine Veränderung der Stoffverteilung. Ein unter der Federführung von Oberlehrer Harms entwickelter ausführlicher Lehrplan für Mathematik fand sich im folgenden Jahresbericht 1872, in dessen Vorbemerkung das besondere Bildungsanliegen des Mathematikunterrichts an der Realschule deutlich wurde:

*Wie jeder Unterrichtsgegenstand, so gewinnt auch die Mathematik ihre Bedeutung durch die in ihrer richtigen Behandlung liegende geistbildende Kraft, durch ihre Wechselbeziehung zu den übrigen Lehrgegenständen, und durch ihre Verwendbarkeit für das praktische Leben.*¹⁵

Gerade dieser letzte Punkt wurde von zahlreichen Pädagogen der Zeit, vornehmlich von Altphilologen, als *Nützlichkeitskram* abgetan und als Bildungswert abgelehnt, deshalb fügte Oberlehrer Harms den folgenden praktischen Beispielen die Bemerkung an:

*Man rede bei der Heranziehung solcher Beispiele nicht vom Vorherrschen des Nützlichkeitsprinzips.*¹⁶

Die folgenden Beispiele spiegelten eindrücklich die veränderten naturwissenschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Bedingungen des praktischen Lebens durch die Industrialisierung wider und zeigten zugleich, dass ein für die veränderten Anforderungen der Zeit aufgeschlossener Geist den Mathematikunterricht an der Realschule beherrschte:

14 ebenda, S. 31.

15 29. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1872, S. 32 ff.

16 ebenda, S. 32.

Indes bei der Ausbreitung und Beherrschung, die die Kenntnisse in den Naturwissenschaften, in der Nationalökonomie, der Statistik, in den Verkehrs-, Bau-, Bank-, und Versicherungswesen etc. gewonnen haben, ist auch die Mathematik ein so wesentlicher Faktor im Wissen und Können des Mannes von allgemeiner Bildung geworden, daß man ihre Mißachtung nicht zu fürchten braucht. Man kann fast sagen, die angewandte Mathematik umgibt uns wie die Atmosphäre, und wenn uns der immer lebhafter werdende Verkehr die Erlernung der lebenden Sprachen besonders nahe legt, so wird uns durch die den Verkehr fördernden und erleichternden Verkehrsmittel [Oldenburg war seit 1867 an das Eisenbahnnetz angeschlossen; d.V.] nahe gelegt, Mathematik zu treiben, ganz abgesehen davon, ob wir je in den Fall kommen, mit dem Coupé-Nachbarn zu parlieren, eine Schiene zu legen oder die Dimension einer Schiffschraube [seit Mitte des Jahrhunderts bestand die Schiffswerft Brand; d.V.] zu berechnen. Wer mit den Principien der Renten- und Wahrscheinlichkeitsrechnung bekannt ist, wird unter übrigens gleichen Umständen – also namentlich auch die gleiche sittliche Kraft vorausgesetzt – sicherer vor dem Actienschwindel [der Gründerjahre; d.V.] und dem Glücksspiel bewahrt bleiben; er wird eher und mit mehr Ruhe und Freudigkeit für das Seine und für die Seinen durch Versicherungen verschiedener Art Opfer bringen, als derjenige, dem diese Kenntnisse fehlen.¹⁷

Dabei war sich Harms der Grenzen seines Faches wohl bewusst:

Und was die Beziehungen zu den übrigen Unterrichtsgegenständen betrifft, so ist doch ausdrücklich zu betonen, daß es auch Dinge gibt, an die man mit Maß und Zahl nicht heranreicht, und die deshalb höher stehen, als das, was meß- und zählbar ist.¹⁸

Im gleichen Jahresbericht fand sich auch ein vom Direktor verfasster aufschlussreicher Lehrplan für das Fach Geschichte¹⁹, der die veränderte politische Landschaft des deutschen Reichs widerspiegelte. Für die oberen Klassen wurde der durch das zweite Kaiserreich veränderten Rolle Preußens Rechnung getragen:

17 ebenda, S. 33.

18 ebenda, S. 32 f.

19 ebenda, S. 35 ff.

*Auch die Geschichte Brandenburgs, Preußens und der Hohenzollern ist jetzt vom deutschen Standpunkte besonders zu würdigen.*²⁰

Das war bei der Bedeutung Preußens als größtem Staat für das zweite Kaiserreich nicht besonders verwunderlich, um so auffälliger war die nachfolgende Bemerkung, die einerseits eine Reserve gegenüber einer kritiklosen Preußenverherrlichung erkennen ließ, andererseits deutlich machte, wie eine Lösung der Einheit des Reichs unter Einschluss Österreichs als Gegenpol zu Preußen in einem Liberalen²¹ wie Strackerjan noch lebendig war:

Im Geschichtsunterricht war, *noch entschiedener als früher die Geschichte Österreichs [zu würdigen], dessen Platz, an Ehren und Siegen reich, wenigstens in Beziehung zu Deutschland die Hauspolitik der Habsburger aufgegeben und an Preußen überlassen hat.*²²

Noch deutlicher wird die Reserve gegenüber einer Preußen- und Hohenzollernverherrlichung, wie sie in Preußen den Schulen verordnet worden war, in der nachfolgenden Bemerkung:

*Nur darf die Geschichte Preußens nicht in der Ausführlichkeit und auch nicht mit der Färbung gegeben werden, wie es in den preußischen Schulen bisher geschehen ist, wo der preußische Patriotismus dazu ein Recht hatte.*²³

Die neuen Lehrpläne der Realschule wurden durch das Evangelische Oberschulkollegium²⁴ offenbar als mustergültig betrachtet, denn Direktor Strackerjan und Oberlehrer Harms besuchten in seinem Auftrag die Schulen in Rodenkirchen, Brake, Elsfleth, Berne, Delmenhorst und Varel und trafen mit den Leitern der Schulen Vereinbarungen über deren Stellung zur Realschule in Oldenburg; dabei ging es vordringlich um die durch die preußischen Vorschriften bedingte *Berechtigungsfrage*. Durch den möglichst engen Anschluss an eine *berechtigte Anstalt* sollten auch die *Berechtigungen* der

20 ebenda, S. 42

21 Strackerjan pflegte Kontakte zur österreichischen Literaturszene. 1889 trat er in einen Briefwechsel mit Karl Gottfried von Leitner, vgl. Wirminghaus, Else, Karl Strackerjan, Oldenburg 1905, S. 92 ff.

22 29. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1872, S. 42.

23 ebenda.

24 An die Stelle des Konsistoriums trat 1855 durch das neue Schulgesetz als oberste Schulbehörde das Evangelische und das Katholische Oberschulkollegium.

anderen Schulen im Großherzogtum erweitert werden, und es konnte von den Schulen im Herzogtum dafür nur die Realschule in Oldenburg in Betracht kommen.

4.3 Die Einbindung der Realschule in die politischen Ereignisse im Schuljahr 1870/71

Neben den im vorausgehenden Abschnitt dargestellten Änderungen der Lehrpläne fanden im Jahresbericht zwei nationale Feiern besondere Erwähnung, die zeigten, wie sehr die Schule in die politischen Entwicklungen durch den deutsch-französischen Krieg 1870/71 und die Reichsgründung eingebunden war. Am 30. Januar 1871 fand ein Umzug der Schulen durch die Stadt anlässlich der Kapitulation von Paris statt, wobei Direktor Strackerjan auf dem Schlossplatz vor der Großherzogin ein Hoch auf das *Großherzogliche Haus* ausbrachte; die Feier endete, von Gesang umrahmt, mit einer Ansprache des Gymnasialdirektors Stein in der Turnhalle.

Am 8. März wurden der Großherzog und der Erbgroßherzog bei ihrer Rückkehr aus Frankreich von den Schulen *beim Palais mit Gesang und vom Gymnasial-Direktor Stein mit einer Ansprache begrüßt*.²⁵

Auf der letzten Seite des Programms wurde zum ersten Mal der gefallenen ehemaligen Schüler gedacht. Waren im Maifeldzug 1866 zwei Ehemalige gefallen, so forderte der Krieg 1870/71 sieben Opfer?²⁶

Als nationaler Feiertag wurde der sogenannte Sedantag eingeführt. Im 31. Programm fand sich zum ersten Mal ein Hinweis auf eine Feier am 2. September 1873, deren Ablauf für die kommenden Jahrzehnte mit wechselnden Rednern beibehalten werden sollte. Bei dieser Feier in der Aula wurde in Anwesenheit von Angehörigen der Gefallenen und der Stabsoffiziere der Garnison eine von der Stadt gestiftete Marmortafel unter der Überschrift *Für Deutschlands Einheit, Macht und Ehre fielen* mit den Namen der beiden im Feldzug 1866 und der sechs im Krieg 1870/71 gefallenen ehemaligen Schüler eingeweiht. Nach Chorälen erhielt die Feier gegen ihren Schluss

25 28. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1871, S. 60.

26 ebenda, S. 62.

durch den *Deutsche[n] Siegesgesang* („Hoch wehen die Fahnen“) von H. Lingg, vorgetragen von einem Schüler und durch den Gesang: drei Verse von J. Wahl: „Wir heißen Deutsche; kennt ihr unsere Zeichen?“ einen besonderen nationalen Charakter. Die Aula war mit Eichenkränzen und *abwechselnd mit oldenburgischen und deutschen Fahnen* geschmückt.

Schon drei Jahre später machte der Direktor in dramatischen Worten im 32. Programm der Schule²⁷ unter dem Titel *Schule und Haus* auf ein Phänomen als Schattenseite des Sieges und der nationalen Begeisterung in den *Gründerjahren* als Folge der französischen Reparationsleistungen aufmerksam: den steigenden Alkoholkonsum selbst unter elf- bis dreizehnjährigen Schülern. Die Ursachen sah Strackerjan in den Folgen des Krieges 1870/71:

Wohl sind sie [die letzten zehn Jahre; d.V.] reich gewesen an großen, erhebenden Ereignissen, die geeignet sind, der Erziehung in der Begeisterung für die Pflichten gegen das wiedererstandene Vaterland neue starke Hebel darzubieten; allein in denselben zehn Jahren ist das Leben des deutschen Volkes von einem Gift ergriffen worden, welches in seinen Wirkungen auf die Jugend den heilsamen Einfluß der großen Errungenschaften mehr als aufzuheben droht. ... Ob nun die Milliarden [französischer Reparationszahlungen; d.V.], ob der in Frankreich gelernte oder angewöhnte Luxus, ob die gesunde oder ungesunde – Steigerung des Erwerbes oder was sonst am meisten daran schuld ist, wird jetzt schon zu entscheiden schwer sein; allein daß im Genießen und Wohlleben ein Übermaß Platz gegriffen hat, welches auf die Dauer und dieser Weise sich steigend schließlich die Zukunft Deutschlands gefährden muß, ist eine Thatsache, die von keinem besonnenen Beobachter der Gegenwart geleugnet wird.²⁸

Infolge eines konkreten Falles in beiden vierten Klassen ging der Direktor sogar in die Öffentlichkeit mit einer Bekanntmachung im amtlichen Teil der *Oldenburger Anzeigen* mit der vollen Namensnennung des betroffenen Wirts, der den Schülern nicht nur Alkohol ausgeschenkt, sondern sie durch die Gewährung von Kredit zum Schuldenmachen angestiftet hatte:

Realschule zu Oldenburg.

27 32. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1875, S. 36 ff.

28 ebenda, S. 36 f.

Den Eltern, Vormündern und Kostgebern wird hierdurch mitgeteilt, daß der Bierkellerwirt in der straße elf- bis dreizehnjährige Knaben als sitzende Gäste aufgenommen und ihnen Credit gegeben hat. Weitere Mittheilungen über andere Wirtschaften, Bäckereien etc. werden vorbehalten.

[1875.] Februar 4.

Strackerjan²⁹

4.4 Das neue Schulgebäude

*Die Klagen der Schule über ihre unzureichenden Räumlichkeiten sind so alt als sie selbst; nie hat sie aber so darunter gelitten, als in den letzten Jahren*³⁰, stellte Direktor Strackerjan im 29. Programm der Vorschule und der Realschule 1871 fest. In zähen und langwierigen Verhandlungen mit dem Landtag war es nach mehrfachen Ablehnungen endlich gelungen, den von der Stadt und der Regierung beantragten Baukostenzuschuss von 10 000 Rthlr. bewilligt zu bekommen.

Der Krieg hatte den Baubeginn verzögert, im Frühsommer 1871 wurden die Arbeiten begonnen, vor Weihnachten konnte der Bau mit einem Dach versehen werden, und am 16. November 1872 fand die feierliche Einweihung des neuen Gebäudes statt.

Kurz zuvor hatten zwei ungezeichnete Artikel aus der Feder Direktor Strackerjans³¹ in der Oldenburger Zeitung vom 19. und 20. September den Vorschlag gemacht, die neuerrichtete Straße zum Bauplatz der Realschule nach Johann Friedrich Herbart zu benennen. Der Magistrat brachte einen entsprechenden Antrag ein, und der Stadtrat stimmte am 8. Oktober zu.

29 ebenda, S. 48.

30 a.a.O., S. 62.

31 Wirminghaus, Else, Karl Strackerjan, Oldenburg 1905, S. 86.

Die Einweihung des Neubaus an der Herbartstraße war ein großes Ereignis. Um 9 Uhr zogen die Klassen vom Gebäude an der Mühlenstraße durch die Schütting-, Lange- und die Wallstraße zur Stadtknabenschule, wo die dort ausgelagerten Klassen der Vorschule sich dem Zug von 451 Schüler und 20 Lehrern anschlossen. In der festlich geschmückten Aula erschienen als Gäste:

*Der Großherzog, Herzog Georg Ludwig, der Prinz zu Ysenburg-Büdingen, die Staatsminister, das Bureau des Landtages, das Oberschulcollegium, die Geistlichkeit der Stadt, die Theater-Commission, die Schul-Commission, die Vorsteher der Schulen, der Stadt- und Gemeinderath, der Baumeister Früstück und Ingenieur Böhlk.*³²

Als Vertreter des Oberschulkollegiums hielt der Geh. Oberkirchenrat Dr. Nielsen die Weiherede. Wenn man an die zögerliche bis ablehnende Haltung des Konsistoriums gegenüber der Gründung der höheren Bürgerschule vierzig Jahre zuvor denkt, ließ diese Rede eine vor allem durch den gewonnenen Krieg von nationalem Pathos getragene veränderte Sicht auf Bildung erkennen, wenn auch sicher für den Redner die Frage der Gleichberechtigung realer Bildung mit humanistischer weiter zweifelhaft war.

Von Luthers Sendschreiben an die Städte ausgehend, das die humanistische Bildung gefordert, aber eigentlich auch schon die humane Bildung der Bürger eingeschlossen habe, spannte der Redner den Bogen zur damaligen Gegenwart mit den Auseinandersetzungen zwischen dem humanistischen und realistischen Bildungsbegriff:

*Die ehrwürdigen Väter [die Gründer der Schulen in der Reformationszeit; d.V.] würden, wenn sie heute lebten, ohne Zweifel nicht mit Groll, sondern nur mit Spannung, dem Ringkampf zuschauen, in den die neueren Sprachen jetzt mit den alten um die Ehrenkrone eingetreten sind, wer von beiden im Stande ist, wahre Durchbildung zu schaffen.*³³

32 30. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1873, S. 52 ff.

33 Sonderdruck: Die Einweihung des Neubaus der städtischen Realschule und Vorschule an der Herbartstraße zu Oldenburg am 16. November 1872, Oldenburg o.J., S. 8.

An diese Kontroverse anknüpfend, warf der Redner einen Blick auf die durch die ökonomischen und politischen Bedingungen der Zeit veränderten Anforderungen an die Bildung und Ausbildung der Bürger und damit an das Bildungswesen bis hin zu der Forderung nach einer zwar noch nicht gleichberechtigten, aber immer stärker sich angleichenden Bildung aller Bürger:

Die Vorfahren würden, wenn sie sähen, wie unsere Tage Techniker allerlei Art, geschulte Kauf- und Fabrikherren, Industrielle jeder Gattung, einen gehobenen Stand des Militärs, Oekonomen und nicht weniger der Handwerker heischen, und ihre Gemeindevorsteher, die Mitglieder der Landtage und Schwurgerichte, aus den Reihen der Bürger doch ebenso erlesen, als aus Beamtenkreisen, die Anstalten sicher nicht gering schätzen, die für das alles vorbereiten helfen, sondern mit Ueberraschung eingestehen: Ihr strebt an, wovon wir nun inne werden, daß es tiefster Wunsch auch uns in der Seele gelegen hat, und wir vermochten nur nicht ihn zu gewahren, weil so viele Wünsche ... uns diesen noch verdeckten: die immer gleichartige Ausbildung aller Volksgenossen.³⁴

Der Grundtenor der Rede war auf die beiden Begriffe „Humanität“ und „Nationalität“ gestimmt, wobei der letztere Begriff eindeutig im Vordergrund stand. Das zeigte sich auch in der Reihenfolge der Erwähnung des Bilder- und Büstenschmucks der Aula. Zuerst wurden die Bilder der Landesfürsten genannt, die später durch Büsten ersetzt werden sollten, darauf folgte der Hinweis auf die noch zu beschaffenden Büsten *des Kaisers und seiner Helden*. Erst dann erwähnte der Redner Lessing, der der *Humanitätsidee die Bahn brach*, Goethe, *der sie in sich verkörperte*, Schiller, *der sie gerade dem Volk ins Herz gesungen hat*.³⁵

Hier wurde das einseitig national verengte Schillerbild der Zeit wieder deutlich.

Als Beispiele für die modernen Naturwissenschaftler wertete der Redner anhand ihrer Büsten die Arbeiten Justus Liebig's und Alexanders von Humboldt.

34 ebenda, S. 8.

35 ebenda, S. 8 f.

Nach der vollzogenen Weihe des Gebäudes und dem Choral *Herr, segne dieses Haus* hielt Direktor Strackerjan seine Festansprache, dabei ging er von einer parallelen Beziehung seines beruflichen Lebens zur Entwicklung der Schule aus. Er war schon ein Jahr vor der Gründung 1843 aufgefordert worden, an der damaligen Vorschule eine Lehrerstelle zu übernehmen, seit 1864 war er Leiter der Schule. Er erinnerte an den schwierigen Weg bis zur Gründung, an die Auseinandersetzungen über die *Realbildung*, denn der Streit um diesen neuen Bildungsbegriff war noch längst nicht abgeschlossen. Mit Stolz verwies er auf die stetige Steigerung der Schülerzahlen von 213 im Jahre 1845/46 bis auf 456 Schüler 1872. Dieser Hinweis leitete über zu einer dem Anlass entsprechend verklausulierten berechtigten Kritik an der mangelnden Unterstützung durch den Staat infolge der restriktiven Haltung des Landtages. Strackerjan verwies darauf, dass die Schule mehr und mehr den Landesinteressen diene, *wie das namentlich für die letzten Jahre durch ganz auffallende Zahlenverhältnisse* [zwischen Auswärtigen und Schülern aus der Stadt Oldenburg; d.V.] *nachgewiesen werden kann.*³⁶

Der Staat habe das zwar erkannt, nun folgte die verklausulierte Kritik an der Haltung der Regierung und des Landtages in der Frage der finanziellen Unterstützung der Schule:

Er kritisierte, dass *die verschiedenen Factoren nicht immer übereinstimmen in Bezug auf das Maß und die Form, in welcher sich diese Anerkennung thatsächlich kundzugeben habe.*³⁷

In Wirklichkeit handelte der Landtag sogar verfassungswidrig in der mehrfachen Ablehnung, die Schule zur Staatsanstalt zu erheben, denn nach Artikel 97, 98 des Staatsgrundgesetzes und Artikel 88 der Revision sollten höhere Lehranstalten zu Staatsanstalten erhoben werden.

Nachdem er den Vertretern der Behörden, vor allem denen der Stadt, für den großzügigen Schulneubau gedankt hatte, wandte sich Strackerjan in einer auffallend anderen Reihenfolge und Akzentuierung als Dr. Nielsen den geschenkten Bildern zu.

36 ebenda, S. 18.

37 ebenda, S. 18.

Er begann mit dem Herbartbild, das Herbarts Verleger Leopold Voss aus Leipzig gestiftet hatte. Dabei hob er besonders Herbarts menschliche und wissenschaftliche Vorbildfunktion als Patron der Schule hervor:

*Die Wissenschaft verehrt in ihm den scharfsinnigen selbständigen Philosophen, den gründlichen Mathematiker, die Schule den begeisterten Pädagogen.*³⁸

An die Schüler gewandt, stellte er dann die von einem ehemaligen Schüler gestifteten Statuetten der vier Musen des Altertums in der Eingangshalle und ihre metaphorische Bedeutung dar. Weiter wies er auf die Büste Luthers (im Treppenhaus), als auf *den Hersteller eures Glaubens, ... den Schöpfer der Sprache, welche die zerrissenen deutschen Stämme geistig zu Einem Volk verbunden hat*. Daneben stand die Büste Melanchtons, der als *praeceptor Germaniae ein Muster für allen Unterricht gegeben hat*.³⁹

Dann folgten die Büsten in der Aula, und bei ihrer Wertung wurden die nationalen Nachwirkungen des Krieges gegen Frankreich und die Reichsgründung deutlich:

So wurde Lessing als *Koryphäe der deutschen Nationalliteratur* vorgestellt, der *die französische Alleinherrschaft über das Geistesleben des gesunkenen Deutschlands durch sein schneidendes Wort niederwarf*.⁴⁰

Goethe wurde dagegen ziemlich allgemein, weil er sich nicht ins nationale Pathos einfügen ließ, als *dichterischer Genius* bezeichnet, *dessen Genius alle Saiten des Gemüths und Herzens anzuschlagen wußte*.⁴¹

Wie schon in der Rede des Konsistorialrats Dr. Nielsen wurde auch hier das einseitig idealisierte und national verengte Schillerbild im 19. Jahrhundert in der Bemerkung deutlich:

*Schiller, der mit seinen Idealen dem deutschen Volk die Wege gewiesen hat, auf denen es nach dem Verfall und der Entartung sich selbst wiederfinden sollte.*⁴²

38 ebenda, S. 21.

39 ebenda, S. 22.

40 ebenda, S. 23.

41 ebenda.

42 ebenda

Als Vertreter der neueren Naturwissenschaften wurden dann Alexander von Humboldt, der *dem Zusammenhange der gesammten Naturgesetze nachspürte*, und Justus Liebig, der *die Wechselwirkung der Stoffe in ihren Verbindungen bis in ihre verborgensten Geheimnisse verfolgt*,⁴³ vorgestellt.

Zum Schluss seiner Ansprache kam Strackerjan auf die geliehenen Ölbilder der Oldenburger Herrscher zu sprechen, auf Peter Friedrich Ludwig, der *dem Schulwesen den Grund gelegt hat*, Paul Friedrich August, *unter dessen segensreicher Regierung unsere Schule gegründet wurde* und Nicolaus Friedrich Peter, dessen *Theilnahme an dem heutigen Feste in so hohen Maße ehrt*.⁴⁴

Dem Hinweis, dass man später auch die Büsten des Deutschen Kaisers und des Kronprinzen, des Fürsten Bismarck und des Grafen Moltke aufstellen werde, die er als Wiederhersteller des deutschen Reichs charakterisierte, folgte ein nationaler Appell an die Schüler:

Vergeßt nie, daß ihr gute Oldenburger, daß ihr gute Deutsche sein müßt.⁴⁵

Zum Schluß seiner Rede betonte Strackerjan noch einmal die Erziehungsziele der Schule, *nicht tote Wörter und Begriffe, ... bloße broterwerbende Künste und Fähigkeiten* zu vermitteln, sondern über *irdische Güter hinaus nie die drei Leitsterne aus den Augen* zu verlieren, die den Wahlspruch des Fürstenhauses bildeten: *Ein Gott, Ein Recht, Eine Wahrheit*.⁴⁶

Nach dem folgenden Choral *Nun danket alle Gott* und nach der Besichtigung der Schulräume durch die Ehrengäste führten die Klassenlehrer die Schüler in ihre neuen Räume.

Am Abend fand ab 18 Uhr eine Festvorstellung für die Schule im Großherzoglichen Theater in Anwesenheit der Großherzoglichen Familie statt. Als Einleitung wurde ein von Reinhard Mosen, Lehrer der Realschule, aus Anlass der Schuleinweihung gedichteter Prolog auf das neue Gebäude vorgetragen. Darauf leitete Beethovens Ouvertüre *Zur Weihe des Hauses* über zu einer

43 ebenda, S. 23 f.

44 ebenda, S. 24 f.

45 ebenda, S. 25.

46 ebenda, S. 26.

Darstellung von Schillers *Glocke* in neun lebenden Bildern, einer damals sehr beliebten Theaterform. Als Abschluss wurde Schillers *Wallensteins Lager* aufgeführt.

Am Montag, dem 18. November 1872, begann der Unterricht im neuen Gebäude. Teilweise fehlte noch das Mobiliar, und es musste improvisiert werden. Aber man war froh, nicht *noch länger in den früheren unzulänglichen Räumen* bleiben zu müssen. Direktor Strackerjan konnte mit Recht das neue Gebäude als das Ergebnis seines jahrelangen unermüdlichen Einsatzes betrachten.

Der technische Fortschritt zeigte sich auch in der Inneneinrichtung der Schule, deren Beleuchtung durch Gas erfolgte; seit 1853 gab es in Oldenburg die erste Gasfabrik. Außer der Aula, die mit vier Öfen beheizt wurde, wurde das übrige Gebäude bereits mit einer Heißwasserzentralheizung *nach dem modifizierten Perkins'schen Systeme* beheizt.

Die Baukosten beliefen sich auf 50 500 Thlr., wozu 4950 Thlr. für die Aufschüttung des Bauplatzes kamen und 6500 Thlr. für das Mobiliar und die Sammlungen.⁴⁷

4.5 Die Feier zum 100. Geburtstag Herbarths am 4. Mai 1876

Die Benennung der neuen zur Realschule führenden Straße nach Herbart war für Strackerjan nur ein Anfang. Es ging ihm weiter darum, das der Schule gegenüberliegende Gelände in einen parkähnlichen botanischen Garten zu verwandeln, in dessen Mitte sich einmal ein Herbartdenkmal erheben sollte. Der Großherzog hatte aus Anlass der Überreichung der Broschüre mit dem Festprogramm und den Reden der Einweihung des neuen Gebäudes durch eine Spende von 1000 Thlr. sein Interesse an einem botanischen Garten bekundet. Unterstützt wurden die Pläne durch die Bereitschaft von sieben Lehrern, während der Wintermonate in der Aula öffentliche Vorlesungen zu halten, deren Gebühren für den zu errichtenden Park verwendet werden sollten. Da die Vorlesungen ein großes öffentliches Echo in der Bevölkerung fanden, stand im Frühjahr 1874 eine ansehnliche Summe zur Verfügung, so

47 30. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1873, S. 60.

dass der Direktor eine entsprechende Eingabe an die Stadt machte, die am 17. Februar 1874 durch den Stadtrat gebilligt wurde. Die Regierung stellte aus Forstbesitz je 3 bis 6 Pflänzlinge von 28 Baumarten kostenlos zur Verfügung.

Der engere Ausschnss des Comités für das Herbartdenkmal:

von Alten, Oberkammerherr; **von Hagen**, Oberst; **Propping**, Rathsherr (Cassenmeister); **Sander**, Oberschulrath u. Seminardirector; **Strackerjan**, Realschuldirector (Schriftführer) — Oldenburg.
Ballauff, Conrector, Varel (Oldenburg); **Dr. Drobisch**, Geh. Hofrath u. Professor, Leipzig; **Dr. Lazarus**, Professor, Berlin; **Thilo**, Oberconsistorialrath, Hannover; **Dr. Ziller**, Professor, Leipzig; **Dr. Zimmermann**, Hofrath u. Professor, Wien.



Nun verfolgte Direktor Strackerjan sein zweites Ziel, im botanischen Garten ein Denkmal für Herbart⁴⁸ anlässlich der Feier seines 100. Geburtstags zu errichten. Ende Juni 1874 unternahm er die ersten Schritte in der Stadt, worauf sich ein Komitee namhafter Persönlichkeiten für die Durchführung einer Gedenkfeier bildete. Zugleich wurde der Kontakt zum Vorsitzenden des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Prof. Dr. T. Ziller, in Leipzig aufgenommen. Dieser verschickte am 14. August 1874 ein Rundschreiben⁴⁹ an alle 300 Mitglieder des Vereins und die entsprechenden pädagogischen Institutionen nicht nur in Deutschland, Österreich und der Schweiz, sondern auch nach Italien, Russland, Ungarn, Dänemark und Schweden, wie aus einer angefügten Adressenliste zu ersehen ist. Ziel dieser Aufforderung war es, dass der 100. Geburtstag Herbarts *nicht ohne eine würdige Gedenkfeier vorübergehe*.⁵⁰

48 Alle Angabe zur Geschichte der Errichtung des Herbartdenkmal sind zitiert nach: 38. Programm der Vorschule und der Realschule zu Oldenburg, Oldenburg 1881, S. 1 ff.

49 STAO, Best. 262.1-2504.

50 38. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1881, S. 3.

Als angemessener Ausdruck wurde vorgeschlagen:

*An diesem Tage in Herbart's Geburtsorte ein wenn auch nur einfaches Denkmal zu enthüllen, welches theils von der Stadt Oldenburg, theils von seinen Anhängern und Verehrern dem Andenken des großen Philosophen gewidmet wäre.*⁵¹

Besonders lag es Professor Ziller daran, *eine Reihe namhafter Männer, welche verschiedenen Berufskreisen angehören und an verschiedenen Orten ihren Wohnsitz haben*, für das Festkomitee zu gewinnen, um zu verhindern, dass es ein reines Pädagogenreffen würde. Dem schon vorher gebildeten Oldenburger Komitee gehörten Regierungsmitglieder, Richter, Oberkirchenräte, Offiziere, der Stadtdirektor, der Vorsitzende des Stadtrats und die Schulleiter an. Direktor Strackerjan übernahm die Schriftführung, und so war es nicht verwunderlich, dass bereits im ersten Rundschreiben als möglicher Platz für das zu errichtende Denkmal *ein freier Platz an der Herbartstraße in Aussicht genommen [war], welcher dem neuerbauten, sehr ansehnlichen Real-Gebäude gegenüber liegt.*⁵²

Direktor Strackerjan selbst war schon vorher in Oldenburg aktiv geworden, indem er anonym unter dem 12. August 1874 ein 2-seitiges Sonderblatt für die *Oldenburger Zeitung* mit dem Titel *J.F. Herbart* veröffentlichte. Aufschlussreich ist dabei der besondere Akzent, Herbart als Wissenschaftler in seinem Verhältnis zur modernen Naturwissenschaft in den Vordergrund zu stellen:

Niemand hob so wie er hervor, daß nur durch ein auf die Erfahrung sich gründendes, in allen Punkten genau ausgeführtes Denken der Mensch der Wahrheit sich nähern könne. Er wurde der Schöpfer einer Metaphysik, welche weit davon entfernt ist, mit der modernen Naturwissenschaft in Widerspruch zu stehen, welche vielmehr mit Erfolg benutzt werden kann, um die ihr zu Grunde liegende Anschauungsweise tiefer aufzufassen und zu begründen: manche Ansichten, die erst in der neuesten Zeit ganz ohne Rücksicht auf Herbart bei den Naturforschern Geltung erlangt haben – z.B. die Lehre von

51 ebenda.

52 ebenda, S. 4.

*der Vielwerthigkeit der Atome – finden sich schon bei Herbart als nothwendige Folgen aus seinen Principien.*⁵³

Dann wandte sich der Autor der damals besonders bei den deutschen geisteswissenschaftlichen Pädagogen umstrittenen Psychologie Herbarts zu:

*Er war der Erste, dessen Psychologie mehr und anderes enthielt, als leere Tautologien, als Spielereien mit mehr oder weniger witzigen und geistreichen Vergleichen und Analogien, als eine mythische Darstellung dessen, was in der menschlichen Seele sich ereignen soll; der Erste, der einen ernstlichen Versuch machte, die geistigen Vorgänge auf feste Gesetze zurückzuführen, sie zu erklären, wie die Physiker in der äußern Natur.*⁵⁴

Dann räumte Strackerjan ein, dass Herbart die Psychologie als Wissenschaft nicht habe vollenden können, ihm vielleicht auch Fehler unterlaufen seien, um dann aber mit besonderem Nachdruck festzuhalten, dass man Herbart als den Gründer der Psychologie als Wissenschaft betrachten müsse.

In diesem Zusammenhang verteidigte er Herbart gegen den Vorwurf, der damals oft gegen Naturwissenschaftler erhoben wurde, reiner Materialist zu sein:

*Dabei ließ er sich nicht wie so manche neuern Naturforscher zu dem traurigen Irrthum verleiten, daß es nichts gebe in der Welt, als den todten Mechanismus blinder Naturkräfte und das Spiel der ebenso blinden menschlichen Begierden.*⁵⁵

Herbart habe an Kants ethischen Grundsätzen festgehalten und sie weiterentwickelt.

Erst im zweiten Teil kam der Autor auf die Pädagogik Herbarts und ihre Bedeutung zu sprechen.

*Von seiner tiefen Welt- und Menschenkenntnis genugsames Zeugniß ablegen[d], ... ging er doch in einer Richtung einen Schritt weiter [als die bisherigen Pädagogen; d.V.]: er wurde der Gründer einer eigentlich wissenschaftlichen Pädagogik.*⁵⁶

53 Oldenburger Zeitung, Oldenburg 12. 8. 1874, Sonderbeilage.

54 ebenda.

55 ebenda.

56 ebenda.

Anstelle einer mehr oder weniger systematischen Sammlung von Beobachtungen und Bemerkungen sei Herbart bei seiner wissenschaftlichen Pädagogik von einer Definition des Erziehungsziels ausgegangen und habe daraus unter Berücksichtigung sowohl der Wissenschaft als auch der praktischen Erfahrung methodisch seine pädagogischen Einsichten und Forderungen abgeleitet. Herbarts Position war, *daß sie [Herbarts wissenschaftliche Pädagogik; d.V.] vielmehr zuerst das Ziel der Erziehung festzustellen und darauf aus dem Begriff dieses Ziels unter stetiger Berücksichtigung der Wissenschaft und der Erfahrung methodisch die Mittel abzuleiten habe, welche geeignet sind, den Zögling jenem Ziel näher zu bringen. Herbarts allgemeine Pädagogik ist noch auf lange Zeit ein treffliches Muster nicht allein der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern der wissenschaftlichen Methode und Darstellung überhaupt.*⁵⁷

Anschließend bezog sich der Autor auf das Schreiben des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik mit dem Plan der Errichtung eines *wenn auch nur einfachen Denkmals* und führte die Namen der Komiteemitglieder an, um kritisch zu bemerken:

Die Sache wird aber nicht zu Stande kommen können, wenn sie nicht in der Stadt Oldenburg Anklang und Förderung findet. In einer Fußnote unter dem Schluss des Artikels fügte er an, *daß das Leipziger Comité eine Colossal-Büste von Erz auf angemessenem Postament in Aussicht genommen hat.*⁵⁸

Direktor Strackerjan trug außer dem vorstehenden Artikel seinen Teil zur Förderung der Idee der Feier zu Herbarts 100. Geburtstag bei, indem er am 11. November 1874 im Casinosaal mit einem öffentlichen Vortrag über *das Leben Johann Friedrich Herbarts* eine Vorlesungsreihe eröffnete. Es folgte Konsistorialrat Thilo aus Hannover mit dem Thema *Über die Verdienste Herbarts um die Philosophie* und Konrektor Ballauff aus Varel *Über einige Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik*.

Inzwischen war am 17. Oktober ein zweites Rundschreiben des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik⁵⁹ erschienen, das in einem Vorschreiben dem

57 ebenda.

58 ebenda.

59 STAO, Best. 262.1-2504.

Oldenburger Komitee die Koordination der mit der Feier und dem Denkmal zusammenhängenden Fragen übertrug; als Ansprechpartner wurde Realschuldirektor Strackerjan genannt. Der anliegende eigentliche Aufruf setzte in seiner pathetischen Beschwörung des nationalen Zeitgeistes einen ganz anderen Akzent als der sachliche Artikel Strackerjans in der Oldenburger Zeitung. So wurde Herbart in die Reihe der *Denker* eingereiht, die am Anfang des Jahrhunderts ein *ernstes Streben nach Wahrheit* erweckt hätten. Das ist ohne Zweifel richtig, doch der Nachsatz verkehrte Herbarts Anliegen in einem nationalistischen Sinne, der Herbart als Kantianer völlig fremd war, wenn es weiter hieß:

*Die Denker haben nicht wenig dazu beigetragen, in langen trüben Zeiten den deutschen Geist vor Versumpfung zu bewahren, ihn durch ernste Denkarbeit zu stärken und zu stählen, ihn zu befreien von den Fesseln fremder Autoritäten, dem deutschen Volke den sittlichen Ernst zu erhalten, ohne welchen es schon längst zu Grunde gegangen wäre.*⁶⁰

Es folgte noch eine nur moralische Bewertung seiner Arbeit, ohne spezifische Bezüge auf seine wissenschaftliche Arbeit außer der sehr allgemeinen Bemerkung, sie sichere *ihm einen ehrenvollen Platz neben den größten Philosophen des Alterthums und der neuern Zeit*.⁶¹

Die vielfältigen Bemühungen stießen auf eine breite Resonanz, so dass *die Mittel reichlicher flossen, als zu Anfang erwartet werden konnte*.⁶²

Wie weit der Aufruf über die deutschsprachigen Gebiete hinaus wirkte, zeigte eine kurze Zusammenstellung der Spender. Danach spendeten der Direktor der Sternwarte in Peking, der Militär-Inspektor von Ostsibirien, Bergingenieure und Ärzte aus Barnaul in Sibirien, ein Arzt aus der Altai Region, ein Lektor aus Warschau, ein Lehrer aus Riga; besonders wurde die Beteiligung Italiens erwähnt, an der Spitze der Unterrichtsminister und Professoren der Universitäten Rom, Bologna, Florenz und Pavia; weiter Profes-

60 38. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1881, S. 6.

61 ebenda.

62 34. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1877, S. 27 ff.

soren aus Wiborg/Jütland, Kragujewaz/Serbien, Athen und der Pädagogische Verein in Bielitz-Biala/Galizien.⁶³

Die Realschule bekam zwei wertvolle Manuskripte Herbarts geschenkt, vom Sohn des Bürgermeisters Smidt (Bremen) *Ideen zu einem Lehrplan für höhere Schulen von 1801* und von Dr. Voigt auf Dombrowken das Manuskript der *Psychologie als Wissenschaft* von 1824 mit den letzten Korrekturen Herbarts vor der Drucklegung; die Witwe Herbarts schenkte neun Photographien aus Königsberg und Göttingen, die leider verloren gegangen sind.

Der Entwurf der Herbartbüste und des Postaments stammten vom Berliner Bildhauer Heinrich Manger. Herbarts Witwe Mary Jane, geb. Drake, bemerkte zu einer ihr zugeschickten Photographie des Denkmals in einem von Dr. Voigt ins Deutsche übersetzten Brief aus Königberg:

*Die Büste meines teuren Gatten wird natürlich von jedem, der ihn in den verschiedenen Jahren seines Lebens sah, anders beurteilt werden ob der Ähnlichkeit. Mir selbst fehlt noch etwas, was ich aber auch am meisten kennen lernte: seine Freundlichkeit. Er ist mir zu ernst! - Sie sehen, auch ein altes Herz bewahrt seine Rechte.*⁶⁴

Die Feier war ein großes öffentliches Ereignis für Oldenburg, zu dem auch viele auswärtige Herbartanhänger angereist waren, an deren Spitze der frühere Präsident der Nationalversammlung in Frankfurt, des Reichstags in Berlin und damaliger Präsident des Reichsgerichts in Leipzig, Eduard Simson. Er sagte anlässlich der Vorfeier zur Denkmalsenthüllung:

63 STAO, Best. 262,1-2504.

64 zit. nach 38. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1881, S. 17, Anmerkung 2.

Psychologie als Wissenschaft,
wie gegründet
auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik.

Von
Johann Friedrich Herbart,
Professor der Philosophie zu Königsberg.
Erster, philosophischer Theil.
Königsberg, 1825.
auf Kosten des Verfassers,
und in Commission bey
August Wilhelm Reymann.

Titelblatt des Manuskripts „Psychologie als Wissenschaft“ von Johann Friedrich Herbart
(verkleinert). Originalmanuskript Archiv des Herbartgymnasiums.

*Wenn es mir vergönnt gewesen ist, dem Vaterland zu nützen, so verdanke ich dies der Philosophie Herbarts. Es ist einer der höchsten Glücksfälle meines Lebens, daß ich früh und lange (1826–1833) zu Herbarts Füßen habe sitzen können.*⁶⁵

Über die Feierlichkeiten berichtete die *Oldenburger Zeitung* in einer Beilage zu No. 103:

*Zu der um 12 Uhr beginnenden Feier hatte sich eine große Menschenmenge versammelt, die Schüler der oberen Klassen des Gymnasiums und der Realschule bildeten Spalier, die Großherzogliche Familie verfolgte die Feier von den Frontzimmern der Realschule. Die Feier wurde durch die ganze Capelle unseres Infantrieregiments mit einem Festmarsch eröffnet, dann folgten die vereinigten Männerchöre mit Mendelssohns „Der Menschheit Würde ist in Eure Hand gegeben“.*⁶⁶

Professor Lazarus aus Berlin hielt die Festrede, in pathetischen Worten stellte er die Verdienste Herbarts dar als Philosoph, dessen *Streben darauf gerichtet [ist], klare und feste Methoden zu suchen, durch scharf gestellte Fragen sucht er den strengsten Forderungen der Logik zu genügen.* Als Psychologe sei Herbart überzeugt gewesen, dass es *dem Menschen möglich [ist], seine Natur zu erkennen.* dadurch sei die Psychologie für ihn zur *Mutter der Pädagogik* geworden. Besonders betonte der Redner mit Recht das aufklärerische Ziel der Pädagogik Herbarts: *Aller Unterricht soll von der Dürftigkeit und Eigenartigkeit den Menschen befreien.*⁶⁷

Nach dieser Rede enthüllte der Großherzog das Denkmal. Als Vorsitzender des Ortskomitees übergab Direktor Strackerjan in einer kurzen Ansprache das Denkmal der Stadt Oldenburg, wobei er der vielen Spender *von Peking bis Holland, von Königsberg bis Neapel* gedachte. Der Choral *Nun danket alle Gott* schloss die Feier ab.

65 Herbart, J.F., *Sämtliche Werke*, Hrsgb. Kehrbach, Leipzig 1882 f, Bd. IXX, S. 21.

66 *Oldenburger Zeitung*, Oldenburg 1876, Beilage zu Nr. 103.

67 ebenda.

Wie weit diese Herbartfeier auch international gewirkt hatte, machten die Grußtelegramme deutlich. Der Rektor der Universität Rom sandte das folgende Telegramm:

L'universita Romana associasi alla festa dell'anniversario dell'illustre filisofo Herbart.

*Blaserna, rettore. Ferri, preside.*⁶⁸

Von der Universität Prag:

Von der ältesten Universität Mitteleuropas und einer der frühesten Pflanzstätten Herbartscher Lehre senden den freudigsten Jubelgruß zum Feste des großen wissenschaftlichen Denkers die Söhne beider Nationen.

*Im Namen vieler Gesinnungsgenossen die Professoren Durdik, Volkmann, Willmann.*⁶⁹

Die Akademie der Wissenschaften in Wien sandte die folgende Grußbotschaft:

*Zur Säkularfeier sendet Heil und Huldigung Herbarts Gemeinde in Wien.*⁷⁰

Am gleichen Tage spendete der Großherzog 1000 Thlr. als Grundstock für eine Herbartstiftung zur Unterstützung *ärmerer Schüler*. Im nächsten Schulprogramm und in allen folgenden stand neben dem Lutherzitat das Schlusswort der Rede von Professor Lazarus über Herbart:

*Vor euren eignen Augen wie vor meinen liegt eure Zukunft in tiefer Verhüllung; aber damals, als Herbart hier noch als Kind, als Schüler lebte, hat auch weder er noch seine Eltern oder Lehrer ahnen können, dass euer Landsmann Johann Friedrich Herbart ein großer Lehrer und ein Segen der Menschheit gewesen, weil er uns alle gelehrt hat, wie wir ein jeder in seinem Kreise, schaffensfreudig, mit Fleiß und mit Kraft, rein und frei und edel unser Leben gestalten; wie wir dem Vaterland ergeben, uns selber treu, dem Heiligen gehorsam sein sollen.*⁷¹

68 zitiert nach. 38. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1881, S. 15.

69 ebenda.

70 ebenda.

71 Der Text fand sich in allen Schulprogrammen von 1877 bis 1914.

Die Formel des Schlusssatzes, *dem Vaterland ergeben, uns selber treu, dem Heiligen gehorsam*, wurde zum Wahlspruch der Realschule und später auf dem *Banner* der Schule verewigt.⁷² In dem Sinnspruch lässt sich die für die damalige Zeit typische Formel von Thron und Altar erkennen. Die unbedingte Vaterlandstreue und der Gehorsam gegenüber der Religion sollten die Eckpfeiler des eigenen Selbstverständnisses bilden.

Schon damals spielte Herbart als möglicher Namensgeber für die Schule eine Rolle, Strackerjan hatte ihn schon immer als den eigentlichen Patron der Schule (1872) betrachtet. Mit Blick auf die Anerkennung der Schule als Oberrealschule machte er in einer Ansprache zum zehnjährigen Bestehen des neuen Schulgebäudes am 16. November 1882 zum ersten Mal öffentlich den Vorschlag:

*Wie Magdeburg eine Guericke Schule besitzt, so könnten wir sie [die künftige Oberrealschule; d.V.] dann mit Recht Herbart-Schule nennen, nicht bloß um damit den als Philosophen und Pädagogen hoch angesehenen Oldenburger zu ehren, sondern um zugleich damit für die Realschulbildung, welcher Herbart so entschieden das Wort geredet hat, die höheren idealen Ziele um so nachdrücklicher zu bezeichnen.*⁷³

4.6 Die Abende „Zur Feier deutscher Dichter“ als „Volksunterhaltungsabende“

Direktor Strackerjan führte 1875 für die Öffentlichkeit Abende *Zur Feier deutscher Dichter* ein. Er verband damit zwei Ziele, ein schulpolitisches, um durch Volksbildung in der Öffentlichkeit für den weiteren Ausbau der Schule zur Oberrealschule zu werben, und ein pädagogisches, um den Schülern durch Gedichtvorträge, Chorlieder und die Aufführung von Dramenszenen die direkte Begegnung mit Literatur und Musik zu ermöglichen.

72 40. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1883, S. 8.

73 ebenda. Leider sollte dieser Plan erst 106 Jahre später, 1988, nach langen heftigen Auseinandersetzungen verwirklicht werden.

So stellte Strackerjan im 32. Programm fest:

*Jede Schule hat trotz der allgemeinen Forderungen, die an sie gestellt werden, immer auch eine eigenartige Gestaltung ihres Lebens, welche einer schablonenhaften Uebertragung fremder Formen widerstrebt und sie nicht ungestraft läßt. Darum konnte zweifelhaft sein, in welcher Weise unsere Schule solche Aufführungen zu veranstalten habe, um ohne fremdartigen Schmuck nur sich selber zu zeigen, um ein wenn auch noch so einfaches, aber treues Bild ihrer Bestrebungen auf dem hierbei zur Geltung kommenden Gebiete zu geben und zugleich nicht bloß ein Schaustück für die Gäste, sondern möglichst auch den Schülern eine Anregung mit dauernden Wirkungen zu bieten. In diesem Sinne wurde schließlich der Gedanke gefaßt, solche Aufführungen zu benutzen, zunächst, um nach und nach die Bedeutung unserer hervorragendsten Dichter, so weit es an einem solchen Abend möglich ist, zum Verständniß und gewissermaßen zur Anschauung zu bringen.*⁷⁴

Die Abende zur Feier deutscher Dichter sollten als *Volksbildungsabende* eine über Oldenburg hinausgehende Bedeutung erlangen. So stellte die *Kölnische Zeitung* am 24. Oktober 1898, zehn Jahre nach Strackerjans Tod, in einer Würdigung der Bestrebungen zur Volksbildung unter anderem fest:

*Was übrigens die Entstehung dieser Volksunterhaltungsabende anlangt, so dürfte es von Interesse sein, zu erfahren, daß schon 1875 ein bedeutender Schulmann, von edlem Nationalgefühl getrieben, Karl Strackerjan, Direktor der Oberrealschule zu Oldenburg, Dichterabende veranstaltete und mit großen Erfolg bis zu seinem Tod 1889 fortgeführt hat, an denen er dem Volke die besten Schöpfungen unserer Dichter mitzuteilen bestrebt war.*⁷⁵

Seit 1877 eröffnete Strackerjan die Abende, die zweimal im Winterhalbjahr durchgeführt wurden, mit einem kurzen Einführungsvortrag; die Verbindung der Dichtung mit musikalischen Darbietungen wurde beibehalten. Die Feiern selbst und die ab 1877 z.T. abgedruckten Einführungsvorträge boten zugleich einen aufschlussreichen Einblick in die damalige literarische Wertung der Dichter und ihrer Werke.

74 32. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1875, S. 75 f.

75 vgl. Wirminghaus, Else, Karl Strackerjan, Oldenburg 1905, S. 91 ff.

Als erster Dichter wurde 1875 Uhland vorgestellt mit seinen von Schülern vorgetragenen Gedichten und einer Szene aus einem Drama *Konradin*. Die Gedichtvorträge wurden durch den Chor mit sechs Vertonungen uhlandscher Gedichte eingerahmt.

Der nächste Abend war am 10. November 1875 Schillers Geburtstag gewidmet. Am 17. März 1876 feierte man die Dichter der Freiheitskriege. Es folgten 1877 die Barockdichter, Klopstock, der Göttinger Hain und Claudius. 1878 standen Lessing, Herder und Bürger im Mittelpunkt der Abende. Der siebte Abend 1879 war Goethe gewidmet, bei allem Lob des *genialen Dichters* verhehlte Strackerjan nicht seine Vorliebe für Schiller, es zeigte sich einmal wieder das zeittypische national verengte Schillerbild des 19. Jahrhunderts.

1880 folgten die Heimatdichter von Halem, Gramberg und Mosen. Der neunte Abend behandelte die Zeitgenossen der Klassiker Hebel, Matthiesson, Seume, Schubart und Hölderlin.

Besonders aufschlussreich über die Tendenzen der *Abende zur Feier deutscher Dichter* und die Zusammensetzung der Zuhörerschaft war der Bericht über die Feier am 30. Januar 1881. Es wurde des 100. Geburtstages von Chamisso gedacht, den man *als große[n] deutschfühlenden Emigranten* für die deutsche Literatur vereinnahmte. Dieser Abend stand auch ganz unter nationalem Grundtenor; so begann die Feier nach einem Gedichtvortrag mit dem *Lied der Deutschen*. Die Aula war mit 500 Anwesenden vollbesetzt, unter den Gästen wurden mehrere Minister und Räte, der General von Loos und der preußische Gesandte, Prinz Ysenburg-Büdingen, besonders vermerkt. Auch der 11. Abend 1881 über Emanuel Geibel als *de[m] deutsche[n] Reichsherold* verlief ganz im selben nationalen Geist, es war daher nicht verwunderlich, dass die Zuhörer sich am Schluss erhoben, als der Chor (90 Sänger) *Heil dir im Siegerkranz* sang.

In seiner Begeisterung schlug der Direktor vor, an Geibel ein Telegramm zu schicken mit dem Wortlaut:

*An dem Tage, der Dich dem deutschen Volke gegeben, preisen wir dankend, was Du Schönes und Herrliches gabst. Die Festversammlung.*⁷⁶

76 ebenda, S. 76.

Da der Tag auch zugleich der Geburtstag des Kronprinzen war, forderte der Direktor die Anwesenden zu einem dreifachen Hoch auf.

Darauf stimmten die Sänger das Lied „Wir heißen Deutsche“ an, was in kräftigem Chor von den meisten Anwesenden mitgesungen wurde.⁷⁷

Einen etwas anderen Akzent erhielt dagegen der zwölfte Abend 1882 über die Romantiker. Da der 16. Februar zugleich der Geburtstag Melanchtons war und dessen geschmückte Büste vor dem Rednerpult stand, bildete er als *Praeceptor Germaniae* die positive Kontrastfigur zu den Romantikern, denen der Redner nicht ohne nationale und literarische Vorbehalte gegenüberstand. Zwar wurde deren bersetzertatigkeit bei der Eindeutschung Shakespeares, Calderons und Cervantes‘ als meisterhafte Leistung hervorgehoben, doch ihr *Hang zum Wunderbaren und Phantastischen* wurde abgewertet, denn *die bunten Gestalten, die sie vorführten, waren nur Schattenbilder einer kunstvollen Zaublaterne, die ihnen doch nicht eigene Bewegung, eigene Sprache zu schaffen vermochte.⁷⁸*

Positiv dagegen hob der Redner die wissenschaftlichen Leistungen eines Teils der Romantiker hervor:

Den kräftigen Anstoss zu wissenschaftlichen Forschungen, wie sie vor allem die Gebrüder Grimm im weitesten Umfange und mit dem gröſsten Erfolg ausgeführt haben.⁷⁹

Sodann setzte er die Gruppe der *patriotischen* Romantiker Arndt, Schenkendorf und Körner, denen als *Sänger der Freiheitskriege* schon der zweite Abend gewidmet gewesen war, aufwertend von den Romantikern ab. Bei aller zeitbedingten eingeschränkten Sichtweise auf die Romantik vor allem unter einer nationalen Perspektive hob sich diese Würdigung der Romantiker in dem Bemühen um Differenzierung positiv von der damals verbreiteten negativen Beurteilung ab. Das wurde deutlich, als Strackerjan am Schluss einen *„nahmhaften Literaturhistoriker“* zur romantischen Schule zitierte:

77 ebenda.

78 39. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1882, S. 33.

79 ebenda.

*Sie ist wie ein knatterndes Raketenfeuer am nächtlichen Himmel vorüberge-
rauscht. Der helle Tag, der auf ihre trübe Nachtdämmerung folgte, hatte
andere Aufgaben, als die romantische Schule.*⁸⁰ Strackerjan setzte sich von
dieser Sicht kritisch ab, warf ihr selbst *etwas Blendendes* vor, denn sie setze
*nur eine Seite in das rechte Licht und wird nach der andern ungerecht.*⁸¹

Der dreizehnte Abend am 16. November 1882 war den schwäbischen Dich-
tern Mörike, Hauff, Pfizer, Kerner und Schwab gewidmet, zugleich schloss
sich daran die Feier des zehnjährigen Bestehens des neuen Schulgebäudes.
Nach einem kurzen Abriss der Entwicklung der Schule innerhalb des Olden-
burger Schulwesens wandte sich Strackerjan der Zukunft der Schule als
Oberrealschule zu:

*Bald wird die Schule sich nach der neuen Bezeichnung als Ober-Realschule
denjenigen Anstalten anreihen können, welche auch für den höheren Staats-
dienst vorbereiten.*⁸²

Zum Schluss seiner Rede zitierte Strackerjan das von Reinhard Mosen zur
Einweihung des neuen Schulgebäudes 1872 verfasste Gedicht und forderte
die Versammlung zu einem dreifachen Hoch auf den Großherzog und seine
Familie auf.

Stadtdirektor Wöbken tat es ihm nach einer kurzen Ansprache die Versamm-
lung mit einem *Hoch auf das Gedeihen der Realschule* nach. Patriotisch
gestimmt, schloss die Veranstaltung mit der Oldenburger Hymne.

Der vierzehnte Abend stellte Friedrich Rückert vor. Der fünfzehnte Abend
fand am Vorabend des Reformationstages 1883 anlässlich seines 400. Ge-
burtstages statt und war *Luthers Stellung in der Geschichte der deutschen
Sprache und Dichtung*⁸³ gewidmet. Ausführlich stellte Strackerjan aus sei-
nem Spezialgebiet der Sprachgeschichte anhand von Beispielen die Ent-
wicklung der deutschen Sprache von den Anfängen bis zu Luther dar und
würdigte Luthers Bedeutung für die Entwicklung einer *Schriftsprache für
das gesamte deutsche Volk, für alle deutschen Stämme.*

80 ebenda, S. 35.

81 ebenda.

82 40. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1883, S. 8.

83 41. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1884, S. 10 ff.

Daneben hob er dessen Verdienste um das Kirchenlied hervor. Am Schluss summierte Strackerjan noch einmal die nationale Bedeutung Luthers:

*Selbst wenn die Reformation wirklich irgend welche Schuld träge für die weitere Zersplitterung des heiligen römischen Reiches deutscher Nation, so wäre diese Schuld in unberechenbar überschüssigem Maße gesühnt mit dem, was Luther durch die in der Bibelübersetzung geschaffene deutsche Schriftsprache und auch durch das deutsche Kirchenlied gewirkt hat für das gesamte Geistesleben und die nationale Einheit des deutschen Volkes.*⁸⁴

Bei dem gemeinsamen Gesang am Schluss der Feier der dritten und vierten Strophe des Lutherliedes *Ein feste Burg* erhoben sich die 300 Gäste, *unter ihnen die höchsten Beamten*, und sangen stehend *die beiden Strophen vollstimmig zu Ende*.⁸⁵

Am 10. November 1883 fand eine für sämtliche Schulen verordnete Feier zu Luthers 400. Geburtstag in der Aula statt. Die Festrede hielt Oberlehrer Dr. von Schultzendorf.⁸⁶ Sie war von der Schilderung der wichtigsten Begebenheiten aus dessen Leben bestimmt und mündete am Schluss in einen moralischen nationalen Appell:

*Als junge Deutsche seid auch ihr dazu berufen, die soeben gerühmte Eigentümlichkeit des deutschen Volkes [seine Begeisterungsfähigkeit; d.V.] in euch auszuprägen: laßt euch begeistern durch die Begeisterung des großen Mannes, dessen 400jährigen Geburtstag wir heute feiern!... aber das höchste wäre es doch, wenn eure Begeisterung nicht vorüberrauschte wie die Flut, auf welche die Ebbe folgt, sondern wenn sie auch aushielte fürs Leben! – Lebensfragen werden noch so manche an euch heranreten, und verschiedenartig wird sich euer irdischer Beruf gestalten; aber wollt ihr des großen Reformators Andenken recht in Ehren halten, dann bleibt dessen eingedenk, dass ihr alle den gleichen himmlischen Beruf habt, und dass es eigentlich nur eine Lebensfrage für jeden von euch giebt, das ist die Frage nach dem ewigen Leben, die Frage: Was muß ich tun, dass ich selig werde?*⁸⁷

84 ebenda, S. 16.

85 ebenda, Anmerkung 1.

86 ebenda, S. 18 ff.

87 ebenda, S. 31 f.

Der sechzehnte Abend⁸⁸ stellte den als *Griechen-Müller* in die Literaturgeschichte eingegangenen Wilhelm Müller und August von Platen vor. Strackerjan erinnerte durch Zitate daran, dass Müller der Dichter vieler sehr bekannter Wander- und Volkslieder sei, u. a. *Im Krug zum grünen Kranze*.

Im Zusammenhang mit der Darstellung der Begeisterung Müllers für den Freiheitskampf des modernen Griechenlands übte Strackerjan eine bemerkenswert freimütige Kritik an der Politik der Herrschenden während der Restaurationsepoche nach den Freiheitskriegen.

In der Begeisterung für den Freiheitskampf der Griechen fanden *damals alle idealeren Bestrebungen auf politischem Gebiet fast ihren einzigen Ausdruck und [gewannen} auch endlich eine solche Kraft, dass schließlich hier wenigstens die eigensüchtige und kurzsichtige Cabinetspolitik der Restauration sich vor der Macht des Gedankens beugen mußte. Lesen wir unter diesem Gesichtspunkt die Griechenlieder des so früh verstorbenen Dichters, so fesselt uns nicht bloß die dichterische Gestaltung seiner durch den Geist des antiken Hellas genährten Empfindungen, sondern es wirkt der Adel der Gesinnung, der mannhafte Mut ... um so entschiedener, je mehr man sich den Zustand der Versumpfung vor Augen stellt, in welchen die großen Angelegenheiten der Völker und Staaten nach der Erhebung der Freiheitskriege geraten waren.*⁸⁹

Platen wurde dagegen als Vertreter einer *Classicität im besten Sinne des Wortes* bezeichnet, dabei setzte ihn der Redner vom damals herrschenden Historismus in der Kunst ab, dem er *sklavische Nachahmung einer abgestorbenen, mitunter nur vorausgesetzten Vergangenheit* vorwarf.

Der sechzehnte Abend war zugleich der letzte der Realschule. Die Abende hatten ein vollständiges Panorama der damals bekannten deutschen Literaten vermittelt. Wenn auch sicher mancher Akzent sich aus der nationalen Sicht der Zeit erklärt, so bleibt festzuhalten, dass Strackerjan, immer gründlich informiert, sich von literarischen Moden der Zeit ebenso fernhielt wie von einseitigen Beurteilungen der damaligen Literaturgeschichte.

88 41. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1884, S. 33 ff.

89 ebenda, S. 36.

4.7 Die Entwicklung der Realschule auf dem Wege zur Oberrealschule

Trotz des dargestellten zeitweisen Rückgangs der Schülerzahlen⁹⁰ während der Wirtschaftskrise infolge der „Gründerjahre“ stieg ab 1883 die Schülerzahl wieder auf über 300.

Wenn auch das neue Schulgebäude mit seinen Einrichtungen die Schule für Lehrer durchaus attraktiv machte, so zeigte sich ab 1875 in den nächsten Jahren das Phänomen des häufigen Wechsels von Lehrern in besser bezahlte auswärtige Stellen. Die dadurch entstehenden Probleme für die Schule und deren Ursachen nennt Direktor Strackerjan im 33. Programm 1876:

*Die Schwierigkeiten, einen guten Ersatz zu bekommen, steigern sich in dem Maße, in welchem unsere Gehaltsregulative immer mehr hinter denen für die Staatsanstalten in Preußen zurückbleiben.*⁹¹

Ein Dauerthema der Realschule bis zur Erhebung zur Oberrealschule 1885 war die Frage der Berechtigung der Abschlusszeugnisse. Nachdem die höhere Bürgerschule durch den Beschluss des Bundeskanzleramts vom 2. September 1868 einer preußischen Realschule II. Ordnung gleichgestellt worden war, galten die liberaleren Oldenburger Vorschriften als aufgehoben, die den Abgängern mit dem Zeugnis des Rektors, dass der *Aspirant die erste Classe ein Jahr lang mit gutem Erfolg besucht hat*, z.B. den Zugang zu allen mittleren Beamtenstellen ermöglichten.

Die Schule geriet aber als höhere Bürgerschule und nachfolgend als Städtische Realschule immer mehr unter den direkten Einfluss der preußischen Kultusbürokratie, die das Berechtigungswesen dazu benutzte, durch Einschränkungen der Bildungszugänge die Privilegien des Adels und des Bildungsbürgertums zu erhalten:

Der angeschwollene Bildungsstrom, der den Fortbestand der überkommenen Privilegienstruktur der Klassengesellschaft gefährdete, sollte durch eine

90 vergl. Abschnitt 4.1 dieser Arbeit.

91 33. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1876, S. 49.

*rigoros kalkulierte Berechtigungssteuerung umgeschleust und herrschaftskonform kanalisiert werden.*⁹²

Die manipulierende Funktion des Berechtigungswesens zur staatlichen Steuerung der Absolventenströme zeigte sich z. B. daran, dass man die ursprüngliche Zugangsberechtigung der Absolventen der lateinlosen Realschule II. Ordnung zum Studium der höheren Laufbahn im Bergfach 1855 und im Baufach 1877 wieder aufhob. Die Realschulabsolventen wurden sogar bei den Laufbahnen der Post schlechter gestellt. Es konnten nur Absolventen des Gymnasiums oder einer Realschule I. Ordnung mit Latein das höhere Bergfach und das Baufach studieren. Der Streit um die Realschulen spielte sich auf zwei Ebenen ab:

1. Der staatlichen Ebene. Dort versuchte man, die Studienberechtigungen einzuschränken mit der Folge, dass man wie in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts und noch später auch im 20. einen Lehrermangel an Mathematikern, Naturwissenschaftlern und Neuphilologen erzeugte, so dass man Absolventen der Realschulen I. Ordnung am 7. Oktober 1870 das Studium der genannten Fächer gestatten musste.
2. Auf der Ebene der Lehrer. Hier tobte ein bis zur persönlichen Verunglimpfung gehender und von wenig Einsicht in die veränderten Erfordernisse der Zeit geprägter Kampf vor allem der Altphilologen gegen die Realschulmänner.

Im 32. Programm der Schule⁹³ setzte sich Direktor Strackerjan ausführlich mit den konkreten Folgen des restriktiven Berechtigungswesens auseinander, die durch die Ablehnung seines Planes von 1868 für eine Doppelanstalt entstanden waren. Schüler mussten sich entweder durch Privatunterricht im Lateinischen auf ein Abiturientenexamen an einer auswärtigen Realschule I. Ordnung vorbereiten oder auf eine solche Schule übergehen. Es zeigte sich, dass die Ablehnung seiner Pläne durch den Stadtrat 1868 ein Fehler gewesen war, und Strackerjan konnte darauf hinweisen, dass dadurch im *Schulwesen Oldenburgs eine große Lücke* entstanden war.

92 Herrlitz/Hopf/Titze, a.a.O., S. 76.

93 32. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1875, S. 71 f.

Auch im Kollegium wurden Überlegungen laut, wie man den Schülern helfen könnte. Direktor Strackerjan legte deshalb der Lehrerkonferenz im November 1874 einen Plan⁹⁴ für einen fakultativen Lateinunterricht vor, der einstimmig angenommen wurde. 38 Schülern, die mit einem Reifezeugnis abgehen wollten, nahmen den Lateinunterricht an.

Ein weiterer Schritt, die Berechtigung der Absolventen zu erweitern, war der Konferenzbeschluss vom 24. Oktober 1877, ein Abiturientenexamen einzuführen, das *sich im wesentlichen an die preußischen Bestimmungen ... anschließt und nur in unwesentlichen Punkten den besonderen Verhältnissen unserer Schule angepaßt ist.*⁹⁵

Ostern 1878 wurde der erste Abiturient geprüft.

Direktor Strackerjan hatte seit dem Scheitern seines ersten Reformvorschlags für eine Realschule I. und II. Ordnung als Doppelanstalt 1868 die Schulentwicklung lateinloser Realschulen mit neunjährigem Kursus vor allem in Preußen, aber auch in Sachsen-Anhalt (Magdeburg) sehr aufmerksam verfolgt im Bewusstsein, dass der Stadtrat Latein als Pflichtfach für alle Schüler wie schon so oft vorher ablehnen würde. Unter dem Datum des 14. August 1879 legte Strackerjan einen 12seitigen handschriftlichen *Bericht über die Berathungen der Schulcommission betreffend den Antrag wegen Errichtung einer Realschule* vor.⁹⁶

Dabei stützte er sich auf die *Festschrift der Friedrich-Werderschen-Gewerbeschule* von 1874 und vor allem auf die *Denkschrift über das technische Unterrichtswesen vom preußischen Handelsministerium* von 1878.

In dieser Denkschrift war den *aus den Gewerbeschulen hervorgegangenen ... lateinlosen Realschulen mit neunjährigem Kursus vom Minister der öffentlichen Arbeiten das Recht der uneingeschränkten Vorbereitung für die technischen Hochschulen mit Einschluß des Staatsbauhafaches beigelegt worden.*⁹⁷

94 ebenda, S. 72.

95 36. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1879, S. 35.

96 Der Bericht findet sich in den Schulakten des Herbartgymnasiums.

97 Paulsen, Friedrich, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, Berlin 1960 (Nachdruck), S. 570 f.

Am 9. Februar 1879 wurde diese Denkschrift als Verordnung durch die beiden Kammern des preußischen Landtages verabschiedet. Damit war zwar nicht die volle Gleichberechtigung des Studienzugangs mit den Gymnasien erreicht, aber es war endlich ein Durchbruch auf diesem Wege erzielt. Wie stark das Berechtigungswesen auch in die Standes- und damit Gehaltsprivilegien der einzelnen Berufsgruppen verwickelt war, zeigte die Tatsache, dass Baubeamte in zwei Petitionen diese Denkschrift im Abgeordnetenhaus wieder zu Fall zu bringen versuchten, was ihnen 1886 auch gelang.

Strackerjan zeichnete in seinem Bericht kurz die Entwicklung des Berechtigungswesens nach und stellte fest:

*So ist unsere Realschule vergleichsweise zurückgegangen, und besitzt außer der Berechtigung für den Einjährigen-Freiwilligen-Dienst nur noch einige untergeordnete für den Staatsdienst, auf deren dauernden Besitz auch nicht sicher zu rechnen ist.*⁹⁸

Er verwies darauf, dass dagegen Städte wie Varel, Bremen und im Hannoverschen ihre Realschulen den veränderten Anforderungen gemäß erweitert hätten.

Den Plan der Errichtung einer Realschule I. Ordnung mit Latein verwarf er, wobei seine negativen Erfahrungen mit dem Stadtrat sicher den Ausschlag gaben, mit dem Hinweis, dass durch die Denkschrift *die Alleinherrschaft der Realschule I. Ordnung mit Latein auf einem wichtigen Gebiet des Staatsdienstes gebrochen und eine weitere Ausdehnung der Berechtigungen für die lateinlose Realschule mit 9jährigem Cursus für die Zukunft nicht unwahrscheinlich ist.*⁹⁹

Geschickt lehnte er eine Diskussion der „Principienfrage“ des Lateinischen in der höheren Realschule ab und wies auf seinen detaillierten Plan, mit geringen zusätzlichen finanziellen Mitteln die Schule zur neunjährigen Ober-Realschule mit fakultativem Lateinunterricht auszubauen:

Ein Ausweg, der mit geringen Mitteln zu erreichen ist und wenigstens für die nächste Zeit unseren Verhältnissen mehr entspricht, nämlich die Erweite-

98 Schulakten des Herbartgymnasiums.

99 ebenda.

*rung der Anstalt zu einer lateinlosen Realschule mit 9jährigem Cursus, an welcher für die oberen Classen Gelegenheit zu facultativem Unterrichte im Lateinischen geboten wird.*¹⁰⁰

Er fügte zugleich konkrete Pläne zur Umstrukturierung der Schule an. Nach seinen Berechnungen, die dem Lehrplan der Luisenstädtischen Anstalt in Berlin folgten, müsse nur ein Lehrer neu eingestellt werden, der neben Geschichte die Fakultas für Latein habe, damit Schüler die nötigen Prüfungen im wahlfreien Latein an der Schule ablegen könnten. Die zwei erforderlichen Klassenräume ließen sich durch die Benutzung der *Gesangsund Combinationsclassen* ohne Baumaßnahmen bereitstellen.

Eine erweiterte Fassung dieses handschriftlichen Berichts mit Erläuterungen fand sich im Anhang zum 36. Programm.¹⁰¹ Strackerjan war zuvor 1879 zum zweiten Mal mit der Vertretung Oldenburgs in der Reichsschulkommission beauftragt worden. Dort hatte er festgestellt:

*Soweit sich bei den in den leitenden Kreisen wie im größeren Publicum herrschenden Schwankungen in Bezug auf die richtige Scheidung der Gymnasial- und Realbildung eine Ansicht gewinnen läßt, habe ich den Eindruck bekommen, daß die lateinlose Realschule I. Ordnung den Sieg davon tragen wird.*¹⁰²

In dieser Auffassung hatte ihn besonders der Direktor der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule in Berlin, Gallenkamp, bestärkt. Aufschlussreich war die ausführlichere Darstellung der Realschulverhältnisse in den Randgebieten jenseits der Oldenburger Grenzen; hier wurde die Rückständigkeit des Großherzogtums auf diesem Gebiet deutlich:

Daß das Realschulwesen im Herzogthum, wie es jetzt ist, den allgemeinen Bedürfnissen der Gegenwart nicht entspricht, zeigt schon ein Blick auf die Grenzgebiete. In nächster Nachbarschaft finden wir Realschulen I. Ordnung fertig oder in Entwicklung begriffen in Leer, Quakenbrück, Osnabrück, Bremen, Vegesack, Bremerhaven, also allein im bremischen Gebiet drei,

100 ebenda.

101 36. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1879, Anhang, S. 1 ff.

102 ebenda, S. 4.

während im ganzen Großherzogthum nicht einmal die Hauptstadt eine aufzuweisen hat, obgleich hier alle Bedingungen für eine solche vorhanden sind.¹⁰³

Strackerjan wies darauf hin, dass Schüler die Realschule in Oldenburg verlassen, *um in Leer, Osnabrück, Quakenbrück denjenigen Abschluß ihrer Bildung zu suchen, welchen unsere Schule in ihrer jetzigen Organisation nicht gewähren kann.*¹⁰⁴

Der Direktor stellte das Ziel der Erweiterung der Schule zu einer Realschule I. Ordnung in einer zweifachen Richtung heraus, zum einen die durch die Manipulationen des preußischen Berechtigungswesens verlorengegangenen Berechtigungen für den höheren Staatsdienst wiederzugewinnen, zum anderen *ihre Schüler unmittelbar für die polytechnischen Schulen oder technischen Hochschulen (Akademien) reif zu machen, ein Ziel, welches auf die Einrichtung und Behandlung des Unterrichts für die ganze Anstalt fördernd einwirken muß.*¹⁰⁵

Es ging Strackerjan aber nicht nur um die Wiedererlangung verlorengegangener Berechtigungen, sondern vor allem um die pädagogische Ausrichtung der Schule in der Erkenntnis, dass die Schule unter den herrschenden Beschränkungen als Realschule II. Ordnung ihre Aufgabe als Alternative zum humanistischen Gymnasium im Bildungswesen Oldenburgs nicht erfüllen konnte:

*Eine tiefere und gründlichere Behandlung der Realbildung nach ihrer wissenschaftlichen und ethischen Bedeutung, durch welche sie der Gestaltung des modernen Lebens gemäß ihre volle Geltung neben der Gymnasialbildung hat, kann nicht genügend durchgeführt werden.*¹⁰⁶

Strackerjan sprach die berechtigte Befürchtung aus, dass bald auch die Polytechnischen Schulen den Absolventen einer Realschule II. Ordnung verschlossen sein würden; auch hier wurde deutlich, dass das preußische Be-

103 ebenda, S. 2.

104 ebenda.

105 ebenda.

106 ebenda.

rechtigungswesen die Entwicklung des Realschulsektors nicht nur behinderte, sondern fast strangulierte.

In einer gemeinsamen Sitzung des Magistrats und des Stadtrats wurde am 29. August 1879 beschlossen:

*Nach Inhalt des von Realschuldirektor Strackerjan erstatteten Berichts über die Berathungen der Schulcommission die Realschule in eine solche mit neunjährigen Cursus und facultativem lateinischen Unterricht nach dem Muster der in Berlin bestehenden Gewerbeschulen zu erweitern, jedoch unter der Bedingung, dass der Realschule von Seiten des Großherzoglichen Staatsministeriums dieselben Berechtigungen hierfür verliehen werden, als die Berliner Gewerbeschule sie in Preußen besitzen.*¹⁰⁷

Der Magistrat reichte den Beschluss am 9. September 1879 dem *Departement für Kirchen und Schulen* ein mit dem Gesuch, das Großherzogliche Staatsministerium möge eine schriftliche Zusicherung vom Königlich Preussischen Kultusministerium einholen, dass den künftigen Abiturienten der Oldenburger Realschule die gleichen Berechtigungen wie den preussischen gewährt werden würden.

Hierauf verfügte das Großherzogliche Staatsministerium am 9. Januar 1880:

Auf den Bericht des Stadtmagistrats vom 9./20. September v.J., betreffend die Umwandlung der Realschule in eine lateinlose Realschule mit neunjährigem Cursus und facultativem lateinischen Unterricht, erwidert mit Höchster Genehmigung das Staatsministerium Folgendes:

Für den Fall, dass, wie nach dem Bericht in Aussicht genommen, die hiesige Realschule nach dem Muster der in Berlin bestehenden beiden s.g. Gewerbeschulen, der Luisenstädtischen und der Friedrichs-Werderschen, umgewandelt werden sollte, wird hiermit die erbetene Zusicherung ertheilt, dass

1. *die Absolvierung dieser Schule in Beziehung auf die Zulassung der Candidaten des Baufachs zur vorläufigen Prüfung der Absolvierung einer Realschule erster Ordnung gleichgeachtet werden soll (cfr. Bekanntmachung des Staatsministeriums vom 12. März 1877, betreffend die*

107 37. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1880, S. 17.

Prüfung der Candidaten des Baufachs § 1, Abs. 1 und § 2, Abs. 1) und dass

- denjenigen Abiturienten dieser Schule, welche in Gegenwart eines Regierungscommissarius abzulegende Prüfung im Lateinischen, nach Massgabe der dieserhalb in Preußen geltenden Vorschriften, bestehen, die gleichen Berechtigungen gewährt werden sollen, welche in Preußen den Abiturienten der genannten beiden Gewerbeschulen unter der vorerwähnten Voraussetzung beigelegt sind.*

Was dagegen den unter Z.2 gestellten Antrag auf Herbeiführung einer entsprechenden Äusserung des preußischen Cultusministeriums betrifft, so ist es bedenklich erachtet worden, auf diesen Antrag zur Zeit, wo die erweiterte Schulanstalt überall noch nicht ins Leben getreten ist, einzugehen.¹⁰⁸

Direktor und Kollegium berieten und entwarfen darauf in einer Reihe von Konferenzen einen Lehrplan für die neunstufige Realschule. Dabei bemühte man sich, so weit das möglich war, um einen engen Anschluss an die Lehrpläne der Berliner und Magdeburger Gewerbeschulen. Besonders beachtet wurde dabei auch, dass die Schüler, die nach sechs Jahren mit dem sogenannten Einjährigen-Examen die Schule verließen, einen abgeschlossenen Bildungsgang erhielten.

Eine angefügte vergleichende Übersicht der Lehrpläne der Luisenstädtischen Gewerbeschule und des Entwurfs der Realschule ließ bis auf geringfügige Verschiebungen der Stundenzahl in den Sprachen zwischen Französisch und Englisch um eine Stunde zwischen dem Sommer- und dem Winterhalbjahr in der Mittelstufe keine Abweichungen erkennen; in der Prima allerdings erhielt die Physik mit vier statt zwei Stunden in Oldenburg ein stärkeres Gewicht, dagegen wurde der Chemieunterricht um eine Stunde gekürzt.

In der Chronik des Schuljahres 1881/82 stellte der Direktor den Abschluss des Aufbaus der Klassenstufen nach dem neuen Lehrplan fest, aber es hatte sich noch kein Abiturient gemeldet, *durch dessen Prüfung auch die Anerkennung [als Oberrealschule; d.V.] herbeigeführt werden könnte.*¹⁰⁹

108 ebenda, S. 17 f.

109 39. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1882, S. 48.

In diesem Zusammenhang verwies er auf die Schwankungen der Schülerzahlen vor allem als Folge der Depressionsphase von 1873–79, auf die schon Prof Harms¹¹⁰ aufmerksam gemacht hatte. So hatten sich die Schülerzahlen in den oberen Klassen verringert, während sie aber in den unteren wieder anstiegen.

Ein neues Problem für die Schule ergab sich aus der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen in Preußen, die seit 1873 verhandelt worden waren und die 1882 endlich verabschiedet wurden (am 31. März die Lehrpläne und am 27. Mai die Prüfungsordnungen).

Der Direktor stellte einige Abweichungen zur bisherigen Abiturprüfungsordnung fest und versuchte, durch vielseitige Erkundigungen, Vorschläge machen zu können, die unter Grundlegung der genannten preußischen Verordnungen auch zugleich die besonderen Oldenburger Verhältnisse berücksichtigten.

Strackerjan drückte seine Enttäuschung über die preußischen Vorschriften aus:

*Es haben sich bis jetzt auch für Preußen nicht alle Hoffnungen für die Stellung der Oberrealschule erfüllt, zu welchen das Vorgehen des Cultusministeriums schon vor 1882 Anlass geben musste.*¹¹¹

Die Hoffnungen hatten sich dabei auf den Ministerialrat Hermann Bonitz¹¹² gerichtet, der sich in den Debatten im preußischen Abgeordnetenhaus entschieden gegen die Auffassung gewandt hatte, es gebe ohne Latein und Griechisch keine Bildung, als er ausführte:

*Hat man ein Recht zu verlangen, daß alle, deren Lebenslauf höhere Studien erfordern, Latein und Griechisch lernen? Diese Frage hat die Unterrichtsverwaltung geglaubt, mit Nein beantworten zu müssen, und sie hat geglaubt, dieses Nein abgeben zu sollen im Interesse sowohl der Gymnasien als der technischen und der verwandten Studien.*¹¹³

110 vergl. Abschnitt 4.1 dieser Arbeit.

111 41. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1884, S. 55 f.

112 Bonitz war Mitglied des Berliner Komitees zur Errichtung des Herbartdenkmals in Oldenburg.

113 zit. nach. Paulsen, Friedrich., Geschichte des gelehrten Unterrichts, Bd. II, S. 571.

Bonitz hatte unter dem Druck der herrschenden Kreise einen Kompromiss zu Ungunsten der Realbildung gegenüber der Gymnasialbildung treffen müssen, denn seit dem Beginn der 80er Jahre wurden die Verhandlungen überschattet von dem Problem der Überfüllung der akademischen Karrieren in Jura und Theologie, die aber gerade wegen der versagten Gleichberechtigung der Real- und Oberrealschulen mit den Gymnasien entstanden war. Die Furcht vor einem akademischen Proletariat, das die Bestrebungen der Sozialdemokratie verstärken könnte, veranlasste die preußische Regierung zu einer rigiden Beschränkung der Studienzugänge zur Universität.

Die Folge war ein völliger Stillstand der längst überfälligen Reform des höheren Schulwesens:

*Länger als ein Jahrzehnt stand die Unterrichtsverwaltung im Banne dieses „Überfüllungsproblems“, unter dessen Einfluß eine nüchtern konzipierte, an den langfristigen Modernisierungstendenzen orientierte Schulpolitik kaum möglich war.*¹¹⁴

Vor dem Hintergrund dieser widersprüchlichen Entwicklungstendenzen, die noch durch den unvermindert tobenden öffentlichen Streit zwischen dem Gymnasiallehrerverband auf der einen und den Realschulmännerverein auf der anderen verschärft wurden, drückte Strackerjan im letzten Programm der Realschule seine Hoffnung aus, *dass zu den Vorzügen, die für die Verhältnisse unserer Stadt und unseres Landes grade die Oberrealschule bietet, auch die Vorteile eines Realgymnasiums* [durch den fakultativen Lateinunterricht und die Ergänzungsprüfung an der Schule; d.V.] *wenigstens in dem Umfange wie an der Oberrealschule zu Magdeburg gesichert werden. Es bedarf aber noch mehrerer Jahre, bevor die Vorteile, die sich an die Absolvierung des ganzen* [neunjährigen; d.V.] *Cursus knüpfen, sichtbarer und umfassender hervortreten können, da die Einrichtung noch zu jung ist, als dass schon alle Bedingungen hätten erfüllt sein können.*¹¹⁵

114 Herrlitz/Hopf/Titze, a.a.O., S. 74.

115 41. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1884, S. 56.

5 Die Städtische Oberrealschule 1885–1934

5.1 Die städtische Oberrealschule im Kaiserreich bis zum Ausbruch des ersten Weltkriegs 1914

5.1.1 *Die demographische und wirtschaftliche Entwicklung der Stadt Oldenburg und ihre Auswirkung auf die Schülerzahlen der Städtischen Oberrealschule*

Während andere deutsche Städte im Zeitraum von 1870 bis 1910, vor allem durch die Bevölkerungszunahme im Reich während der Hochkonjunkturphase von 1890 bis 1913 um 36%, ihre Einwohnerzahlen verdrei- bis fünffachten *stieg die Einwohnerzahl Oldenburg von knapp 15 000 auf 30 000, also um etwa 100%*¹ Der Anteil von Pensionären und Rentnern, die ihren Lebensabend in der Residenzstadt verbrachten, war relativ hoch, daher war der Geburtenüberschuss entsprechend gering, dem gegenüber stand ein Wanderungsgewinn durch Zuzüge von Handwerkern, gelernten Arbeitern und Dienstpersonal aus dem Großherzogtum in die Residenz.

Von der nach der Depressionsphase von 1873–79 langsam beginnenden und dann nach 1895 sich beschleunigenden Hochindustrialisierungsphase blieb Oldenburg weitgehend unberührt.

*Die Phase der deutschen Hochindustrialisierung ließ aus Oldenburg keine Industriestadt werden.*² Die beiden größten Betriebe, die Glashütte und die Warpspinnerei, befanden sich wie viele andere kleinere Betriebe außerhalb des Stadtgebiets oder in Randzonen. Auf die steigende Bedeutung Oldenburgs als Verkehrsknotenpunkt und Güterdrehzscheibe seit dem Eisenbahnanschluß 1867 wurde schon im vorausgehenden Abschnitt hingewiesen;

1 Dietmar von Reeken, Durchbruch der Moderne? Oldenburg 1880–1918, in: Geschichte der Stadt Oldenburg, a.a.O., Bd. II, S. 178.

2 vgl. von Reeken, a.a.O., S. 182 ff.

diese Bedeutung steigerte sich 1896 durch den Ausbau der Bahnstrecke Oldenburg – Brake. Dazu kam eine Erweiterung des Oldenburger Hafens mit dem Ausbau der unteren Hunte in den Jahren ab 1890. Im Banken- und Verwaltungsbereich bekam Oldenburg eine immer stärkere Bedeutung, was seinen Niederschlag in der Zunahme von Beschäftigten im öffentlichen Dienst und in der hohen Zahl der Dienstboten fand.

Vor allem die Bestrebungen des 1877 gegründeten Gewerbe- und Handelsvereins waren auf einen Ausbau der Verkehrs- und Handelsmöglichkeiten gerichtet.

In den Jahren von 1885 bis 1914 stieg die Schülerzahl der Oberrealschule (ohne die Vorschule, sie wurde 1910 von der Oberrealschule getrennt, weil sie 14 Klassen umfasste) mit geringen Schwankungen stetig von 316 Schülern 1885 bis auf 606 im Jahre 1914, verdoppelte sich fast wie die Einwohnerzahl.

Als Folge der durch einen Erlass des preußischen Arbeitsministers 1886 eingeschränkten Berechtigungen der Oberrealschule³ fiel die Schülerzahl 1887 auf 287, um dann 1890 wieder auf 314 zu steigen. Vor allem die Hochkonjunkturphase ab 1895 führte mit zeitlicher Verzögerung zu größeren Steigerungen: 1903 wurde mit 418 Schülern die Vierhunderter Marke überschritten, schon drei Jahre später 1907 waren es 507 und sieben Jahre später (1914) 606.

Die Zahl der Abiturienten dagegen war abhängig von den Berechtigungen der Oberrealschule, so hatte die zweistufige Selektta als Abschlussklasse von 1881 bis 1884 nie mehr als 6 Schüler. Als 1885 die Abschlussklasse nach preußischem Vorbild zur zweistufigen Prima wurde, stieg die Zahl der Primaner auf 15. Nach der Erweiterung der Berechtigungen für die Abiturienten der Oberrealschulen seit dem Kieler Erlass vom 26.11.1900 und den weiteren Zulassungen zum Jurastudium und dem Medizinstudium 1902 stieg die Zahl der Primaner 1907 auf 27, so dass die Prima geteilt werden musste. Zum ersten Mal verließen statt der bisher üblichen 5–6 Abiturienten 18 mit dem Reifezeugnis die Schule. Parallel zu der sich vor allem in den letzten Jahren vor dem Ausbruch des I. Weltkrieges beschleunigenden wirtschaftli-

3 vgl. Abschnitt 5.1.3 dieser Arbeit.

chen Konjunktur stieg die Zahl der Primaner und der Abiturienten: 1908: 36 Primaner und 15 Abiturienten, 1909: 38 Primaner und 20 Abiturienten, 1910: 31 Primaner und 11 Abiturienten, 1911: 36 Primaner und 14 Abiturienten, 1912: 39 Primaner und 14 Abiturienten, 1913: 50 Primaner und 22 Abiturienten, Mai 1914: 41 Primaner und 18 Abiturienten und 21 Notreifepfrülinge nach Kriegsausbruch.⁴

Ziemlich konstant war dabei der Anteil der Schüler aus der Stadt mit 53% und 41% aus dem Herzogtum und 6% aus dem übrigen Reichsgebiet Auch die konfessionelle Zusammensetzung blieb ungefähr gleich: 90,5% waren lutherisch, 6% katholisch, 2% mosaisch und 1,5% reformiert, baptistisch oder methodistisch.⁵

Erst mit dem Jahresbericht 1913/14 begann die Erstellung einer Übersicht über die soziale Herkunft der Schüler. Die stärkste Gruppe bildeten die mittleren Beamten mit 23% (höhere Beamte 3,5%, untere 9,5%). Beamte stellten also mit insgesamt 36% die größte Gruppe, danach folgten Kaufleute mit 21%, Gewerbetreibende mit 17, 2%, Landwirte mit 12%, Handwerker mit 7,2% und Rentner mit 4%.⁶ Damit hatte sich die soziale Zusammensetzung der Schule zugunsten der Bediensteten im öffentlichen Dienst seit 1870 (26%) verschoben, gleichzeitig war der Anteil der Kinder Gewerbetreibender (1870: 59%) gesunken.⁷ Die veränderte soziale Zusammensetzung der Schülerschaft spiegelt zugleich den Ausbau der Landeshauptstadt zur Verwaltungsmetropole des Großherzogtums wider.

5.1.2 *Die Entwicklung der Städtischen Oberrealschule in den Anfangsjahren*

Der 42. Jahresbericht der Schule erschien 1885 zum ersten Mal unter dem Titel *Städtische Ober-Realschule und Vorschule zu Oldenburg*. Mit dem Schuljahr 1880/81 war zwar der innere Ausbau der früheren Realschule zur Oberrealschule mit neunjährigem Kursus abgeschlossen, die Verhandlungen zur offiziellen Anerkennung der Schule zogen sich aber noch hin, weil es

4 Alle Daten sind den entsprechenden Jahresberichten der Oberrealschule entnommen.

5 ebenda.

6 a.a.O., S. 22.

7 vergl. Abschnitt 3.3.1 dieser Arbeit.

durch die besonderen Bedingungen der Schule, z.B. in der Frage des Lateinunterrichts, Abweichungen vom preußischen Ministerialerlass von 1882 gab:

Nun fanden sich unter den für die vorjährige Maturitätsprüfung [1883; d.V.] transitorisch zur Geltung gelangten Vorschläge einige Abweichungen von den zu Grunde gelegten preußischen Ministerial-Erlassen vom 31. März und 27. Mai 1882, die den besonderen hiesigen Verhältnissen Rechnung tragen sollten, für deren vollständige Durchführung sich aber Schwierigkeiten herausstellten. ... Hierdurch haben sich die Verhandlungen leider so in die Länge gezogen, daß auch jetzt noch nicht über den formellen Abschluß berichtet werden kann.⁸

Am 23. März 1885 bestand Moritz Neumark aus Wittmund als erster Abiturient nach der preußischen Reifeprüfungsordnung die Entlassungsprüfung der Oberrealschule, als dessen Berufsziel das Studium der Chemie vermerkt wurde. Damit waren die Voraussetzungen für die Anerkennung als Oberrealschule erfüllt. Die Verhandlungen um die Anerkennung der Abiturzeugnisse der Oberrealschule in Preußen und im Reich gingen allerdings noch weiter. Der Stadtmagistrat hatte am 28. Januar 1885 das Evangelische Oberschulkollegium aufgefordert, die Anerkennung der Städtischen Oberrealschule in Preußen und im Reich zu erwirken.

Das Evangelische Oberschulkollegium antwortete am 15. Januar 1887 auf den Antrag des Stadtmagistrats:

Der Antrag, das Oberschulkollegium möge die Anerkennung der hiesigen Oberrealschule als solcher auch auswärts zu erwirken suchen, hat, wie dem Magistrat bekannt, zu verschiedentlichen Verhandlungen geführt. Das Oberschulkollegium hat nunmehr einer Verfügung des Großherzoglichen Staatsministeriums vom 19. Dezember v. J. entsprechend dem Magistrat zu eröffnen, dass die gedachten Verhandlungen zu einem Bescheide des Herrn Reichskanzlers vom 19. Dezember v. J. dahin zum Abschluß gekommen sind, dass dem Antrage auf Anerkennung der bisherigen lateinlosen Realschule in Oldenburg als eine im Sinne des § 92, 2a Theil 1 der Wehrordnung vom 28. September 1875 zur Ausstellung wissenschaftlicher Befähigungszeug-

8 41. Programm der Vorschule und der Realschule, Oldenburg 1884, S. 55.

nisse für den einjährigen freiwilligen Militärdienst berechnete Oberrealschule ohne obligatorischen Unterricht im Latein entsprochen und dass die erforderliche Bekanntmachung unter dem 4. November 1886 durch Nr. 46 des Centralblattes erlassen worden ist.⁹

Im folgenden Jahresbericht 1886 wurde das am 6. Oktober 1885 durch das Großherzogliche Staatsministerium genehmigte und am 9. Oktober durch das Evangelische Oberschulkollegium ausgefertigte *Reglement für die Reifeprüfungen* abgedruckt. 1886 wurden am 20. März nach der neuen Prüfungsordnung zwei Abiturienten aus Oldenburg geprüft, von denen einer Chemie und der andere neuere Sprachen studieren wollte.

Für das Schuljahr 1885/86 wurden auch die Klassenbezeichnungen denen des Gymnasiums angeglichen.

Im gleichen Schulprogramm¹⁰ wurde noch ausführlich vermerkt, dass auf der Oldenburgischen Gewerbe- und Kunst-Ausstellung im August und September 1885 zum ersten Mal auch *Schulutensilien und Lehrmittel* von Schulen, Lieferanten und Verlegern gezeigt wurden. Dort hatte sich die Oberrealschule besonders als Schule der Naturwissenschaften dargestellt und für die *beschreibenden Naturwissenschaften* ein Herbarium eingerichtet, das 500 Arten der Flora der weiteren Umgebung Oldenburgs enthielt. Die Pflanzen waren von den Schülern der Klassen IV–II selbst gesammelt und präpariert worden; die biologische Ausstellung der Schule ergänzten mehrere Süßwasseraquarien mit Fischen und Pflanzen.

Einen besonderen Schwerpunkt der Präsentation der Oberrealschule bildete eine umfangreiche Ausstellung physikalischer und chemischer Versuchsanordnungen, um der Öffentlichkeit die besonderen Bildungsanliegen und Bildungsmöglichkeiten der Schule vor Augen zu führen. Die Ausstellung umfasste thermoelektrische Apparate, elektrische Messinstrumente, Versuchsanordnungen zur Spektralanalyse, Interferenz und Beugung des Lichts, eine chemische Waage und eine Anlage zur Verflüssigung von Gasen. Die beabsichtigte Öffentlichkeitswirkung formulierte Direktor Strackerjan so:

9 Zit. nach 44. Jahresbericht der Städt. Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1887, S. 17.

10 43. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1886, S. 55 f.

*Die exakten Naturwissenschaften waren durch eine Auswahl an Apparaten vertreten, die dem Beschauer annähernd ein Bild davon geben sollten, in welchem Umfange diese Wissenschaften auf unserer Schule getrieben werden.*¹¹

Zur Abrundung der Schulpräsentation waren auch Schülerarbeiten aus dem Zeichenunterricht ausgestellt, die mit Zeichnungen, Gips- und Drahtmodellen eine vollständige Dokumentation des Unterrichts während des Schuljahrs 1884/85 boten.

Über die Wirkung auf die Öffentlichkeit berichtete die *Oldenburger Zeitung* in ihren Ausgaben vom 16. und 17. September 1885:

*In der Abteilung der Oberrealschule fesselten die Besucher zunächst die für wissenschaftliche Beobachtung dienenden Aquarien usw. Wir bewunderten die Reichhaltigkeit der Kollektion von Instrumenten und Modellen aus der physikalischen und krystallographischen Sammlung der Oberrealschule.*¹²

5.1.3 Der Erlass des preußischen Ministers für öffentliche Arbeiten vom 6. Juli 1886 und seine Folgen für die Oberrealschule

Im 44. Jahresbericht der Oberrealschule¹³ gab Direktor Strackerjan seiner Enttäuschung Ausdruck über die Rücknahme von Berechtigungen durch die preußische Regierung für Absolventen von Oberrealschulen infolge des standespolitisch motivierten Drucks der staatlichen Architekten und Ingenieure:

*Statt dessen [einer zu erwartenden Erweiterung der Berechtigungen zum Studium; d.V.] wusste die energische Agitation der preußischen Staats-Architekten für vermeintliche Standesinteressen durchzusetzen, dass derselbe Minister, welcher den Oberrealschulen die Berechtigung für den Staatsdienst im Bau- und Maschinenfach gewährt hatte, ihnen nach wenigen Jahren wieder entzog.*¹⁴

Hatte Strackerjan doch selbst als Vertreter Oldenburgs an den Verhandlungen der Reichsschulkonferenz zeitweise teilgenommen und den positiven

11 ebenda, S. 56.

12 Oldenburger Zeitung, 16./17. September 1885.

13 44. Jahresbericht der Städtischen Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1887, S. 17 f.

14 Ebenda, S. 17.

Eindruck gewonnen, daß in richtiger Würdigung der verschiedenen Unterrichtsinteressen die Berechtigung der Oberrealschulen regierungsseitig immer mehr würden erweitert werden.¹⁵

In der *Oldenburger Zeitung* Nr. 202 vom 31. August 1886 nahm ein Schulmann¹⁶ in einem langen Leitartikel unter dem Titel *Die Oberrealschule, ihre Gegner und ihre Freunde* ausführlich zu dem Erlass des preußischen Arbeitsministers Stellung. Sein Hauptziel war dabei, Panikreaktionen von Eltern und Schülern zu verhindern:

*Man sieht doch im Publikum dies als ein endgültiges Todesurteil für die Oberrealschule, d. h. die neunjährige lateinlose höhere Schule. Soweit sind wir aber noch nicht!*¹⁷

Er verwies beruhigend auf die Übergangsfrist bis 1889 hin, um dann die Machenschaften der Standesorganisationen der Staatsbaubeamten und der technischen Beamten, die zu dem neuen Gesetz führten, zu beleuchten:

Die Entziehung der Berechtigung kann nicht auf inneren Gründen beruhen. ... Daß nicht fachliche Interessen des Berufs, sondern hauptsächlich persönliche Interessen des Standes die Triebfedern gewesen sind, behauptet nicht bloß der Verfasser der besprochenen Schrift¹⁸ ... Abgesehen von der angeblichen Bedrohung der Standesinteressen wird die scharfe Abfertigung der Architekten-Petition (1879) der Hauptgrund für die unversöhnliche Feindschaft sein, mit der die Oberrealschule seit jenen Tagen seitens vieler Staatsbaubeamten verfolgt wird. Die jährlich um die Osterzeit wiederkehrenden Artikel scheinen stets aus derselben Berliner Quelle zu fließen¹⁹

Schließlich habe man Erfolg beim Arbeitsministerium gehabt durch fortwährende Angriffe. Aus der Tatsache, dass es sich bei dem Gesetz um eine Manipulation durch Standesinteressen handelte, zog der Autor die Konsequenz, dass es durch sachbezogene Argumente auch wieder zu Fall zu bringen

15 ebenda, S. 17 f.

16 Als Autor wurde Direktor Strackerjan vermutet, was er jedoch am 28. Oktober 1886 dementierte.

17 *Oldenburger Zeitung*, Nr. 202, vom 31. August 1886, S. 1.

18 Der Autor stützte sich auf das 67. Heft der Zeitschrift „Deutsche Zeit- und Streitfragen“.

19 *Oldenburger Zeitung*, 31. August 1886, S. 1.

gen sei, zugleich wurde aber auch deutlich, wie sehr Oldenburg in den Sog der fragwürdigen, nicht mehr zeitgemäßen preußischen Schulpolitik geraten war:

Es sind von außen Hebel angesetzt worden, die sich zur Zeit als mächtig genug gezeigt haben, um vorläufig anscheinend die Oberrealschule zu stürzen; werden diese Hebel aber dauernd ihre Kraft behalten? Wird nicht auch eine Gegenströmung eintreten können, die die Oberrealschule wieder in ihr sachlich begründetes Recht einsetzt und dasselbe vielleicht noch erweitert? Wir wollen noch nicht die Anwendung auf die Realschule in Oldenburg erörtern, dazu ist die Sache noch nicht reif genug. Aber es mag doch zweckdienlich sein, daß wir hier in Oldenburg Kenntnis nehmen von den Strömungen innerhalb des maßgebenden größeren Staates und somit die Maßnahmen der dortigen Behörden verstehen und richtig würdigen können.²⁰

In der folgenden Argumentation stützte sich der Autor auf Zitate aus dem schon genannten 67. Heft der Zeitschrift *Deutsche Zeit- und Streitfragen*. Als erstes wurde auf die hohe Zahl der Schulabgänger der Gymnasien vor dem Abitur und deren fragwürdige Schulausbildung hingewiesen:

Wieviel Schüler der Lateinschulen, die nicht zum Studium übergehen wollen, erhalten eine zweckmäßige, wieviel eine verfehlte Vorbildung? Mögen es nun 80%, 90% oder 95% der Schülerzahl sein, die vorzeitig abgehen, jedenfalls handelt es sich um die weitüberwiegende Majorität.

Wieviel zweckmäßiger wäre es gewesen, dem jungen Mann, dem es nur um die Berechtigung zum einjährig freiwilligen Militärdienst ankam, einer Schule zu übergeben, auf der er dieses Ziel erreichen konnte, ohne sich mit lateinischen und griechischen Anfangsgründen abzuquälen, auf der er tüchtig rechnen und zeichnen lernen und sich einigermaßen in das Französische und Englische einarbeiten konnte.²¹

20 ebenda, S. 1.

21 ebenda, S. 2.

Daran schloss sich eine generelle Kritik am damaligen Lateinunterricht an:

Überall wird die historische Wichtigkeit dieser Sprache [Latein; d.V.] für unser Kultur und Schulleben mit ihrem wirklichen, inneren Wert verwechselt.²²

Durchschlagender waren aber die wirtschaftlichen und sozialen Argumente gegen eine Abwertung der Berechtigungen der Oberrealschulen:

Da haben wir einen der Punkte, wo geistige Arbeit nutzlos verschwendet wird, wo man sich an jenem idealeren Teile des Nationalvermögen versündigt. ... Traurig aber ist es, daß so durch die mühsame Berechtigungsjagd auf lateinischem Terrain dem Handwerke zahlreiche Kräfte entzogen werden, die in ihm zur Produktion hätten geführt werden können. ... Die Stärkung des Mittelstandes, besonders des gewerblichen Mittelstandes, ist der größte Segen für das Staatswesen. Es liegt in erster Linie an den berechtigten nicht lateinlosen Schulen, durch die die Überfüllung des Kaufmann- und Gelehrtenstandes genährt wird.²³

Zum Abschluss seines Artikels kam der Autor noch einmal auf die nur durch Standesinteressen geleitete Agitation und Einflussnahme der Berufsorganisationen zu sprechen:

Nicht um zweckmäßige Vorbildung handelt es sich bei den Gegnern, sondern um die sogenannte Standesehre. Eine Gegenpetition erklärt u. a. Neunklassige lateinlose Realschulen sind nach unserer Überzeugung durchaus imstande, dem Staate fachgebildete Bürger, dem Berufe des Architekten und des Ingenieurs aber Kräfte zuzuführen, die allen Aufgaben desselben gewachsen und in ihren künstlerischen sowie wissenschaftlichen Können sogar besser ausgebildet sein werden, als die Schüler der Gymnasien und der Realgymnasien.²⁴

In der folgenden Ausgabe der *Oldenburg Zeitung* vom 1. September 1886 erschien sogar auf der Titelseite eine Fortsetzung der Diskussion um die Oberrealschule:

22 ebenda, S. 2.

23 ebenda, S. 2.

24 ebenda, S. 2.

Gestern teilten wir die Stimme eines Mannes aus dem Lehrerstande²⁵ mit ... als eine Stimme aus pädagogischen Kreisen, in denen die Erkenntnis von der Notwendigkeit lateinloser höherer Schulen sehr verbreitet ist und sich immer mehr verbreitet.²⁶

Dann folgte mit dem Hinweis auf die Fortschrittlichkeit süddeutscher Länder und Österreichs eine leicht ironische Kritik an der restriktiven und zwiespältigen Haltung der preußischen Kultusbehörde:

Das Ministerium für das Unterrichtswesen hat die Oberrealschule, man kann nicht sagen geschaffen, denn Süddeutschland und Österreich hat sie schon früher in trefflicher Wirksamkeit gehabt; das Unterrichtsministerium aber hat sie nach ihrem Bildungswerte voll anerkannt und ihr durch die beiden Verfügungen von 1882 die gebührende rechtliche Stellung gegeben. Für die weitere Entwicklung der Sache war es doch auffallend, daß das Arbeitsministerium sich anschloß, um allein nach 4 Jahren eine Übereilung einzugestehen.

Einer unserer Freunde drückt es etwas scharf so aus: „Es ist nichts als das Mandarinentum, das noch wie ein Pfahl im Fleisch des deutschen Volkes steckt, und das Latein, welches einer einmal ‚gehabt‘ hat, gilt als ein Knopf der Auszeichnung, auf das sachliche Für und Wider kommt es dabei nicht an.“²⁷

Noch wichtiger aber war der folgende Beitrag über eine Tagung des *Vereins deutscher Ingenieure* Ende August 1886 in Koblenz. Für das Verständnis der dortigen Diskussionen und Beschlüsse ist es wichtig, sich die gegenüber Hannover, Braunschweig und den süddeutschen Ländern verspätete Entwicklungsgeschichte der technischen Ausbildung in Preußen zu vergegenwärtigen:

Preußens erste hochschulähnliche Anstalt dieser Art wurde 1866 [durch die Annexion des Königreiches Hannover; d.V.] die 1831 von Karl Karmarsch, einem Dozenten aus Wien, gegründete Polytechnische Schule in Hannover.

25 Direktor Strackerjan tritt in einem Artikel am 28. Oktober 1886 zu diesem Thema die Autorschaft ab.

26 Oldenburg Zeitung vom 1. September 1886, S. 1.

27 ebenda.

In und von Preußen selber gegründet wurde eine solche Institution nicht in Berlin und Breslau, Essen oder Dortmund, auch nicht in Köln als Pendant zur Universität Bonn, und nicht in Saarbrücken, sondern in der relativ kleinen, wenngleich kapital- und gewerbereichen Stadt Aachen – und zwar 1870.

Für diesen späten Zeitpunkt gibt es mehrere Ursachen. Humboldts Univer­sitätsbegriff, so umfassend und idealistisch er sein mochte, verhinderte die Diskussion über die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer polytechnischen Bildung und Ausbildung. Und als sich 1848 in Wien zeigte, daß viele der Technikstudenten Träger politischer und sozialer Unruhen waren, stärkte das die Position der Gegner von verächtlich als „Klempner-Akademie“ bezeichneten „Zentren des materialistischen Geistes“.²⁸

Schon Dr. Mager hatte auf die Rückständigkeit Preußens im naturwissen­schaflich-technischen Bereich hingewiesen.²⁹ Erst 1879 entstand die Technische Hochschule in Berlin aus dem Zusammenschluss der Königlichen Gewerbeakademie und der Königlichen Bauakademie.

Der Artikel in der *Oldenburger Zeitung* stellt die Bedeutung des Vereins der deutschen Ingenieure und seiner schulpolitischen Diskussion für die Oberrealschule heraus:

In der vorigen Woche tagte in Koblenz der Verein deutscher Ingenieure, der am Ende des Jahres 1885 an Mitgliedern 5402 zählte.-- Auf der Tagesordnung der Versammlung vom 26. August stand die Frage des „für höhere wissenschaftliche Laufbahnen vorbereitenden Unterrichts“.³⁰

Bereits im Jahre 1884 hatte der Verein auf Antrag des Hannoverschen Bezirksvereins beschlossen, die Frage der Berechtigung der Realgymnasien seinen Bezirksvereinen zur Beratung vorzulegen. Die Versammlung in Koblenz verabschiedete u. a. den folgenden Beschluss:

I. Wir erklären, daß die deutschen Ingenieure für ihre allgemeine Bildung dieselben Bedürfnisse und derselben Beurteilung unterliegen wie die

28 Treue, Wilhelm, Wirtschafts- und Technikgeschichte Preußens, Veröffentlichungen der historischen Kommission Berlin, Bd. 56 Berlin/New York 1984, S. 569 f.

29 vergl. Abschnitt 3.2 dieser Arbeit.

30 Oldenburger Zeitung, 2. September 1886.

Vertreter anderer Berufszweige mit höherer wissenschaftlicher Ausbildung. ...

- III. Der auf der Vergangenheit, auf der Erlernung der lateinischen und der griechischen Sprache beruhende und damit im wesentlichen nur für das Studium der Philologie und der Theologie zweckmäßig angeordnete Lehrplan des Gymnasiums giebt nicht eine den Bedürfnissen der Gegenwart entsprechende Ausbildung.*
- IV. Die außer dem Gymnasium gegenwärtig bestehenden höheren Schulen, also solche mit neunjährigem Lehrgange, insbesondere in Preußen das Realgymnasium und die lateinlose Oberrealschule, sind in ihrer Entwicklung gehemmt, solange denselben für die anschließenden Hochschulstudien nicht die gleichen Berechtigungen zuerteilt werden wie den Gymnasien.³¹*

So wurde der Verein deutscher Ingenieure dadurch zu einer wichtigen Unterstützungsgruppe für die Bestrebungen der Realschullehrer, dass die Versammlung eine Eingabe gegen den Beschluss der preußischen Regierung verabschiedete:

Es mag im Interesse der Staatsverwaltung liegen, die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung so einheitlich wie möglich zu gestalten; es darf aber nicht übersehen werden, daß damit der Widerstreit der Ansichten über die Gleichberechtigung der verschiedenen Bildungswesen nicht aus der Welt geschafft wird.

Die Zahl der privaten Stellungen in der Industrie, welche Kräfte ersten Ranges, im Besitze einer vielseitigen Bildung, ausgerüstet mit einer umfassenden Kenntnis und Beherrschung der modernen Sprachen erheischen, ist unzweifelhaft wesentlich höher als die Zahl der leitenden Stellungen im Staatsdienste, welche mit höheren Maschinenbaubeamten zu besetzen sind. Unter den Männern, welche an der Spitze unserer Industrie stehen und durch ihre Tüchtigkeit zum Teil Weltruf genießen, welche durch ihre Gewandtheit und Vielseitigkeit ihrer Kenntnisse im Kreise der ausschließlichen Gesellschaft eine anerkannte Stellung einnehmen, sind viele, vielleicht die Mehrzahl auf

31 ebenda.

*lateinlosen Schulen vorgebildet. Diese Tatsache muß bei allen theoretisierenden Erörterungen über den Wert der einen oder andern Vorbildung für die Technik hervorgehoben werden. ... Die Anerkennung der Oberrealschulen von 1882 war ein Schritt zur größeren Einheit Deutschlands, die Rücknahme ist ein Rückschritt.*³²

Am 28. Oktober 1886 nahm Direktor Strackerjan in der *Oldenburger Zeitung* in einem Leitartikel *Zur Oldenburger Realschulfrage* zur bisherigen Diskussion Stellung. Er wies die ihm vielfach zugeschriebene Autorschaft des ersten Artikels vom 31. August mit dem Argument zurück, dass er sich nicht veranlasst sehe, auf die für ein Realgymnasium gegen die Oberrealschule vorgebrachten Gründe einzugehen, auch halte er eine Umgestaltung der Oberrealschule nicht für notwendig. Noch einmal ging er auf seinen Antrag für eine Realschule I. Ordnung von 1868 ein, der wegen der Aufnahme des Lateins als obligatorisches Fach damals abgelehnt worden sei. Inzwischen habe sich aber durch die *veränderten Verhältnisse und das geistige Bedürfnis nach Realbildung* die Schülerzahl derart erhöht, dass eine Erweiterung der Schule unausweichlich geworden sei.

*Immer klarer und entschiedener hatte sich unterdessen auch für eine Reihe von Fachmännern, die in der Wissenschaft hochstehen und die Bedürfnisse des Lebens erkannten, die Notwendigkeit von lateinlosen höheren Schulen mit neunjährigem Kursus herausgestellt.*³³

Als Musterbeispiele für seinen späteren Antrag von 1879 auf die Erweiterung der Schule zu einer neunjährigen lateinlosen Anstalt habe er zwar die beiden Berliner Gewerbeschulen benutzt, aber ehe sie in Preußen als allgemein bildende Schulform anerkannt und für sie die Bezeichnung Oberrealschule eingeführt worden sei. In den folgenden Ausführungen warnte er vor überstürzten Reaktionen aus Anlass eines Beschlusses, der aus standespolitischen und nicht aus sachlichen Erwägungen entstanden sei, und setzte die stetige und organische Entwicklung der Oberrealschule in Oldenburg positiv gegen die durch zahlreiche administrative Eingriffe gestörte preußische Entwicklung ab:

32 Oldenburger Zeitung 2. September 1886.

33 Oldenburger Zeitung 28. Oktober 1886, S. 1.

*Die Oldenburger Realschule bestand fast 15 Jahre, als in Preußen 1859 das Realschulwesen gesetzlich geordnet wurde, fast 37 Jahre, als in Preußen 1882 die neue Ordnung des höheren Unterrichtswesens festgestellt wurde.*³⁴

Bei allem Bemühen, eine möglichste Übereinstimmung mit dem allgemeinen norddeutschen Unterrichtswesen herbeizuführen, lehnte es Strackerjan aber ab, dem preußischen Vorbild des Realgymnasiums sklavisch zu folgen:

*Wenn man eine preußische Uniform anziehen will, so wähle man diejenige, die einem paßt. Das Schema des Realgymnasiums paßt am allerwenigsten für das, was für unsere Verhältnisse not thut.*³⁵ Für Strackerjan blieb die Hauptfrage: *Welche höhere Schulbildung ist für unsere Jugend, die Jugend der Stadt, die Jugend des Landes, soweit sie nicht die Gymnasialbildung suchen will, suchen muß, die beste?*³⁶

Als Resümee seiner Argumentation kam Strackerjan auf Grund seiner pädagogischen Überzeugung und Erfahrungen und im Blick auf die Anforderungen der Zeit an die Schule unter Berücksichtigung der besonderen Als Resümee seiner Argumentation kam Strackerjan auf Grund seiner Verhältnissen in der Stadt Oldenburg und im Großherzogtum zu dem eindeutigen Schluss, dass allein die lateinlose Oberrealschule für die Mehrzahl der Schüler die erforderliche realistische Bildung vermitteln könne:

*Die lateinlose Realschule ist allein imstande, der weit überwiegenden Mehrzahl der Schüler die wirklich angemessene und lebendige Frucht bringende Realbildung zu gewähren.*³⁷

In einer Fußnote erbot sich Strackerjan für seine Behauptung zu gegebener Zeit *einen ziffernmäßigen Nachweis* zu liefern.

Am folgenden Tag, dem 29. Oktober, erschien unter dem Titel *Die Oberrealschule* eine als *ingesandt* bezeichneter kurzer anonymer Leserbrief. Diese Stellungnahme war wegen ihrer antipreußischen, auf Eigenständigkeit beharrenden politischen Haltung aufschlussreich:

34 ebenda.

35 ebenda.

36 ebenda.

37 ebenda.

*Wie lange wird es denn in Preußen dauern, daß der bedauerliche, jedenfalls nicht im inneren Wesen der Technik begründete Beschluß des Arbeitsministers in Kraft bleibt? Müssen wir in Oldenburg sofort die Flinte ins Korn werfen, uns ohne weiteres jedem vom großen Nachbarreich herblasenden Winde rücksichtslos preisgeben? ... Es ist höchst wünschenswert, daß im Großherzogsturnjede höhere Schulgattung vertreten sei.*³⁸

Das Argument der geringen Schülerzahlen in den oberen Klassen wies der Autor als nebensächlich gegenüber dem Hauptargument zurück, dass in Oldenburg jede Ausbildung geboten werden müsse. Zutreffend sah er in der Berechtigungsfrage die entscheidende Ursache der Schulmisere, *wo die Berechtigungen jede ideale Lösung der Unterrichtsfragen ausschließen.*³⁹

Hier zeigt sich noch einmal, wie treffend die niederländischen Soziologen van der Loo und van Reijen diesen Prozess in der Folge der Modernisierung als *Domestizierung und soziale Kontrolle*⁴⁰ beschrieben haben. Die Berechtigungsfrage wurde von den preußischen Behörden restriktiv als soziales und vor allem als politisches Steuerungsmittel gegen sozialdemokratische Entwicklungen in Preußen eingesetzt, was sich dann besonders in der Reichsschulkonferenz von 1890 in der Rede Kaiser Wilhelms II. zeigen sollte.

Der Schlussteil des längeren Leserbriefs, in dem der Autor vor allem das Erlernen der alten Sprachen ablehnte, weil sie die für die notwendigen Schulfächer erforderliche Zeit um die Hälfte verkürzten, lässt auf ein Mitglied des Stadtrates schließen. Dafür spricht noch ein weiteres Argument, denn der Autor stellte die sechsjährige Bürgerschule als die für den eigentlichen Bürgerstand wichtigste Schulgattung heraus, *falls man den kleinmütigen, fast verzweifelnd zu nennenden Schritt thäte, die eben fertig gewordene Oberrealschule wieder aufzugeben.*⁴¹

Die öffentliche Diskussion führte auch zu einer intensiven Diskussion der Zukunft der Oberrealschule in der Schulkommission. Dabei gab es zwei Möglichkeiten, entweder die Oberrealschule zu einem Realgymnasium aus-

38 Oldenburger Zeitung, 29. Oktober 1886, S. 2.

39 ebenda.

40 vgl. van der Loo/van Reijen, Modernisierung, München 1997, 2. Aufl., S. 232 ff.

41 Oldenburger Zeitung, 29. Oktober 1886, S. 2.

zubauen oder zu einer siebenjährigen Realschule II. Ordnung wieder herabzustufen. Die Schulkommission entschied sich für die Beibehaltung der bestehenden Organisation der Oberrealschule, nämlich *daß an dem inneren und äußeren Bestande der erst seit kurzem geschaffenen Organisation [der Oberrealschule; d.V.] nicht schon jetzt wieder etwas Wesentliches geändert werden darf.*⁴²

Dieser Antrag der Schulkommission wurde mit nur einer Gegenstimme am 7. Dezember 1886 im Stadtrat angenommen.

In dem schon erwähnten Bericht drückte Direktor Strackerjan seine Befriedigung über diesen Beschluss aus, weil er eine weitere stetige Entwicklung der Schule ermögliche und die Oberrealschule sich auf längere Sicht als Schulform durchsetzen werde und *daß die Schule wieder mit Ruhe an die Lösung ihrer besonderen Aufgaben gehen konnte und hoffen darf, für ihren Teil dazu beizutragen, daß die Bedeutung dieser Gattung von Schule sowohl innerhalb des höheren Unterrichtswesens überhaupt, als für die besonderen Verhältnisse und Bedürfnisse von Stadt und Land Oldenburg immer mehr zur Geltung kommt. Durch Petitionen der preußischen Oberrealschuldirektoren und mehrerer Magistrate von preußischen Städten ist die Sache auch an das preußische Abgeordnetenhaus gebracht. Wenn man auch vielleicht noch nicht hoffen darf, daß dies sofort eine Entscheidung zu Gunsten der Oberrealschulen herbeiführen wird, so lassen die bisher darüber bekannt gewordenen Mitteilungen doch sicher erwarten, daß diese Frage sich immer mehr zu Gunsten und zum Gedeihen der Oberrealschule klären wird.*⁴³

In einer Fußnote unterstrich Strackerjan, dass die Petition besondere Beachtung verdiene, *wegen der Mitteilung über das höhere Schulwesen in den benachbarten Kulturstaaten*⁴⁴, *in denen man in entschiedenerer Weise den Anforderungen der modernen Bildung nachgekommen ist, als man es in Deutschland noch auszuführen wagt.*⁴⁵

42 44. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1887, S. 17.

43 ebenda, S. 18.

44 Die Petition der Oberrealschuldirektoren zog neben den Studentafeln der höheren Schulen im Reich zum Vergleich die fortschrittlicheren Entwicklungen in Norwegen, Schweden, Frankreich, England, aber auch in Österreich, Ungarn und der Schweiz heran.

45 44. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1887, S. 18.

Das zeigte noch einmal im Vergleich mit anderen Reichsländern, Österreich und den westeuropäischen Staaten deutlich die damals nicht mehr zeitgemäße Schulpolitik Preußens.

In einer zweiten Fußnote wies er auf die Widersprüche der preußischen Regelung des Berechtigungswesens hin, das preußische Kultusministerium sei als Fachministerium zwar für die Oberrealschulen eingetreten, aber vom Ministerium für öffentliche Arbeiten überstimmt worden. Kultusminister von Gosler hatte in einer Rede vor dem Abgeordnetenhaus am 23. Februar 1886 erklärt:

*Unter uneingeschränkter Anerkennung der Leistungen dieser Anstalten [der Oberrealschulen; d.V.] bin ich nicht imstande, ihnen ihre Berechtigung zu erhalten, weil die Bestimmung darüber den einzelnen Ressortministern von Fall zu Fall zusteht.*⁴⁶

Strackerjan stellte weiter heraus, dass ein Beschluss der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses (mit 14 gegen 1 Stimme) der Regierung empfahl, die oben erwähnte Petition der Oberrealschuldirektoren dringend zu berücksichtigen, und forderte, dass die Berechtigungen der Schulen gesetzlich zu regeln seien und nicht von der Entscheidung einzelner Ministerien abhängig sein dürften.

Die widersprüchlichen Maßnahmen der einzelnen Ministerien machten deutlich, dass es innerhalb der preußischen Regierung erhebliche Meinungsdivergenzen infolge unterschiedlicher sozialer und politischer Interessen gab:

*Die teilweise widersprüchlichen administrativen Maßnahmen in der Berechtigungssteuerung deuten darauf hin, daß es zwischen den Ressorts Interessendivergenzen und Meinungsverschiedenheiten darüber gab, in welcher Weise die notwendige Anpassung des höheren Schulwesens vorgenommen werden sollte.*⁴⁷

Im Hintergrund übte dabei seit den frühen 80er bis in die 90er Jahre das *Argument der Überfüllung der akademischen Karrieren* einen starken Einfluss aus. Dabei war die Überfüllung der juristischen und theologischen

46 Stenographischer Bericht S. 455 f.

47 Herrlitz/Hopf/Titze, a.a.O., S. 74.

Lautbahnen einerseits eine Folge der verfehlten Berechtigungspolitik, die den realistischen Schulen den gleichberechtigten Studienzugang verwehrt und weiter am Monopol des humanistischen Gymnasiums festhielt, andererseits wurde das Argument politisch instrumentalisiert, indem es die Furcht schüren sollte vor einem *akademischen Proletariat* als Nährboden für die wachsende sozialdemokratische Partei.⁴⁸

Dabei hätte gerade ein Ausbau der Realbildung und der Technischen Hochschulen eine spürbare Entlastung der überfüllten staatlichen Beamtenkarrieren bringen können. Als Folge der Kritik an den Maßnahmen des Arbeitsministers von 1886 unterlag seit 1888 das Berechtigungswesen den Entscheidungen des Gesamtministeriums.

Im Anschluss an den erwähnten Artikel wurden im 44. Jahresbericht die Berechtigungen der Oberrealschule abgedruckt, dabei wurde besonders auf die nach der Verfügung des Großherzoglichen Staatsministeriums vom 9. Januar 1880 weiterbestehende Berechtigung für den oldenburgischen Staatsdienst im Hochbau-, Bauingenieur- und Maschinenfach hingewiesen, die durch den genannten Erlass in Preußen nur bis zum Ende der Übergangsfrist 1889 bestand. Auch im 46. Jahresbericht 1889 wurde noch einmal die Übersicht über die Berechtigungen der Oberrealschule abgedruckt, dabei ist die Fußnote über den Anlass aufschlussreich, weil sie die durch die Rücknahme der Berechtigungen für den preußischen Staatsdienst entstandene Verunsicherung der Öffentlichkeit verdeutlichte:

In Folge der durch den Minister von Maybach⁴⁹ für Preußen verfügten Zurücknahme der Berechtigung der Oberrealschule für den Staatsdienst im Bau- und Maschinenfach hat sich unter andern auch die Ansicht ausgebreitet, daß die Abiturienten der Oberrealschule das Recht verloren hätten, auf den technischen Hochschulen ordentlich immatrikuliert zu werden. Dies ist durchaus unrichtig. Das Recht der ordentlichen Immatrikulation, welches vom Kulturministerium verliehen wird, haben die Oberrealschulen behalten. Eine Mitteilung aus Berlin knüpft daran noch folgendes: Die Abiturienten dieser Schulen sind berechtigt, die Diplom-Prüfung als Bau- und Maschi-

48 ebenda.

49 Preußischer Minister der öffentlichen Arbeiten.

*nenbau-Ingenieur, Schiffbau-Ingenieur, Schiffsmaschinenbau-Ingenieur, technischer Chemiker oder Hütten-Ingenieur zu machen. Für Bau- und Maschinentechner, welche die kostspielige Laufbahn im Staatsdienst nicht einschlagen wollen, ebenso für Chemiker und Hüttenleute werden daher die Oberrealschulen nach wie vor geeignete Vorbildungsschulen sein.*⁵⁰

Diese Bemerkungen schienen notwendig zu sein, denn unter dem Einfluss der Rücknahme der Berechtigung in Preußen 1886 war auch die Schülerzahl der Oberrealschule in Oldenburg (einschließlich der Vorschule) von 529 (1885) auf 489 (1888) gefallen, um dann nach der Rücknahme der Verfügung 1890 wieder auf 561 (1893) zu steigen.

5.1.4 *Abende zur Feier deutscher Dichter*

Auch als Oberrealschule setzte die Schule die öffentlichen *Abende zur Feier deutscher Dichter* fort. Im Mittelpunkt des siebzehnten Abends am 13. Dezember 1884 standen August Kopisch und Heinrich Hoffmann von Fallersleben.

Direktor Strackerjan räumte bei seiner Vorstellung von August Kopisch ein, er sei zwar kein Dichter ersten Ranges, doch hätten einige seiner humoristischen Balladen Eingang in die Lesebücher gefunden wie etwa *Die Heinzelmännchen von Köln*. Einige seiner vertonten Balladen waren damals beliebte Vortragstücke von Liedertafeln. Besonders stellte der Redner Kopischs letztes Gedicht *Hermann der Cherusker* heraus, das ihn als deutschen Patrioten zeige.

Diese Feststellung bildete zugleich den Übergang zu Hoffmann von Fallersleben. Die folgenden Ausführungen sind besonders aufschlussreich, weil sie eindrucksvoll zeigen, wie sehr sich das deutsche Bildungsbürgertum von seinen politischen Vätern des Vormärz und der nachfolgenden Revolution entfernt und dem Obrigkeitsstaat unter der Führung Preußens untergeordnet hatte. So begann der Redner mit einem unbedeutenden Spätgedicht Hoffmanns auf Kaiser Wilhelm I:

50 46. Jahresbericht der Oberrealschule, Oldenburg 1889, S. 27.

*Er hat als hochbetagter Mann zwar, aber doch mit kräftiger Stimme noch das Lied von Kaiser Wilhelm anstimmen können, der „vor Frankreichs Hauptstadt siegreich stand / Und heim als Kaiser ging / Der Deutschland stark und groß gemacht / Es brüderlich geeint.“*⁵¹

Die Tatsache, dass Hoffmann 1842 seinen Lehrstuhl in Breslau verlor und in Preußen des Landes verwiesen wurde wegen der Veröffentlichung seiner *Unpolitischen Lieder*, in denen er die politischen Missstände in Deutschland satirisch kritisiert hatte, nannte der Redner nicht, sondern umschrieb sie, den wahren Tatbestand verschleiern, indem er Hoffmann selber für sein Schicksal verantwortlich machte:

*So fehlte es nicht an schmerzlichen Erfahrungen, die er machen mußte und wir mit ihm, da sie uns über den echten inneren Kern seines Wesens wohl zu Zeiten irre machen konnten. ... Allein seine lebendige, reizbare Empfänglichkeit für die Eindrücke des Augenblicks, der wir eine Menge der schönsten Blüten deutscher Lyrik verdanken, war auch für unberechtigte Strömungen unreifer Zeitgedanken zugänglich, und indem er diesen Worte ein dichterisches Gewand lieh, ward er nicht bloß seinem höheren Berufe als dichterischer Dolmetscher des deutschen Volkes für dessen edelste und innigsten Empfindungen untreu, sondern mußte in seinen besten Mannesjahren nicht ganz ohne eigene Schuld fast heimatlos ein unstetes Leben führen, durch welches selbst zu Zeiten seine innere Würde gefährdet wurde, bis er am anmutigen Ufer der Weser an altehrwürdiger Stätte [in Corvey als Bibliothekar; d.V.] ein Heim und sich selbst wiederfand.*⁵²

Dabei hatte Hoffmann wie kaum ein anderer die politischen und patriotischen Hoffnungen des liberalen Bürgertums zum Ausdruck gebracht, aber sein Deutschlandlied passte noch nicht in das damalige Deutschland der Fürsten und blieb lange Zeit verboten, bis es dann 1922 von der Weimarer Republik zur Nationalhymne erhoben wurde.

Der Redner vermied alle politischen Aspekte und zitierte zum Abschluss eine positive Würdigung der Lieddichtungen Hoffmanns aus *Die deutsche Nationallitteratur der Neuzeit* von K. Barthel, der ihn *einen zweiten Walther*

51 42. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1885, S. 22.

52 ebenda, S. 22.

von der *Vogelweide* nannte und immerhin auf *die selbe Vaterlandsliebe* beider Dichter verwies.

Am 10. März 1885 war der achtzehnte Abend den weniger bekannten Dichtern Simrock und Reinick gewidmet. In einer längeren Vorrede rechtfertigte Strackerjan die Wahl auch weniger bedeutender Dichter, weil sie durch Lieder und Lesebuchtexte damals zum allgemeinen Volksgut geworden seien: Reinick, der Maler, vor allem durch Kinderlieder. An Simrock, dem Epiker, wurden besonders seine *Ton, Sprache und Versmaß* beachtenden Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtung hervorgehoben wie die des Nibelungen- und Gudrunliedes und der Dichtung Walthers von der Vogelweide.

Aufschlussreicher für die damalige literarische Wertung war dagegen der neunzehnte Abend am 25. November, der Heinrich Heine und Nikolaus Lenau gewidmet war. Bei der Besprechung der Dichtung Heines zeigte sich die ganze Ambivalenz der Literaturbetrachtung des späten 19. Jahrhunderts unter nationalen und engen moralischen Perspektiven.

So gab der Redner indirekt zu, in seinen jungen Jahren von Heine begeistert gewesen zu sein, wie er an einem eigenen Schülerkommentar zu einer Ovidstelle belegte, *so ist der Schluß ein schneidendes Aprosdoketon* [ein unerwarteter Schluss; d.V.], *wie ihn Heine liebt*.⁵³

Von den lyrischen Bildern seiner Dichtung fasziniert, vermochte der Redner die ätzende Ironie der Schlusspassagen nicht oder nur schwer mit einer Gesamtwürdigung in Einklang zu bringen. Nur die Gedichte an die Mutter wertete Strackerjan uneingeschränkt positiv:

*Das einzige, was ich für echt halten mußte, war seine Liebe zur Mutter.*⁵⁴

Bei allem Bemühen, Heine gerecht zu werden, verhinderte doch immer wieder der nationale Standpunkt eine angemessene Würdigung:

Wenn wir „die beiden Grenadiere“ wegen ihrer wahrhaft bewundernswerten dichterischen Schönheiten von einem gleichsam kosmopolitischen Standpunkt gelten lassen wollen, so können wir doch auch nicht leugnen, daß von

53 43. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1886, S. 31.

54 ebenda, S. 32.

*den Anerkennungen, die ihm dafür geworden sind, das Kreuz der französischen Ehrenlegion in der That der Dichtung mehr angemessen ist, als die Aufnahme derselben in deutsche Schullesebücher.*⁵⁵

Die gleiche Ambivalenz ergab sich aus einer engen moralischen Betrachtungsweise der damaligen Schullektüre:

*Bei alledem durfte Heine in der Reihenfolge unserer Dichterabende nicht übergangen werden, nicht bloß wegen seines weitreichenden Einflusses auf Zeitgenossen und Nachgeborene, sondern besonders, weil, wenn man seine Dichtungen an sich betrachtet, darunter sich solche Perlen finden, die ihm neben Goethe den ersten Rang als Lyriker sichern. Aber leider können die Gedichte, welche der Schule zugänglich sind, nur ein abgeblaßtes Bild ... geben, da die zartesten und duftigsten Blüten seiner Lyrik dem erotischen Gebiet angehören.*⁵⁶

Trotz aller Schwierigkeiten, Heine zu würdigen, hob sich diese Darstellung doch positiv ab von der moralischen Abqualifizierung als *Erzlump*, als *Krebsschaden unserer heutigen Literatur* wie etwa durch B. Auerbach, den Strackerjan in einer Fußnote zitierte.

Der Redner verglich Heine mit Mephistopheles, dagegen sah er in Lenau eine Faustnatur, die ihre *dumpfen Töne des Schmerzes* und die *schrillen Mißklänge der Verzweiflung* in seinen Gedichten ausdrücke. Während es aber Goethe gelinge, die Fesseln des Schmerzes *durch eine Dichtung abzuschütteln, indem er die Gegensätze poetisch gestaltete*, sei Lenau gescheitert, *sich von dem inneren Zwiespalt zu befreien.*⁵⁷

Zusammenfassend gestand der Redner, bei seiner Beschäftigung mit Heine und Lenau habe er *den einen bewundert, den anderen trotz so mancher Irrgänge seines ruhelosen Ringens verehren müssen, dort mehr dem Verstande, hier mehr dem Herzen folgend.*⁵⁸

55 ebenda, S. 33.

56 ebenda, S. 33 f.

57 ebenda, S. 34.

58 ebenda, S. 35.

Der 21. Abend am 22. Januar 1887 stand unter dem Thema *Österreichische Dichter, I.*⁵⁹

Strackerjan räumte in seiner Einleitung zwar ein, dass man unter den Österreichern keinen einzigen Dichter finde, der die *höchsten Höhen dichterischer Schöpferkraft* erreicht habe, fand es aber dennoch ungerecht, Österreich und seine Dichter aus der deutschen Literatur auszugrenzen. Schon in seinem Lehrplan für den Geschichtsunterricht der Realschule 1870⁶⁰ wurde der Würdigung der Geschichte Österreichs eine besondere Bedeutung eingeräumt.

*Es würde aber zugleich undankbar sein, wenn wir an der Grenze stehen bleiben wollten, welche seit 1866 als die Folge Jahrhunderte alter Gegensätze uns in staatlichen Einrichtungen von den Österreichern trennt.*⁶¹

Die Ausführungen verrieten andererseits ein typisch deutsches Vorurteil gegenüber Österreichern:

*Nur wird für Österreich schon früh bemerkt, daß der lebensfrohe Sinn des Volkes dort auch seiner Dichtung ein eigenes Gepräge gab, welches weniger auf die Tiefen des inneren Lebens [sie!] als auf den Genuß des Augenblicks und die bunten Gestalten der wechselnden Stunde hinwies.*⁶²

In einer Aufzählung nannte Strackerjan zwar die für uns heute bedeutenderen Dichter Nestroy und Raimund, besprach aber nur die heute weitgehend unbekannteren Dichter Ebert, Vogl und Seidl; letzterer wurde als Dichter der Österreichischen Nationalhymne *Gott erhalte Franz, den Kaiser* herausgestellt. Die gemeinsame Sprache bezeichnete der Redner als das einigende Band beider Völker. Die damalige außenpolitische Situation, die 27 Jahre später zum I. Weltkrieg führen sollte, spiegelt die Schlussbemerkung wider:

Mit schmerzlicher Teilnahme müssen wir jetzt zusehen, wie unsern Brüdern drüben eine Wacht an der Donau und an der Moldau so not ist, um die Grenzen ihres Gebietes zu sichern. Mit Waffen äußerer Gewalt können wir

59 45. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1888, S. 3 ff.

60 vergl. Abschnitt 4.2 dieser Arbeit.

61 45. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1888, S. 3.

62 ebenda, S. 4.

ihnen nicht zu Hilfe ziehen, aber helfen können wir ihnen doch, ... wenn wir das echte Deutschtum pflegen ... damit sie stets gern und in gleicher Freude auch fernerhin mit uns singen können: „Gegrüßt, du Land der Treue, Du deutsches Vaterland!“⁶³

Der 22. Abend am 25. März 1887 stand unter dem Titel einer damals weitverbreiteten Gedichtsammlung des Leipziger Oberbibliothekars Wustmann *Als der Großvater die Großmutter nahm*.⁶⁴ Strackerjan stellte sich die Frage, ob die ausgewählten Gedichte wirklich zu einer Feier deutscher Dichter geeignet seien; denn er sah durchaus die ästhetischen Mängel der vorgelegten Gedichte:

Die gute Absicht übersah die einfachsten Forderungen poetischer Auffassung und Darstellung, und selbst die guten Lehren der Weisheit und Tugend bewegten sich häufig auf den niedrigsten Stufen einer hausbackenen Moral und Lebensweisheit, und für die poetische Form galt „Reim’ dich oder ich freß’ dich.“⁶⁵

Strackerjan legte noch einmal seine Grundkonzeption der Abende dar, indem er betonte, *die Dichter nicht bloß nach dem Maße ihrer Leistung zu berücksichtigen, sondern auch nach der Teilnahme, die sie zu irgendeiner Zeit bei dem deutschen Volke gefunden haben.*⁶⁶

Am 26. April wurde in einer Schulfeier des 100. Geburtstages Ludwig Uhlands gedacht. Strackerjan ging vom persönlichen Erleben einer 43jährigen Zeitgenossenschaft aus. Seine Bemerkungen dazu ließen deutlich die Unterschiede erkennen in der politischen Haltung eines nord- und eines süddeutschen Liberalen, der in den Verfassungskämpfen und den Debatten im Paulskirchenparlament geschult worden war:

Nicht immer habe ich genau mit ihm dieselbe Stellung zu den großen Tagesfragen eingenommen, wie sie zu Zeiten ganz Deutschland bewegten und in Spannung hielten. Der Abstand erklärt sich teils durch die verschiedene

63 ebenda, S. 6.

64 ebenda, S. 6 ff.

65 ebenda, S. 9.

66 ebenda, S. 10.

*Natur des Süddeutschen und Norddeutschen, noch mehr aber durch den Unterschied des Alters.*⁶⁷

Der Redner stellte besonders die von demokratischen Vorstellungen bestimmte Haltung Uhlands zur deutschen nationalen Einheit heraus, die sich deutlich von der Reichsgründung 1870 unterschied:

*Das ist die politische Einigung, nicht in einer starren Centralisation, sondern in der lebendigen Gemeinschaft einer vernünftigen Volksfreiheit.*⁶⁸

Besonders positiv und zeitkritisch vermerkt der Redner die Ablehnung des bayrischen Maximiliansordens und des preußischen Verdienstordens 1855 durch Uhland:

*Wie wohlthuend ist eine solche Sprödigkeit gegen äußere Ehren, wenn man damit das in neuerer Zeit so üppig wuchernde Strebertum vergleicht, welchem Rang, Titel und Orden nicht bloß als beiläufige Zeichen des Verdienstes gelten, sondern als selbständige wertvolle Güter, für die manche selbst die Manneswürde zu opfern bereit sind.*⁶⁹

Im folgenden Schuljahr fand am 14. März 1889 der 24. Abend *Zur Feier deutscher Dichter* statt. Er war überschrieben *Österreichische Dichter, II*. Strackerjan bemerkte zu seiner Auswahl, er habe *besonders einiges von Leitner und Mayrhofer aufgenommen, die dem nach meiner Ansicht genialsten wie fruchtbarsten Liederkomponisten in deutscher Sprache, dem schon in einem Alter von 31 Jahren verstorbenen Franz Schubert, in gleichem oder größerem Umfange wie Wilhelm Müller, Goethe, Heine, Rückert, Anregung und Unterlage zu seinen bald lieblich reizenden, bald tief ergreifenden Tondichtungen gegeben haben.*⁷⁰

So erhielt die Musik an diesem Abend ein besonderes Gewicht. Unter den vielen heute unbekanntenen Namen ragen Franz Grillparzer, dessen Drama *König Ottokars Glück und Ende* Schüler einzelne Szenen aus dem dritten

67 ebenda, S. 13.

68 ebenda, S. 14.

69 ebenda, S. 14.

70 46. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1889, S. 3 f.

und fünften Akt spielten, und Anastasius Grün heraus, dessen Balladen vorgetragen wurden.

Das Verbindende dieser Österreichischen Dichter sah der Redner in dem Kampf gegen die Metternichsche Restauration, die mit ihrer Dichtung *uns ... einen Blick eröffnet [haben] auf die aufreibenden Kämpfe, welche durch die Metternichsche Regierungsweise dem Aufstreben eines kräftigen, schöpferischen Volksgeistes aufgenötigt wurden und deren Wirkung bei den meisten unsrer heutigen Dichter, wenigstens den späteren, nachklingt, so tief sie auch von echt österreichischem Patriotismus erfüllt sind.*⁷¹

Am Schluss kam Strackerjan noch einmal auf die außenpolitische Situation Österreichs zu sprechen:

*Unsre deutschen Brüder haben dort einen schweren Kampf durchzukämpfen. Je reger bei ihnen das Geistesleben ist, desto stärker werden sie auch für den Kampf gerüstet sein, den sie nicht bloß für sich, sondern auch für uns kämpfen.*⁷²

Nach seinem Todes fand nur noch ein von Strackerjan bereits konzipierter Abend statt unter dem Titel *Österreichische Dichter III*. Von Liedkompositionen Beethovens, Schuberts und Brahms' umrahmt, wurden vor allem vaterländische Gedichte weniger bekannter Dichter, wie Ernst von Meissner, Robert Hamling, Friedrich Halm, Hermann von Gilm, Johann Senn, Moritz Hartmann, Georg Herlofson und Ludwig Ritter von Hochwart durch Schüler vorgetragen.

In 25 Abenden zur Feier deutscher und Österreichische Dichter hatte Strackerjan den Schülern der Schule und den Bürgern der Stadt Oldenburg ein breites Panorama deutschsprachiger Dichtung vorgestellt. Die Tatsache, dass diese Tradition nach seinem Tod nicht wieder aufgenommen wurde, beweist einmal mehr die Bedeutung einzelner Pädagogen für die konkrete Gestaltung von Schule.

71 ebenda, S. 4.

72 ebenda, S. 6.

5.1.5 *Kurzer Rückblick auf das Direktorat Karl Strackerjans 1864–89*

Wie kein Schulleiter vor und keiner nach ihm im 19. Jahrhundert hatte Karl Strackerjan den inneren und äußeren Ausbau der Schule zielstrebig gefördert und vorangetrieben. Vertraut mit den politischen Verhältnissen in Oldenburg, hatte er sich nicht wie seine Vorgänger Breier und Mommsen auf einen langwierigen und erfolglosen Kampf mit dem Stadtrat um einen obligatorischen Lateinunterricht eingelassen, sondern konsequent nach dem Scheitern seines Vorschlags für eine Realschule I. und II. Ordnung den Aufbau einer neunjährigen Oberrealschule mit fakultativem Lateinunterricht verfolgt. Überzeugt von der pädagogischen Notwendigkeit dieser Schulform, hat er dafür in zahllosen Zeitungsartikeln, auch über Oldenburg hinaus, bei den Verhandlungen der Schulkonferenzen in Berlin, im Briefwechsel mit Direktoren von Realschulen, Gewerbeschulen und Oberrealschulen gekämpft. Tragisch war, dass Strackerjan nicht mehr den Durchbruch im Berechtigungswesen durch die Reichsschulkonferenz im folgenden Jahr 1890 erleben konnte. Sein plötzlicher Tod war sicher auch der Grund, dass sein seit 1872 immer wieder geäußelter Plan, die Schule Herbart-Schule zu benennen, nicht verwirklicht wurde, etwa anlässlich des 50jährigen Schuljubiläums 1894.

Zu seinen Verdiensten gehörte der Bau des neuen Schulgebäudes und die starke Außenwirkung der vielfältigen Veranstaltungen der Schule wie etwa die *Abende deutscher Dichter*. Dabei zeigte er bei allem Einfluss der nationalen Grundströmung nach 1870 eine bemerkenswerte Unabhängigkeit des eigenen Urteils. Während seiner Leitung wuchs die Schule von 292 auf 528 Schüler, die in anfangs 7 und zum Schluss in 17 Klassen unterrichtet wurden. Die Zahl der Lehrer hatte sich von 11 auf 22 verdoppelt.

5.1.6 *Die Schulkonferenz von 1890 in Berlin und ihre Auswirkungen auf die Oberrealschule in Oldenburg*

Das preußische Kultusministerium war seit 1888 zunehmend unter öffentlichen Druck geraten. Im Frühjahr richtete der *Allgemeine Verein für Schulreform* zusammen mit dem *VDI* eine Massenpetition für die Gleichberechtigung der realistischen mit der humanistischen Bildung an den preußischen Kultusminister von Gossler und den Reichskanzler Bismarck.

Die Petition trug 2 409 Unterschriften ... u. a. von 25 Stadtverwaltungen, 16 Handelskammern und dem VDJ, 4096 Kaufleuten, 2050 Fabrikanten und Bankiers, 2293 Schulmännern und 1473 Ärzten.⁷³

Als Reaktion darauf formierte sich in der „Heidelberger Erklärung“ auf der Gegenseite der Widerstand gegen eine Gleichberechtigung beider Bildungswege mit 4241 Unterschriften, darunter 500 von Universitätsprofessoren.

Ein Vergleich der beiden Lager machte noch einmal deutlich, dass es sich dabei um den Kampf des aufstrebenden Wirtschaftsbürgertums und der technischen Berufe handelte für die Gleichberechtigung eines höheren, den Erfordernissen der wachsenden Industrialisierung entsprechenden realistischen Bildungsganges mit dem bisher durch ein Monopol für den Staats- und Kirchendienst privilegierten humanistischen.

Anstoß zur Konferenz war eine *Allerhöchste Ordre* Kaiser Wilhelms II. vom 1. Mai 1889 an das preußische Kultusministerium mit einer antisozialistischen politischen Maßgabe:

*Die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken.*⁷⁴

Das Staatsministerium wurde aufgefordert, in diesem Sinne Maßnahmen zu erörtern und dem Kaiser konkrete Vorschläge vorzulegen. Da die Konferenz durch die kaiserlichen Vorgaben vor allem unter politischem Vorzeichen stand und die Vertreter der Gymnasialpartei in der Überzahl waren, schienen die Aussichten einer Weiterentwicklung des Schulsystems von vornherein gering.

Auch Paul Cauer sah in den konservativen *Preußischen Jahrbüchern* die Ablehnung einer grundlegenden Reform des Schulwesens durch das preußische Kultusministerium als die eigentliche Ursache des Scheitern der Konferenz an. Diese Absicht wurde in der manipulierten einseitigen Zusammensetzung der Tagungsteilnehmer deutlich:

73 zit. Nach Herrlitz/Hopf/Titze, a.a.O., S. 75.

74 Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen Berlin 1890, S. 703 f.

*Die Zusammensetzung der Konferenz schien nicht so sehr dazu geeignet, ein Bild von der Mannigfaltigkeit der tatsächlich vorhandenen Reformwünsche zu geben, als vielmehr der ablehnenden Haltung, welche die leitende Behörde bisher allen eindringlicheren Reformbestrebungen gegenüber behauptet hatte, zur weiteren Stütze zu dienen.*⁷⁵

Die herbe Kritik, die Kaiser Wilhelm II. in seiner Eröffnungsrede am humanistischen Gymnasium übte, stand zu sehr unter innenpolitischen Gesichtspunkten, als dass pädagogische Erwägungen zur Sprache kommen konnten:

*Wenn die Schule das gethan hätte, was von ihr zu verlangen ist, – und Ich kann zu Ihnen als Eingeweihter sprechen, denn Ich habe ja auch auf dem Gymnasium gesessen und weiß, wie es da zugeht – so hätte sie von selber das Gefecht gegen die Sozialdemokratie aufnehmen müssen.*⁷⁶

Auch die Bemerkungen des Kaisers zu den Lehrplänen standen unter innenpolitischen Vorzeichen:

*Es fehlt vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage das Deutsche nehmen; wir sollen nationale jungen Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer. ... Der deutsche Aufsatz muß der Mittelpunkt sein, um den sich alles dreht.*⁷⁷

Für völlige Verwirrung sorgte Wilhelm II. bei den Vertretern der Armee, die, einer Kabinettsorder vom 13. Februar des gleichen Jahres folgend, das Realgymnasium wegen der modernen Fremdsprachen in ihren Gutachten favorisiert hatten, als er das Realgymnasium in der gleichen Rede verdammt:

*Die Realgymnasien sind eine Halbheit, man erreicht mit ihnen nur Halbheit der Bildung und das Ganze gibt Halbheit für das Leben nachher.*⁷⁸

Wie wenig man von einem reibungslosen Modernisierungsprozess im Schulwesen Preußens sprechen konnte, machte das Ergebnis der Konferenz deutlich. Das Kultusministerium stand unter zwei Zwängen: der immer heftiger geforderten Modernisierung auf der einen Seite und dem Beharren der kon-

75 Preußische Jahrbücher Bd. 67, S. 88.

76 Deutsche Schulkonferenzen, Bd. 1, S. 70.

77 ebenda, S. 70 f.

78 Herrlitz/Hopf/Titze, a.a.O., S. 107.

servativen Kräfte auf der politischen Herrschaftssicherung auf der anderen Seite. Bei der schon charakterisierten einseitigen Zusammensetzung der Konferenzteilnehmer und den innenpolitischen Vorgaben des Kaisers war ein Festhalten an der Herrschaftssicherung eher zu erwarten als eine dringend notwendige durchgreifende Modernisierung des Schulsystems.

*Modernisierungszwang und Herrschaftssicherung – das sind die Gesichtspunkte, unter denen sich Anpassungstendenzen im elementaren und mittleren Bildungsbereich beschreiben lassen.*⁷⁹

Begrüßt wurde z. B. in den *Preußischen Jahrbüchern* die Rücknahme des Erlasses vom 6. Juli 1886, den man als *schlimmen Fehler* bezeichnete, und die Erweiterung der Berechtigungen für Abiturienten der Oberrealschule für den mittleren technischen Dienst und *endlich auch* zum Universitätsstudium der Mathematik und der Naturwissenschaften.

Doch wurden diese Maßnahmen als Halbheiten betrachtet:

*Die Leser der Preußischen Jahrbücher wissen, daß damit noch nicht der ganze Umfang unserer Wünsche erfüllt ist: wir sehen das Heil in einer uneingeschränkten äußeren Gleichstellung nicht nur der Ober-Realschule mit dem Realgymnasium, sondern auch dieser beiden Schularten mit dem Gymnasium.*⁸⁰

Als dann 1891 die neuen Lehrpläne veröffentlicht wurden, brach ein Sturm der Entrüstung los. Paul Cauer, Oberlehrer am Gymnasium zu Kiel und Privatdozent der klassischen Philologie an der Kieler Universität unterzog sie in den *Preußischen Jahrbüchern* einer vernichtenden Kritik. Hier sollen nur die Einwände gegen ihre Haupttendenzen beleuchtet werden.

Vor allem kritisierte Cauer, dass die Lehrpläne ohne öffentliche Diskussion einfach verordnet wurden, dabei habe man nicht nur die Warnungen vor bereits beklagten übertriebenen Reglementierungen nicht beachtet, sondern sie über das Maß der Lehrpläne von 1882 durch das Vorschreiben der Lehrmethoden sogar noch gesteigert:

79 ebenda, S. 72.

80 Preußische Jahrbücher, Bd. 68, S. 79.

*Dadurch aber, daß überhaupt in einem mit amtlicher Autorität auftretenden Buche jedesmal ein bestimmtes Lehrverfahren als das richtige vorgeschrieben ist, sind der lebendigen Thätigkeit gerade der tüchtigen Lehrer erheblich engere Schranken gezogen, als wir noch nach 1882 kannten, ohne daß zugleich der Schade, den ungeschickte Lehrer stiften können, ausgeschlossen wäre.*⁸¹

Nach einer detaillierten Auseinandersetzung mit den Vorschriften drängte sich Cauer die Frage nach den Ursachen dieser Fehlentwicklung auf:

*Wie kommt es, daß eine mit so viel gutem Willen und mit einem so umfassenden Apparat von Gutachten und Konferenzen vorbereitete Reform so völlig mißlungen ist?*⁸²

Den Hauptgrund sah der Autor darin, dass eine einheitliche Linie gefehlt habe und heterogene Elemente zu einem scheinbaren Ganzen redigiert seien. Die Fülle unlösbarer Widersprüche, die Cauer beklagte, waren direkter Ausdruck der widerstreitenden Zwänge, denen sich das preußische Kultusministerium ausgesetzt sah, in dessen restriktiver Schulpolitik die Herrschaftssicherung über Modernisierungszwänge gesiegt hatte, wie das folgende Beispiel in der Einschränkung der Wahlfreiheit des Lehrers in der Didaktik und Methodik auf eindrucksvolle Weise belegte:

*Die Erziehung zu selbständiger Thätigkeit ist als wichtiges Ziel hingestellt; die Thätigkeit des Lehrers selbst aber, der doch in erster Linie als Beispiel wirken soll, auf allen Seiten mit Warnungen, Verboten, Vorsichtsmaßregeln jeder Art eingeschränkt.*⁸³

Halbheiten sah der Autor auch bei der Behandlung der höheren Schulformen. Auch hier zeigten sich die gleichen schulpolitischen Widersprüche, die längst überfällige Reformen für fast ein weiteres Jahrzehnt bis 1900 verzögerten:

Der Realismus ist innerhalb des Gymnasiums zu halber Herrschaft gebracht, auf seinem eigenen Gebiet aber von neuem zurückgedrängt, indem den Real-

81 Preußische Jahrbücher, Bd. 69, Berlin 1892, S. 256.

82 ebenda, S. 278.

83 ebenda, S. 277 f.

*abiturienten der Zutritt zur Universität doch wieder versagt und dadurch die Agitation gegen das Gymnasialmonopol in Permanenz erklärt ist.*⁸⁴

Der letzte Teil des Satzes sollte für das folgende Jahrzehnt aktuell bleiben. Besonders scharf verurteilt der Autor die Vorschriften für den Geschichtsunterricht mit der verordneten monarchistischen und nationalistischen Indoktrination:

*Diejenigen, welche das Unterrichtswesen leiten, könnten aus der Geschichte desselben wissen, wohin die unmittelbare Kultur einer bestimmten Denkweise führt. ... Auf epigonenhafter Übertreibung beruht der Chauvinismus unsrer Tage, der sich auf dem Gebiete der Schule in Fremdwörterjagd, Verachtung der alten Sprachen, gesteigerter Forderung für Deutsch und neueste Geschichte äußert.*⁸⁵

Bevor der Autor zum Schluss auf positive Beispiele der Befreiung Deutschlands aus geistigem Niedergang hinwies wie Luther, Lessing, Herder und Goethe, kam er zu einem vernichtenden Fazit:

*An und für sich wären ja noch destruktivere Maßnahmen als die jetzt angeordneten denkbar; aber die Einschnürung des Lebens der Schule, die Hemmungen der in ihr vorhandenen geistigen Kräfte geht doch schon jetzt so weit, daß wir erwarten dürfen, nunmehr den Tiefpunkt in der Entwicklung des höheren Schulwesens seit Beginn dieses Jahrhunderts erreicht zu haben.*⁸⁶

Auch in Oldenburg sah man die neuen preußischen Lehrpläne von 1891 als *Rückgang* hinter die Lehrpläne von 1882 vor allem durch die Kürzung des wissenschaftlichen Unterrichts um je 2 Stunden in Quarta bis Prima und um 4 Stunden in Sexta und Quinta, wie die Protokolle der Schulkommission⁸⁷ vom 18. und 19. Februar 1892 beweisen.

Die Direktoren der höheren Schulen beauftragten den Magistrat bei der Stadt Braunschweig anzufragen, ob und unter welchen Bedingungen man dort die neuen preußischen Lehrpläne und Prüfungsordnungen einzuführen gedenke.

84 ebenda, S. 275.

85 ebenda, S. 275 f.

86 ebenda, S. 278.

87 STAO, Best. 262.1-4664.

Am 5. Oktober bestätigte der Braunschweiger Magistrat, dass dort sowohl die Lehrpläne als auch die Prüfungsordnung zu Ostern des kommenden Jahres in Kraft treten sollten. Darauf richtete Direktor Dr. Dickmann⁸⁸ ein Schreiben an den Oberbürgermeister, in dem er betonte, dass er seine Bedenken gegen die preußischen Vorschriften weiter aufrechterhalte, dass er sich aber gezwungen sehe, die preußischen Regelungen einzuführen, um eine Isolierung der Oberrealschule und damit die Einschränkung ihrer Berechtigungen zu verhindern:

*Die in der Schulkommission geäußerten Bedenken gegen die Pläne halte ich weiter aufrecht, daß aber die Nichtannahme der preußischen Lehrpläne eine Isolierung unserer Anstalt bedeuten würde, dasselbe ist für die Einführung der neuen Lehrpläne durchschlagend.*⁸⁹

Am 1. Februar 1893 verfügte das Evangelische Oberschulcollegium die Einführung der preußischen Vorschriften mit Ausnahme der Stoffverteilung für den auf die preußische Geschichte ausgerichteten Geschichtsunterricht:

*Mit höchster Genehmigung wird die Einführung des neuen Preußischen Lehrplans und der neuen Prüfungsordnung an der hiesigen Oberrealschule zu Ostern dieses Jahres genehmigt, jedoch mit der Maßgabe, daß in der Behandlung der deutschen Geschichte diejenige von Brandenburg-Preußen, sofern sie sich als Partikulargeschichte neben der deutschen darstellt, für die hiesige Anstalt nicht die Bedeutung beanspruchen kann, welche ihr in den für preußische Schulen gegebenen Ordnungen beigelegt wird; dagegen ist die Oldenburgische Geschichte in ihren Grundzügen im Unterricht und bei der Prüfung nicht außer Acht zu lassen.*⁹⁰

Im 47. Jahresbericht stellte Direktor Dr. Dickmann die neuen Berechtigungen der Schule durch die Berliner Schulkonferenz dar und fügte eine Bemerkung im Blick auf die Zukunft an:

Die Erfolge der Ober-Realschule in Preußen gehen mit denen im übrigen Deutschland Hand in Hand; so wird hoffentlich eine neue Ära für die lange

88 Dr. Otto Dickmann wurde 1890 Nachfolger des im Amt verstorbenen Direktors Karl Strackerjan, er leitete die Oberrealschule bis 1896.

89 STAO, Best. 262.1-664.

90 ebenda.

*genug stiefmütterlich behandelte Ober-Realschule hereinbrechen, und ihr die gebührende Stelle nicht nur als berechtigter, sondern auch als notwendiger Faktor im Organismus des höheren Schulwesens eingeräumt werden müssen!*⁹¹

Der Kampf um die Berechtigungen sollte bis 1906 dauern.

Wie widersprüchlich dabei der preußische Minister für Öffentliche Arbeiten Thielen verfuhr, mag der folgende Vorgang verdeutlichen: am 10. August 1892 wies er die technischen Prüfungsämter Berlin, Hannover, Aachen an, dass unter Bezug auf den Erlass des Unterrichtsministers vom 30. März 1892 die Reifezeugnisse der fünf außerpreußischen Oberrealschulen in Württemberg, Oldenburg und Braunschweig den Reifezeugnissen der preußischen Ober-Realschulen als gleichwertig zu erachten seien. Am 7. Juli zog der Minister diesen Erlass wieder zurück, um ihn am 20. April 1894 zusammen mit dem Unterrichtsminister neu in Kraft zu setzen:

*Auf Grund einer mit der Großherzoglich Oldenburgischen Staatsregierung getroffenen Vereinbarung sollen fortan auch die mit dem Reifezeugniß der Oberrealschule in Oldenburg versehenen Abiturienten zu den Staatsprüfungen im Baufach in Preußen wie umgekehrt die preußischen in Oldenburg zugelassen werden.*⁹²

Damit war das Problem einer generellen Gleichbehandlung aber noch keineswegs gelöst. So drückte Direktor Dr. Dickmann in einem Schreiben an den Oberbürgermeister zwar seine Freude über die Vereinbarung aus, fügte aber nach der widersprüchlichen Erfahrung mit preußischen Verordnungen zum Berechtigungswesen an:

*Um so dringlicher möchte ich im Anschluß die Bitte aussprechen, die generelle Gleichstellung der hiesigen Oberrealschule mit den preußischen zu erwirken nach den in der Verfügung vom 14.12.1891 aufgeführten Berechtigungen.*⁹³

91 47. Jahresbericht der Oberrealschule, Oldenburg 1891, S. 30.

92 STAO, Best. 262,1-4664.

93 ebenda.

Besonders wehrte sich Dr. Dickmann gegen eine Einführung des sog. Einjährigen Examens für den Militärdienst nach preußischem Muster mit dem Hinweis, dass die süddeutschen Länder die Einführung bisher abgelehnt hätten. Dass es aber dennoch eingeführt wurde, zeigte deutlich, wie stark Preußen das Schulwesen auch in Oldenburg bestimmte.

Im 49. Jahresbericht erläuterte der Direktor in einem längeren Artikel *Mitteilung an die Eltern unserer Schüler* den preußischen Erlass vom 15. August 1892, der die Reifezeugnisse der fünf außerpreußischen Oberrealschulen in Württemberg, Oldenburg und Braunschweig den preußischen gleichstellte und deren Abiturienten wieder zu preußischen Staatsprüfungen zuließ. Dabei stellte er das besondere realistische Bildungsanliegen der Schule heraus:

Die Oberrealschule führt ihre Schüler, unter Ausschluss der toten Sprachen, mit um so größerem Nachdruck in die Kenntnis der Sprachen und Litteraturen der beiden grossen Kulturvölker ein, mit welchem wir im lebhaftesten gegenseitigen Verkehr stehen, sowohl nach der Seite des geistigen wie des gewerblichen Lebens; sie widmet der mathematisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnis und Schulung sowohl um ihrer allgemeinbildenden Kraft als um ihrer Bedeutung für den auf wissenschaftlicher Grundlage sich aufbauenden höheren Gewerbebetrieb willen besondere Sorgfalt; sie pflegt das Zeichnen, einerseits um das Anschauungsvermögen und den Schönheitssinn ihrer Schüler auszubilden, andererseits um dieselben zu befähigen, sich dieses für alle technischen Berufszweige besonders wichtigen Organes des Gedanken-ausdruckes zu bedienen.⁹⁴

Mit besonderem Nachdruck wies Dr. Dickmann auf die negativen sozialen und wirtschaftlichen Folgen hin, die sich aus der bisherigen Verweigerung der Gleichberechtigung der drei Formen der höheren Schule, Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, ergeben hatten:

Nun soll unter möglichst gleichen Bedingungen die ehrliche Probe mit den drei Arten von höheren Lehranstalten gemacht werden, eine Reihe von sozialen und wirtschaftlichen Übelständen aufzuheben, die in der bisherigen Überzahl von Lateinschülern begründet waren: jene unglückselige Überfüll-

94 49. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1893, S. 23.

lung der Studienkarrieren und das soziale Elend des Abiturientenproletariats, den Überfluss an Gelehrten und den Mangel an gebildeten Männern der praktischen Arbeit!⁹⁵

Das war 1892 nur ein Wunsch für die zukünftige Entwicklung, selbst den Nachfolger Dr. Dickmanns, Prof. Krause, sollte noch nach der Schulkonferenz von 1900 die Frage der Berechtigungen der Oberrealschule bis 1906 immer wieder beschäftigen.

5.1.7 *Die städtische Oberrealschule auf dem Wege zur Gleichberechtigung ihrer Abiturienten im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts*

Nach einem kurzen Interregnum, während dessen Professor Krause kommissarisch die Schulleitung übernahm, wurde 1890 der Neusprachler Dr. Otto Dickmann Direktor der Städtischen Oberrealschule. Als ehemaliger Lehrer an der Friedrichs-Werderschen-Gewerbeschule, mit dessen Direktor Gallenkamp, einem Vorkämpfer für die lateinlosen Oberrealschulen, schon Direktor Strackerjan freundschaftlich korrespondiert hatte, war er als Anhänger der Oberrealschule ausgewiesen. So betonte er dann auch in seiner Antrittsrede:

Die Herren des Magistrats, des Stadtrates und der Schulkommission ... haben gewußt, daß, wie ich dreizehn Jahre ein überzeugungstreuer Mitarbeiter Wilhelm Gallenkamps⁹⁶ gewesen bin, den man wohl mit Recht den Schöpfer der Realschule „reinsten Form“ nennen kann, ich auch im Sinne meines hochverehrten Vorgängers, dem in Ihrer aller Herzen ein dankbares Andenken sicher ist, arbeiten werde.⁹⁷

Im weiteren Verlauf seiner Antrittsrede stellte er das altsprachliche humanistische Gymnasium und die neusprachlich-mathematisch-naturwissenschaftliche Oberrealschule als Schulformen dar, welche die gemeinsame Aufgabe hätten, allgemeine Bildung und Vorbereitung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit zu vermitteln. Der Redner verschwieg nicht, dass es gegen die

95 ebenda, S. 23 f.

96 Direktor der Friedrichs-Werderschen-Gewerbeschule. Er war Mitverfasser und Unterzeichner der Petition und Denkschrift der Oberrealschuldirektoren 1886.

97 47. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1891, S. 4.

Oberrealschule immer noch Vorbehalte gab, das Studium der alten Sprachen wurde immer noch als die einzig geeignete Vorbereitung für jede höhere wissenschaftliche Arbeit angesehen. Hierbei spielte der Begriff der *formalen Bildung* durch Latein eine entscheidende Rolle. Dr. Dickmann wies den engen, auf das Erlernen der alten Sprachen bezogenen Bildungsbegriff zurück und forderte einen erweiterten, der die modernen Fremdsprachen und Naturwissenschaften einschloss:

*Die formale Bildung, – nebenbei gesagt ein Wort, welches ein Gespenst geworden, mit welchem man die erwachsenen Menschen erschreckt, – welches dasselbe [das Studium der alten Sprachen; d.V.] giebt, soll eine universelle sein.*⁹⁸

Als Kronzeugen gegen diese Auffassung zitierte er den Berliner Altphilologen Boeckh, der schon in einer Rede am 3. August 1826 u. a. ausgeführt hatte:

*Als der frühere Gebrauch und Nutzen der alten Sprachen (in den Universitäten) weggefallen war, konnten diejenigen, welche, von ihren hohen Vorzügen durchdrungen, sie in den Schule festhalten wollten, keine andere Begründung dafür finden, als daß die Litteraturen der Griechen und Römer und besonders ihre Sprachen wegen der sogenannten „formalen Bildung“ betrieben werden müßten. Ich bin weit davon entfernt, dem beizustimmen; ich sehe nicht, daß die Männer, welche die griechische und lateinische Grammatik in vorzüglichem Maße inne haben, den übrigen Sterblichen an Bildung des Geistes weit überlegen sind; ich bin überzeugt, daß, obgleich die alten Sprachen einen geeigneten Stoff für Geistesbildung bieten, sie aus der Schule verbannt und unsere Knaben und Jünglinge nach dem Beispiel der Alten selbst in andern Dingen, die uns näher liegen, unterrichtet werden müßten, wenn kein triftigerer Grund für ihre Wahl angeführt werden könnte.*⁹⁹

Im Anschluss entwickelte Dr. Dickmann seinen realistischen Bildungsbegriff, und mit dem Hinweis auf bedeutende europäische Naturwissenschaftler, die ohne humanistische Bildung höchste wissenschaftliche Leistungen

98 ebenda, S. 5.

99 ebenda, S. 5 f.

erbracht hatten, forderte er die Gleichberechtigung der Reifezeugnisse aller höheren Schulen:

Der Realschüler soll um seiner allgemeinen Bildungswillen die Sprachen und Litteraturen der beiden Völker [Frankreich und England; d.V.] kennen lernen, mit deren geistigen, sozialen und politischen Leben das unsrige in den reichsten Wechselbeziehungen steht. Das ist sehr wohl möglich ohne die Kenntnis des Lateinischen. Gehen wir noch einen Schritt weiter! Es sei uns erlaubt auf Namen hinzuweisen, wie Michael Faraday, Friedrich Wilhelm Bessel, Jakob Steiner, die trotz gänzlichen Mangels klassischer Vorbildung die Höhe wissenschaftlichen Ruhmes erreicht haben. ... so führen sie uns zu der Forderung, daß der Zugang zu den Studien nicht durch Gesetz und Verordnung abgegrenzt werden darf... Im Gegenteil, als das allein Heilsame will uns scheinen, daß das Zeugnis der Reife von einer höheren Lehranstalt der beiden charakterisierten Gattungen zur freien Wahl des Berufs, zum Besuch aller höchsten wissenschaftlich und technischen Lehranstalten des Staates und demnächst zur Ablegung sämtlicher Staatsprüfungen berechtige.¹⁰⁰

Das sollte noch 16 Jahre dauern, bis 1906 die letzte Hürde der Zulassung zum Jurastudium fiel. Den Kernpunkt der damaligen Schulmisere im Berechtigungswesen traf der Redner mit der Bemerkung:

Durch das bisherige System, nach welchem der Staat durch seine Verordnungen die Verantwortung trägt, sind falsche Berufswahlen und unzumutbare Bildungswege keineswegs ausgeschlossen, sie werden im Gegenteil dadurch veranlaßt.¹⁰¹

Als besonders positiv hob Dr. Dickmann hervor, dass der Oldenburgische Staat im Gegensatz zu Preußen den Abiturienten der Oberrealschule die Berechtigung zum technischen Staatsdienst erhalten hatte. In Anspielung auf die schon angekündigte Konferenz im preußischen Kultusministerium von 1890 richtete er einen leidenschaftlichen Appell an die Beteiligten:

Entziehen Sie, hochgeehrte Herren von der Behörde, dieser Anstalt Ihr Wohlwollen nicht!¹⁰²

100 ebenda, S. 6.

101 ebenda.

102 ebenda, S. 7.

Der neue Direktor ließ eine neue Klassen- und Hausordnung in Konferenzen beschließen und führte gegen seine erklärte Überzeugung die Angleichung des Lehrplans an den preußischen für das Schuljahr 1891/92 durch.

5.1.7.1 Das Problem der geheimen Schülerverbindungen

Schon bald nach Eröffnung des neuen Schuljahres sollte Dr. Dickmann mit einem Disziplinarproblem konfrontiert werden, das auch in allen anderen deutschen Ländern damals verbreitet war, wie zahlreiche Veröffentlichungen beweisen. Es wurde allerdings zum ersten Mal 1892 in dem Jahresbericht erwähnt: eine geheime Schülerverbindung und ihre Auswirkungen auf die Schule.

*Die äußere Haltung eines nicht geringen Teiles der Schüler oberer Klassen und sogar einiger Mittelklassen, die Interesselosigkeit und die Zerstretheit sonst begabter Knaben, ihre Schläfrigkeit in den Stunden waren unverkennbare Symptome davon, daß der Mittelpunkt ihres Lebens anderswo als in der Schule lag. ... Wir stellten klar, daß an unserer Anstalt bereits seit 6 Jahren jene eigentümliche Mißbildung Platz gegriffen hatte, die sich unter mehr oder minder gleichartigen Erscheinungen seit Anfang dieses Jahrhunderts wie eine Krankheit durch das Schulleben Deutschlands forterbt: die geheime Schülerverbindung.*¹⁰³

Trotz der mit Unterstützung des Magistrats vorgenommenen Untersuchungen und deren Erfolgen beim Aufspüren der Verbindungen und den entsprechenden Gegenmaßnahmen musste der Direktor realistisch feststellen:

*Keineswegs wiegen wir uns in die Sicherheit ein, dasselbe für immer vertilgt zu haben.*¹⁰⁴

Als Drahtzieher sah der Direktor die *sogenannten Alten Herren, besonders solche, welche es nur bis zu Sekunda – vielleicht nicht einmal so weit – gebracht haben und in subalternen Lebensstellungen am Ort bleiben.*¹⁰⁵

Die Maßnahmen waren auf ein zwiespältiges Echo in der Öffentlichkeit gestoßen:

103 48. Jahresbericht der Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1892, S. 4.

104 ebenda.

105 ebenda.

*Während nun in den anständigen Organen der Öffentlichkeit ... die Entschiedenheit unseres Vorgehens gebilligt wurde, hat die Privatkritik nicht immer diesen Standpunkt eingenommen.*¹⁰⁶

Dabei sei in folgender Weise argumentiert worden: Eine Schülerverbindung sei *als eine natürliche Reaktion gegen die zu streng gehandhabte Ordnung der Schule [zu] rechtfertigen*, oder man solle *die kindische Nachäffung studentischer Bräuche ihrer Lächerlichkeit überlassen, und ihr nicht durch die Strenge der Strafe einen unverdienten Wert beilegen.*¹⁰⁷

In diesem Zusammenhang wies der Direktor darauf hin, die Schule habe den Primanern und Obersekundanern den Besuch bestimmter Wirtshäuser zu bestimmter Zeit erlaubt, aus dem Wunsch heraus, einem Wirtshausbesuch den Ruch des Verbotenen zu nehmen.

Im Staatsarchiv Oldenburg befindet sich ein umfangreiches Aktenkonvolut unter dem Stichwort „Schülerverbindungen“.¹⁰⁸ Neben Einzelbeschwerden über betrunkene und randalierende Schüler enthält es ein ausführliches Protokoll vom 16. Juni 1891 mit vielen Anlagen über den von Direktor Dr. Dickmann genannten Fall.

Die Polizei hatte kurz zuvor am 10. Juni 1891 im Schützenhof in Osternburg sämtliche Unterlagen und eine Kiste mit Waffen und Bändern der geheimen Schülerverbindung *Camera Arminia Oldenburgensis* gefunden und beschlagnahmt.

Geheime Schülerverbindungen waren ein Problem in allen deutschen Bundesländern, wie die Veröffentlichungen der Direktorenvereinigungen in Westfalen, in Hannover und des hessischen Lehrervereins in den Jahren 1878/79 zeigten. In Preußen war die Teilnahme an geheimen Schülerverbindungen durch Ministerialerlass vom 29. Mai 1880 unter Strafe gestellt. Auch das Oldenburgische Staatsministerium hatte im September 1880 einen ähnlichen Erlass für die Städte Oldenburg, Jever und Varel vorbereitet.

106 ebenda.

107 ebenda.

108 STAO, Best. 262.1.4770.

Doch der Stadtmagistrat in Oldenburg lehnte Polizeimaßnahmen ab und verwies auf schulische Disziplinarmaßnahmen. Erst am 13. April 1888 wurde auf Drängen der höheren Schulen ein entsprechender Erlass veröffentlicht und erhielt damit Gesetzeskraft.

Die vorliegenden Akten belegen, dass bis 1913 das Problem geheimer Schülerverbindungen immer wieder auftauchte. So wurden 1913 nach dem Erlass von 1888 drei Oberprimaner wegen *Teilnahme an einer verbotenen Verbindung* der Schule verwiesen.¹⁰⁹



Einladung zu den Feierlichkeiten anlässlich des 50jährigen Jubiläums der Schule

109 STAO, Best. 160.1-1285.



Druck v. Gebr. Salling, Oldenburg.



der Jubiläumsfeier der Ober-Realschule und Vorschule
in Oldenburg 1894.

Donnerstag, den 15. März.

Abends 8 Uhr: Begrüßung in den oberen Räumen der Union.

Zwangloses Zusammensein; musikalische Unterhaltung.

Für Speisen nach der Karte ist gesorgt.

Freitag, den 16. März.

Morgens 10 Uhr: Hestfeier in der Aula der Ober-Realschule.

Einladungen dazu ergehen vom Director und Lehrercollegium der Ober-Realschule.

Mittags 2 Uhr: Gemeinschaftliches Essen in der Union.

Gebühr 2 Mark.

Gissharten bei Herrn H. Genschen, in der Union und im Neuen Hause bis Donnerstag Abend 10 Uhr erhältlich.

Abends 8 Uhr: Hestkommers in den festlich geschmückten Sälen
des Herrn Doodt.

Sonnabend, den 17. März.

Morgens 10 Uhr: Schauturnen in der Turnhalle an der Peterstraße.

Nachmittags 6 Uhr: Dramatische Aufführungen

von Schülern der Ober-Realschule.

Drucksachen und Einladungskarten zu den Hestlichkeiten für die Hestheilnehmer werden von Herrn H. Genschen, Langerstraße 18, verabsolgt, am 15. März von 8 Uhr Abends an in der Union.

Der Hestauschuß.

R. Straderjan, Major a. D. H. Genschen, Kaufmann. F. Krüßück junr., Zeichnl.
Vorstand. Schriftführer.

H. Böhlh, Kantor. C. Krause, Professor an der Ober-Realschule.

H. Reumüller, Lehrer der Ober-Realschule. C. Oldewage, Lehrer der Vorschule.

G. Propping, Rathsherr. J. Schmidt, Orgelbauer.



Einladungs- und Eintrittskarte zum Schuljubiläum für den Großherzog

5.1.7.2 Das fünfzigjährige Schuljubiläum 1894

In das Direktorat Dr. Dickmanns fiel das fünfzigjährige Schuljubiläum. Schon im Jahr zuvor hatten die Vorbereitungen für die Feier am 16. März 1894 begonnen. Der Direktor hatte als Festschrift *Aktenmäßige Beiträge zur Vorgeschichte der Städtischen Ober-Realschule und Vorschule zu Oldenburg* zusammengestellt und mit Lehrplänen und Lehrer- und Schülerlisten seit 1844 veröffentlicht. Im Vorfeld waren Einladungen an Schwester-Oberrealschulen ergangen.

Wie sehr sich die Oberrealschulen damals im gemeinsamen Kampf um die Gleichberechtigung verbunden fühlten, machten die vielen Glückwunschschriften und Telegramme deutlich, die sich in den Schulakten des Herbartgymnasiums befinden: Glückwunschschriften der Oberrealschule zu Aachen, der Friedrich-Werderschen in Berlin, den Oberrealschulen in Bochum, Elberfeld, Halle, Kassel, Köln, der Guericqueschule zu Magdeburg, der Oberrealschule mit Realgymnasium zu Bremerhaven und Glückwunschtelegramme der Oberrealschulen zu Breslau, Halberstadt, Königsberg (auf der Burg), Wiesbaden, des Realgymnasiums zu Quakenbrück, der Realschule am Doventhor zu Bremen, der höheren Bürgerschulen zu Berne, Rodenkirchen und Varel, und der höheren Mädchenschule zu Leer.¹¹⁰

Der Grundtenor all der Glückwünsche der Schwesterschulen, die Solidarität im gemeinsamen Kampf um Gleichberechtigung bekundeten, kam in den Worten des Direktors der Guericqueschule zum Ausdruck:

*Möchte die neue Zeit, welche für die Oberrealschulen im allgemeinen angebrochen ist, auch der Jubilarin im besonderen einen neuen Aufschwung gewähren: der Jugend zum Heile, dem Lehrerkollegium zur Freude, dem großen Vaterland zum Besten!*¹¹¹

Zum Festakt am 16. März zogen der Großherzog und die Großherzogin ihre zugesagte Teilnahme infolge Erkrankung wieder zurück. Es erschienen die Spitzen des Staatsministeriums, Minister Flor, und des Evangelischen Oberschulkollegiums, Staatsrat Mutzenbecher und Oberhofprediger D. Hansen, Oberbürgermeister Dr. Roggemann und der gesamte Magistrat, Ratsherren, die Leiter der Oldenburger Schulen, des Seminars und der Leiter der C. Debbeschen Realschule als Vertreter des Bremer Schulrats. Die Reden sind nicht überliefert.

In einer Fußnote des Berichts wurde eine von Prof. Krause zusammengestellte Ausstellung chemischer und physikalischer Apparate erwähnt, *welche die Fortschritte der exakten Naturwissenschaften in den letzten Jahrzehnten*

110 Schulakten des Herbartgymnasiums.

111 ebenda.

*im allgemeinen, und des naturkundlichen Unterrichts, als des Hauptzweiges des Realunterrichts im besonderen zur Darstellung bringen sollte.*¹¹²

Um 2 Uhr fand im Anschluss an den Festakt ein Festmahl in den Sälen der Union mit vielen ehemaligen Schülern statt, die sich am Abend in den Doodtschen Sälen zu einem Festkommerz versammelten.

Die Festtage wurden am 17. März vormittags mit einem Schauturnen fortgesetzt. Ab 16.00 Uhr folgte eine Festaufführung in den Doodtschen Sälen. Sie wurde eingeleitet durch die romantische Märchendichtung *König Goldner* für Soli und gemischten Chor und verbindenden Text von Hermann Müller. Darauf folgten die vom Direktor und einem Kollegen mit Unterstützung des Ober-Regisseurs Droescher auf Englisch einstudierten Szenen I und II des dritten Aktes aus Shakespeares *Julius Caesar*. Nach einem musikalischen Intermezzo spielten Schüler die Szenen IV, V und VI des zweiten Aktes aus Molières *Le Bourgeois Gentilhomme*. Die Schüler der Unterstufe schlossen die Veranstaltung mit dem Märchenspiel *Der Däumling*.

Das Jubiläum hatte auch großen Widerhall bei den etwa 5000 ehemaligen Schülern gefunden, wie neben den vielen Glückwunschtelegrammen u. a. aus Kiew, London und New York vor allem die Tatsache bewies, dass sie nicht nur die Deckung der Gesamtkosten übernahmen, sondern der Harns-tiftung der Schule 1655 Mark als Spende übergaben.¹¹³

5.1.8 Der weitere Ausbau der Oberrealschule von der Jahrhundertwende bis zum Ausbruch des I. Weltkriegs

Mit dem Ende des Schuljahrs 1895/96 schied Direktor Dr. Dickmann aus. Er übernahm die Leitung der Städtischen Oberrealschule Köln. Prof. Krause wurde sein Nachfolger.

Auch Direktor Krause beschäftigte weiterhin die Frage der Berechtigungen der Oberrealschule. Er musste am 24. Januar 1897 den Antrag Dr. Dickmanns an den Magistrat erneuern mit der Forderung, sich für die Gleichstellung der Abiturienten der Oberrealschule bei der Zulassung zum Studium der

112 51. Jahresbericht der Städt. Oberrealschule und Vorschule, Oldenburg 1895, S. 4.

113 Alle Angaben sind den Schulakten des Herbartgymnasiums entnommen.

Mathematik und der Naturwissenschaften an Universitäten in Preußen einzusetzen.

Dabei betonte er: *Für das Ansehen unserer Anstalt überhaupt und für ihre Frequenz halte ich es für dringend geboten, daß die generelle Gleichstellung unserer Oberrealschule mit den preußischen Oberrealschulen erwirkt werde.*¹¹⁴

Am 7. September 1897 stellte das Evangelische Oberschulcollegium dem Magistrat eine Abschrift eines Schreibens des Königlichen Ministeriums der auswärtigen Angelegenheiten vom 24. Juli 1897 zu, in dem ein Antrag des Oldenburgischen Staatsministeriums auf Gleichstellung der oldenburgischen mit den preußischen Oberrealschulabiturienten vom 10. Juni 1895 beantwortet wurde:

*Nach eingehender Prüfung der Übereinstimmung des Lehrplans und der Prüfungsordnung hat sich das Königliche Staatsministerium damit einverstanden erklärt, daß die nach der Bekanntmachung vom 14. Dezember 1891 an die Reifeprüfungen der preußischen Oberrealschulen geknüpften Berechtigungen, so weit das noch nicht geschehen ist, auch der städtischen Oberrealschule in Oldenburg mit der Maßgabe zugestanden werde, daß von der Großherzoglich Oldenburgischen Regierung Gegenseitigkeit geübt wird.*¹¹⁵

Der letzte Teil des Satzes sollte noch weiter für Probleme sorgen; so schrieb am 19. Juli 1898 das Evangelische Oberschulcollegium an den Magistrat:

*Das preußische Staatsministerium wünscht Berechtigungen ungeschehen zu sehen, als es die Zulassung zu den Prüfungen fürs Bergfach nicht gestatten will, weil Oldenburg auf diesem Gebiet keine Gegenseitigkeit gewähren kann.*¹¹⁶

114 STAO, Best. 262.1-4664.

115 ebenda.

116 ebenda.

5.1.9 Die Schulkonferenz in Berlin 1900 – ihre Voraussetzungen und ihre Folgen

Da die Schulkonferenz von 1890 keine der anstehenden Probleme wirklich gelöst hatte und die Kultusbehörde nur versuchte, zwischen den verschiedenen Parteien und den um ihr Sozialprestige besorgten Gruppen zu taktieren und dabei generell den Zugang zu den Universitäten restriktiv zu steuern, verschärfen sich die Auseinandersetzungen um eine grundlegende Schulreform.

Verstärkt wurden die Gegensätze durch eine Hochkonjunkturphase der Hochindustrialisierung von 1895 mit kurzen Unterbrechungen bis 1913, die Hans-Ulrich Wehler in folgender Weise charakterisierte:

Im Frühjahr 1895 setzte ein furioser wirtschaftlicher Aufschwung ein, der eine bis 1913 anhaltende Hochkonjunkturperiode eröffnete. Diese „goldenen Jahre“ der privatkapitalistischen Industrialisierung und eines beispiellos prosperierenden Welthandels prägten die beiden Vorkriegsjahrzehnte in vielfacher Hinsicht. Außerdem wurden sie nur zweimal schmerzhaft unterbrochen. Vom März 1900 bis zum März 1902 löste eine erste Depression schwere Störungen des Wirtschaftslebens aus, während eine zweite Depression von Juli 1907 bis zum Dezember 1908, ohne einen ähnlich tiefen Einschnitt zu verursachen, schneller überwunden werden konnte. Beide Stockungsphasen erreichten bei weitem nicht die gefährliche Dimension der langjährigen Depression von 1873 bis 1879.¹¹⁷

Auf dem Hintergrund der grundlegenden wirtschaftlichen Veränderungen um die Jahrhundertwende versagten die restriktiven taktischen Steuerungsmechanismen der preußischen Kultusbürokratie, wie sie sich bei der Schulkonferenz 1890 in der Verhinderung einer durchgreifenden, längst überfälligen Schulreform gezeigt hatten:

Die Expansion der höheren Bildung [war] durch traditionsbefangene Gegensteuerung spätestens seit den 90er Jahren dauerhaft nicht mehr zu drosseln. Weder die Machtsprüche des Reichskanzler Bismarck, der Wilhelm II. am 16. März 1890 brieflich empfahl, die Zahl der gelehrten Schulen und deren

¹¹⁷ Wehler, Hans-Ulrich, Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. III, München 1995, S. 595 f.

*Besuch kurzerhand zu beschränken, jedenfalls deren Vermehrung zu untersagen, noch die ausgeklügelten Strategien der preußischen Ministerialbeamten konnten etwas daran ändern, daß sich im Kaiserreich der historische Durchbruch zu einem neuen Niveau der Bildungsexpansion vollzog.*¹¹⁸

Friedrich Paulsens prophetisches Wort sollte sich bewahrheiten, dass binnen einer Dekade eine neue Konferenz nötig sein werde. Durch die Phase der Hochkonjunktur ab 1895 verstärkt, häuften sich die Eingaben der verschiedenen Verbände an die preußische Kultusbehörde mit der Forderung nach Gleichberechtigung der drei neunstufigen Schulformen.

Im Jahr der Konferenz 1900 fielen auf zwei Versammlungen wichtige Vorentscheidungen. Auf einer gemeinsamen Tagung des *Allgemeinen deutschen Realschulmännervereins*, des *Vereins für lateinlose Schulen*, des *Vereins deutscher Ingenieure* und des *Vereins für Schulreform* am 5. Mai in Berlin wurde so nachdrücklich die Gleichberechtigung der drei Schularten und eine gemeinsame lateinlose Vorschule gefordert, dass die preußische Unterrichtsverwaltung von einer *Radaukonferenz sprach*.¹¹⁹

Durch die Forderung nach der lateinlosen Vorschule aufgeschreckt, beschloss die Generalversammlung des Gymnasialvereins in Braunschweig, der Gleichberechtigung der neunstufigen Schulformen zuzustimmen, um dadurch die Eigenständigkeit des Gymnasiums zu retten. Mit diesem Beschluss war ein entscheidendes Hindernis für die Schulkonferenz bereits im Vorfeld aus dem Weg geräumt.

Die veränderte Situation der Schulkonferenz von 1900 zu der den vorhergehenden von 1890 wurde schon in der Eröffnungsrede des Kultusministers Dr. Studt¹²⁰ deutlich, der nach einer Würdigung der positiven Seiten der letzten Schulkonferenz auf deren Mängel zu sprechen kam. Dabei stellte er besonders heraus, dass die *erstrebte Erweiterung des realistischen Wissens* nicht verwirklicht worden sei.

118 Herrlitz/Hopf/Titze, a.a.O., S. 79.

119 zit. nach Führ, Christoph, Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung. In: Baumgart, Peter (Hrsg.), Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs, Stuttgart 1980, S. 208.

120 Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin, 6.–8. Juni 1900, Halle 1902, S. 1 f.

Die Begründung für die Bedeutung realistischer Bildung war durch den Hinweis auf die imperialistischen Ambitionen des Reiches besonders aufschlussreich, weil neben der *wirtschaftlichen Weiterentwicklung unseres Volkes*, dem *Wachsen unserer internationalen Beziehungen* auch die Aufrüstung der Kriegsmarine in der Umschreibung *Aufblühen unserer Seemacht* als Argument ins Feld geführt wurde.

Der Minister verwies auf die gestiegene Zahl der Oberrealschulabiturienten, die allerdings immer noch entscheidend von den Gymnasialabiturienten übertroffen wurde. Von der aufgezeigten Alternative, die *Kenntnisse in den realistischen Fächern zu vermehren*, verbot es sich, die realistischen Fächer am humanistischen Gymnasium auf Kosten der alten Sprachen auszubauen, weil das Gymnasium dadurch seinen Charakter verloren hätte. So blieb als Lösung nur der schon 1890 von einsichtigen Konferenzteilnehmern wie Friedrich Paulsen vorgeschlagene Weg, das Monopol des Gymnasiums zu brechen und alle drei höheren Schulformen als gleichberechtigt zu betrachten.

Da die entscheidenden Probleme, welche die Frage der Gleichberechtigung der drei Schulformen noch hätten verhindern können, bereits im Vorfeld gelöst worden waren, der Teilnehmerkreis aus einer begrenzten Zahl vor allem hochqualifizierter Wissenschaftler bestand, erreichte die Konferenz mehr in drei Tagen als 1890 in 11 Tagen. Durch den Erlass vom 26. November 1900 wurden die Ergebnisse veröffentlicht.

Im Gegensatz zur Schulkonferenz von 1890 hatte die folgende eine positive Resonanz. In den *Preußischen Jahrbüchern* verwies man stolz unter der Rubrik *Politische Korrespondenz* auf den Sieg der eigenen schulpolitischen Auffassung:

*Die Idee [der Gleichberechtigung aller drei Schulformen; d.V.], für die die „Preußischen Jahrbücher“ und namentlich an dieser Stelle unser Mitarbeiter Herr Paul Cauer, jetzt Gymnasialdirektor in Düsseldorf, seit vielen Jahren gekämpft haben, hat gesiegt.*¹²¹

Cauer selbst setzte sich in einem Artikel *Geistliche, Juristen und Ärzte zur Berechtigungsfrage – Ein Versuch zur Verständigung* kritisch mit den weiter

121 Preußische Jahrbücher, Bd. 101, Berlin 1901, S. 185.

bestehenden Einwänden der Standesorganisationen auseinander. Er verwies dabei gerade auf die Gefahren der immer wieder geforderten gleichen Ausbildung für die hohen Staatsbeamten und den wissenschaftlichen Nachwuchs:

*Denn hier birgt die Gleichartigkeit der geistigen Atmosphäre, die ungestörte Vertrautheit des Milieus, in dem man sich bewegt, eine ernste Gefahr in sich. Sie vermittelt dem Einzelnen nicht nur Ausdrucksweisen und Denkformen, sondern auch fertige Anschauungen, die er nun, als wären es die seinen, weiter hegt und weitergibt; so wird das Aufkommen selbständiger Auffassungen und eigenartiger Persönlichkeit erschwert.*¹²²

Durch seine eigenen Erfahrungen als Direktor einer humanistisch-realistischen Doppelanstalt bestärkt, stellte er die positiven Aspekte der neuen Regelung heraus:

*Wo dagegen Männer verschiedener Geistesrichtung an gemeinsamen Aufgaben arbeiten, die sie natürlich von verschiedenen Seiten her ansehen, da gibt es, im Streit wie im freundschaftlichen Austausch, immer erneute Anregung zum gründlichen Durchdenken.*¹²³

In Oldenburg hatte der *General-Anzeiger* in der Ausgabe vom 24. April 1900 in einem längeren Leitartikel auf die bevorstehende Schulkonferenz aufmerksam gemacht, wobei der Autor im Bildungsmonopol des altsprachlichen Gymnasiums den entscheidenden Fehler des damaligen höheren Schulwesens sah. Er betonte, dass auch bei humanistisch Gebildeten sich die Auffassung durchgesetzt habe, dass eine Schulreform mit einer Stärkung der naturwissenschaftlichen Fächer unumgänglich sei. Da man aber auf die humanistische Bildung nicht ganz verzichten könne, biete sich nur die Gleichberechtigung aller drei Formen des höheren Schulwesens als Lösung an:

Selbst von Anhängern der altklassischen Bildung wird heute zum großen Teil bereits eingeräumt, daß diese altklassische Bildung, wie sie auf unseren Gymnasien gelehrt wird, den Forderungen des modernen Lebens, der ungeheuer angewachsenen Bedeutung der Naturwissenschaften, nicht mehr

122 ebenda, S. 339.

123 ebenda.

*gerecht wird. Auch von Seiten der Regierung wird mehr oder weniger unumwunden zugestanden, daß die heutigen höheren Lehranstalten reformbedürftig sind Zweifellos ist der Kardinalfehler des heutigen Schulsystems das Gymnasialmonopol, und der Bruch mit diesem Monopol, die Gleichberechtigung der drei höheren Schulen, der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, ist als unabweisbare Forderung zu bezeichnen.*¹²⁴

Da diese Forderung erfüllt wurde, fand die Schulkonferenz selbst in der Oldenburger Presse nur ein geringes Echo. Der *General-Anzeiger* brachte am 14. Mai 1900 in der Rubrik *Aus dem Reich* nur eine 18zeilige Meldung:

*Nach einer späteren Meldung zeigte sich die Versammlung mit überwiegender Mehrheit geneigt, der vom Minister zur Erörterung gestellten Anerkennung der Gleichberechtigung der neunstufigen Vollanstalten für den Nachweis der allgemeinen wissenschaftlichen Bildung grundsätzlich zuzustimmen, vorbehaltlich des Ausweises besonderer Vorkenntnisse für diejenigen Fächer, welche für ein erfolgreiches Studium den Besitz von solchen voraussetzen.*¹²⁵

Die daran anschließende Meldung allerdings zeigte deutlich, dass die Standesorganisationen den Kampf immer noch nicht aufgegeben hatten:

*Der Geschäftsausschuß des Deutschen Ärzte-Vereinsbundes hat an den Reichskanzler und den Bundesrat eine Eingabe gerichtet, in welcher mit Rücksicht auf die Notlage des ärztlichen Standes gegen die Zulassung der Realgymnasial-Abiturienten zum medizinischen Studium protestiert wird.*¹²⁶

Den wahren standespolitischen Grund dieses Protestes offenbarte der Nachsatz, dass man sich nur mit der Zulassung einverstanden erklären könne, wenn *die Zulassung zu allen gelehrten Ständen gelte.*¹²⁷

Bis 1907 führten die Standesorganisationen vor allem der Juristen noch Rückzugsgefechte. Schon Friedrich Paulsen hatte auf die starke Einwirkung von Standesinteressen im Kampf um die Schulreform und das Berechtigungswesen hingewiesen:

124 *General-Anzeiger*, Oldenburg, Ausgabe vom 24. April 1900, S. 1.

125 *General-Anzeiger*, Oldenburg, 14. Mai 1900, S. 1.

126 ebenda.

127 ebenda.

Das Bürgertum, das vor hundert Jahren gegen die Privilegierten die Fahne der Freiheit und Gleichheit erhob, hat inzwischen einen Frontwechsel vollzogen. Mit dem alten Adel zu einer im wesentlichen einheitlichen Klasse verschmolzen, der Klasse „der Gebildeten und Besitzenden“, ist es nun bestrebt, sich der von unten nachdrängenden Massen zu erwehren.¹²⁸

Wie die nachfolgenden Widerstände und Auseinandersetzungen nach der formalen Gleichberechtigung zeigten, ging es um einen *mühsam ausgehandelten Kompromiß zwischen den Ansprüchen der traditionellen Bildungs- und Beamtenelite einerseits so wie den Ansprüchen der modernen Wirtschafts- und Militäreliten andererseits.*¹²⁹

In einem Brief an den Oberbürgermeister Tappenheck vom 7. März 1904 fasste Direktor Krause noch einmal alle Berechtigungen der Abiturienten in den einzelnen Ländern des Reiches zusammen; in der Anlage befanden sich Zeitungsausschnitte aus der Weserzeitung, der Frankfurter Zeitung und aus dem General- Anzeiger der Jahre 1903 und 1904. In diesen Artikeln wurde für die Zulassung von Oberrealschulabiturienten zum Jurastudium nach einer oder ohne eine Ergänzungsprüfung in Latein plädiert. Die besonderen Verhältnisse im Großherzogtum Oldenburg beleuchtete ein Artikel des Amtsrichters Schauenburg in Lönningen in der Ausgabe vom 7. März 1903 des General-Anzeigers unter dem Titel *Realschulbildung und juristisches Studium*. Der Verfasser hatte seinen Ausführungen ein Zitat des berühmten Juristen Ihering aus dessen Werk *Geist des römischen Rechts* vorangestellt:

*Daß nicht endlich einmal das Studium des römischen Rechts entbehrlich werden könnte, wird nur der bezweifeln können, welcher die modernen Völker auf dem Gebiet des Rechts zur ewigen wissenschaftlichen Unmöglichkeit verurteilt sieht.*¹³⁰

Für Schauenburg stellte sich die Situation im Großherzogtum folgendermaßen dar:

128 Paulsen, Friedrich, Die Geschichte des gelehrten Unterrichts vom Ausgang des Mittelalters bis in die Gegenwart, Nachdruck 1960, Bd. II, S. 686 f.

129 Herrlitz/Hopf/Titze a.a.O., S. 107.

130 Alle Zeitungsausschnitte befinden sich in STAO, Best. 262.1-4664.

*Der vor kurzem geschlossene Landtag beschäftigte sich vor einiger Zeit mit der Frage der Zulassung von Realschulabiturienten zu den juristischen Staatsprüfungen. Der Ausschußantrag, der sich für die Zulassung unter den in Preußen geltenden Bedingungen aussprach, wurde mit großer Mehrheit vom Landtag angenommen. Die Regierung verhielt sich schroff ablehnend. Sie verlangt Gymnasialvorbildung für den Juristen. Nur sie, führte der Regierungsvertreter aus, ermögliche das Studium des römischen Rechts. Dieses Studium sei aber für die praktische Ausbildung des Juristen unumgänglich notwendig.*¹³¹

Von den Ausführungen Iherings ausgehend, widerlegte Schauenburg in einer umfangreichen Argumentation die Gegenargumente, die sich vor allem auf die Methodik des römischen Rechts stützten, indem er auf die Weiterentwicklung des deutschen Rechts im Bürgerlichen Gesetzbuch verwies:

*Und speziell auf dem Gebiet des Rechts erhoben wir uns unter Iherings Führung endlich zu einer kritischen, selbständigen Stellung dem römischen Recht gegenüber, deren Frucht das bürgerliche Gesetzbuch war. Mit dieser Schöpfung ist die alte seit fünfhundert Jahren schwebende Frage, wieviel vom materiellen römischen Recht deutsches Recht werden sollte, endlich gelöst.*¹³²

Daraus zog Schauenburg den Schluss:

*Ist das Studium des römischen Rechts aber überflüssig, so sollte auch nichts im Wege stehen, Realabiturienten zu juristischen Staatsprüfungen zuzulassen. Zwecklos ist es deshalb auch, von ihnen, wie es in Preußen geschieht, ein Nachexamen im Lateinischen zu verlangen.*¹³³

In welcher absurden Situation Oldenburger Abiturienten durch die ablehnende Haltung des Ministers Ruhstrat gerieten, zeigte ein an Prof. Krause adressierter Privatbrief des Professors an der Landwirtschaftsschule zu Varel, Christian Nielsen, vom 9. Januar 1903, der den Fall seines Sohnes

131 ebenda.

132 ebenda.

133 ebenda.

schilderte, dem als Jurastudent beim Wechsel von der Universität Heidelberg nach Berlin eröffnet wurde:

*Da Sie Oldenburger sind und der Oldenburgische Staat sich der Schulreform gegenüber, wie sie in Preußen durchgeführt ist, ablehnend verhält, so müssen wir Sie dem Erlaß des Kultusministers gemäß zurückweisen.*¹³⁴

Vater Nielsen machte den Universitätsbehörden gegenüber seine eigene preußische Abstammung auch für seinen Sohn erfolgreich geltend, doch war dieser durch seine in Preußen abgelegten Prüfungen auf eine Tätigkeit in diesem Land festgelegt.

*Mit seinen Prüfungen ist er [der Sohn; d.V.] daher auf Preußen angewiesen, obwohl ich es lieber gesehen hätte, wenn er oldenburgischer Beamter geworden wäre. Ich hatte gehofft, daß der Oldenburgische Staat dem preußischen Beispiel folgen würde; wie mir aber nach eingehender Erkundigung scheint, denkt man im oldenburgischen Ministerium nicht daran, in absehbarer Zeit eine Änderung vorzunehmen.*¹³⁵

Ab 1908 war endlich die Gleichberechtigung aller Abiturzeugnisse im Deutschen Reich erreicht.

Im Rückblick auf die Gründung und Entwicklung der Städtischen Oberrealschule in Oldenburg bis 1908 muss man der auf die gesamte Entwicklung des Schulwesens bezogenen Feststellung James C. Albisettis, der die deutsche Entwicklung des Schulsystems im Unterschied zu deutschen Arbeiten in einem internationalen Rahmen sah, in seinem Schlusskapitel zustimmen, dass im Gegensatz zu England und Frankreich die preußische Legislative bei der Reform lediglich eine passive, nur reagierende Rolle¹³⁶ gespielt habe; die einzigen aktiven, durch viele Petitionen belegten Reformbestrebungen in Preußen seien von den rheinischen Magistraten ausgegangen:

The Prussian legislature and the political parties played a passive role in debate of the school question, acting usually only in response to petitions

134 STAO, Best. 262.1-4664.

135 ebenda.

136 Diese Haltung der preußischen Kultusverwaltung sollte sich auch in der Weimarer Republik erhalten; vgl. Abschnitt 5.3.2 dieser Arbeit.

and budget requests. Whereas the Bryce Commission and the Ribot Commission were launched by the British and French legislature, the Ministry of Education summoned the Prussian school conferences. Individual deputies did make probing interpellations and strong statements in favor of reform, but in no sense did the legislature ever take the initiative in reforming secondary education.

*Mayors and town councils played a more influential part in the fight for secondary school reform than the minimal attention given to them in most studies of Imperial German politics would lead one to expect.*¹³⁷

Was hier für die Legislative in Preußen festgestellt wurde, galt noch im stärkeren Maße für die Exekutive der Kultusbehörde:

*Die staatliche Bürokratie verhielt sich in der Schulreformfrage lange reserviert und abwartend, teilweise widersprüchlich.*¹³⁸

In der Hochkonjunkturphase ab 1895 geriet die preußische Kultusbürokratie so sehr unter Druck, dass die bisherige Politik der Einschränkung der Studienzugänge durch das Berechtigungswesen und des Taktierens zwischen den Interessengruppen nicht mehr zu halten war:

*Gegen die modernen Tendenzen wachsender Bildungsbeteiligung im Gefolge des industriellen Take-off ließen sich ihre [der preußischen Kulturbeamten; d.V.] selbstgesteckten Ziele auf Dauer nicht mehr verwirklichen.*¹³⁹

Die Schulkonferenz von 1900 verhalf der Schulreformdebatte seit 1895 zu einem Durchbruch. Albisetti sah die deutsche Entwicklung auf die folgende Weise im europäischen Rahmen:

Educating a significantly larger portion of population than the French or Russian secondary schools; sending more students on to universities and possessing a much more solid tradition of modern schools than did England; even moving decisively, if belatedly, to open higher education to women –

137 Albisetti, James C., *Secondary School Reform in Imperial Germany*, Princeton, NJ 1983, S. 309 f.

138 Herrlitz/Hopf/Titze, a.a.O., S. 74.

139 ebenda, S. 77.

*the Prussian schools had, after much debate und several false starts, adapted successfully to many of the "demands of the present".*¹⁴⁰

5.1.10 Visitation der Oberrealschule vom 2.11.–14.11.1903

Im Monat zuvor hatte der Geheime Schulrat Dr. Menge die Vorschule visitiert und dabei in seinem Bericht¹⁴¹ bemerkt, dass die Vorschule mit 260 Schülern eine zu große zusätzliche Belastung für den Direktor der Oberrealschule darstelle, weil beide Schulen 645 Schüler zählten. Er forderte eine Trennung der Vorschule unter einer eigenen Leitung.

Das sollte aber erst 1910 erfolgen, als die Gesamtschülerzahl der Vorschule und der Oberrealschule auf 828 angewachsen war und die Schüler *in Pavilions und hier und da unterrichtet werden mußten*. Die Stadt hatte beschlossen eine gemeinsame Vorschule für das Gymnasium, die Oberrealschule und die Cäcilien-schule am Haarenufer zu bauen.

Die Visitation fand vom 2.–14. November 1903 statt. Der Schulrat besuchte 62 Unterrichtsstunden auf allen Stufen und überprüfte die Klassenarbeitshefte. Besonderes Augenmerk legte er auf den Französischunterricht und ließ in allen Klassen einen französischen Aufsatz schreiben; in den beiden Primen hieß das Thema: *Napoleon et la Prussie*.

Die äußere Ordnung fand seine Zustimmung:

Die Zucht ist gut. Schwere Strafen kommen nur selten vor; vereinzelt die stille Entfernung.

Der Einsatz der Lehrer und das gute Schüler-Lehrerverhältnis wurden gelobt, darüber hinaus fand Fachunterricht in den Primen besondere Zustimmung:

*In den obersten Klassen, besonders in den Primen, wird in der Regel Gutes geleistet, besonders weil die Schule das Glück hat, fast für jedes Fach einen oder mehrere hervorragend tüchtige Lehrer zu haben.*¹⁴²

140 Albisetti, James C., Secondary School, a.a.O., S. 313.

141 STAO, 262.1-4654.

142 ebenda.

Zwei Mängel rügte der Schulrat:

1. Die unterschiedliche Behandlung der Unterrichtsstoffe durch seminaristisch und durch akademisch gebildete Lehrer in den unteren Klassen.
2. Unterschiede in der Erteilung des neusprachlichen Unterrichts. Bei den gestiegenen Anforderungen des Unterrichts in den neueren Sprachen forderte der Schulrat wegen der Notwendigkeit, die Sprachfertigkeit durch Auslandsaufenthalte wieder aufzufrischen, auch für Lehrer der Oberrealschulen Reisestipendien, wie sie den Lehrern an Gymnasien bereits gewährt wurden. Als *Gegenmittel* gegen die Unterschiede im neusprachlichen Unterricht wurden Fachkonferenzen und gegenseitiges Hospitieren empfohlen.

Die Schule selbst hatte zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts einen Vorschlag Prof. Hartmanns aus Leipzig aufgegriffen und seit 1901 Ausländer, vornehmlich Franzosen, zu Rezitationen und Übungen in ihrer Muttersprache eingeladen.

*Am 19. Oktober 1901 rezitierte M. Jouffret aus Marseille französische Dichtungen. Es nahmen teil 211 Oberrealschüler, 103 Schüler und Schülerinnen von anderen hiesigen höheren Schulen und 46 Erwachsene, ein über Erwartungen günstiges Ergebnis.*¹⁴³

5.1.11 Die Wirkungen der Jugendbewegung auf die Oberrealschule – Schülervereine

Im Jahresbericht 1908/09 tauchten zum ersten Mal Angaben über Vereine an der Schule auf. Im Sommer 1908 hatte sich eine Vereinigung von Eltern, Lehrern und Freunden der Jugend gebildet, die als *Oldenburger Wandervogel* ohne einen Anschluss an den *Deutschen Wandervogel* dieselben Ziele wie dieser verfolgte:

Die körperliche Gesundheit der Jugend und die Lust am frohen Wandern zu fördern, das Auge für die Schönheiten oder schlichten Reize der Natur, zumal der engeren Heimat, zu öffnen und des weiteren, durch Gewöhnung an

143 58. Jahresbericht 1901/02, Oldenburg 1902, S. 4.

*Verträglichkeit und Unterordnung des Gemeingefühls zu wecken, auch zu selbständigem, unter Umständen entschlossenem Handeln anzuhalten.*¹⁴⁴

Die Fahrten sollten sich unter einfachsten Bedingungen vollziehen; jeder Teilnehmer hatte ein Kochgeschirr zum Abkochen mitzuführen. Als Gegenbewegung zu den geheimen Schülerverbindungen ging man auf Distanz zu Wirtshäusern und untersagte Alkohol- und Tabakgenuss:

*Das Nachtlager wird in Räumen städtischer und ländlicher Freunde der Jugend und nur ausnahmsweise im Wirtshaus aufgeschlagen. Tabak und Alkohol in jeder Form sind ausgeschlossen.*¹⁴⁵

Im gleichen Jahr 1908 wurden zwei Wanderfahrten unternommen, eine mit 40 Schülern nach Schleswig-Holstein und eine zweite mit 21 Schülern ins Weserbergland. Die Fahrten wurden dann regelmäßig weitergeführt.

Im gleichen Jahresbericht wird der Fußballklub der Schule mit 25 Mitgliedern erwähnt, der schon 1893 als *F.C.O.R* [Fußball-Club der Ober-Real-schule; d.V.] gegründet worden war und aus dem sich 1887 der Fußballklub Oldenburg von 1897 entwickelte, dessen Tradition heute vom *VfB. Oldenburg* weitergeführt wird.¹⁴⁶

Daneben gab es den Schwimmklub *Aegir* mit 20, einen Fechtclub mit 21 und den Schülerstenographenverein *Tiro* mit 38 Mitgliedern. Am 15. August 1909 veranstalteten die Sportklubs ein Sportfest.

5.1.12 Höhere Mädchenbildung an der Oberrealschule: Die ersten Abiturientinnen

Im Januar 1902 richtete die Vorsitzenden des Verbandes Fortschrittlicher Frauenvereine, Minna Cauer, eine Eingabe aus Berlin an den Magistrat der Stadt Oldenburg mit der Bitte *um die Gründung einer städtischen Oberrealschule für Mädchen resp. um Zulassung der Mädchen zu den höheren Knabenschulen, um das Abitur abzulegen.*¹⁴⁷

144 65. Jahresbericht, Oldenburg 1909, S. 5.

145 ebenda.

146 vgl. dazu: Monatsschrift des VfB Oldenburg, Heft 3/1938, S. 2 f.

147 STAO, Best. 262.1-4670.

In ihrem Antrag verwies die Vorsitzende auf die fortschrittlichen Regelungen für die Mädchenbildung in Baden und in Württemberg:

*Schon heute nehmen ca. 500 badische und württembergische Mädchen am Unterricht der Knaben teil.*¹⁴⁸

1867 war die Cäcilien­schule als Mädchenschule wiedergegründet worden, 1913 wurde sie als Lyceum anerkannt; damit war aber noch nicht die Berechtigung verbunden, die Abiturprüfung abzunehmen. Bis zur Anerkennung als Vollanstalt 1919 mit dem ersten Abitur 1922 mussten die Absolventinnen der Cäcilien­schule, die die Hochschulreife erwerben wollten, entweder die drei Oberklassen des Gymnasiums oder der Oberrealschule besuchen.

Der erste Hinweis auf Mädchen an der Oberrealschule fand sich im *General-Anzeiger* vom 7. November 1912:

*In der letzten Sitzung des Stadtrates in Oldenburg wurde mitgeteilt, daß den vier jungen Mädchen, welche die Aufnahme in die Obersekunda der Oberrealschule gewünscht hatten, eine abschlägige Antwort gegeben werden mußte, weil zu befürchten sei, daß die Oberrealschule überfüllt würde. Es wurde zur Sprache gebracht, daß in Zukunft auswärtige Schüler wahrscheinlich aus den selben Gründen ganz oder teilweise zurückgewiesen werden müßten. So entsteht für die Eltern, die nicht im Stadtbezirk wohnen, die Frage: Wo bleiben wir mit unsern Kindern?*¹⁴⁹

Im Jahresbericht über das Schuljahr 1913/14 wurde die Aufnahme von Mädchen bestätigt:

*Es ist, einem vorhandenen Bedürfnis entsprechend, seit Jahren der Wunsch geäußert worden, dass begabten jungen Mädchen, die sich schulmäßig für akademische Studien vorbereiten wollen, hier dazu Gelegenheit geboten werde. Nachdem die Regierung hierzu eine wohlwollende Stellung eingenommen hat und das Gymnasium vorangegangen ist wird die Oberrealschule dem Zug der Zeit folgen; es werden zu Ostern mehrere junge Mädchen in die Ober-Sekunda aufgenommen werden.*¹⁵⁰

148 ebenda.

149 ebenda.

150 Bericht der Städt. Oberrealschule über das Schuljahr 1913/14, Oldenburg 1914, S. 15.

Im Hauptbuch der Oberrealschule sind Ostern 1914 die ersten sechs Namen von Mädchen verzeichnet, die in die Unterprima und Obersekunda eintraten. Für das kommende Schuljahr wurde im Jahresbericht des Schuljahres 1914/15 ein *mathematischer Vorbereitungskursus für Mädchen* angekündigt, *um Schülerinnen den Übergang vom Lyceum in die Obersekunda der Oberrealschule zu erleichtern*.¹⁵¹

Im folgenden Schuljahr wurden zwei Mädchen in die Unterprima und sechs in die Obersekunda neu aufgenommen. Ostern 1916 bestand die erste Abiturientin die Prüfung und gab als Berufsziel das Studium neuerer Sprachen an. Im Bericht über das Schuljahr 1915/16 wird eine Turnabteilung von 13 Mädchen, davon zwei Mädchen vom Gymnasium, und eine Gesangabteilung für Mädchen erwähnt. Ostern 1917 bestanden drei Abiturientinnen die Prüfung, von denen eine Medizin studieren wollte. Zum gleichen Termin wurden zehn Mädchen neu aufgenommen.

Während sich 18 Schüler 1917 der Notreifepfung unterzogen, bestanden vier Abiturientinnen die normale Reifepfung als einzige Kandidatinnen; eine strebte das Studium der Volkswirtschaft, zwei das Studium neuerer Fremdsprachen an. Ostern 1919 bestanden sieben Abiturientinnen und ein Abiturient die Reifepfung, von den Abiturientinnen beabsichtigten drei Medizin, eine Zahnmedizin, eine Landwirtschaft und eine Chemie zu studieren. Ostern 1920 bestanden sieben Abiturientinnen die Reifepfung, eine wollte Pharmazie und eine Mathematik und Naturwissenschaft studieren. Zum gleichen Zeitpunkt besuchten 26 Schülerinnen die Oberrealschule. Im folgenden Jahr Ostern 1921 bestanden die letzten neun Abiturientinnen die Reifepfung, die als Berufswünsche das Studium der Pharmazie, der Medizin, der Volkswirtschaft, der Landwirtschaft, der Neuphilologie angaben, zwei wählten das Bankfach, zwei eine kaufmännische Ausbildung und eine wollte Lehrerin werden.

Im Jahresbericht 1920/21 schrieb der Direktor Dr. Müller im Rückblick:

Mit Ostern dieses Jahres hört die gemeinschaftliche Erziehung von Schülern und Schülerinnen in den drei Oberklassen, die seit Ostern 1914 mit gutem

151 Bericht der Städt. Oberrealschule über das Schuljahr 1914/15, Oldenburg 1915, S. 32.

*Erfolg durchgeführt war, wieder auf, da die Stadt eine Studienanstalt mit Oberrealschulcharakter an das Lyzeum (Cäcilienchule) angegliedert hat.*¹⁵²

1949 wurden wegen Überfüllung der Cäcilienchule für eine kurze Zeit wieder Mädchen aufgenommen, 1954 legte die letzte Absolventin das Abitur ab. Nach der Einführung der Oberstufenreform 1974 und der Koedukation 1976 sollten ab 1983 wieder Abiturientinnen an der Schule die Reifeprüfung ablegen.

5.1.13 Der I. Weltkrieg wirft seine Schatten voraus

Schon kurz nach der Jahrhundertwende wurde die stärkere Militarisierung auch im Lehrkörper der Oberrealschule spürbar. So fand sich im 58. Jahresbericht über das Schuljahr 1901/02¹⁵³ zum ersten Mal unter dem Stichwort *Vertretungen* ein Eintrag, dass ein Kollege vertreten werden musste, weil er zu *einer sechswöchigen militärischen Übung eingezogen wurde*. Derartige Meldungen häuften sich dann bis 1914, so mussten regelmäßig drei bis vier Kollegen wegen vier- oder sechswöchiger militärischer Übungen vertreten werden.

Nationale Gesinnung bis hin zur Kriegsbegeisterung wurde an den Feiern zum Sedantag am 2. September¹⁵⁴, zu den Geburtstagen der Kaiser Wilhelm I. und Wilhelm II. und der Großherzöge gepflegt.

Nach der Jahrhundertwende trat dabei auch die körperliche Ertüchtigung der Schüler als nationale Aufgabe in den Vordergrund. So fand 1901 nach der Morgenfeier des Sedantages am Nachmittag das erste Wettturnen der oberen Klassen statt, deren Sieger mit Eichenkränzen ausgezeichnet wurden. Das Turnen der oberen Klassen wurde dann unter der Bezeichnung „Sedanturnen“ zu einem allgemeinen Sportfest der ganzen Schule im Fünfkampf, Stafettenlauf und Wettspielen ausgedehnt. Im Jahresbericht über das 62. Schuljahr 1905/06¹⁵⁵ wurde das *Sedanturnen* erstmalig erwähnt, es sollte in einem fünfjährigen Turnus durchgeführt werden. 1910 wurde im Jahres-

152 Jahresbericht 1920/21, Oldenburg 1921, S. 20.

153 58. Jahresbericht über das Schuljahr 1901/02, S. 3.

154 Vergl. Abschnitt 4.3 dieser Arbeit.

155 62. Jahresbericht über das Schuljahr 1905/06, S. 4.

bericht nur vermerkt, dass sich die Schüler am allgemeinen *Fackel- und Lampionumzug* beteiligt hätten.

Eine andere aufschlussreiche Quelle für die Überprüfung, wie weit der sich damals steigernde Nationalismus und die fortschreitende Militarisierung der Gesellschaft auch die Oberrealschule beeinflussten, waren die Berichte über den Deutschunterricht und die Abiturarbeiten, die sich seit 1893 fast vollständig im Archiv des Herbartgymnasiums befinden.

Der Deutschunterricht wurde zwar in einer Dissertation bearbeitet unter dem Titel *Die Entwicklung der Realschule zwischen 1850 und 1900, dargestellt an Tendenzen des Deutschunterrichts an der Realschule zu Oldenburg*, Universität Oldenburg 1995, doch bedürfen die Ergebnisse, wie im Folgenden zu zeigen ist, methodisch¹⁵⁶ und auch inhaltlich einer kritischen Überprüfung.

Inhaltlich ist festzuhalten, dass schon Direktor Strackerjan in seinem Lehrplan für den Deutschunterricht an einem Lektürekanon festhielt, der Werke der griechischen Antike (Dramen und die Epen Homers) einschloss, nicht um das humanistische Gymnasium nachzuahmen, sondern weil diese Werke für ihn zum humanistischen Erbe der europäischen Literatur gehörten; ebenso erachtete er Shakespeares Dramen und das spanische Epos *El Cid* in der französischen Fassung Corneilles als grundlegend für die allgemeinbildende Funktion des Deutschunterrichts. Dieses didaktische Konzept, die deutsche Literatur im Zusammenhang sowohl antiker als auch wesentlicher europäischer Werke zu behandeln, ab 1912 noch um Werke Ibsens und des

156 Wie schon in Abschnitt 4.2 dieser Arbeit angemerkt, weist der Titel der Dissertation auf einen methodischen Fehlansatz hin: Die behandelte Schule war von 1844–1869 „höhere Bürgerschule“, von 1870–1885 Realschule II: Ordnung und von 1885–1934 Oberrealschule. Es ist daher methodisch nicht zulässig, die Schule immer wieder mit einer gegenwärtigen Realschule zu vergleichen. Da die Eigenständigkeit der Entwicklung des Schultyps von der höheren Bürgerschule über die Realschule II. Ordnung zur Oberrealschule nicht beachtet wird, kommt es in der Zusammenfassung zu Fehlurteilen, so die Behauptungen, mit der Aufnahme antiker Dramen sei die Eigenständigkeit der Realschule gesunken und die Realschulen bzw. Oberrealschulen seien in Gymnasien aufgegangen (Vgl. a.a.O., S. 236). Die Eigenständigkeit der Oberrealschulen lagen im mathematisch-naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Unterricht.

deutschen Naturalismus (G. Hauptmann „Die Weber“) erweitert, wurde bis zum Schuljahr 1913/14 und während des I. Weltkriegs durchgehalten.¹⁵⁷

Deshalb ist die folgende Feststellung nicht zutreffend, weil sie den Aspekt der Allgemeinbildung auch bei den Real- und Oberrealschulen übersieht.

*Dieses erstaunt, sollte sich die Realschule doch vom Gymnasium mit seinen humanistischen Bildungsinhalten abgrenzen.*¹⁵⁸

Die Unterschiede lagen nicht in den *humanistischen Bildungsinhalten im Deutschunterricht*, sondern in den Schwerpunkten Mathematik und Naturwissenschaften und in den modernen Fremdsprachen anstelle der alten Sprachen. Ursache für das Erstaunen hierüber wie auch über die Tatsache, dass sich der Lehrplan trotz der Übergänge von der höheren Bürgerschule zur Realschule und später zur Oberrealschule wenig änderte¹⁵⁹, ist der verfehlte methodische Ansatz, die damalige Real- und Oberrealschule unreflektiert mit der heutigen Realschule zu vergleichen.

Bei der Gedichtsauswahl¹⁶⁰ im Schuljahr 1913/14 ist festzuhalten, dass in der Sexta von zwölf Gedichten sechs die Nation oder den Krieg thematisierten. In den oberen Klassen reduziert sich allerdings der Anteil entsprechender Gedichte, in der Quarta waren es nur noch drei. Bei den Aufsatzthemen zeichnete sich eine Tendenz ab, für die das letzte Schuljahr im Frieden exemplarisch war. Themen mit Bezug auf kriegerische Ereignisse fanden sich vornehmlich in der Mittelstufe: in der Untertertia hatten beide Parallelklassen von zehn Themen fünf einen historischen Bezug auf Krieg und Militär, in der Obertertia fanden sich unter zehn nur zwei mit entsprechender Themenstellungen, in der Untersekunda nur ein Thema unter neun literarischen Aufgaben, in Obersekunda zwei neben sechs literarischen Themen, das gleiche galt für die Unterprima. In der Oberprima wurden neben neun literarischen zwei Themen gestellt, wobei eines der Themen als Prüfungsaufgabe *Der Ruhm der Ahnen – ein Hort und eine Gefahr für die Enkel* zur Kritik herausforderte. Es gab in den Arbeiten durchaus nationalistische Ten-

157 vgl. Jahresbericht über das Schuljahr 1913/14, Oldenburg 1914, S. 5 f.

158 So in der erwähnten Dissertation, S. 148.

159 ebenda, S. 147.

160 Jahresbericht über das 47. Schuljahr 1890/91, Oldenburg 1892, S. 33.

denzen, aber man kann in diesem Zusammenhang nicht von einer *Kriegsvorbereitung*¹⁶¹ im Deutschunterricht sprechen, sondern eher von einer Stärkung der *Kriegsbegeisterung*.¹⁶²

5.2 Die Oberrealschule während des I. Weltkrieges 1914–1918

5.2.1 Das Jahr 1914

Das Jahr 1914 bedeutete in mehrfacher Hinsicht für die Oberrealschule eine Zäsur in ihrer Entwicklung. Zum Schuljahresende, Ostern 1914, trat der bisherige Direktor Prof. Krause in den Ruhestand, und der schon seit dem 15. April 1901 an der Schule tätige Oberlehrer Dr. Otto Müller übernahm die Schulleitung.

Seit 1901 hatte sich die Oberrealschule intensiv um eine Förderung der modernen Fremdsprachen bemüht. Es wurden englische und französische Lektoren und Lektorinnen eingeladen, die durch Vorträge, Rezitationen und Sprachübungen Schülergruppen der Ober- und Mittelstufe unterrichteten. Zu diesen Veranstaltungen wurden auch Schüler und Schülerinnen anderer Schulen eingeladen. Noch am 26. August 1913 bot M. Armand Faure aus Paris Schülern verschiedener Klassenstufen französische Ausspracheübungen und Rezitationen, und am 11. Februar 1914 Miss Heepe aus London eine *öffentliche englische Rezitation*¹⁶³, doch hörten derartige Veranstaltungen im Schuljahr 1914/15 schlagartig auf.

Auch der Bericht für das Schuljahr 1914/15 wurde auf der ersten Seite bezeichnenderweise neu gestaltet: Die Zitate Luthers und Prof. Lazarus' über die Bedeutung Herbarts aus der Rede zur Einweihung des Herbartdenkmals waren durch das Bismarckzitat ersetzt: *Wir sind nicht auf dieser Welt, um glücklich zu sein und zu genießen, sondern um unsere Pflicht zu tun*. Diese Änderung spiegelte schon äußerlich die Einwirkung des Krieges auf die Schule wider. Das Bismarckzitat sollte allerdings nur diesem einen Jahresbericht als Motto dienen.

161 In der erwähnten Dissertation, S. 237.

162 Vergl. zum Thema: Friedrich Wißmann, Zur Geschichte der Kriegsbegeisterung in der Schule, Oldenburg 1989.

163 vergl. Bericht über das Schuljahr 1913/14, Oldenburg 1914, S. 14.

Der Lehrplan ließ keine Änderungen erkennen, allerdings erschienen Krieg und Kriegsbegeisterung in den folgenden Aufsatzthemen: *Die Ursachen der Kriege; Welche Erwartungen haben unsere Feinde beim Kriegsausbruch gehegt, und wie verhält sich dazu die Wirklichkeit?* (Aufgaben für die Notreifeprüfung); in Obersekunda, neben sechs literarischen Themen: *Worauf gründet sich unsere Hoffnung auf Sieg im gegenwärtigen Weltkrieg?; Der Krieg als Kulturquelle*. In den unteren Klassen wurden unter zehn Themen zwei als Schilderungen gestellt: *Ein schulfreier Tag während der Mobilmachung; Ein Flieger in Oldenburg; Die Stadt Oldenburg im Krieg*.

In einem Kapitel unter dem Titel *Krieg und Schule*¹⁶⁴ wurden die konkreten Folgen des Kriegsausbruchs für die Schule dargestellt. Sechs Lehrer waren bereits zur Mobilmachung eingezogen, am 15. August wurden weiterhin acht Referendare als Kriegsfreiwillige einberufen. An die Stelle traten acht Lehrer aus dem Ruhestand, damit der Unterricht überhaupt aufrecht erhalten werden konnte. Von 20 Oberprimanern hatten sich nach der Notreifeprüfung 18 als Kriegsfreiwillige gemeldet, dazu zehn Unterprimaner, acht Obersekundaner und sieben Untersekundaner. Stolz vermeldete die Chronik, von diesen seien *bereits eine Anzahl befördert; einer hat das Eiserner Kreuz bekommen*.

Wurde im Text nur ein gefallener Obersekundaner genannt, so enthüllte eine Liste¹⁶⁵ gegen Ende des Jahresberichts, dass bereits im ersten Kriegsjahr 41 vor allem ehemalige Schüler Opfer des Krieges geworden waren.

5.2.2 Aulaveranstaltungen im Dienste der Kriegsbegeisterung

Auch die Schulveranstaltungen traten ganz in den Dienst der Kriegsbegeisterung. Zugleich wurden in der Themenauswahl indirekt die wunden Punkte der deutschen Kriegführung deutlich. Nicht zufällig stand als Thema *Der Bruch der belgischen Neutralität* wegen der Verletzung der belgischen Neutralität durch das Deutsche Reich infolge des *Schlieffenplans*¹⁶⁶ am Anfang

164 Bericht über das Schuljahr 1914/15, Oldenburg 1915, S. 16 ff.

165 Bericht über das Schuljahr 1914/15, Oldenburg 1915, S. 24.

166 Der nach seinem Verfasser benannte Schlieffenplan sah einen überfallartigen Umfassungsangriff gegen Frankreich vor, indem der rechte Flügel des militärischen Angriffs durch Belgien vordringen sollte, die Verletzung der belgischen Neutralität wurde dabei in Kauf genommen.

der Vortragsreihe, aber auch die Waffenbrüderschaft mit der Türkei bedurfte einer Erklärung. Das Ziel dieser Vorträge formulierte der Direktor so:

*Um die großen Ereignisse den Schülern näher zu bringen, sie mit den Kriegsschauplätzen bekannt zu machen und ihnen die Bedeutung des gewaltigen Ringens zu vermitteln, wurden nachmittags in der Aula besondere Vorträge veranstaltet.*¹⁶⁷

Folgende Themen wurden dabei in einem ersten Block behandelt: *Bruch der belgischen Neutralität; Belgien – Land und Leute; Erlebnisse im belgischen Krieg*; dazu kam ein Lichtbildervortrag über Russland.

Ein zweiter Themenkomplex behandelte verschiedene Aspekte der Waffenbrüderschaft mit der islamischen Türkei: *Die Beziehungen zwischen Deutschland und der Türkei; Die Religion der Türken; Land und Leute des Balkans; Die Bagdadbahn und die asiatische Türkei*. Dazu kamen Schilderungen von Frontsoldaten wie *Kriegserlebnisse im Elsaß*. Der Krieg in den deutschen Kolonien rückte durch das Thema *Erlebnisse in den deutschen Kolonien* ins Blickfeld.

Im Schuljahr 1915/16 wurden die Aulavorträge am Nachmittag fortgesetzt. Wie stark das Erklärungsbedürfnis der Waffenbrüderschaft mit der islamischen Türkei gewesen sein musste, zeigten zwei Vorträge eines Missionsinspektors zu den Themen *Die Nöte unserer islamischen Freunde* und *Die Wiederbelebung der islamischen Völker*.

Ab 1917 machten sich die ersten Mangelercheinungen in der Versorgung der Zivilbevölkerung mit Nahrungsmitteln im Thema *Ernährung im Krieg* bemerkbar.

Neben den Vorträgen wurde die allgemeine Euphorie durch schulfreie Tage gefördert, die den Schülern nach dem Eintreffen von Siegesnachrichten nach einer kurzen Feier in der Aula gewährt wurden, worauf sie anschließend *mit Fahnen und unter Gesang* durch die Stadt zogen. Das geschah im Schuljahr 1914/15 viermal, am 22. August 1914 zur Feier des Sieges in Lothringen, am 3. September aus Anlass des Durchbruchs zwischen Reims und Verdun und der Schlacht bei Tannenberg, am 18. Dezember zur siegreichen Entschei-

167 Bericht über das Schuljahr 1914/15, S. 18.

dingungsschlacht in Polen und am 17. Februar 1915 zur siegreichen Winterschlacht in Masuren.

Im Schuljahr 1915/16 wurden folgende Siege in einer kurzen Feier begangen: am 4. Juni die Rückeroberung von Przemysl, am 23. Juni die Befreiung Lembergs, am 6. August die Einnahme Warschaus und Iwangorods, am 25. August die Einnahme Brest-Litowsks und am 20. September die Wilnas.

1916 feierte man in der Schule: am 2. Juni die Seeschlacht am Skagerrak, am 24. August die Heimkehr der U-Deutschland, am 10. September wegen des Sieges in der Dobrutscha (Rumänien), am 4. Dezember den Sieg über Rumänien am Argesfluss und am 7. Dezember die Eroberung Bukarests.

Doch die Euphorie der Hoffnung auf ein schnelles siegreiches Ende des Krieges schien sich langsam zu verflüchtigen, so wurde in der Reifeprüfung 1917 das Thema gestellt: *Wie erklärt sich die unerwartete lange Dauer des gegenwärtigen Krieges?*¹⁶⁸

Aus Anlass des Friedens mit Russland war am 11. Februar und am 5. März 1918 schulfrei, zwei Tage nach Abschluss des Friedensvertrages von Brest-Litowsk am 3. März.

Die sich abzeichnende Niederlage machte der Jahresbericht im folgenden Schuljahr 1918/19 unter der Rubrik *Schulfeiern* lapidar deutlich. Es gab nur noch einmal schulfrei, und zwar am 15. April 1918 aus Anlass der deutschen Siege bei der Frühjahrsoffensive. Zum Kriegsende wurde im Jahresbericht nur vermerkt: *Die Schulfeiern zum Geburtstag des Großherzogs und des Kaisers fielen infolge der Revolution weg.*¹⁶⁹

5.2.3 *Sammlungen der Schüler während des Krieges*

Die jüngeren Schüler wurden auf vielfältige Weise in die Kriegswirtschaft einbezogen bei nicht näher spezifizierten „militärischen Arbeiten“ und durch Einsätze beim Einbringen der Ernte.

Daneben konnte eine beachtliche Menge Altmetall (159 Kg Kupfer, 255 Kg Blei, 302 Kg Messing usw.) der *Metallsammlung gegen Kriegsnot* übergeben

168 Bericht über das Schuljahr 1916/17, S. 19.

169 Bericht über das Schuljahr 1918/19, S. 25.

werden. Im Schuljahr 1916/17 zeigte sich der Mangel an Rohstoffen noch deutlicher. So sammelten die Schüler vierzehntägig Papier für die Garnisonsverwaltung, Knochen für die *Entöhlungsanstalt* und Kleidungsstücke für minderbemittelte Kinder.

Besonders erfolgreich waren die Schüler beim Sammeln von *Goldgeld*: 33 000 Mark Goldgeld wurden bei der Reichsbank gegen Papiergeld eingetauscht; dafür gab es einen Tag schulfrei. Auch für die zweite Kriegsanleihe sammelten die Schüler 20 800 Mark an gezeichneten Beträgen. Am 5. Mai 1915 wirkten Schüler bei der Nahrungsmittelsammlung mit. An besonderen Aktivitäten der Schule *auf dem Gebiet der Kriegshilfe* wurden im Bericht 1915/16 verzeichnet: eine Büchersammlung, eine Sammlung für *U-Bootsleute*, die Betreuung von 81 *sog. vergessenen Kriegern* mit Liebesgaben durch Schülergruppen.

Im Winter fanden für Verwundete an jedem Sonnabend in der Aula *Unterhaltungsabende* mit Vorträgen, Deklamationen, Musikvorträgen und Chorgesang statt.

5.2.4 *Vormilitärische Ausbildung der Schüler in der Jugendwehr*

Bereits am 27. September 1914 wandten sich die Ministerien der Kirchen und Schulen und des Innern mit einem umfangreichen Schreiben¹⁷⁰, in dem sie Bezug nahmen auf die *vom Königlichen Preußischen Kriegsministerium aufgestellten Richtlinien*, an die Großherzoglichen Oberschulkollegien und Magistrate mit der Aufforderung, Maßnahmen zu ergreifen, um die gesamte männliche Jugend vom 16. Lebensjahr an in den Orten zu sammeln und sie zur Teilnahme an den *Jugendwehrveranstaltungen* zu bewegen. Ausdrücklich wurde vermerkt, dass die Benutzung von Waffen verboten sei und die Teilnehmer keine Uniformen tragen dürften.

Der Magistrat der Stadt Oldenburg lud darauf alle Innungsmeister, Schulleiter und Turnlehrer zu einer *einleitenden Besprechung über die militärische Vorbereitung der heranwachsenden Jugend und über die Bildung eines Jugendwehrausschusses* am 3. Oktober 1914 ins Rathaus.

170 STAO, Best. 262.1-4349; alle in der Folge zitierten Schreiben finden sich unter dem gleichen Bestand.

Aus dem Besprechungsprotokoll geht hervor, dass die Innungsmeister sich nur bereit erklärten, Lehrlinge an Sonntagnachmittagen und wenigen Abendstunden während der Woche freizustellen. Im Schreiben der Ministerien war von *mehreren Nachmittagen mit 2–3 stündigen Übungen* die Rede gewesen. Major von Waldheim, der Kommandeur des Ersatzbattalions des Infanterieregiments No. 91, übernahm die Oberleitung der Gesamtausbildung. Als *Vertrauensmann vom Generalkommando des X Armeekorps für die militärische Vorbereitung der Jugend im Großherzogtum Oldenburg* fungierte Oberstleutnant DILTHEY. Der Jugendwehrausschuss verabschiedete einen *Aufruf zur Bildung einer Jugendwehr in Oldenburg*, der mit dem Datum *im Oktober 1914* veröffentlicht wurde, dabei übernahm man den Einleitungssatz von der *eisernen Zeit* des offiziellen Schreibens. Diese Periphrase findet sich in fast allen offiziellen Schreiben der Zeit, verbunden mit dynamischen Verben, die das Kriegsgeschehen und die eigenen Erfolge dramatisieren sollten.

*Wir leben in einer eisernen Zeit. Schulter an Schulter mit dem ihm treu verbündeten Oesterreich-Ungarn führt Deutschland einen Kampf, wie ihn die Weltgeschichte noch nicht gesehen hat, und erwehrt sich siegreich einer Ueberzahl von Feinden, die sich vereinigt haben, um es zu vernichten. Mit wuchtigen Schlägen haben wir die Feinde von unseren Grenzen getrieben, und die Welt ist erfüllt von dem Ruhme, den unser Heer und unsere Marine sich in allen Kämpfen errungen haben.*¹⁷¹

Der folgende Abschnitt räumte zwar Verluste an Gefallenen und Verwundeten ein, doch sollte der Hinweis auf die weit über eine Million Freiwilliger, die an die Stelle der Gefallenen und Verwundeten getreten seien, die Jugendlichen durch einen moralischen Appell motivieren, sich *freiwillig* an der Jugendwehr zu beteiligen und den Dienst als *Ehrensache* zu betrachten. Als Ziel der Übungen wurde herausgestellt:

Es ist notwendig, daß unsere Jugend gestählt und in ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit gefördert wird. Die Anforderungen des harten Felddienstes, die Notwendigkeit, weite und beschwerliche Märsche zu machen, das Ertra-

171 ebenda.

*gen aller der Strapazen, die der Feldzug mit sich bringt, alles das benötigt einen Nachwuchs, der körperlich in jeder Hinsicht tüchtig ist.*¹⁷²

Freiwillige konnten sich bei den Direktoren der Schulen, dem Arbeitersekretariat im Gewerkschaftshaus und beim Königlichen Bezirkskommando in der Kaserne am Pferdemarkt melden.

Am 27. November 1914 gab der Stadtrat dem Vertrauensmann der Jugendwehr, Oberstleutnant DILTHEY, bekannt, dass *7 Kompanien zu je etwa 100 Mann* gebildet worden seien. Die Führer dieser Kompanien waren zumeist Unteroffiziere und Feldwebel, die offenbar eine militärische Ausbildung im Sinn hatten, denn schon am 30. Oktober sah sich das Kriegsministerium in Berlin zu einem Erlass genötigt, der die wiederholten Anträge auf Bereitstellung von Gewehren und Munition rügte und eindringlich auf die Richtlinien verwies:

*Die Ausbildung Jugendlicher mit der Waffe und somit auch die Abhaltung von Schießübungen mit ihnen ist unzulässig.*¹⁷³

Der Jahresbericht 1914/15 vermerkte, *mit regem Eifer haben sich ferner die auf der Schule verbliebenen 16 Jahre alten Schüler ihrer militärischen Vorbereitung gewidmet, wie sie die Jugendwehr bietet. Die Schule stellt 120 Teilnehmer.* Die Übungen wurden unter der Leitung des Turnlehrers jeden Mittwoch ab drei Uhr abgehalten; jeden 2. Sonntag fand ein Ausmarsch statt. Schon vor der Gründung der Jugendwehr veranstaltete die Schule am 5. September 1914 ein Kriegsspiel, wobei man vor allem *Kartenlesen in der Natur* übte. Die Zeitschrift *Der Weltkrieg* wurde von 400 Schülern abonniert.

Im folgenden Jahresbericht 1915/16 wurde allerdings vermerkt, dass bei den Übungen der Jugendwehr *das Interesse daran leider im Abnehmen begriffen* ist. Die Zahl der Teilnehmer war von 120 auf 92 gefallen. Auch die Zahl der Abonnenten der Zeitschrift *Der Weltkrieg* sank von 400 auf 345.

Dass der Rückgang der Beteiligung an den Übungen der Jugendwehr nicht nur eine lokale Erscheinung war, zeigte ein Schreiben der Ministerien der Kirchen und Schulen und des Innern an den Stadtmagistrat vom 8. März

172 ebenda.

173 ebenda.

1915. Dem Schreiben war der Erlass des Stellvertretenden Königlichen Generalkommandos vom 28. Januar 1915 angefügt:

*Durch vielfache Klagen ist bekannt geworden, daß sich eine allmähliche Abflauung der Beteiligung an der militärischen Ausbildung der Jugendlichen bemerkbar macht. Um helfend eingreifen zu können, ist es erwünscht, festzustellen, inwieweit diese Klagen begründet sind und in welchen Bezirken eine Abnahme am meisten sich bemerkbar gemacht hat.*¹⁷⁴

Am 12. Juli 1915 meldete die Stadt Oldenburg die Stärke ihrer Jugendwehr von 608 Mitgliedern (1914: 700) in fünf (1914: sieben) Kompanien unter der Führung von Feldwebeln und Unteroffizieren der Reserve. Da diese sich nicht an die Richtlinien hielten und militärische Übungen in den Mittelpunkt rückten, lehnte das Ministerium am 16. Januar 1916 die Beschaffung von Übungsflinten strikt ab und betonte, dass die militärische Vorbildung der Jugend der Rekrutenausbildung nicht vorgreifen dürfe.

Noch einmal wiesen die Ministerien der Kirchen und Schulen und des Innern einem Schreiben vom 16. Februar 1916 auf die Ziele der Übungen der Jugendwehr hin:

*Die völlige Durchbildung und Stählung aller Kräfte des Körpers ist das Hauptziel der militärischen Vorbildung. Der Pflege der Leibesübungen auf der durch den Turnunterricht der Schule gegebenen Grundlage ist die Hälfte der Zeit einzuräumen.*¹⁷⁵

Unter Hinweis auf die anliegende Entschließung der Oldenburger Gauturnerschaft vom 31. Januar 1916 wurde allen Jugendwehreinheiten empfohlen, sich mit den örtlichen Turnvereinen in Verbindung zu setzen.

Am 12. September 1916 fanden im Bereich des X. Armeekorps Hannover Wettkämpfe im *Wehrturnen* statt. Wie stark inzwischen trotz der einschränkenden Richtlinien militärische Übungen in den Mittelpunkt gerückt waren, zeigte ein Schreiben der Leitung der militärischen Vorbereitung der Jugend im Bereiche des X. Armeekorps vom 16. September 1916 durch den Generalmajor Hepe:

174 ebenda.

175 ebenda.

Die Übungen, denen ich an verschiedenen Orten beiwohnte, geben mir zu folgenden Bemerkungen Veranlassung.

1. *Handgranaten-Werfen.*

a) *Stielgranaten. Um sich nicht dem feindlichen Feuer auszusetzen, darf zum Werfen nicht gehalten werden; es muß möglichst im Anlauf entschert und geworfen werden. ... Nach dem Wurf sofort schnell hinlegen (nach Vorschrift), dabei mit keinem Körperteil über die Mallinie hinausragen. ...*

b) *Kugelgranaten. Beim Werfen aus dem Graben nach einem manns-hohen Gegner muß man nach den Füßen werfen, sonst geht der Wurf leicht darüber hinaus. Der Gegner soll in den Wurf hinein-laufend gedacht sein.*

2. *Das Robben geschah fast durchweg unrichtig; die Leute benutzten die Hände und die Knie, während nur die Ellbogen und Fußspitzen ge-braucht werden sollen.*¹⁷⁶

Auf die schon erwähnte Abnahme der Beteiligung an den Übungen der Jugendwehr machte auch ein Schreiben des Stellvertretenden Generalkommandos des X. Armee-korps Hannover vom 22. Dezember 1916 aufmerksam mit einer Übersicht über die Teilnahme der Höheren Schulen an der Jugendwehr.

Im ganzen Bereich (Provinz Hannover, Herzogtum Braunschweig, Herzogtum Oldenburg) standen 7627 Teilnehmern 1477 Nichtteilnehmer gegenüber, von denen 271 keine stichhaltigen Gründe vorweisen konnten. Am stärksten war die Verweigerung im Herzogtum Braunschweig, wo 791 Teilnehmer und 522 Nichtteilnehmer gezählt wurden. Das Herzogtum Oldenburg zeigte dagegen die geringste Zahl der Nichtteilnehmer (nur sieben ohne stichhaltige Gründe).

In den angefügten Erläuterungen wurde vor allem die mangelnde Rücksichtnahme der Lehrer auf die Übungen der Jugendwehr bemängelt:

¹⁷⁶ ebenda. Die gleichen Wehrübungen fanden im II. Weltkrieg statt, wie sie der Verfasser im Juli 1944 in Einbeckhausen am Deister erlebte.

*Von seiten der bei weitem größten Anzahl der Herren Lehrer wird sehr vermißt, beim Bemessen der Hausarbeiten auf die Teilnahme der Schüler an den Uebungen in dieser schweren Kriegszeit, wo die Wehrmachung aller Schichten unseres Volkes oben anstehen sollte, billige Rücksicht zu nehmen.*¹⁷⁷

Die Schulleiter wurden aufgefordert, ihren Einfluss geltend zu machen. Als besonders eklatante Beispiele der Verweigerung wurden die Stadt Göttingen, der Landkreis Göttingen und die Stadt Northeim genannt, dort nahmen von 150 Schülern der Gewerbeschule nur 16 an den Übungen teil. Dass es auch zu offener Widersetzlichkeit kam, machte ein Nachsatz deutlich:

*Die übrigen sitzen Sonntags Nachmittags in den Kinos und Wirtshäusern, bummeln auf der Straße und weigern sich, teilzunehmen, weil sie, wie sie ganz offen aussprechen, nicht gezwungen werden können.*¹⁷⁸

Für den Sommer 1917 erließ das Kriegsministerium in Berlin am 18. Februar eine Verordnung für Wettkämpfe im Wehrturnen mit folgendem Pflichtprogramm: 1. Hindernislauf, 2. Handgranatenwerfen, 3. Weitsprung, 4. Schnelllauf über 1200 Meter, 5. Entfernungsschätzen, 6. Schnell- und Meldeübung, 7. Gruppenwettkämpfe.

Die Klagen über ein Abnehmen des Einsatzes der Schüler in der Jugendwehr nahmen im Jahresbericht 1917 noch zu:

*Das Interesse daran [an den Übungen der Jugendwehr; d.V.] ist leider noch im Abnehmen begriffen. Ohne eine Organisationsänderung wird kein Wandel darin geschaffen werden können.*¹⁷⁹

Wie sehr auch in Oldenburg inzwischen die Beteiligung an den Übungen der Jugendwehr abgenommen hatte, zeigte ein Schreiben des Stadtmagistrats an das Großherzogliche Oberschulkollegium vom 4. April 1917, dem eine Eingabe des Leiters der Jugendwehr über das Nachlassen der Beteiligung an den Übungen der Jugendwehr zu Grunde lag:

177 ebenda.

178 ebenda.

179 Jahresbericht über das Schuljahr 1916/17, S. 25.

*Die Jugendwehr, die in den ersten Kriegsjahren – von dem lebendigen Interesse der Jungmannen getragen – Vorbildliches leistete und deshalb im Bezirk des 10. Armeekorps sich besonderer Anerkennung erfreute, hat leider in den letzten Monaten einen so starken Rückgang erfahren, daß ihr Fortbestand ernstlich gefährdet erscheint. In den letzten Wochen war zu den Sonntagsübungen der Besuch so schwach, daß eigentliche Geländeübungen gar nicht mehr durchführbar waren.*¹⁸⁰

Da es keinen gesetzlichen Zwang zur Teilnahme gab, wurde als Lösung die Angliederung der Jugendwehr an Schule und Seminar durch die Aufnahme der Übungsstunden in den Lehrplan der Anstalten vorgeschlagen.

Das Oberschulkollegium entsprach diesem Gesuch und am 26. April 1917 teilte der Stadtmagistrat dem Jugendwehrvorsitzenden, Baurat Buddeberg, mit:

*Für das Schuljahr 1917/18 werden die Übungen der Jugendwehr versuchsweise in den Stundenplan der Klassen O I bis O II aufgenommen.*¹⁸¹

Am 14. Mai 1917 ließ der Vertrauensmann für die militärische Vorbereitung der Jugend, Oberstleutnant Dilthey, einen Appell unter der Überschrift *Durchhalten* verteilen, dessen Vorwort indirekt die verzweifelte Kriegslage verdeutlichte:

*Der Krieg wird letzten Endes in der Heimat entschieden werden. So wichtig die Zähigkeit im Standhalten und der Mut zum Vorwärtsstürmen an den Fronten ist, der Sieg wird nur gewonnen, wenn auch die Heimatarmee zäh und tapfer im Durchhalten, im Siegeswillen und in der Hilfsbereitschaft ist.*¹⁸²

Als letzte Akte im Konvolut „Jugendwehr“¹⁸³ fand sich die Anweisung des Direktoriums Abteilung des Innern¹⁸⁴ vom 20. Dezember 1918, in dem die

180 STAO, Best. 262.1-4349.

181 ebenda.

182 ebenda. Ähnliche Durchhalteappelle sollte es am Ende des 11. Weltkrieges geben.

183 ebenda.

184 Das Direktorium war die Übergangsregierung nach der Revolution bis zur Einsetzung der ersten gewählten Regierung 1919.

Auflösung der Jugendwehr angeordnet, die Rückgabe von militärischen Ausrüstungsgegenständen und die Übergabe von Kassenbeständen gefordert wurde.

5.2.5 Schüler im Einsatz beim „Vaterländischen Hilfsdienst“

Ein gravierender Mangel an Arbeitskräften führte Anfang 1917 zur Einführung eines *Vaterländischen Hilfsdienstes*, in dessen Rahmen Schüler eingesetzt werden sollten, und zwar im Postdienst, in der Kontroll- und Versuchstation der Landwirtschaftskammer, bei Feldarbeiten in der Landwirtschaft und während der Osterferien in der Munitionanstalt.¹⁸⁵

Das Städtische Gemüsebauamt wies den Schülern und Schülerinnen der Oberrealschule drei Äcker in Etzhorn und Ipwege zur Bearbeitung zu, die allerdings *so stark verqueckt* waren, dass die Schüler *das Land nur mühsam säubern konnten*. Der Lehrer vermerkte dazu: *Das beste Land haben wir nicht bekommen.*¹⁸⁶

Eine Gruppe von 20 Schülern wurde zur Säuberung der völlig heruntergekommenen Baumschule Gode am Philosophenweg *abkommandiert*.

Vor welcher mühseliger Arbeit die Schüler standen, machte die Bemerkung deutlich:

*Die Baumschule stand so hoch im Unkraut, daß die heranwachsenden Bäume kaum zu sehen waren.*¹⁸⁷ 25 Schüler der Untersekunda nahmen an einem Lehrgang für die Bedienung landwirtschaftlicher Maschinen teil als Vorbereitung für einen Ernteeinsatz während und nach den großen Ferien.

Daneben hatte das Marinebauamt die Oberrealschule um Hilfe gebeten. 50 Schüler der oberen Klassen waren bei Planierungsarbeiten auf dem Marineflugplatz Ahlhorn eingesetzt. Die Schwere und lange Dauer der Arbeit geht aus dem Kommentar des begleitenden Lehrers hervor:

Als die Schüler einmal da waren, sind sie auch zu schwereren Arbeiten (Auf- und Abladen von Bäumen, Abladen von Kalkmergel) herangezogen worden. Sicherlich wurde hierdurch an die Arbeitsfreudigkeit der Jungen hohe

185 STAO, Best. 262.1-377.

186 vergl. Jahresbericht 1917/18, S. 25.

187 ebenda.

Ansprüche gestellt. Aber schließlich haben sich wohl alle mit der Art ihrer Beschäftigung abgefunden und treu ihren Mann gestanden. Die Arbeit dauerte vom 9. Juni und lief die großen Ferien hindurch bis zum 4. Juli.¹⁸⁸

Die schwere Arbeit der Schüler in Ahlhorn hatte neben der Beschwerde eines Vaters noch ein politisches Nachspiel. Die in Stuttgart erscheinende Halbjahresschrift *Der Türmer* hatte im 14. Heft den Bericht eines *Gewährsmannes* veröffentlicht, der von zahlreichen Zeitungen im Reich abgedruckt wurde, so auch von den *Bremer Nachrichten* am 28. Juni 1917:

Im Türmer lesen wir: Seit einigen Wochen sind die Oberklassen der Gymnasien von Oldenburg i. Gr. und von Vechta und der Oberrealschule von Oldenburg auf dem Marineluftschiffsplatz in Ahlhorn als Schwerarbeiter im Hilfsdienst beschäftigt. Trotz der schweren Arbeit wie Sandkarren, Balkenschleppen, Kohlentragen usw. sind alle Bitten und Gesuche um Brotzulage für diese jungen Leute ohne Erfolg gewesen. Diesen jungen Schwerarbeitern ist jede Brotzulage abgeschlagen worden; ja sie erhalten nicht einmal mittags ausreichend zu essen. Es ist deshalb kein Wunder, daß viele sich anderweitig Hilfsdienst suchen, um sich unnötiger Härte und Hungerei zu entziehen.

Das wäre alles noch zu ertragen, wenn nicht ein anderer Umstand verbitterte. Wiederholt haben einzelne Schüler auch gebrannten Kalk verladen und haben darunter stark gelitten, weil die Arbeit häufig gegen den Wind verrichtet werden mußte; Gefangene brauchten diese Arbeit nicht zu tun. Um des Kalkladens willen kam es kürzlich zu einem regelrechten Streik; die Schüler weigerten sich, diese ungesunde Arbeit zu tun, und verwiesen auf die Gefangenen. Dabei soll ein Aufseher gesagt haben: Unter den Gefangenen sind so viel vornehme Leute, denen wir solche Arbeit nicht zumuten können. Ob die Worte genauso gelautet haben, ist noch nicht aufgeklärt. Tatsache ist aber jedenfalls, daß die Gefangenen diese ungesunde Arbeit nicht tun, die man von unseren Schülern, unserer Zukunft, verlangte. Wegen ihres Weigerns sind dann die Schüler vom Platz verwiesen worden. Aufklärung ist

188 ebenda, S. 25 f.

*aber um so dringender nötig, als die gesamte Presse mit berechtigter Entrüstung von dem Vorfall Kenntnis nimmt.*¹⁸⁹

Nicht nur der Großherzog veranlasste das Ministerium, einen Bericht über die Vorkommnisse einzufordern, sondern auch der Staatssekretär des Reichs-Marineamtes in Berlin forderte in einem Schreiben vom 25. September 1917 an das Staatsministerium Aufklärung über den Vorfall. Der Staatssekretär bezog sich dabei auf einen Artikel in der *Täglichen Rundschau*, Berlin, vom 26. Juli 1917.¹⁹⁰

In einem Schreiben vom 3. August 1917 nahm der amtierende Schulleiter Prof. Dr. Rütthing zu den Vorwürfen Stellung. Er räumte ein, dass es um die Verpflegung der Schüler anfänglich zu Problemen zwischen dem Marineamt und der Stadt gekommen sei, die man dann aber gelöst habe. Beim Abladen und Ausstreuen des Kalkmergels hätten sich 17 Schüler geweigert, sie seien durch Freiwillige ersetzt worden. Die 17 Schüler hätten danach Planierungsarbeiten ausgeführt. Der empörende angebliche Satz über die für die Arbeit *zu vornehmen Gefangenen* wurde als unrichtig dargestellt, es sei vielmehr geäußert worden, *weil Gefangene nicht weiter zu haben waren*. Alle Schüler erhielten acht Tage Erholungsurlaub.

Wie stark der Vaterländische Hilfsdienst der Schüler von militärischen Dienststellen gelenkt wurde, zeigte die Bemerkung im Jahresbericht 1916/17, die nach den großen Ferien in Oldenburg bekannt wurde:

*Vom Kriegswirtschaftsamt ist eine Jungmannenorganisation für das ganze 10. Armeekorps eingerichtet worden. Unter ganz anderen Arbeitsbedingungen soll von jetzt ab gearbeitet werden.*¹⁹¹

Die letzte Bemerkung bezog sich offenbar auf die geringe Entlohnung der Schüler, worauf der folgende Satz schließen lässt: *Besonders die Entlohnung der Schüler verursachte manches Kopfschütteln.*¹⁹²

189 STAO, Best. 262.14377.

190 ebenda.

191 vergl. Jahresbericht 1917/18, S. 27 f.

192 ebenda.

Anfang September 1917 begann der Ernteeinsatz der Oberrealschüler; sie waren mit ihren Lehrern in Gruppen bis zu zehn Schülern *unter den Bedingungen des Kriegsamtes* auf Bauernhöfen tätig. Der Einsatzbereich erstreckte sich von Hundsmühlen, Frischemoor, Colmar, Wiemerslande, Oldenbrok, Eversten, Gut Nethen, Silberkamp, Bloherfelde, Ofen, Wittemoor bis nach Sedelsberg.

Bis zum 5. November 1917 hatten die Oberrealschüler 2880 Arbeitstage geleistet. Die Stadt Oldenburg hatte dabei nach Aussagen des Gartenbaudirektors Kraatz sogar *einen größeren Überschuß* erzielt, was deutlich machte, dass die Schüler als billige Arbeitskräfte ausgebeutet wurden.

Auch im Sommer und Herbst 1918 waren die Oberrealschüler im landwirtschaftlichen Hilfsdienst tätig. *Etwa 1080 Arbeitstage* arbeiteten sie bei Oldenburgischen Landwirten in *11 verschiedenen Dörfern*.¹⁹³

Daneben sammelten die Schüler 21 920 Mark für die 8. Kriegsanleihe und 15 800 für die 9. Anleihe.

5.2.6 *Türkische Schüler an der Oberrealschule*

Schon zu Beginn des Krieges fanden im Rahmen von Aulaveranstaltungen¹⁹⁴ einige Vorträge über die Waffenbrüderschaft mit der Türkei statt. Die Deutsch-Türkische Vereinigung Berlin wandte sich am 23. März 1916 in einem Schreiben¹⁹⁵ an den Magistrat, mit der Aufforderung ihrer Vereinigung beizutreten, und bat, Freistellen für türkische Schüler an den höheren Schulen der Stadt bereitzustellen. Die Bitte wurde vor allem damit begründet, dass die Türkei im Begriff stehe, ihr gesamtes Bildungswesen nach deutschem Muster umzugestalten.

Der Magistrat meldete nach Rücksprache mit den Direktoren der Schulen und dem Oberschulkollegium zwei Freiplätze an der Oberrealschule und drei am Gymnasium. Im Oktober 1917 wurde die Ankunft des ersten Türken angekündigt. Es handelte sich um den sechzehnjährigen Sohn des Provinzgouverneurs in Nigte Salachaheddin Fatim. Seiner schulischen Vorbildung in

193 ebenda.

194 vgl. Abschnitt 5.2.2 dieser Arbeit.

195 STAO, Best. 262.1-4035.

Beirut und Konstantinopel entsprechend, konnte er, wie auch die folgenden Türken, nur die Oberrealschule besuchen. Er wurde zu Michaelis in die Untersekunda aufgenommen, bis zum 28. August 1918 besuchte er noch für fünf Monate die Obersekunda.

Von Ostern 1918 bis zum 12. August 1919 nahm der Sohn eines Veterinärs Sekki Suleiman am Unterricht der Unter- und Obersekunda teil und als letzter Nihad Mehmed, der der Schule folgendermaßen vorgestellt wurde: *zwar einfacher Herkunft, aber ein Schützling des türkischen Kriegsministers Enver Pascha, der die Erziehungskosten übernommen hat.*¹⁹⁶ Nihad nahm allerdings nur sporadisch am Unterricht der Unterprima teil, wie aus der Bemerkung *war selten da* im Schülerhauptbuch der Oberrealschule zu schließen ist. Nihad ging am 1.9.1918 an die Universität Kiel.

Einen Skandal rief der 1918 nach Konstantinopel zurückgekehrte Salachaheddin Fatin hervor. Im Hauptbuch findet sich der Eintrag:

*Hat einen schädlichen Artikel in einer Zeitschrift in Konstantinopel gebracht.*¹⁹⁷

Der Oberbürgermeister Tappenbeck reagierte in einem Schreiben vom 3. September 1918 an die Deutsch-Türkische Vereinigung auf die Vorwürfe Fatins, nachdem er eine Aussprache mit den Pflegeeltern und den beiden noch verbliebenen türkischen Schülern geführt hatte. Fatins Klage, dass sich niemand in Oldenburg um ihn gekümmert habe, wurde zurückgewiesen mit dem Hinweis:

*Seine beiden Kameraden Nihad Mehmed und Sekki Suleiman sind darüber entrüstet, daß Fatin sich unterfängt, auch in ihrem Namen Klagen und Beschwerden vorzubringen. Sie fühlen sich hier wohl und erklären, daß sie durchaus mit ihren Verhältnissen hier zufrieden seien.*¹⁹⁸

Ein Schreiben der Vereinigung vom 21. September bedauerte den *Fall krasser Undankbarkeit* und kündigte einen Widerruf Fatins in der türkischen Zeitung *Aati* an.

196 ebenda.

197 Hauptbuch I der Städtischen Oberrealschule Schuljahr 1917/18, S. 173, Nr. 7905.

198 STAO, Best. 262.1-4035.

5.2.7 Die Entwicklung der Oberrealschule im I. Weltkrieg

Nachdem die vielfältigen äußeren Einwirkungen des Kriegsgeschehens auf die Oberrealschule dargestellt worden sind, muss noch einmal ein Blick auf die innere Entwicklung der Schule in dieser Zeit geworfen werden.

Schon äußerlich fallen Änderungen der Jahresberichte auf, war der erste 1914/15 noch gedruckt, liegen alle anderen bis 1918/19 nur in handschriftlicher Fassung vor. Das Bismarckmotto des Jahresberichts 1914/15 wurde nicht wieder aufgenommen.

Unterrichtet wurde weiter nach den Vorkriegslehrplänen von 1912. Bei den Aufsatzthemen standen zwar literarische Themen weiter im Vordergrund, sie wurden aber immer häufiger auf die zeitgenössische Kriegssituation bezogen, wie die folgenden Beispiele¹⁹⁹ zeigen: *Das Wallensteinische Heer in seinem Verhältnis zum Kriegsherrn, verglichen mit unserem heutigen Heer; Die Grundlagen der Vaterlandsliebe, erläutert an Schillers Jungfrau von Orleans und Wilhelm Tell; In welchem Sinne lassen sich die beiden Worte aus Schillers Wallenstein: „Mars regiert die Stunde“ und: „Im Kriege selber ist das Letzte nicht der Krieg“ auch auf unsere heutige Lage anwenden?*

Daneben wurden immer häufiger Themen zu damals aktuellen Ereignissen gestellt: *Die Reichstagsrede des Reichskanzlers von Bethmann-Hollweg; Der Angriff feindlicher Flieger auf Friedrichshafen am 21. November 1914; Ein Zeppelinangriff auf England.*

Neben den üblichen Unterrichtsausfällen wegen *Hitzefrei* wurden zwei weitere schulfreie Tage vermerkt als Belohnung für den Kriegseinsatz der Schüler; am 23. August 1915 war *goldfrei* als Dank für den Umtausch von Goldmünzen in Papiergeld und am 27. März 1916 wegen *guter Beteiligung der Schüler an der 4. Kriegsanleihe*.

Im Winter 1916/17 machten sich die ersten Versorgungsengpässe infolge des Krieges bemerkbar; so musste der Unterricht vom 7.–13. Februar und vom 7.–17. März wegen fehlenden Brennstoffs ausfallen.

199 vergl. Jahresbericht 1915/16, S. 10 f.

Ein Zeitzeuge, der 1917 als Sextaner in die Oberrealschule eintrat, schildert die damalige Mangelsituation während der Endphase des I. Weltkrieges so:

Ostern 1917 trat unser Jahrgang in die Sexta der Oberrealschule ein. Unser größter Stolz waren die leuchtend grünen Mützen, die wir nun tragen durften. Zuerst wurden wir in die alte Aula geführt, die jetzt verschwunden ist. Sie war geheimnisvoll dunkel gestrichen. Uns gegenüber saßen alte Herren in schwarzen Anzügen, einige hatten sogar weiße Bärte! Die jüngeren Mitglieder des Lehrerkollegiums waren als Soldaten im Krieg.

Der Unterricht verlief in etwas verkürzter Form, aber zunächst ziemlich regelmäßig. 1918 wurde es schlechter: die Kohlen fehlten, und wir hatten außer Steckrüben nur wenig zu essen. In der großen Pause verteilte Hausmeister Niebuhr die „Quäker-Speisung“ [das war wohl nach der Kapitulation; d.V.] im Kellerflur (Er wohnte übrigens im Keller!).²⁰⁰

Wegen der Demobilisierung der Truppen nach dem Waffenstillstand musste das Schulgebäude vom 23. November bis zum 4. Dezember 1918 als Unterkunft zur Verfügung gestellt werden. Während der Zeit fand ein *Behelfsunterricht* statt in Räumen der *Kinderkrippe*, des *Pädagogiums*, des *Elisabethstiftes*, der *Methodistenkapelle*, der *Baptistenkapelle*, der *jüdischen Religionschule*, der *Landessparkasse* und des *Kleinen Palais*.²⁰¹

Nach der Demobilisierung kehrten im Laufe des Winters 1918/19 die überlebenden Mitglieder des Lehrerkollegiums zurück und nahmen ihren Dienst wieder auf.

Der I. Weltkrieg hatte große Opfer unter den Schülern und ehemaligen Schülern der Oberrealschule gefordert, 231 ehemalige Schüler und zwei Lehrer waren gefallen. Am 24. November 1924 wurde eine Gedenktafel für die gefallenen ehemaligen Oberrealschüler in der Gegenwart vieler Angehöriger eingeweiht²⁰²; sie befindet sich gegenwärtig im Vorraum zur Aula.

200 STD Heinz Indorf in Allmende, 1969 Heft 1, o. S.

201 ebenda.

202 Bericht über das Schuljahr 1924/25, S. 16.

5.3 Die Städtische Oberrealschule nach dem Ende des I. Weltkrieges, während der Weimarer Republik und im ersten Jahr der NS-Herrschaft

5.3.1 Die Oberrealschule in den politischen Wirren des Schuljahres 1919–1920

Nach einigen Turbulenzen durch das Auftreten der Vertreter des 21er-Rates aus Wilhelmshaven in Oldenburg verlief die Revolution in Oldenburg *milde*²⁰³, weil Landtag und Stadtrat weiter in Funktion und die Verwaltung unangetastet blieben. Der Landtag bildete als Übergangsregierung das Landesdirektorium aus ehemaligen Ministern und den Fraktionsvorsitzenden der im Landtag vertretenen Parteien unter dem Vorsitz des Beauftragten des Arbeiter- und Soldatenrates Kuhnt.

Da die Verwaltung nicht angetastet wurde, verlief in der Schulverwaltung mit den selben leitenden Beamten alles in den gewohnten Bahnen. Das wird an der ersten Verfügung des Direktoriums Abt. Kirchen und Schulen vom 12. Februar 1919 deutlich, die eine noch während des Kaiserreichs in Preußen verabschiedete Verordnung für den Freistaat Oldenburg als verbindlich erklärte:

*An den Oberrealschulen ist das Lateinische als wahlfreies Fach in den Lehrplan der Klassen O II–O I (nach dem preussischen Lehrplan vom 4. April 1918) aufzunehmen. Eine besondere Gebühr darf nicht mehr erhoben werden.*²⁰⁴

Seit die erste nach der neuen Landesverfassung gewählte Regierung am 21. Juni 1919 amtierte, wurde die Schulbehörde wieder unter ihrer alten Bezeichnung als *Evangelisches Oberschulkollegium* aktiv und verordnete am 8. Oktober 1919:

*Der Unterricht muß von jeder parteipolitischen Färbung frei bleiben.*²⁰⁵

203 vgl. Matthias Nistal, Oldenburg wird moderne Hauptstadt. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zum des Nationalsozialismus (1918–1932), in: Geschichte der Stadt Oldenburg, a.a.O., Bd. II, S. 300 ff.

204 Jahresbericht 1919/20, S. 14.

205 ebenda.

Den Hintergrund für diesen Erlass enthüllte ein Schreiben des Ministerpräsidenten Theodor Tantzen an das Ministerium der Kirchen und Schulen vom 8. September 1919.²⁰⁶ Darin äußerte er sich besorgt um die Sicherung der neugeschaffenen demokratischen Republik gegen Umsturzversuche seitens der äußersten kommunistischen Linken, deren Aussicht auf dauernden Erfolg er allerdings geringer einschätzte als die der rechtsradikalen antidemokratischen Bestrebungen, *welche auf die Wiedereinführung der alten Staats- und Regierungsform und die Beseitigung der Demokratie hinauslaufen.*²⁰⁷

Tantzens Informationen gründeten sich unter anderem auf Berichte seiner Kinder und deren Schulfreunde über Lehrer, die im Unterricht monarchistische und rechtsradikale Bemerkungen gegen die junge parlamentarische Demokratie gemacht hatten:

*Meine Sorge stützt sich auf Mitteilungen, die mir in letzter Zeit in verstärkter und dringender Weise gemacht worden sind, Mitteilungen, wonach Lehrer der höheren Schule in Oldenburg während des Unterrichts die Verherrlichung der Monarchie, die Absetzung der heutigen Reichsregierung Ebert-Bauer-Erzberger fordern. Lehrer, welche während des Unterrichts Politik in irgendeiner Form betreiben, verstehen nicht ihre Aufgabe als Jugenderzieher. Gefährlich aber werden sie, wenn sie in einer Zeit stärkster Krisen die Jugend für eine Anschauung zu gewinnen suchen, welche der heutigen Regierung und damit der Staatsform und der Staatseinrichtung gefährlich werden kann. Die Jugend wird ... damit zum Kampf gegen die verfassungsmäßigen Einrichtungen erzogen, zu einem Kampf, der, wenn es dazu kommen sollte, vielleicht alles bisher Dagewesene an Furchtbarkeit übertrifft.*²⁰⁸

Für besonders gefährlich hielt Tantzen die Agitation im Sinne des *Allgemeinen deutschen Verbandes*²⁰⁹ auf Grund dessen imperialistischer und, völkisch-antisemitischer Ausrichtung. Als Beispiel alldeutscher-rechtsradikaler Agitation nannte er den Lehrer *Professor Minderlich* der Oberrealschule. Der Fall ist besonders aufschlussreich, weil er deutlich macht, dass

206 TAO, Best.270-27, Mappe 41/15.

207 ebenda.

208 ebenda.

209 1891 wurde der Allgemeine deutsche Verband aus Protest gegen die Kolonialverzichtspolitik des Reichskanzlers Caprivi gegründet.

das nationalistisch-imperialistische Denken eines Teiles des Bildungsbürgertums sich trotz der Niederlage 1918 bruchlos von der Kaiserzeit in der Weimarer Republik fortsetzte.

Der besagte *Prof Minderlich* hatte angeblich vor Primanern offen davon gesprochen, *daß die heutige Regierung Ebert-Bauer-Erzberger beseitigt werden müsse.*²¹⁰

Bei dem genannten Lehrer konnte es sich nur um den Chemielehrer Prof. Winderlich handeln. Wie aus den Akten hervorgeht, war der Ministerpräsident durch seinen Sohn Ernst neben drei anderen Schülern der Obersekunda als Zeugen über die Äußerungen informiert worden. Die Äußerungen bezogen sich zunächst auf den Herbst 1917, als Winderlich die Ziele der *Vaterlandspartei*²¹¹ vorstellte und die Schüler nach ihrer Meinung dazu befragte. Winderlichs Äußerungen über Vaterlandsverräter erfolgten auf die kritische Bemerkung eines Schülers (höchstwahrscheinlich Tantzens Sohn Ernst; vgl. weiter unten Winderlichs Aussage dazu):

*Daß erst mal die Feldgrauen gefragt werden müßten, ob sie mit den Eroberungen einverstanden seien oder nicht, das würden sie wohl nicht sein, denn sie hätten es satt, für die tapferen Heimatkrieger das Programm der Vaterlandspartei durchzukämpfen.*²¹²

Winderlich habe die Sozialdemokraten für die Revolution verantwortlich gemacht und sie als *Schufte* bezeichnet. Auch habe er in der Prima aus einer Nummer des *Kladderadatsch* vorgelesen, in der *abfällige Bemerkungen über die Personen der Reichsregierung* gemacht worden seien, führte der Ministerpräsident als letzten Vorfall auf.

Tantzen ordnete die Einleitung einer Untersuchung der Vorfälle an. Unter dem Datum des 26. Oktobers 1919 liegt ein ausführliches Protokoll der Vernehmung des Beschuldigten durch Direktor Dr. Müller vor. Zu dem Vorfall

210 STAO, Best. 270-27, Mappe 41115.

211 Die Vaterlandspartei wurde am 2.9.1917 als Sammlungsbewegung rechtsradikaler Kräfte gegen den Reichstag gegründet. Sie vertrat vor allem imperialistische Ziele wie die Annexion Belgiens im Westen und großer Gebiete im Osten mit Einschluss der baltischen Gebiete; vgl. Siegmann, Die Erben Bismarcks, S. 497 ff.

212 STAO, Best. 134-1156.

im Herbst 1917 äußerte Winderlich, er habe *Absichten und Ziele der Vaterlandspartei im Herbst 1917 einmal in der Stunde auseinandergesetzt, da der Schüler Ernst Tantzen auf diese Partei losgeschimpft habe.*²¹³

Wie aus dem Protokoll weiter hervorgeht, hatte der damalige Oberbürgermeister Tappenbeck schon im November 1918 auf Wunsch des Abgeordneten Tantzen Prof. Winderlich zu einer Aussprache darüber vorgeladen, dieser habe *„eine ihm [Tappenbeck; d.V.] ausreichende Erklärung abgegeben.*²¹⁴

Die Äußerung über die Schuld der Sozialdemokraten an der Revolution gab Winderlich zu, als Entschuldigung führte er die allgemeine Erregung am 11. November und die Aussagen auch von führenden Sozialdemokraten an, *daß meuternde Matrosen und Deserteure hätten erschossen werden müssen.*²¹⁵

Da zwischen den Aussagen der Schüler und denen Prof. Winderlichs Widersprüche beständen, die eine Gegenüberstellung von Lehrer und Schülern erfordern würden, schlug Dr. Müller vor, darauf zu verzichten, um der Sache keinen *Anstrich zugeben, der ihr nach der Persönlichkeit des Professors Winderlich gar nicht zukommt. Denn Winderlich ist kein Politiker und hat mehr seinem Temperament nachgegeben; politisch agitieren wollen hat er nicht. Auch bin ich [Dr. Müller; d.V.] überzeugt, daß er nach den erneuten Vorhaltungen, die ich ihm aus Anlaß der Verfügung des Oberschulkollegiums vom 17. Oktober zu machen hatte, sich wohl hüten wird, in der Schule Politik zu treiben.*²¹⁶

In einer Randnotiz erklärte sich Tantzen damit einverstanden, die *Sache zunächst [als] erledigt* zu betrachten, aber er fügte die Mahnung an: *Schärfste Obacht ist dringend nötig.*²¹⁷

Selbst wenn die genannten Vorfälle sich so zugetragen haben sollten, war die Schlussfolgerung Tantzens am Ende seines Schreibens vom 8. September 1919 sicherlich höchst fragwürdig:

213 ebenda.

214 ebenda.

215 ebenda.

216 ebenda.

217 ebenda.

*Da der Direktor [Dr. O. Müller; d.V.] Demokrat ist, so geht unter den Schülern offen der Wunsch, diesen zu beseitigen.*²¹⁸

Viele Zeugnisse²¹⁹ bestätigten, dass weder an der demokratischen Gesinnung des Direktors noch an dessen ungebrochener Autorität der geringste Zweifel bei der Mehrheit der Schüler bestand.

Dass aber Tantzens Warnungen vor rechtsradikalen Umtrieben unter Gymnasiasten und Lehrern ihre volle Berechtigung hatten, steht auf Grund vielfältiger, in den Akten belegter Vorfälle außer Frage. Tantzen sah es als Aufgabe der Schule in der Republik an, *für die Festigung der verfassungsmäßigen Einrichtungen*²²⁰ zu wirken. Zugleich erteilte er den nationalistischen Einflüssen auf die Schule vor allem während des I. Weltkrieges und danach eine Absage und formulierte eine neue auf internationaler Verständigungsbereitschaft gegründeten republikanisch-demokratischen Haltung, die es in den Schulen bei Schülern und Lehrern zu entwickeln gelte:

*Nicht Nationale Hassgesänge, Kriegsherrlichkeit, organisierter Massenmord, sondern Menschheitsverständigung über die nationalen Grenzen hinaus ist deutsche Zukunftspolitik.*²²¹

Trotz aller Warnungen und Appelle gelang es der Parteipolitik, Einfluss auf die höheren Schulen zu nehmen. Dieser Fall beweist noch deutlicher als der

218 STAO, Best. 270-27, Mappe 41/15.

219 Studiendirektor i.R. Indorf, Schüler der Oberrealschule von 1917–1926, bestätigte den Eindruck mündlich, aber auch schriftlich in der Schulzeitung „Allmende“ 1969, Heft 1, o. S. *Auch einen vortrefflichen Direktor hatten wir. Mit vielen Sorgen sind wir zu ihm gegangen, immer hatte er ein offenes Ohr für uns. In sehr fairer Weise wagte er es auch, dem Kollegium entgegenzutreten, wenn er unsere Sache verteidigen mußte.* In einem Beitrag zur Festschrift des Herbartgymnasiums 1994 (S. 86) schrieb Dr. med. Alfred Löwenberg, Groningen, Abiturient der Oberrealschule 1930: *Der Schulleiter, Herr Dr. Müller, war korrekt, gerecht, freundlich und hatte eine überzeugte demokratische Gesinnung. Ich hoffe, daß er unter der nationalsozialistischen Herrschaft nicht gelitten hat.* Dr. Müller wurde 1934 amtsenthoben. Des weiteren bestätigten Dr. med. Vick und Oberkirchenrat i.R. Höpken, Schüler von 1921–31, dass es für sie und ihre Klassenkameraden nie einen Zweifel an der Autorität Dr. Müllers als Schulleiter gegeben habe. Prof. Winderlich sei von den Schülern mit seinem Spitznamen „Sprit“ zwar als kompetenter Fachlehrer für Chemie geschätzt worden, habe aber nie die Autorität Dr. Müllers antasten können.

220 STAO, Best. 270-27, Mappe 41/15, S. 2.

221 ebenda.

Fall Winderlich, der sich im weiteren Verlauf als harmlos erwies, wie stark die *alldeutschen*, nationalistisch-imperialistischen Vorstellungen besonders bei einem Teil der Bildungsbürger waren, die dem Deutschnationalen Parteienspektrum angehörten oder mit ihm sympathisierten. Aufschlussreich war die soziale Zusammensetzung der Unterzeichner des Gründungsaufrufs: vier waren Lehrer höherer Schule (einer an der Oberrealschule, drei am Gymnasium), drei waren höhere Beamten, zwei höhere Offiziere und zwei Gewerbetreibende. Die nationalistischen Vorstellungen wurden trotziger Verschleierung der Niederlage zusammen mit der *Dolchstoßlegende* zum Kampf gegen die Weimarer Republik unter der schwarz-weiß-roten Fahne instrumentalisiert.

Am *Sedantag* (1. September) 1919 erschien in Oldenburg, das bezeichnenderweise noch als *Oldenburg Gr.*, also im Großherzogtum, bezeichnet wurde, ein Flugblatt²²², das sich an die *Deutsche Jugend* wandte. Erst auf der Rückseite gab sich die Deutschnationale Volkspartei als Herausgeberin zu erkennen. Man versprach zwar den zukünftigen Mitgliedern Unabhängigkeit von der Partei:

*Wir verlangen von euch kein Parteibekenntnis!*²²³

Doch ließ der folgende Text keinen Zweifel daran, dass dieser Jugendbund unter der schwarz-weiß-roten Fahne, deren Farben sich schon in der linken oberen Ecke der ersten Seite fanden, als Kampfbund gegen die junge Demokratie konzipiert war, was auch der folgende Text beweist:

Nicht in der Zwangsjacke engherzigen Parteigeistes, nein, in der Freiheit vaterländischen Pflichtgefühls werden dir, deutsche Jugend, die Flügel wachsen, die dich emportragen zur Sonnenhöhe nationalen Heldentums.

Deshalb scharet euch um das Banner, das unserem Volke Führer war durch fünf Jahrzehnte hindurch im glänzendsten Aufstieg, den je die Welt gesehen; um das Banner, unter dem unsere Treuen starben den herrlichen Tod fürs Vaterland; um die Fahne schwarz-weiß-rot, die, so wahr ein Gott lebt, der-

222 Ein Original befindet sich in STAO, Best. 134-1156.

223 ebenda.

*einst wieder flattern soll in allen Ländern und Meeren der Welt, den Völkern ein Zeichen, daß deutsche Heldengröße unüberwindlich ist!*²²⁴

Am folgenden Tag, dem 2. September 1919, wurde in einem Flugblatt²²⁵ an die *Jünglinge und Jungfrauen aller Kreise zwischen dem 14. u. 22. Lebensjahre* im Namen der Deutschen Volkspartei, Hauptverein Stadt Oldenburg, zur Gründung einer Jugendgruppe der Deutschen Volkspartei aufgerufen. Auch hier bezog man sich auf die glorreiche Vergangenheit:

*Ehrfurchtgebietend leuchten Euch Luther, Stein, Fichte, Schiller, Bismarck und nicht zuletzt Hindenburg und die Helden des Weltkrieges als Wegweiser voran.*²²⁶

Ihre Ziele wurden jedoch im Blick auf staatsbürgerliche Bildung entschieden anders formuliert als durch die Deutschnationale Volkspartei, und es wurde auch kein Zweifel daran gelassen, dass es sich um die Jugendgruppe einer Partei handelte:

*Wir wollen die Liebe zum Vaterland pflegen, staatsbürgerliche Ertüchtigung vermitteln und jenes Pflicht- und Verantwortungsgefühl in Euch wecken, ohne das wahre Freiheit nicht bestehen kann.*²²⁷

Ein Zeitungsbericht²²⁸ zitierte zum *Vaterländischen Jugendbund* ein Schreiben der Deutschnationalen Volkspartei als Reaktion auf das Verbot an der Oberrealschule durch den Direktor Dr. Müller:

Die Anregung dazu [zur Gründung des Vaterländischen Jugendbundes; d.V.] ist in Schülerkreisen selbst entstanden, und es war zunächst eine ganz parteilose Gründung beabsichtigt, die aber von der Direktion der Oberrealschule verboten wurde. Darauf erst nahm sich die Deutschnationale Volkspartei der Sache an. Ein Vorschlag zu gemeinsamem Vorgehen mit der Deutschen Volkspartei wurde leider von dieser abgelehnt. Die Deutschnationale Volkspartei beabsichtigt nun trotzdem, dem Jugendbunde ein durchaus unparteiisches Gepräge zu geben, indem sie den Mitgliedern parteipolitisch völlige

224 ebenda.

225 ebenda.

226 ebenda.

227 ebenda.

228 Nachrichten für Stadt und Land v. 10. September 1919.

*Bekennnisfreiheit zugesteht. Nur vaterländische Ideale sollen in dem Bunde eine Pflegstätte finden. Glückauf zu der neuen Gründung! Beitrittsanmeldungen sind an den Vaterländischen Jugendbund, hier, Adlerstraße 17 zu richten.*²²⁹

Da er sich zu Unrecht angegriffen fühlte, antwortete Direktor Dr. Müller in der folgenden Ausgabe am 11. September 1919 und wies die Unterstellungen zurück, er habe durch seine Weigerung, den angeblich parteilosen Vaterländischen Jugendbund an der Oberrealschule zuzulassen, diesen erst dazu motiviert, sich an die Deutschnationale Volkspartei zu wenden:

Die in der gestrigen Nummer der „Nachrichten“ von der Deutschnationalen Volkspartei gebrachte Mitteilung über die Gründung eines vaterländischen Jugendbundes entspricht, soweit sie die Direktion der Oberrealschule betrifft, nicht den Tatsachen. Der von einem Schüler der Oberrealschule mir vorgetragene Plan der Gründung eines deutschnationalen Schülerbundes, der die vaterländisch gesinnten Schüler des Gymnasiums und der Oberrealschule vereinigen sollte, ist von dem Lehrerkollegium der Oberrealschule abgelehnt worden, weil die Herren, die hinter diesem Plane standen, eine so ausgeprägte Parteistellung einnehmen, daß von einer parteilosen Gründung keine Rede sein konnte; daß die Schule keine Parteipolitik treiben dürfe, stand einmütig fest. Um dem Wunsche der Schülerschaft nach vertiefter politischer Bildung nachzukommen, wurde dann der Versuch von mir gemacht, die ganze Schülerschaft der Oberklassen der Oberrealschule zusammenzufassen, der nach unserer Meinung einzig gangbare Weg, der eine parteilose Behandlung völkischer und politischer Fragen gewährleisten hätte. Dieser Plan scheiterte namentlich gerade an dem Widerstand der Schüler, die der Gründung eines besonderen vaterländischen Jugendbundes nahestanden. Es handelt sich eben von vornherein bei dem Plane der Schüler nicht um eine parteilose Vertiefung der politischen Bildung, sondern zumindest um eine Beeinflussung im Sinne der Rechtsparteien. Wenn jetzt eine von allen verständigen Menschen bedauerte Politisierung der Schuljugend eintritt, so muß ich ganz scharf Verwahrung dagegen einlegen, daß dies mit der Wei-

229 ebenda.

*gerung der Schulleitung der Oberrealschule zusammenhänge, einen vaterländischen Schülerbund zu gestatten.*²³⁰

In der folgenden Ausgabe, am 12. September 1919, erschien ein mit *Dr.* gezeichneter satirischer Artikel unter der Überschrift *Der vaterländische Jugendbund*, in dem der Verfasser die angebliche *parteilose* Gründung als Versuch der Deutschnationalen Volkspartei zu entlarven suchte, die Jugend mit ihrer Politik zu beeinflussen. Der Artikel gipfelte in der Forderung:

*Die Deutsch-nationale Partei soll endlich die nationale Phrase beiseite lassen und offen aussprechen, daß sie den Volksstaat beseitigen will zugunsten des alten Obrigkeits- und Adelsstaates, und daß sie dazu die Jugend mißbrauchen will. Jeder, dem das Seelenleben seines Kindes lieb ist, hält es vom Streite der Politik fern und läßt es aufwachsen zu einem brauchbaren Glied des Gesamtvolkes, aber nicht als Klassen- und Parteivorspann.*²³¹

Wie aufgeladen und gereizt inzwischen die politische Stimmungslage geworden war, zeigt ein Schreiben der Deutschnationalen Volkspartei an die Zeitung in der folgenden Ausgabe am 13. September 1919. Die mit *Dr.* gezeichnete Satire wurde als *Wutausbruch* abqualifiziert und keiner Stellungnahme für würdig erklärt. Ausführlicher griff man dagegen Direktor Dr. Müller und seine Entscheidung an, den *Vaterländischen Schülerbund* an der Oberrealschule zu verbieten. Wieder wurde das wenig überzeugende Argument ins Feld geführt, der Primaner V. habe sich erst nach der Ablehnung durch den Direktor an die Deutschnationale Partei gewandt. Dr. Müller warf man Voreingenommenheit gegen rechtsstehende Parteien vor:

*Man hat eben diese aus warmem jugendlichem Vaterlandsgefühl entsprungene Bewegung leider nur durch die Parteibrille anzusehen vermocht. [Der Nachsatz allerdings entlarvt sich selbst; d.V.] In unserem [sic!] Vaterländischen Jugendbunde verzichten wir auf alle Parteipolitik.*²³²

Ministerpräsident Tantzen forderte von den Schulleitern der Oldenburger höheren Schulen eine Stellungnahme. Ein Vergleich dieser Stellungnahmen

230 Nachrichten für Stadt und Land v. 11. September 1919.

231 Nachrichten für Stadt und Land v. 12. September 1919.

232 Nachrichten für Stadt und Land v. 13. September 1919.

zeigt gravierende Unterschiede im politischen Bewusstsein der Schulleiter. Der Direktor des Gymnasiums Dr. Gabler hatte sich auf die Zusicherung des Postrats Meyer, einem der Unterzeichner des Aufrufs zur Gründung des *Vaterländischen Jugendbundes*, verlassen, dass im Jugendbund *keinerlei Parteipolitik getrieben werde*, und kein Verbot verhängt. Noch bis zum August 1921 benutzte der deutschnationale Vaterländische Jugendbund die Aula des Realgymnasiums (im heutigen Alten Gymnasium) zu *Übungen*, wie sich auf eine Intervention Tantzens vom 27. Juni 1921²³³ herausstellte.

Der Direktor der Oberrealschule, Dr. Müller, nahm dagegen eine entschieden ablehnende Haltung ein, die er ausführlich erläuterte:

Ich ,habe sowohl den beiden Lehrern²³⁴ [der Oberrealschule; d.V.] als auch dem Schüler [einem Unterprimaner; d.V.] gegenüber kein Hehl daraus gemacht, daß ich einen von den Herren propagierten Plan nicht für parteilos habe ansehen können, daß aber Parteiungen in einer Gemeinschaft, wie es die Schule sei, unheilvoll wirken müsse. Das Ziel sollte die Pflege vaterländischer Gesinnung sein, eine Aufgabe, die doch selbstverständlich die Schule zu leisten hat, so daß es eines besonderen Vereins dazu nicht bedarf. Ich lehnte den Plan aus einem weiteren Grund ab, weil ich nicht zugeben konnte, daß eine Gruppe von Schülern für sich in Anspruch nahm, vaterl. Gesinnung allein zu besitzen, und ich es für verderblich hielt, daß in jugendlichen Köpfen, gewollt oder ungewollt, ein gewisser Hochmut entstünde, der schließlich dazu führen müsse, die unheilvolle Zersplitterung des deutschen Volkes noch zu verschärfen.²³⁵

Dr. Müller hatte es aber nicht bei dem Verbot der Jugendgruppe belassen, sondern als Alternative eine über den Rahmen des Schulunterrichts hinausgehende staatsbürgerliche Unterweisung der Oberklassen in einer Art Arbeitsgemeinschaft angeboten.

233 STAO, Best. 134-1156.

234 Beide Lehrer hatten in der Lehrerkonferenz für die Zulassung des Vaterländischen Jugendbundes votiert, einer hatte den Aufruf unterzeichnet.

235 STAO, Best. 134-1156.

Auch das Lehrerkollegium hatte mehrheitlich dem Standpunkt²³⁶ des Direktors zugestimmt, *daß eine solche Vertiefung [der staatsbürgerlichen Unterweisung; d.V.] zu erstreben sei, war aber überzeugt, daß der diese Arbeit nicht parteilos leisten könne.* Im Verlauf der Verhandlungen mit dem Unterprimaner und seinen Gefolgsleuten wurden die rechtsradikalen Ziele des Jugendbundes allerdings dadurch deutlich, *daß es den Schülern nicht darauf ankam, sich eine vertiefte politische Bildung zu verschaffen, die den Blick weitert, sondern daß sie unter sich bleiben wollten u. daß in ihren Köpfen bestimmte Auffassungen der Rechtsparteien sich bereits festgesetzt hatten.*²³⁷

Auch die Tatsache, dass der Unterprimaner sich an die Deutschnationale Volkspartei wandte, war für Dr. Müller ein ausreichender Beweis für die parteipolitische Ausrichtung des angeblich parteipolitisch neutralen Vaterländischen Jugendbundes:

*Nachdem der Plan des Unterprimaners an der Schule selbst einen vaterländischen Bund zu gründen, gescheitert war, hat er sich an die Deutschnationale Partei gewandt, Beweis genug, in welchem Fahrwasser er segeln will, selbst wenn die parteilose Haltung des Jugendbundes immer wieder betont wird.*²³⁸

In einem handschriftlichen Kommentar auf der Akte des Ministeriums für Kirchen und Schulen vermerkte Ministerpräsident Tantzen seine unterschiedliche Beurteilung der Stellungnahmen der Schulleiter und drückte seine Unzufriedenheit mit den bisherigen Maßnahmen gegen eine einseitige Politisierung der Schülerschaft der höheren Schulen aus:

Die gegen die Politisierung und der daraus folgenden parteipolitischen Zerreißung der Jugend in den Kl[assen] d[er] höheren Schulen angewandten Mittel reichen m. E. noch nicht aus. Die Haltung von Dir. Dr. MÜLLER

236 Auch mit dem Lehrer der Oberrealschule, der den Aufruf unterzeichnet hatte, setzte sich Dr. Müller kritisch auseinander, wie aus dem oben zitierten Schreiben hervorgeht: *Daß der Aufruf zur Gründung eines vaterländischen Jugendbundes von einem Lehrer der Oberrealschule unterzeichnet ist, ist bedauerlich. Der Lehrer nimmt jedoch das Recht der politischen Betätigung außerhalb der Schule für sich in Anspruch und ist nach meiner Kenntnis auch wirklich des Glaubens, daß der Jugendbund parteilos seine werde.* ebenda.

237 STAO Best. 134-1156.

238 ebenda.

billige ich, wenn der von den Lehrern erteilte staatsbürgerliche Unterricht alle Schüler umfaßt u. den Schülern der Beitritt zu den sog. unpol[itischen] Deutschnat[ionalen] u. volksparteil[ichen] Jugendvereinen nicht gestattet wird. Die Haltung von Herrn Dir. Dr. GABLER ist nicht zu billigen. Derselbe scheint seinen Schülern gegenüber nicht das erforderliche Maß von Kraft und Autorität zu besitzen, dabei sehr unpolitisch zu sein, wenn er den deutschnat[ionalen] Jugend-V[erein] gestattet, und wirklich ernsthaft glaubt, daß dieser einem anderen Zweck als dem der Förderung der von d[er] deutschnat [ionalen] Part[ei] vertretenen Anschauungen dient.²³⁹

Auf dem Hintergrund der Auseinandersetzung um den *Vaterländischen Jugendbund* nahm Ministerpräsident Tantzen am 20.9.1919 in einem Schreiben an das Ministerium für Kirchen und Schulen noch einmal grundsätzlich zur politischen Betätigung der Lehrer Stellung. Eine öffentliche politische Äußerung außerhalb der Schule könne man nicht verbieten, wohl aber sei vom Lehrer eine Loyalität gegenüber der von der Mehrheit des Volkes getragenen Verfassung zu fordern:

Wohl aber ist zu verlangen, dass nicht nur der Lehrer nicht gegen die Regierung und ihre Politik in der Schule Stellung nimmt, sondern es muß verlangt werden, dass der Lehrer nicht Regierungspolitik betreibt, dieses Wort umfaßt vielmehr²⁴⁰, sondern dass er die Grundlagen des Staates, die von der Mehrheit des Volkes in der Verfassung verankert sind, den Schülern in einer Weise nahe bringt, die diese die neuen Verhältnisse anerkennen läßt, nicht aber umgekehrt durch mehr oder weniger offene Ablehnung der neuen Verhältnisse ein Sehnen nach der monarchischen Staatsform in den Schülern hervorruft.²⁴¹

Im Folgenden kritisierte Tantzen die ihm nicht weit genug gehende Stellungnahme des Ministers für Kirchen und Schulen und forderte, dass Lehrer die herrschende Staatsform der parlamentarischen Demokratie zu vertreten hätten, ohne den geringsten Zweifel daran aufkommen zu lassen. Tantzen

239 ebenda.

240 Wahrscheinlich Tippfehler: „vielmehr“ = viel mehr.

241 STAO, Best. 134-1156.

fordert, alle Bilder von ehemaligen Herrschern, der Familien des Kaisers und des Großherzogs aus Schulräumen zu entfernen:

*Es ist nicht angängig, dass diejenigen Wahrzeichen, welche dem früheren Regiment dazu dienten, monarchische Gesinnung zu pflegen, hängen bleiben in Räumen, welche der Jugenderziehung dienen, der Erziehung eines Volkes, welches in seiner grossen Mehrheit die monarchische Staatsform ablehnt, die Fürsten beseitigt und die Republik an deren Stelle gesetzt hat.*²⁴²

In einer Protokollnotiz der Sitzung des Ministeriums am 27. September 1919 hielt Minister Graepel fest, dass alle Bilder der Monarchen und ihrer Angehörigen *während der [Herbst-] Ferien unauffällig aus den Schulräumen entfernt werden.*²⁴³

Wie stark monarchistische Bestrebungen noch immer waren, macht ein Schreiben des Ministerpräsidenten Tantzen an das Ministerium für Kirchen und Schule vom 23.11.1919 deutlich, das sich auf einen Vorfall am Gymnasium bezog. Dort hatte der Oberlehrer R. in der Morgenandacht am 17. November 1919 vor sämtlichen Schülern und Lehrern *Worte des Gedenkens und eine Erklärung der Treue dem früheren Großherzog ausgesprochen.*²⁴⁴

Tantzen sah darin eine Provokation und eine Sabotierung des *Verfassungseides*, was nicht geduldet werden könne. Es verlangte eine Aufklärung und eine entschiedene disziplinarische Bestrafung.

Die gleiche Tendenz zeigte sich am Reform-Realgymnasium²⁴⁵, das seit Ostern wieder vom Gymnasium getrennt, unter der Leitung von Direktor Bortfeldt stand, wie ein Beitrag in der Festschrift des Alten Gymnasiums von 1973 beweist, in dem der Verfasser noch 53 Jahre später kritiklos einen

242 ebenda.

243 ebenda.

244 ebenda.

245 In der Literatur wird das Staatliche Reform-Realgymnasium häufig mit der Städtischen Oberrealschule verwechselt, z. B. im Oldenburger Jahrbuch 1995, S. 120. Das Reform-Realgymnasium war 1914 vom Staat zur Entlastung der Städtischen Oberrealschule gegründet worden, es befand sich im Gebäude des heutigen Alten Gymnasiums am Theaterwall und hatte von 1920 bis 1934 eine eigene Leitung. Von 1934 bis 1939 wurde es unter der Leitung des Direktors des Gymnasiums abgebaut.

Antragsentwurf aus dem Jahre 1920 erwähnt, der von den Vertrauensleuten der oberen Klassen gestellt worden war, dem Reform-Realgymnasium den Namen Friedrich-August-Reformrealgymnasium²⁴⁶ zu geben.

5.3.2 *Die Vorfälle anlässlich des Besuchs Paul von Hindenburgs bei der Feier des 91er Regiments vom 16.–19. September 1921 in Oldenburg*

Aus Anlass des Regimentstreffens der 91er zu einer Denkmalsenthüllung für die Gefallenen mit einer anschließenden Parade hielt sich der ehemalige Generalfeldmarschall Paul von Hindenburg in Oldenburg auf. In Preußen waren derartige militärische Veranstaltungen verboten, weil sie sich in ihrem revanchistischen Charakter auch gegen die Republik richteten, deshalb hatte Ministerpräsident Tautz die Schulen anweisen lassen, im Interesse der Aufrechterhaltung der Staatsautorität die Schüler und Schülerinnen nicht zur Teilnahme an der Abschlussparade vom Unterricht zu befreien. Diese Anordnung wurde an den höheren Schulen auf sehr unterschiedliche Weise gehandhabt, wie das Protokoll der Verhandlungen im Evangelischen Oberschulkollegium vom 20. und 21. September 1921 deutlich erkennen lässt.

Als einzigem Schulleiter war es Dr. Müller gelungen, durch seinen persönlichen Einsatz die Oberrealschüler zu überzeugen, die Schule nicht unerlaubt zur Teilnahme an der Abschlussparade zu verlassen. Wie aus dem Protokoll²⁴⁷ hervorgeht, erfuhr Dr. Müller, dass Vertrauensmänner der Oberklassen des Alten Gymnasiums und des Reform-Realgymnasiums und der Oberrealschule beim Ministerpräsidenten vorstellig werden wollten, um eine Befreiung vom Unterricht für alle Schüler und Schülerinnen zur Parade zu erwirken.

Für den Fall der Ablehnung sei eigenmächtiges Schulversäumnis geplant.²⁴⁸

Dr. Müller wurde darauf sofort aktiv, um in Verhandlungen mit den Vertrauensschulern der Klassen und den Klassenlehrern die Schüler von ihrem Vorhaben abzubringen. Darüber hinaus ging er selber in alle Oberklassen,

246 Weichardt (Hrsg.), *Von der Lateinschule zum Alten Gymnasium*, Oldenburg 1973, S. 158.

247 Alle Zitate aus dem Protokoll finden sich in STAO, Best. 134-1156.

248 ebenda.

um den Schülern auch die staatspolitischen Folgen zu verdeutlichen. Seine Schlussbemerkung zeigt Dr. Müllers demokratische Grundeinstellung:

*Die mir aufgetragene Aufgabe habe ich als eine schwere Belastung des Vertrauensverhältnisses zu unseren Schülern empfunden, wenn ich auch keinen Augenblick im Zweifel darüber war, daß ich mich bei Lage der Verhältnisse mit voller Kraft für die Wahrung der Staatsautorität einzusetzen hatte.*²⁴⁹

Aufschlussreich für die unterschiedliche politische Haltung bei Eltern und Schülern der verschiedenen höheren Schulen in Oldenburg war vor diesem Hintergrund die Einlassung des Direktors des Gymnasiums, Dr. Gabler. Wenn er als Grund für den Verzicht der Oberrealschüler vor allem auf die unterschiedliche soziale Herkunft der Schülerschaft der Oberrealschule zu der des Gymnasiums hinwies, so hatte er zum Teil recht, denn die Ablehnung der jungen Republik war unter Bildungsbürgern, die ihre Kinder eher zum Gymnasium schickten, schon durch die behandelten Vorfälle in Oldenburg deutlich geworden.²⁵⁰

*Bei der Oberrealschule lagen die Verhältnisse für die Aufrechterhaltung des Gehorsams von vornherein günstiger. Einmal entstammen die Schüler anderen Kreisen, und sie sind im ganzen leichter lenkbar als die Gymnasiasten. Auch fehlt die ungünstige Beeinflussung der Eltern, unter der wir zu leiden haben.*²⁵¹

Unglaublich war die Behauptung, die Gymnasiasten seien nur *durch die fortwährende Einwirkung der Außenwelt nach und nach dazu verführt worden.*

Hier fehlte die entschiedene politische Haltung, denn auch in der Unterprima der Oberrealschule gab es Schüler mit rechtsradikalen Tendenzen, gerade mit dieser Klasse hatte sich Dr. Müller besonders gründlich auseinandergesetzt.

249 ebenda.

250 vergl. Abschnitt 5.3.1 dieser Arbeit. Zum Gesamtkomplex des Bildungsbürgertums vergl. Klaus Vondung, *Das wilhelminische Bildungsbürgertum*, Göttingen 1976.

251 STAO, Best. 134-1156.

Noch ungläubwürdiger und, wie sich später durch Zeugenaussagen herausstellte, unwahr war die Einlassung des Direktors des Reformrealgymnasiums Bortfeldt, wenn er behauptete:

*Ich habe mich mit allen mir zur Gebote stehenden Mitteln dafür eingesetzt, die Schüler bei der Gehorsamspflicht zu halten. Auch bei unseren Schülern ist ganz ausgeschlossen, daß sie irgend welche Zweifel an dem tiefen Ernst meiner Ermahnungen gehabt haben könnten.*²⁵²

Ein Lehrer des Reformrealgymnasiums bestätigte bei einer späteren Untersuchung auch anderer Vorfälle am 21. und 23. September 1922 eidesstattlich:

*Ich muß daran festhalten, dass der Direktor [Bortfeldt; d.V.] in den Tagen der Hindenburgfeier nicht alles getan hat, um die behördlichen Anordnungen streng durchzuführen. Es ist richtig, daß Herr Direktor Bortfeldt mir in den Tagen der Hindenburgfeier einmal sagte: „Wenn ich nicht Direktor wäre, so hätte ich meinen Sohn am Sonnabend [dem Tag der Abschlussparade; d.V.] auch nicht in die Schule gehen lassen“.*²⁵³

Ein anderer Lehrer sagte an gleicher Stelle aus:

*Am Freitagabend vor der Hindenburgparade hat der Direktor im Weinkeller im Kreise von Kollegen eine Äußerung des Sinnes getan: „Wenn ich Schüler wäre, wüsste ich wohl, was ich zu tun hätte“, womit er jedenfalls andeuten wollte, dass er es billige, wenn die Jungens am nächsten Tage eigenmächtig die Schule versäumten.*²⁵⁴

Welcher Geist manchen Schüler des Reformrealgymnasiums beseelte, macht der Beitrag eines Ehemaligen deutlich, der noch 50 Jahre später das unerlaubte Verlassen der Schule als Tat aus historischem und politischem Interesse hochstilisierte und behauptete:

*Für uns Unterprimaner aber war der Wille, an einem solchen historischen Ereignis teilzunehmen, stärker als die Gehorsamspflicht.*²⁵⁵

252 ebenda.

253 ebenda.

254 Alle Aussagen finden sich ebenda.

255 Von der Lateinschule zum Alten Gymnasium, a.a.O., S. 158.

In den von der Polizei beschlagnahmten Mitgliederlisten des später verbotenen *Deutschwölkischen Schutz- und Trutz-Bundes*²⁵⁶ fanden sich denn auch die Namen von neun Schülern des Reform-Realgymnasiums, eines Schülers des Gymnasiums, aber keines Oberrealschülers. Welch nationalistischer, fremdenfeindlicher und rassistischer Geist in diesem Bund herrschte, machte eine Eingabe²⁵⁷ der *Ortsgruppe Oldenburg* an das Ministerium für Kirchen und Schule vom 6. November 1920 gegen das Verbot des Tragens von Hakenkreuzen als Abzeichen deutlich:

Durch dieses Verbot werden die heiligsten Gefühle der deutschgeborenen Jugend aufs Tiefste verletzt. ... Darum geben wir uns der zuversichtlichen Hoffnung hin, dass dieses undeutsche Verbot unverzüglich zurückgezogen wird.

*Mit treudeutschem Heilgruss Der Vorstand.*²⁵⁸

Wie aus den zitierten eidesstattlichen Erklärungen der beiden Lehrer des Reform-Realgymnasiums am 22. und 23. September 1922 hervorging, hatte der Direktor Bortfeldt auch in dieser Hinsicht eine falsche Aussage gemacht:

*Dass der Direktor das Tragen des Hakenkreuzes nicht bemerkt haben will, nimmt mich wunder. Ich habe viele Schüler gesehen, die im Knopfloch oder auf der Krawatte ein Hakenkreuz trugen, jedoch ohne dass ich etwa besonders hierauf geachtet hätte. Nach den Sommerferien habe ich dieses nicht mehr bemerkt.*²⁵⁹

Diese ausführliche Darstellung der politischen Situation auch an den Nachbarschulen war notwendig, um die Haltung und Entscheidung des Direktors der Oberrealschule, Dr. Müller, beurteilen zu können. In einem abschließenden Schreiben ihres Leiters Tappenbeck zur Untersuchung der Vorfälle während des Hindenburgbesuchs wandte sich das Evangelische Oberschulkollegium am 21. September 1921 an das Ministerium der Kirchen und Schulen, darin wurden die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Schulleiter und Lehrer vermerkt:

256 STAO, Best. 136-2685.

257 STAO, Best. 134-1156.

258 ebenda.

259 ebenda.

*Die höchstbedauerlichen Vorfälle sind so aus der Gesamtlage menschlich leicht zu erklären, der Geist der Unbotmäßigkeit fordert aber ungeachtet des scharfen Widerspruchs aus der Bevölkerung und in der Presse, der vorauszusehen ist, seine Sühne; schon um die Haltung der Oberrealschule für die Zukunft zu stützen.*²⁶⁰

Das Argument der anderen Direktoren, an der Oberrealschule seien die Bedingungen für ein Einhalten des Verbots günstiger gewesen, wurde zurückgewiesen mit dem Hinweis:

*Sicher ist aber an der Oberrealschule auch mehr positive Arbeit im vorbeugenden Sinne geleistet worden, namentlich auch von Seiten der Klassenlehrer, als an den anderen Anstalten. Denn auch an der Oberrealschule hatte der Geist der Unbotmäßigkeit sich schon stark ausgebreitet, und auch an ungünstiger Beeinflussung von Eltern hat es dort keineswegs gefehlt. Da ist es hauptsächlich dem tatkräftigen und geschickten Einwirken des Klassenlehrers der Unterprima, in der die unruhigen Elemente [u. a. der Antragsteller auf Zulassung des Vaterländischen Jugendbundes; d.V.], auch auf die Eltern, gelungen ist, die Schüler bei der Pflicht zu halten.*²⁶¹

5.3.3 *Der Eklat anlässlich der Gedenkkundgebung für die Republik nach der Ermordung des Reichsaußenministers Dr. Walther Rathenau am 27. Juni 1922*

Auch im folgenden Jahr 1922 zeigten sich bei der Gedenkkundgebung für den von Rechtsradikalen ermordeten Reichsaußenminister Dr. Walther Rathenau die schon aus Anlass der Hindenburgparade beobachteten Unterschiede im Verhalten der Schüler der höheren Schule in der Stadt Oldenburg gegenüber den Vertretern der Republik.

In ihrer Ausgabe vom 27. Juni 1922 veröffentlichten die *Oldenburgischen Anzeigen* einen vom Ministerpräsidenten Tantzen am 26. Juni unterzeichneten Aufruf zu einer *Kundgebung für die deutsche Republik im Rahmen einer Trauerfeier für den ermordeten Reichsminister Dr. Rathenau*. Wie im ganzen Reich so war auch in Oldenburg die politische Stimmung aufs äußerste

260 ebenda.

261 ebenda.

gespannt. Die Oldenburger Regierung beschloss einmütig, in der kritischen Situation für die Republik eine Gedenkfeier zu veranstalten, mit dem Ziel, *allen treuen republikanischen Kreisen zu zeigen, dass die Regierung fest entschlossen ist, allen unheilstiftenden Elementen entgegenzutreten, die Republik zu schützen in jeder Lage.*²⁶²

Zu dieser Kundgebung wurden *die Beamten, Lehrer und Schüler der höheren und Volksschulen aus der Stadt Oldenburg und den Vororten vom 12. Jahr ab an beordert.*²⁶³ Die Absicht der Regierung war, der Jugend in einer Art staatsbürgerlichem Unterrichts demonstrativ deutlich zu machen, *welche Massen hinter der heutigen Staatsform und dem heutigen Staat stehen.*²⁶⁴

Den dann folgenden Zwischenfall schilderte ein damals teilnehmender Oberrealschüler so:

Als Walther Rathenau 1922 ermordet worden war, fand eine Feier auf dem Viereckhof des Ministeriums statt [jetzt Theodor-Tantzen-Platz; d.V.]. In der Minute des Gedenkens an den Toten nahm die Bevölkerung Hüte und Mützen ab, nur einige „rechtsoppositionelle“ Primaner [des Gymnasium; d.V.²⁶⁵] behielten ihre roten Mützen aus. Da erscholl die laute Stimme Theodor Tantzens über den Platz: „Die rroten Mützen herrrunter!“ Da sich auch in der Bevölkerung bereits der Unmut regte und eine Schlägerei nahe war, wurden die Primaner vernünftig.²⁶⁶

5.3.4 Die Entwicklung der Oberrealschule im Schuljahr 1919/20

Trotz des politischen Zusammenbruchs änderte sich die Gesamtzahl der Schüler und Schülerinnen im folgenden Jahr nur unwesentlich von 597 (darunter 27 Mädchen) am 1. Mai 1918 auf 576 (darunter 18 Mädchen). Der Rückgang der Anzahl der Mädchen erklärt sich aus dem weiteren Ausbau der Cäcilien Schule zum Oberlyceum mit Abiturberechtigung.

262 STAO, Best. 270-27, Mappe 39,4.

263 ebenda.

264 ebenda.

265 vgl. Bericht der *Nachrichten für Stadt und Land* vom 28. Juni 1922.

266 STD. a. D. Heinz Indorf in „Allmende“, 1969, Heft 1, o.S.

Als wichtigste Neuerung im Sinne einer demokratischen Reform wurde in der Rubrik *Geschichte der Anstalt*²⁶⁷ die Erweiterung der *Selbstverwaltung der Schüler* vermerkt. In allen Klassen von der Obertertia (heute Klasse 9) bis zur Oberprima (heute Klasse 13) wählte man *Vertrauensmänner* als Klassensprecher. Der 1. Mai wurde als Feiertag eingeführt.

Die Vereine an der Schule *blühten wieder auf*. Ein Naturwissenschaftlicher Verein wurde gegründet. Bei den ersten Wettkampfwochen nach dem Krieg gewannen die Mannschaften der Oberrealschule die Wanderpokale im Wallauf, im Stafettenschwimmen sowie im Schlagball.

Als eine der besonderen Veranstaltungen fand am 9. Juli eine Trauerfeier für die gefallenen Angehörigen der Oberrealschule statt.

Oberrealschule und Cäcilien Schule veranstalteten gemeinsam drei Aufführungen der *Glocke* von Romberg, deren Reinertrag zur Anschaffung von Musikalien und Musikinstrumenten für die Schulorchester sowie *zum Besten des Kinderheims* verwendet wurden. Neu war sicher auch der Vortrag des Obermedizinalrates Dr. Barnstedt auf einem Elternabend über Geschlechtskrankheiten.

Ein Zeitzeuge, Schüler der Oberrealschule von 1917–1926, schildert die politische Situation während dieser Zeit so:

Ansonsten verlief der Unterricht ganz „unpolitisch“. Wir spürten wohl aus gelegentlichen Äußerungen von Lehrern, ob sie „rechts“ oder „links“ eingestellt waren, aber einen Unterricht in „politischer Bildung“ gab es nicht. Leider!! Aber wir hatten das Glück, einen sachlichen und vom Wert der Republik überzeugten Geschichtslehrer zu haben: Dr. Wieneke. Er würdigte die Verdienste Gustav Stresemanns und seiner Nachfolger, die die Währungsreform endlich erreichten und die wirtschaftliche Gesundung einleiteten. Aber die „Schwarz-weiß-roten“ versuchten diese Verdienste zu schmälern, sie säten viel Haß. Eine kleine Episode: Als ich mir bei Bernhard Harmdierks ein Fahrrad kaufen wollte, fragte er etwas erstaunt: „Haben Sie wirklich den Mut, mit diesem Rad zu fahren?“ Auf meinen verständnislosen Blick erklärte er: „Sie werden als „Sozi“ verschrieen werden; bedenken Sie,

267 Jahresbericht Schuljahr 1919/1920, S. 14 f.

daß das Rad einen schwarzen Rahmen mit roten Streifen hat und dazu goldbraune Reifen.“ Ich habe es aber doch gekauft.²⁶⁸

5.3.5 *Die Reformen und Sparmaßnahmen während der Weimarer Republik und ihre Folgen für die Städtische Oberrealschule*

5.3.5.1 Die Entwicklung der Schüler- und Abiturientenzahlen

Infolge der geburtenstarken Jahrgänge seit 1909 bis zum Ausbruch des I. Weltkriegs stiegen die Schülerzahlen von 587 (1919/20) auf 625 (1923/24)²⁶⁹, 671 (1924/25) bis zum Höhepunkt 693 (1925/26), um dann langsam durch den Geburtenrückgang während der Kriegsjahre wieder abzufallen über 662 (1926/27), 627 (1927/28) auf 576 (1928/29).

Im Gegensatz zu den seit 1926 wieder sinkenden Schülerzahlen wies die Statistik eine Zunahme der Oberstufenschüler auf von 73 (1924/25), 89 (1925/26), 116 (1926/27), 137 (1927/28) bis zu 142 (1928/29). Darin zeigte sich die steigende Tendenz, trotz des erhöhten Schulgeldes von 72 GM (1923/24) auf 240 RM (1928/29) die Oberrealschule bis zur Reifeprüfung zu besuchen.²⁷⁰

Damit lag die Entwicklung der Oberrealschule durchaus im Trend der Entwicklung im Reich, wie Wolfgang Günther in seiner Untersuchung belegte:

Der Trend der Bildungsentwicklung verlief allerdings in Oldenburg parallel zu der im Reich: Stagnation bzw. leichte Zunahme im Kaiserreich, erhebliche Fortschritte in der Weimarer Republik. Auch daß die Zunahme an höherer Bildung nach der Jahrhundertwende „fast ausschließlich einer Expan-

268 STD. Heinz Indorf in Allmende, 1969, 1, o.S.

269 Die Stadt Oldenburg hatte 1923/24 der Raumnot der Oberrealschule infolge steigender Schülerzahlen durch den Aufbau eines Stockwerks Rechnung getragen.

270 Alle zitierten statistischen Angaben sind entnommen: Schulamt der Stadt Oldenburg, Vom Schulwesen der Stadt Oldenburg in Vergangenheit und Gegenwart, Oldenburg 1928/29 (Verfasser: Prof. Dr. Kohl, Stadtarchivar, ehemaliger Lehrer der Oberrealschule).

sion der modernen Oberschule“²⁷¹ zu verdanken war, trifft sowohl für Oldenburg wie für das Deutsche Reich insgesamt zu.²⁷²

Während zwischen 1913 und 1926 die Einwohnerzahl des Stadtgebiets zunächst nur um 4,17% und nach der Eingemeindung von Bürgerfelde um 10,54% angewachsen war, erhöhte sich der Besuch höherer Schulen um 37,6%, vor allem auch durch den Ausbau der Mädchenbildung. Die Schülerzahl des Gymnasiums in Oldenburg fiel während dieses Zeitraums um 29,7%, dagegen stieg die Schülerzahl der Oberrealschule um 13,8 %.²⁷³

Ein Blick auf die Berufsstatistik der Väter der Schüler lässt einige signifikante Tendenzen erkennen. Während der Anteil der Akademikerkinder nur geringfügig zwischen 3,5% (1913), 3,9% (1920), 2,3% (1926) und 2,5% (1928) schwankte, weitete sich der Anteil der Kinder mittlerer Beamter am stärksten aus von 23,1% (1913), 22,8% (1920), 31% (1936) auf 34,7% (1928). Ab 1920 tauchten in der Statistik Kinder von Volksschullehrern gesondert auf, ihr Anteil an der Gesamtschülerzahl blieb zwischen 4,6% (1920) und 4,2% (1928) ziemlich konstant, ihre genannten akademischen Studienziele bekundeten ihren sozialen Aufstiegswillen.

Der Anteil der Kinder von Gewerbetreibenden sank von 38,3 % (1913), 29,5% (1920), 25,8% (1926) auf 23,7% (1928), ebenso der Anteil der Kinder von Landwirten von 12% (1913), 11,4% (1920), 6,8% (1926) auf 9,3% (1928), dagegen stieg der Anteil von Handwerkerkindern von 7,2% (1913), 11,4% (1920), 12,8% (1926) auf 10,7% (1928).

In der Statistik ab 1925 erschienen zum ersten Mal Angaben über Kinder *gelernte[r] Arbeiter in Industrie, Handwerk u.s.w.* mit 4,6% (1925), 5,3% (1926) und 6,5% (1928). Die Kinder ungelerner Arbeiter fanden sich erstmalig mit 0,7% (1926) und 0,35% (1928)²⁷⁴

271 Günther und Günter-Armdt zitieren hier Ringer, *Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland 1800–1960*, S. 12.

272 Günther, Wolfgang/Günter-Armdt, Hilke, *Strukturwandel der Gesellschaft und Schulsystem in Oldenburg*, in: Günter, Wolfgang (Hrsg.), *Sozialer und politischer Wandel in Oldenburg*, Oldenburg 1981, S. 92 f.

273 *Vom Schulwesen der Stadt Oldenburg in Vergangenheit und Gegenwart*, Hrsg. Schulamt der Stadt Oldenburg (Verfasser: Prof. Dr. Kohl), S. 38 ff.

274 Alle Angaben stützen sich auf die entsprechenden Jahresberichten der Oberrealschule.

Damit spiegelte die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft der Oberrealschule den allgemeinen Entwicklungstrend dieser Schulform während der Weimarer Republik wider, ausgenommen die Tatsache, dass der Anteil der Kinder von Landwirten durch die größere Verstärkung in Oldenburg fiel, während er im übrigen Freistaat stieg, wie Wolfgang Günther in seiner Untersuchung feststellte:

Der Trend in der Weimarer Republik ist ziemlich eindeutig: Die Berufsgruppe der Beamten und der Landwirte verbesserte ihre Position zu Lasten der Handel- und Gewerbetreibenden.²⁷⁵

Eine andere signifikante Abweichung bedeutete der höhere Anteil von Facharbeiterkindern von 5,3% (1926) und 6,5% (1928) in der Landeshauptstadt, die deutlich über dem Schnitt im Freistaat bei Gymnasien von 0,7% und den übrigen Oberschulen bei 4,7% lagen.

So bestätigt die Analyse der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft der Oberrealschule während der Weimarer Republik mit wenigen Abweichungen, die sich aus den ökonomischen Bedingungen der Landeshauptstadt erklären, die wesentlichen Tendenzen der allgemeinen Entwicklung des höheren Schulwesens, die Wolfgang Günther im Folgenden zusammenfasste:

Die Gymnasien wurden in ihrer Sozialstruktur durch die Bildungselite und die ökonomisch stärkeren Schichten bestimmt, die „modernen“ Oberschulen durch die aufstiegsorientierten Mittel- und Unterbeamten und den gewerblichen Mittelstand, sie waren aber auch die höheren Schule, die von Arbeiter- und Angestelltenkindern bevorzugt besucht wurden.²⁷⁶

Die Statistik von Prof. Dr. Kohl zeigt aber auch das Greifen von Sparmaßnahmen in der Nachkriegszeit in der Erhöhung der Klassenfrequenzen von 32 (1912), über 34 (1921/22) auf 35,8 (1924/25)²⁷⁷ infolge des „Gesetzes über die Herabminderung der Personalausgaben“ vom 28. März 1924.²⁷⁸

275 Günther/Günther-Arndt, Strukturwandel, a.a.O., S. 105.

276 ebenda.

277 Vom Schulwesen der Stadt Oldenburg, S. 38 ff.

278 Gesetzblatt für den Freistaat Oldenburg, Bd. XLIII, S. 115 ff.

5.3.5.2 Die Veränderungen an der Oberrealschule durch die Reichsverfassung

Neben den oben dargestellten örtlichen Bedingungen unterlag die Oberrealschule auch den schulpolitischen Entwicklungen in der Weimarer Republik. Die Reichsverfassung vom 11. August 1919 hatte als Kompromiss nach langen Auseinandersetzungen für die Reichsorgane Rahmenkompetenzen und -bedingungen für die Entwicklung des Schulwesens festgelegt:

Art. 10: Das Reich kann im Wege der Gesetzgebung Grundsätze aufstellen für:

Das Schulwesen einschließlich des Hochschulwesens und das wissenschaftliche Büchereiwesen.

Art. 143: Für die Bildung der Jugend ist durch öffentliche Anstalten zu sorgen. Die Lehrer an öffentlichen Schulen haben die Rechte und Pflichten der Staatsbeamten.

Art. 146: Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf. Für diesen Aufbau ist die Mannigfaltigkeit der Lebensberufe, für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule sind seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend. ... Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern von Kindern, die zur Ausbildung auf mittleren und höheren Schulen für geeignet erachtet werden, bis zur Beendigung der Ausbildung.

Art. 147: ... Private Vorschulen sind aufzuheben.

Art. 148: 1. In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben. Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.

Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen. Jeder Schüler erhält nach Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung.

Art. 149: Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen.²⁷⁹

Wichtigste organisatorische Folge für die Oberrealschule war zunächst die Aufhebung bzw. das Auslaufen der Vorschule durch das Grundschulgesetz vom 28. April 1920. Allerdings hatte die Oberrealschule laut Schülerhauptbuch schon immer mit steigender Tendenz neben den Absolventen der Vorschule²⁸⁰ zwischen 15% (1890), 28% (1919), 42% (1920) Schüler der Stadtknabenschule und vor allem ländlicher Volksschulen in ihre Anfangsklassen aufgenommen.

Da die Reichsverfassung sich auf die Festlegung von Rahmenbedingungen des Schulwesens beschränkt hatte, sollte die Reichsschulkonferenz von 1920 den Rahmen durch inhaltliche Vorschläge und Beschlüsse ausfüllen. Bei den Verhandlungen zeigten sich die gleichen Gegensätze zwischen Reformern und Konservativen wie in der verfassungsgebenden Versammlung in Weimar 1919, so dass auch hier nur Kompromisse möglich waren. Heftiger Streitpunkt war nach der Abschaffung der Vorschulen eine vierjährige, sechsjährige oder achtjährige Dauer der Grundschule. Das schon oben zitierte Grundschulgesetz vom 28. April 1920 legte dann die vierjährige Grundschule als Regelschule fest.

Für die höheren Schulen wurde gefordert, neben den bestehenden Schulformen (Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule) eine deutsche Oberschule²⁸¹ mit dem Schwerpunkt in deutschkundlichen Fächern und für ländliche Gebiete eine Aufbauschule zu schaffen.

279 zit. nach.: Anschütz, Gerhard, Die Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919, Berlin 1928, 7. Aufl., S. 373 ff.

280 Ostern 1910 wurde die Vorschule von der Städtischen Oberrealschule getrennt.

281 Seit dem Abbau der Lehrerseminare (Varel) wurde 1922 in Oldenburg eine Deutsche Oberschule als sechsjährige Aufbauschule gegründet.

5.3.5.3 Die Reform der Oberstufe durch den Kern- und Kursunterricht

Nachhaltiger wirkte sich auf die Oberstufe der Oberrealschule eine Reform aus, die eine freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe durch die Einführung von Lehrgängen und Kursen neben dem Pflichtunterricht²⁸² ermöglichte. Die Reform war durch die Verordnung des Reichsschulsausschusses in Verbindung mit der beim Reichsminister des Innern geschaffenen kulturpolitischen Abteilung vom 19.12.1922²⁸³ über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse auch offiziell anerkannt. So war unter 1 c verfügt worden:

Innerhalb jeder Schulart ist nach näherer Bestimmung der Unterrichtsverwaltung der Länder in den oberen Klassen eine Erhöhung der Zielforderungen in einzelnen Fächern oder Fachgruppen neben einer gleichzeitigen Herabsetzung in anderen Fächern je nach Anlage der Schüler zulässig (freie Gestaltung); jedoch darf keines der Hauptfächer der Schulgattung fortfallen oder seine Bedeutung verlieren. Als Hauptfächer in diesem Sinne gelten ... an den Oberrealschulen: Französisch oder Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften.

*Die für jede Gruppe verbindlichen Lehrfächer und Lehrziele werden von den zuständigen Unterrichtsverwaltungen festgesetzt.*²⁸⁴

So erließ das Ministerium für Kirchen und Schulen am 1. Juni 1923 eine neue Reifeprüfungsordnung, die der freieren Gestaltung in Unter- und Oberprima Rechnung trug:

282 Die Forderung nach einer freieren Gestaltung des Unterrichts wurde schon vor dem I. Weltkrieg und dann auf der Schulkonferenz von den Vertretern der *Entschiedenem Schulreformer* um Paul Östreich vertreten. Vgl. *Minderheitsantrag I, I Antrag Oestreich, Hierl, Karsen: Frühesten nach vier Schuljahren setzt innerhalb der einen Schule des Volkes die erste Differenzierung ein, indem durch die Einrichtung eines nach örtlicher Möglichkeit reichen Systems wahlfreier Kurse um eine Kern= (Minimal=) Schulung die Entwicklungsmöglichkeiten für die Kinder aller Klassen in Stadt und Land gleichmäßig geöffnet werden. Mindestens ist an allen Orten, die bisher nur eine „höhere“ Schule aufweisen, so zu verfahren.* (Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Berlin o.J., S. 66).

283 Gesetzblatt für den Freistaat Oldenburg, Bd. XLII, S. 32 ff.

284 Gesetzblatt für den Freistaat Oldenburg, Bd. XLII, S. 36.

§ 5. 3.

Ist der Unterricht auf der Oberstufe freier gestaltet, so kommen zu den Arbeiten in Deutsch und Mathematik hinzu:

- c) *bei den Oberrealschulen: in der sprachlichen Gruppe eine englische und eine französische Arbeit, und zwar wenigstens in einer dieser beiden Sprachen ein Aufsatz, in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe eine kleinere freie Arbeit in englischer oder französischer Sprache und die Bearbeitung von zwei Aufgaben aus dem Gebiete der Naturwissenschaften.*²⁸⁵

Schon im 2. Januarheft 1922 des *Zentralblattes*²⁸⁶ fand sich im nichtamtlichen Teil eine längere Abhandlung mit detaillierten Stundenplanvorschlägen für die Einführung von Kern- und Kursunterricht. Aus dem Artikel geht hervor, dass Sachsen schon seit 1907 eine Vorreiterrolle spielte und im Februar 1919 die Einführung von Kurs- und Kernunterricht verbindlich gemacht hatte, während es in Preußen bei einzelnen Versuchen geblieben war.

Nach dem Ministerwechsel im preußischen Kultusministerium von Haenisch zu Boelitz vollzog sich ein konservativer Umschwung in der Schulpolitik durch die Verfügung vom 14. Februar 1923, die den liberalen Erlass vom 24. Januar 1922 aufhob und die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe einschränkte. Es heißt dort:

Ich muß meine Genehmigung aber versagen, wo wirklich erhöhte Anforderungen auf keinem Gebiet gestellt werden und statt dessen die Gefahr einer Zersplitterung der Kräfte droht.

*Besonderes Gewicht lege ich aber darauf, daß überall neben der freieren Gestaltung auch die Möglichkeit des normalen Lehrplans vorgesehen wird, so daß Schüler, die sich ihren Fähigkeiten und Neigungen nach für den Lehrgang der bisherigen Form entscheiden nicht zu kurz kommen.*²⁸⁷

285 Gesetzblatt für den Freistaat Oldenburg, Bd. XLII, S. 318 f.

286 Zentralblatt für die ges. Unterrichtsverwaltung in Preußen 1922, S. 28 ff. Da das Exemplar der Landesbibliothek aus dem Besitz der Oberrealschule stammt, wie auf der Titelseite vermerkt ist, und der Erlass mit Bleistift angestrichen ist, hat der Artikel wahrscheinlich die Grundlage zur Einführung von Kern- und Kursunterricht im Schuljahr 1923/24 gebildet.

287 Zentralblatt, 1923, S. 116.

Dabei hatten die Abiturprüfungen der Schule, die die freiere Gestaltung der Oberstufe eingeführt hatten wie Breslau, Münster, Herne, Dortmund, Wanne²⁸⁸, Frankfurt, Lübeck usw. eine deutliche Leistungssteigerung der Schüler und Schülerinnen gezeigt.²⁸⁹

Der damalige Vorsitzende des Westfälischen Philologenverbandes, Adolf Bohlen, stellte zu der Änderung der preußischen Schulpolitik fest:

*Hier [haben wir] ein Kapitel vor uns, wo die rückwärts gerichtete Tendenz immer wieder den Sieg davon trug. ... Der Verwaltungsstandpunkt siegte über die pädagogische Einsicht.*²⁹⁰

Den Hintergrund für das Umschwenken der preußischen Bildungspolitik hat Dieter Margies in seiner Arbeit durch die Veröffentlichung von geheimen Erlassen des preußischen Kultusministeriums aus den Beständen des Provinzialschulkollegiums Münster ausführlich dargestellt.²⁹¹

Obwohl es von den offiziellen Vertretern der Kultusbehörde immer wieder gelegnet wurde, standen die Pläne zur Neuordnung des höheren Schulwesens in Preußen unter dem Diktat der Sparmaßnahmen des Finanzministeriums, was schon ein Geheimerlass des Ministers Haenisch vom 6. September 1920 beweist.²⁹²

Hinzu kam die Haltung des mit der Abfassung der Denkschriften zur Neuordnung beauftragten Ministerialrats Richert, dessen konservative, grundlegenden Reformen abgeneigte Einstellung sich in den folgenden Abschnitten seines Entwurfs der Erstfassung der Denkschrift vom 13. März 1924 zeigt, den Richert am 12.12.1923 dem Staatssekretär überreichte:

288 Hier zeigte sich wieder wie schon im 19. Jahrhundert, dass in Preußen vor allem die rheinisch-westfälischen Städte auf Reformen drängten. Vgl. in Abschnitt 5.1 dieser Arbeit die Feststellungen Albisetis.

289 vgl. Bohlen, Adolf, *Moderner Humanismus*, Heidelberg 1957, S. 75.

290 Bohlen, Adolf, *Moderner Humanismus*, Heidelberg 1957, S. 74 f.

291 Staatsarchiv Münster, Zgg. 3/51 Nr. 6347, zit. nach Margies, Dieter, *Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration*, Rheinstetten 1972.

292 vgl. Margies, Dieter, *Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration*, Rheinstetten 1972, S. 257 f.

Die kaum mehr übersehbare Fülle von Schulformen, die Bewegungsfreiheit in Prima, das Drängen auf freie Kurse, Arbeitsgemeinschaften u.s.w. schienen den Beweis erbracht zu haben, daß die alten festen Schulformen sich überlebt hätten. Die elastische Einheitsschule soll beides sicherstellen. Die Bildungseinheit der Gebildeten durch die Kernfächer, die volle Bewegungsfreiheit der individuell Begabten und die praktischen Bedürfnisse der Berufsvorbildung in den Wahlfächern. ...

Es handelt sich hier auch nicht mehr um eine Schulutopie, wir haben Schulsysteme, die mit großem Erfolg dieses Schulideal in die Wirklichkeit umgesetzt haben; jedenfalls ist hier der Gedanke der Bewegungsfreiheit wirklich zu Ende gedacht. Die Lehrverfassung der Oberrealschule zum Dom in Lübeck gibt die charakteristischen Züge dieser Bildungsreform. Sie zeigt zugleich die Undurchführbarkeit für Preußen als Normalschule. ... Es bedarf keiner Worte, daß selbst bei erheblichen Abstrichen von diesem Idealbilde auch in glücklicheren Zeitläuften die Begründung solcher Schulen in größerer Zahl unmöglich wäre.²⁹³

Das Argument der finanziellen Unmöglichkeit der Einführung der Reformen wird nicht weiter begründet. Es wäre zu fragen gewesen, warum z.B. Lübeck und das finanziell viel schwächere Oldenburg die Reform durchführen konnten. Die folgende Argumentation Richerts erhärtet den Verdacht, dass er das die Schulpolitik im preußischen Kultusministerium bestimmende Argument der Einsparungen auch als Waffe gegen eine grundlegende Reform des höheren Schulwesens instrumentalisierte:

Aber nicht nur die finanziellen Folgen lassen diese Schulpläne als Durchschnittsschulen unmöglich erscheinen. Es sprechen vielmehr starke sachliche Gründe gegen sie. Die geschichtlichen Schulformen sind keine Zufallsgebilde, sondern sie sind organisch aus den Bildungsideen Deutschlands erwachsen und wurzeln ganz tief in dem gewachsenen Erdreich der deutschen Geistesgeschichte. Der erfolgreiche Kampf um das humanistische Gymnasium, das der elastischen Einheitsschule vor allem zum Opfer fiel, ist

293 zit. nach Margies, a.a.O., S. 269 f.

*der beste Beweis für die unverwüstlichen Lebenskräfte geschichtlich gewordener Schulformen.*²⁹⁴

Die nach ihrem maßgeblichen Verfasser benannte *Richertsche Reform* wird bis in die Gegenwart in den ehemaligen preußischen Gebieten uneingeschränkt positiv bewertet, weil die bestehenden alternativen Lösungen nicht zum Vergleich herangezogen wurden oder werden. Auch bei Würdigung der positiven Aspekte der *Richertschen Reform*: Stärkung der Arbeitsgemeinschaften, Betonung der Persönlichkeitsbildung, Einführung des Arbeitsunterrichts als Methode und Verstärkung der musischen Bildung, muss die Darstellung der Reform durch Hellmut Becker kritisch beleuchtet werden, wenn er 1976 in einem Beitrag über seinen Vater, C.H. Becker, schrieb:

*In der Schulreform, die C.H Becker genauso wichtig war wie die Hochschulreform, ging es darum, die Einheitsschule als eine Frage an die Zukunft offenzuhalten und zunächst einmal die inhaltliche Schulreform durchzuführen. Hier ist ein entscheidender Schritt die Richertsche Schulreform mit ihrer Verselbständigung des Lehrers und den verstärkten Wahlmöglichkeiten des Schülers, dem Ausbau des Arbeitsunterrichts als Methode und der Verstärkung von Sport und musischer Bildung. ... Die Liberalisierung des Unterrichts, die Verstärkung der Eigenverantwortlichkeit des Schülers und des Lehrers, ging damals so weit, daß man den Bereich der preußischen Schulreform noch nach der Zerstörung der Schule durch den Nationalsozialismus in den Formen des Unterrichts vom Bereich derjenigen unterscheiden konnte, die an dieser Reform in den zwanziger Jahren keinen Anteil hatten, d. h. im wesentlichen der Bereich der süddeutschen Staaten.*²⁹⁵

Die Darstellung Beckers ist zugleich ein Beispiel für die kritisierte *Preußenzentrierung* der Schulgeschichte: Durch die Ausblendung weitergehender Reformen in anderen Reichsländern erschien die preußische Reform als die Spitze des Fortschritts. Der Kern- und Kursunterricht, wie er nicht nur in Oldenburg von 1925 bis 1934 praktiziert wurde, förderte die von Becker für die *Richertsche Reform* geltend gemachten pädagogischen Aspekte für Schüler und Lehrer in ungleich stärkerem Maße, wie die nachfolgende Dar-

294 Margies, a.a.O., S. 70.

295 Becker, Hellmut, Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft, Stuttgart 1980, S. 36.

stellung der freieren Gestaltung der Oberstufe an der Städtischen Oberrealschule in Oldenburg bewiesen wird.

Ungeachtet der die Reform ablehnenden preußischen Entwicklung war für Oldenburg die Einführung des Kern- und Kursunterrichts ab Ostern 1925 vorgesehen, wie aus einem handschriftlichen Erlassentwurf des Ministerialrats im Ministerium für Kirchen und Schulen, Dr. Weßner, hervorging:

*Von Ostern 1925 ab ist an den Vollanstalten für die männliche Jugend (Stundentafeln I-IV) die freiere Unterrichtsgestaltung in U I [Unterprima; d.V.] und O I [Oberprima; d.V.] einzuführen.*²⁹⁶

Die Oberrealschule begann aber schon im Schuljahr 1923/24 mit der Einführung. Man orientierte sich bei der Planung an den im oben genannten Artikel²⁹⁷ aufgeführten Beispielen des Grunewald-Gymnasiums und des Ratsgymnasiums Hannover. Neben ihren Kernfächern mussten die Schüler an zwei Lehrgängen jeweils verschiedener Fachbereiche teilnehmen. Die folgende Übersicht über die Lehrgänge der ersten beiden Jahre der Einführungsphase der freieren Gestaltung in U I und O I zeigt exemplarisch, dass die Oberrealschule die Möglichkeiten des Kursunterrichts nutzte, Schüler an neue anregende Fragestellungen heranzuführen, die über den bisherigen Pflichtunterricht hinausgingen. Für das Schuljahr 1923/24 wurden folgende Lehrgänge angeboten:

1. *Kunstgeschichtlicher Lehrgang: Gotik (in Deutschland und den Niederlanden), Renaissance (in Italien und Deutschland), Barock (in Deutschland, Holland, Flandern und Spanien), Rokoko (in Frankreich, England und Deutschland).*
2. *Mathematischer Lehrgang: Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitsrechnung, Gleichungen 4. Grades, Pol-Polaren, Sätze von Pascal und Integralrechnung.*
3. *Kursus Physik: Wellenlehre. Begriff und Eigenschaften der Wellen. Anwendungen aus allen Gebieten der Physik.*

296 STAO, Best. 134-960.

297 Zentralblatt, 1922, S. 28 ff.

4. *Heimatkunde und Landesgeschichte: Staats- und Wirtschaftsverfassung der Gegenwart, Bodennutzung, Verkehrswesen, Handel, Gewerbe und Schifffahrt. Landesgeschichte: Entwicklung der Verfassung von den Anfängen bis zur Gegenwart, Wirtschaftsgeschichte. Kunst und Wissenschaft.*
5. *Beziehungen der deutschen Literatur zur ausländischen im 19. Jahrhundert.*
Teil 1: Die deutsche Literatur unter dem Einfluss der französischen im Roman, im Drama und in der Lyrik.
6. *Les grands auteurs et l'état d'esprit du XVIIIe siècle. Les auteurs et les idées: Critique encore modérée des croyances et des institutions établies (1715–50). Toutes les forces révolutionnaires entrent en ligne (1750–1789).*²⁹⁸

Für das folgende Schuljahr 1924/25 wurden sieben Lehrgänge angeboten:

1. *Englischer Lehrgang: Early American Authors (Washington Irving, Longfellow, Whitley, Hawthorne).*
2. *Französischer Lehrgang: Wesen und Ziele der Romantik (Rousseau, Chateaubriand, Mme de Stael).*
3. *Mathematischer Lehrgang: Arithmetik (Lösung der Gleichungen 3. Und Grades, Lösung der höheren und transzendenten durch Näherung). Differential- und Integralrechnung (Krümmung der Kurven, Anwendung der Integralrechnung auf Körper). Analytische Geometrie (Polarkoordinaten, Gleichungen der Kegelschnitte. Anfangsgründe der analytischen Geometrie des Raumes. Sphärische Trigonometrie (die Sonnenuhr).*
4. *Physikalischer Lehrgang: Schwingungslehre, Elektrostatik, Polarisation des Lichtes u. a.).*
5. *Kunstgeschichtlicher Lehrgang: Fortsetzung der Behandlung des Barock, Rokoko. Die Kunst des 19. Jahrhunderts in Europa.*

²⁹⁸ Jahresbericht Schuljahr 1924/25, S. 20 f.

6. *Chemischer Lehrgang: Das Wesen der Maßanalyse. Einführung in die Chemie der Kolloide. Mineralogisch-geologische Chemie.*²⁹⁹

Aufschlussreich ist auch die Übersicht über die Teilnehmerzahlen an den Lehrgängen, die eindeutig die Schwerpunkte der Oberrealschule in der Mathematik, der Physik und im Englischen erkennen lassen. So nahmen von den 40 Ober- und Unterprimanern 36 am mathematischen Lehrgang, 16 am physikalischen, 24 am englischen, 13 am deutschen, 11 am geschichtlichen, 10 am französischen, 9 am chemischen und 6 am kunstgeschichtlichen Lehrgang teil.³⁰⁰ Von einzelnen Schwankungen abgesehen, blieb diese Relation auch während der folgenden Jahre ziemlich konstant.

Im Schuljahr 1928/29 kamen drei weitere Lehrgänge hinzu: ein biologischer *Mikroskopische Übungen* mit sieben, ein philosophischer *Philosophische Texte von der Antike bis zu Kant* und ein musikalischer *Harmonielehre* mit je zehn Teilnehmern hinzu.

Ostern 1925 wurden zum ersten Mal nach der durch die freiere Gestaltung geänderten Reifeprüfungsordnung in den Fächern Englisch, Französisch, Mathematik, Physik und Chemie unterschiedliche Themen für die schriftlichen Arbeiten gestellt; in den Lehrgängen wurden *erhöhte Zielleistungen* gefordert, im Pflichtunterricht *Kernleistungen*.³⁰¹

Die am 13. November 1931 für den Freistaat Oldenburg erlassene Reifeprüfungsordnung³⁰² bestätigte in § 5 noch einmal die besonderen Anforderungen für die *Schulen mit freier Unterrichtsgestaltung*.

Wie stark dagegen die sogenannte Richertsche Reform des preußischen höheren Schulwesens von 1925 in die Kritik geriet, geht aus einem vierseitigen Manuskript³⁰³ über die Versammlung des *Deutschen Realschulmännervereins* am 20. Oktober 1928 in Hagen i. Westfalen hervor, das sich in den

299 ebenda, S. 22 f.

300 ebenda, S. 27 f.

301 ebenda, S. 25 f.

302 Gesetzblatt für den Freistaat Oldenburg, Bd. XLVII, S. 584 ff.

303 Das ungezeichnete und undatierte Manuskript trägt die Überschrift Reform in der Oberrealschule. Die handschriftlichen Korrekturen und die Tatsache, dass er sich zu den angegebenen Daten auf Dienstreise befand, lassen auf die Verfasserschaft Direktor Dr. Müllers schließen. Im Archiv des Oldenburger Herbartgymnasiums.

Akten der hier beschriebenen Schule befindet. An dieser Versammlung nahmen neben den Vertretern der Oberrealschulen auch zahlreiche Elternvertreter und Vertreter der Wirtschaft des Inlandes und des Auslandsdeutschturns teil.

In Referaten stellten die preußischen Vertreter des Realschulmännervers eins den nach ihrer Ansicht verfehlten Ansatz der preußischen Schulreform heraus, die sich zu sehr an der Herausbildung festgelegter Schultypen orientierte und zu wenig an den Begabungen und Interessen der Schüler:

*Für die Verfechter der Preußischen Schulreform ist eine möglichst klare Herausbildung der Schulgattung und nicht die Ausbildung und Pflege der besonderen Begabungs- und Interessenrichtung der Schüler die Hauptaufgabe.*³⁰⁴

Die preußischen Vertreter des Realschulmännervers eins lehnten einstimmig die von der Richertschen preußischen Reform für das höhere Schulwesen verordneten *konstruierten starren Schultypen* ab und forderten für die preußischen Oberrealschulen die *Wiederherstellung des Gleichgewichts der drei Fächergruppen: der neueren Sprachen, der Mathematik und Naturwissenschaften und der deutschkundlichen Fächer.*³⁰⁵ Zugleich sollte dabei eine Reform im Sinne der *freieren Gestaltung der Primen* erfolgen.

Anschließend stellten Vertreter aus Bremen, Hamburg, Sachsen und Oldenburg die jeweilige Reform ihrer Schulen dar:

In diesen Ländern sind die Unterrichtsverwaltungen im Gegensatz zu Preußen dazu übergegangen, an die Stelle des starren Schultyps Schulformen zu entwickeln, die durch Gabelung nach Begabungs- und Interessenrichtung oder durch die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe die Anlagen der Schüler zu fördern suchen.

*Die preußischen Vertreter erkannten, wie die Aussprache vielfach ergab, in dieser Regelung ein für sie zu erstrebendes Ziel.*³⁰⁶

304 Manuskript, 1. Seite.

305 ebenda.

306 ebenda, 2. Seite.

Dr. Müller hatte ausführlich das an der Oberrealschule seit 1923 praktizierte System der freien Gestaltung der Oberstufe dargestellt und dabei die besondere Eignung des Oldenburger Systems für Schulorte herausgestellt, in denen keine Auswahlmöglichkeiten bestanden:

*Von besonderer Bedeutung ist es [das Oldenburger System der freieren Gestaltung der Oberstufe; d.V.] für diejenigen Schüler, die an ihren Schulorten nur eine höhere Schule haben, die aus wirtschaftlichen Gründen besucht werden muß, einerlei ob sie der Interessenrichtung des Schülers entspricht oder nicht.*³⁰⁷

Das Oldenburger System fand das besondere Interesse der Vertreter der preußischen Oberrealschulen. Es wurde in die von der Versammlung einstimmig angenommene EntschlieÙung für eine entsprechende Reform auch in Preußen an dessen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung in Berlin aufgenommen.

An der noch Städtischen Oberrealschule bestand die freiere Gestaltung der Oberstufe in Kern- und Kursunterricht bis Ostern 1934, als die Schule von der NS-Regierung verstaatlicht wurde und unter einem neuen Direktor arbeitete. Dieser vermerkte in seinem ersten Jahresbericht:

*Mit Beginn des Schuljahres 1934/35 wurde die Lehrverfassung der nun staatlich gewordenen Oberrealschule erheblich geändert. Die Lehrgänge fielen weg. Die deutschkundlichen Fächer und Lebenskunde wurden verstärkt.*³⁰⁸

Damit war die auch von den Schülern³⁰⁹ geschätzte pädagogische Neuerung durch die Reformbestrebungen während der Weimarer Republik abgeschafft, und durch die Stärkung der deutschkundlichen Fächer und der nun *Lebenskunde* genannten Biologie war der Indoktrinierung im Sinne der Ideologie des Nationalsozialismus größte Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet.

307 ebenda.

308 Jahresbericht Schuljahr 1934/35, S. 1.

309 Laut positiver Äußerungen von Dr. Dr. Vick, Oberkirchenrat i.R. Höpken und Dr. Enno Meyer, alle Oldenburg.

5.3.6 *Das erste Jahr der Schule nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten im Reich und das letzte Jahr der „Städtischen“ Oberrealschule*

Zwar hatte der Freistaat Oldenburg schon seit dem 16. Juni 1932 eine nationalsozialistische Regierung, doch zeigten sich die einschneidenden Veränderungen erst nach der Regierungsübernahme im Reich am 30. Januar 1933. Da die Oberrealschule bis zum 1. April 1934 noch städtisch war, griff hier das *Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtenturns* vom 7.4.1933 erst durch ein Schreiben des Ministers der Kirchen und Schulen vom 9. Oktober 1934³¹⁰, in dem der Direktor der jetzt staatlich gewordenen Oberrealschule aufgefordert wurde, die Lehrer zur Vorlage des Ariernachweises zu veranlassen.

Im Hintergrund liefen aber schon die gesetzlichen Vorbereitungen zur Gleichschaltung der höheren Schule. Das staatliche Gymnasium in Oldenburg wurde schon 1933 durch die Ernennung des Studienrats Hempel aus Jever, der sich als *Alter Kämpfer* schon zu Beginn der zwanziger Jahre durch nationalistische und rassistische Reden bemerkbar gemacht hatte, unter eine regimetreue Leitung gestellt. An der staatlichen Deutschen Oberschule war dessen Direktor Dr. Modick kommissarisch durch den zukünftigen Direktor der Staatlichen Oberrealschule für Jungen, Rüther, ersetzt worden.

Um auch auf die städtischen höheren Schulen einen direkten Einfluss zu gewinnen, wurde im Gesetz des Freistaates Oldenburg, *betreffend die Vereinigung und Verbilligung der Verwaltung* vom 27. April 1933³¹¹ verfügt, die städtischen Oberrealschulen in Oldenburg und Delmenhorst zu verstaatlichen. Mit Bezug auf das Gesetz wurde am 8. März 1934 die *Verordnung über die Vereinigung des Reformrealgymnasiums und der Oberrealschule in Oldenburg*³¹² erlassen, in der die Übernahmebedingungen mit der Stadtgemeinde Oldenburg geregelt wurden. Da die Oberrealschule mit 622 doppelt so viele Schüler besaß wie das Reformrealgymnasium mit 312, vollzog sich die Vereinigung nur teilweise und in Etappen, wobei die Mehrzahl der Schüler des Reformrealgymnasiums weiter im Gebäude des heutigen Alten

310 STAO, Best. 134-1907.

311 Gesetzblatt für den Freistaat Oldenburg, Bd. XLVIII, S. 217 ff.

312 Gesetzblatt für den Freistaat Oldenburg, Bd. XLVIII, S. 775 f.

Gymnasiums unterrichtet wurden und später die Oberschulklassen des Alten Gymnasiums bildeten.

Erste Eingriffe in die Unterrichtsverteilung der Oberrealschule verfügte das Ministerium der Kirchen und Schulen in einem Schreiben vom 19. April 1933 an die Evangelische Abteilung, in dem u. a. der Geschichtsunterricht in einer Klasse von einer auf zwei Stunden und der Biologieunterricht in zwei Klassen heraufgesetzt wurde. Aufschlussreich ist die Schlussbemerkung des Schreibens, weil sie den ersten politischen Eingriff gegen einen oppositionellen Lehrer bedeutete:

Bei der angekündigten Änderung des Planes ist der Direktor anzuweisen, dem Oberrealschullehrer Jacobs³¹³ keinen Unterricht in den Weltanschauungsfächern zu übertragen.³¹⁴

Mit einem Erlass vom 11. September 1933³¹⁵ wurde die Reifeprüfungsordnung vom 13. November 1931 durch eine obligatorische *Prüfung in den Leibesübungen* ergänzt.

Im Bereich des Sports wurde die Gleichschaltung durch den Obergerbietsführer der HJ, Lühr Hogrefe, betrieben, der selbst Sportlehrer war. Da ein an der Schule tätiger und ein zukünftiger Lehrer der Oberrealschule betroffen war, sind die folgenden Vorfälle exemplarisch dafür, wie damals Menschen denunziert und durch staatliche Organe im Auftrag der Parteiinstanzen ge- maßregelt wurden, und müssen in diesem Zusammenhang dargestellt werden.

Nikolaus Bernett war seit 1919 Gauvertreter des Oldenburger Turngaus, neben seiner Tätigkeit als 1. Sprecher des OTB übernahm er 1926 das Amt eines Referenten, später des Landesturnrats für das Schulturnen im Ministerium der Kirchen und Schulen. In dieser Eigenschaft war Bernett mit dem HJ-Obergerbietsführer Hogrefe über die Frage eines vom Turnunterricht getrennten Wehrsports in einen heftigen Streit geraten, worauf er aus allen Ämtern und Ehrenämtern entlassen wurde. Das Entlassungsschreiben des

313 Der Oberrealschullehrer Wilhelm Jacobs war für die SPD Abgeordneter des Landtages von 1928 bis zu dessen Auflösung. Im Oktober 1933 wurde Jacobs aus dem Schuldienst entlassen und vorzeitig in den Ruhestand versetzt. (vgl. Jahresbericht 1933/34, S. 4)

314 STAO, Best.134-1907.

315 Gesetzblatt für den Freistaat Oldenburg, Bd. XLVIII, 521 f.

Ministers der Kirchen und Schulen vom 19. Mai 1933 zeigte, dass der HJ-Obergebietsführer Hogrefe Bernett durch seinen politischen Einfluss verdrängt hatte:

*Nachdem der Landesturnrat Hogrefe mit der Aufsicht über den Wehrsport in allen Schulen beauftragt worden ist, wird der Ihnen erteilte Auftrag zur Fortbildung der Lehrer im Turnwesen hiermit zurückgenommen.*³¹⁶

Als Mitstreiter Bernetts hatte sich der Turnlehrer Braungardt (seit 1901 an der Oberrealschule) eine ebenso geachtete Stellung im Sportwesen des Freistaates vor allem durch seine Förderung von Turnspielen und Turnfesten erworben. Bei der Beseitigung dieses letzten Konkurrenten aus der alten Garde kam Hogrefe eine Denunziation zur Hilfe. Nach Querelen hatte sich Braungardt bereiterklärt, das vom Reich angeordnete *Fest der Jugend* durchzuführen. Wie aus einem Schreiben Hogrefes als Obergebietsführer der HJ an den Ministerpräsidenten Joel vom 21. Juni 1933 hervorgeht, hatte eine Turnlehrerin nach einer Unterredung mit Braungardt diesen noch am gleichen Tag bei ihm mit dem folgenden Zitat denunziert:

*Der Hogrefe, der Schuster, muss wieder herunter von seinem Thron. Auch Bernett hat er aus seiner Stellung herausgebracht.*³¹⁷

Hogrefe wies die letzte Behauptung als *unrichtig* zurück und bewertete die Aussagen Braungardts als *Hetze* und *gemeine Wühlarbeit* und verlangte, Braungardt zur *Verantwortung zu ziehen*. Joel hatte die Beschwerde, wie aus einer Randbemerkung hervorging, dem zuständigen Minister Pauly zur *weiteren Veranlassung* übersandt. Dieser vermerkte in einer Notiz, mit Kopierstift quer über die Akte geschrieben:

*Wenn Braungardt die Äußerung gemacht hat, muß er disziplinarisch belangt werden.*³¹⁸

Die Einlassung Braungardts, er habe mit den Schustern, die von ihrem Thron herunter müssten, Bernett und sich selbst gemeint, wurde nicht akzeptiert. Mit einem Schreiben vom 22. September 1933 wurde er zu einer *Diszipli-*

316 zit. nach Bernett, Hajo, Nikolaus Bernett, Duderstadt 1988, S. 115.

317 STAO, Best. 134-1907.

318 ebenda.

narstrafe von 100 RM verurteilt. Der eigentliche Racheakt erfolgte im Februar 1934, als man Braungardt mitteilte, bei der Übernahme der Städtischen Oberrealschule durch den Staat zum 1. April 1934 sehe man sich nicht in der Lage, ihn in den Staatsdienst zu übernehmen, und man werde ihn daher pensionieren.³¹⁹

Mit der Versetzung des Schulleiters, Oberstudiendirektor Dr. Otto Müller, in den vorzeitigen Ruhestand nach zwanzigjähriger Leitung der Oberrealschule zum 30. März 1934 ging die Ära *eine[r] liberal geleitete[n] Unterrichts-anstalt*³²⁰ zu Ende.

319 Alle Akten in STAO, Best.134-1907.

320 Berneit, ebenda, S. 129.

6 Die Staatliche Oberrealschule 1934–1938

6.1 Der neue Schulleiter und die Umgestaltung der Schule im Jahre 1934

Der neue Schulleiter, Oberstudiendirektor Eugen Rüther¹ änderte schon zu Beginn des Schuljahres 1934/35 die Lehrverfassung der nun Staatlichen Oberrealschule. Als erste Maßnahme wurde mit den Lehrgängen die wesentliche pädagogische Reform der höheren Schule während der Weimarer Republik abgeschafft. Im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie wurden die deutschkundlichen Fächer und die jetzt Lebenskunde genannte Biologie auf Kosten der Mathematik und der Naturwissenschaften durch zusätzliche Unterrichtsstunden verstärkt.

Schon im Mai 1934 wurden in Fachkonferenzen Stoffverteilungspläne nach den neuen Richtlinien erarbeitet. Die vorangestellten *Grundgedanken* lassen die ideologische Ausrichtung der Staatlichen Oberrealschule auf den nationalsozialistischen Führerstaat erkennen. Vom Lehrer verlangte man eine bedingungslose Unterwerfung unter die NS-Weltanschauung:

Wurzelt der Lehrer ganz in deutscher Art, ist er erfüllt von Glauben an die Sendung des Dritten Reiches und verbindet er mit diesen Eigenschaften die Fähigkeit, die von ihm zu beherrschenden Stoffgebiete in unermüdlicher Geistesarbeit zu durchdenken und darzubieten, dann wird er in der Lage

1 Eugen Rüther war seit ihrer Gründung 1922 Lehrer an der Deutschen Oberschule, deren kommissarischer Leiter er ab April 1933 wurde. Als Mitglied des Stahlhelms war er 1929 durch die Störung der Premiere eines pazifistischen Theaterstücks von Weisenborn in Erscheinung getreten. Bis Ende 1932 war er im Wahlkampf für die DNVP als Wahlkämpfer aufgetreten, wie aus einem Beschwerdebrief der Oldenburgischen Staatszeitung vom 25. Januar 1934 an den Ministerpräsidenten Joel hervorgeht. Im März 1933 war er Mitglied der NSDAP geworden. STAO, Best. Nr. 134-1907.

*sein, den Schüler zum deutschen Menschen im Sinne unseres Führers zu erziehen.*²

Die Definition der Ansprüche der Schule an den Schüler lassen die Widersprüche des nationalsozialistischen Erziehungssystems offenbar werden. So wurden einerseits *höchste Anforderungen* an die Mitarbeit des Schülers gestellt, er aber andererseits *eine[r] scharfen[n] geistige[n] Zucht*³ unterworfen.

Auch die Auswahl des Unterrichtsstoffes unterlag der Prüfung, inwieweit er der *einheitlichen Weltanschauung* des Nationalsozialismus entsprach. Diese Weltanschauung setzte man sowohl gegen alle Humanitätsgedanken wie auch gegen den marxistischen Materialismus ab, die beide diffamierend als dem *Volksgeist* widersprechende Ideologien abgewertet wurden:

*An die Stelle des bisherigen Zerfalls in Humanitäts-Ideologie und materialistisches Denken muß die organische Verbundenheit der einzelnen Lehrgebiete treten.*⁴

Als Erziehungsziele wurden körperliche Ertüchtigung und die Entwicklung eines anti-rationalen, nationalistischen und rassistischen Bewusstseins im Schüler propagiert:

*Zusammen mit der verstärkten Förderung der körperlichen Anlagen wird die Vermittlung einer solchen Denkweise den Schüler fähig machen, aus bluts- und naturverbundenem Geist Rassefremdes von sich fern zu halten, die rein verstandesmäßige Bildung als lebensfremd und der Volksgemeinschaft schädlich zu verachten und zu erkennen, daß Hand- und Kopfarbeit naturnotwendig aufeinander angewiesen sind.*⁵

Nach diesen systemkonformen *Grundgedanken* erfolgten allerdings kritische Einwände gegen die in der Studentafel für Oberrealschulen verordnete Kürzung des Mathematikunterrichts. Ausführlich wurden die negativen Folgen dieser Maßnahme nicht nur für den Mathematik-, sondern auch für den Physikunterricht dargestellt.

2 STAO, Best. 134-5202.

3 ebenda.

4 ebenda

5 ebenda.

Aufschlussreich für die ideologische Ausrichtung des Unterrichts waren die allgemeinen Bemerkungen zu den einzelnen Fächern. Sie ließen mit wechselnder Gewichtung deutlich die vier wesentlichen Kategorien der nationalsozialistischen Ideologie erkennen, die auch die Erziehung bestimmten:

1. Rassismus
2. Volksgemeinschaft
3. Führerprinzip
4. Der revanchistische und imperialistische *Volk ohne Raum*-Gedanke und die Betonung des Kämpferischen zur Wehrtüchtigung.

Für den Religionsunterricht forderte man, *das Heroische* in den biblischen und religionsgeschichtlichen Gestalten in den Vordergrund zu stellen. Das Alte Testament wurde nicht ganz aus dem Unterricht verbannt, aber die *jüdische Umwelt* hatte ganz in den Hintergrund zu treten.

Für den Deutschunterricht wurde zwar einleitend als Auswahlprinzip der nationalistische Gesichtspunkt propagiert, *ob das Werk den Schüler zur völkischen Tat anspornen kann*. Aber bei der praktischen Durchführung dieses Auswahlprinzips schienen sich Schwierigkeiten ergeben zu haben, denn es wurde festgestellt:

*Zudem sind künstlerisch wertvolle Dichtungen dieser Art nicht in genügender Zahl vorhanden.*⁶

Als Argumente gegen eine nur *politisierende Betrachtung* deutscher Dichtung wurde das schon aus dem Religionsunterricht bekannte didaktische Prinzip des *Heroischen* in seiner Vorbildfunktion benutzt und eingewandt:

*Auch unpolitische Menschen unter den deutschen Dichtern gehören zur deutschen Geistesart und können als geistige Kämpfer vorbildlich sein.*⁷

Gegen eine einseitig bevorzugte politische Dichtung wurde noch das psychologische Argument betont, dass dadurch die *Gemütswerte* verdrängt werden

6 ebenda.

7 ebenda.

könnten, die aber für das innere Gleichgewicht des Menschen unentbehrlich seien.⁸

Ein Blick in die Liste des behandelten Lesestoffs zeigt den Zwiespalt zwischen dem Festhalten an den humanistischen Werken der deutschen Aufklärung und Klassik auf der einen Seite und dem Aufnehmen neuer Werke, die Krieg und Völkisches propagierten. So finden sich in der Liste des Direktors für seinen eigenen Unterricht in der Unterprima außer den Werken der deutschen Klassiker Lessing, Herder, Goethe und Schiller auch Dramen von Sophokles und Shakespeare. Die einzige Konzession an die neue politische Ausrichtung des Deutschunterrichts war eine Auswahl aus den Werken von Ernst Jünger unter dem Titel *Der Krieg als inneres Erlebnis*.⁹ Dass selbst der Direktor bis in die Kriegszeit an diesem klassischen Lektürekanon festhielt, macht die folgende Beschreibung eines Schülers deutlich:

*Der Direktor galt als überzeugter Nationalsozialist. Ich habe ihn aber nur als überzeugten Humanisten kennengelernt. Wir hatten ihn kurze Zeit – wir waren schon Luftwaffenhelfer – als Deutschlehrer, und er hat uns drei Wochen mit Goethes „Über allen Gipfeln ist Ruh“ so ausführlich und feinfühlig traktiert, daß ich heute Goethe-Gedichte nicht mehr interpretieren mag“.*¹⁰

Der Biologie kam als *Lebenskunde* eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung der nationalsozialistischen Ideologie im Bewusstsein der Schüler zu, deshalb war sie stundenplanmäßig aufgewertet worden. Wie in einem Brennpunkt war hier der Kern der Ideologie sichtbar: um das völkische Denken als Zentrum waren Rassenkunde, Rassenpflege, Erbgesundheitspflege, Bevölkerungspolitik, Familienkunde, Vererbungslehre, Pflanzen- und Tiergemeinschaften als Vorbild für Volksgemeinschaft, Heimatliebe und Naturschutz gruppiert. Die zentrale Rolle des Unterrichts in der Lebenskunde für die NS-Ideologie wurde in der Formulierung des Unterrichtszieles deutlich:

8 Der neuen Ausrichtung des Deutschunterrichts im Sinne der NS-Ideologie trug man dadurch Rechnung, dass man neben dem eingeführten Lesebuch Hefte aus der Reihe *Hirts Deutsche Sammlung* benutzte, die nationalsozialistische Gedichte und Texte enthielten.

9 Jahresbericht 1934/35, S. 5

10 Festschrift zum 150jährigen Bestehen, S. 89.

*Wie dadurch Gefühle geweckt werden, die ihn [den Schüler; d.V.] zum Nationalsozialisten machen: Rasseninstinkt, Heimatliebe, Verantwortungsbewußtsein, so werden andererseits Beobachtungsgabe und Wirklichkeits-sinn als Waffen im Lebenskampf geschärft.*¹¹

Mit der Fachschaft *Lebenskunde* war der von der Oberrealschule Delmenhorst zum 1.4.1934 an die Staatliche Oberrealschule versetzte Studienrat Wagner betraut, der sich als Vertreter des NSLB und Parteigenosse in den kommenden Jahren als linientreuer Scharfmacher erweisen sollte.¹²

Auch für den Geschichtsunterricht hatte der Rassengedanke zentrale Bedeutung:

*Die Bedeutung der Rasse als biologischer Grundlage ist stets zu betonen.*¹³

Daneben stand die eigene Nationalgeschichte im Mittelpunkt; die Geschichte fremder und *selbstfremdrassiger* Völker war nur als Gegenbild zur eigenen zuzulassen, damit war das im Unterricht zu vermittelnde Geschichtsbild nicht nur rassistisch, sondern auch nationalistisch verengt.

Es wurde zwar daran festgehalten, frühere historische Epochen nicht von dem Standpunkt der damaligen Gegenwart aus zu beurteilen, doch sollten historische Epochen der deutschen Geschichte als Entwicklungsstufen hin zum NS-Staat betrachtet werden:

*Selbstverständlich ist, daß stets die nationalsozialistische Weltanschauung früheren Anschauungen gegenüber gestellt und als die geschichtliche Endlösung zum Bewußtsein gebracht wird.*¹⁴

Für das Fach Erdkunde wurde nur kurz darauf verwiesen, dass es *mindestens seit dem Weltkrieg schon nationalpolitische Erziehung pflegte.*¹⁵ Das hieß, dass der Unterricht unter geopolitischen Prämissen zu stehen hatte, wobei der *Volk ohne Raum*-Gedanke, vor allem im Anschluss an die Gebietsabtren-

11 ebenda.

12 Die politischen Streitfälle des Studienrats Wagner als Vertreter des NSLB mit Kollegen werden im Abschnitt 6.4 dieser Arbeit im Zusammenhang dargestellt.

13 STAO, Best. 134-5202.

14 ebenda.

15 ebenda.

tungen durch den Versailler Friedensvertrag und die Frage der Rohstoffversorgung des Reiches, dem Unterricht einen revanchistischen und imperialistischen Unterton gab.

Auch die Bemerkungen zu den Fremdsprachen waren relativ kurz gefasst. Zwar wurde die Betonung der Eigenarten des Volkes, dessen Fremdsprache man lehrte, in den Vordergrund gestellt, doch sollten die Charakteristika des Fremdvolkes von denen des deutschen Volkes abgehoben und so ein Beitrag zur *nationalpolitischen Erziehung* geleistet werden.

Für die Mathematik wurde noch einmal die schon im Vorspann kritisierte Stundenkürzung als *besonders bedenklich* bezeichnet. Neben den allgemeinen Erziehungszielen der *Wahrhaftigkeit* und der *strengen Zucht der Gedanken* wurden besonders die praktische Anwendung der Mathematik im Sinne des NS-Staates und seiner Ideologie in den Vordergrund gerückt, so bei der *Erblehre durch zahlenmäßige Nachweise*. Ganz besonders wurde die wehrtechnische Bedeutung der Mathematikkenntnisse herausgestellt und als Beispiel auf die negativen Folgen der mangelnden mathematischen Kenntnisse deutscher Artilleristen zu Beginn des Weltkrieges verwiesen.

Sehr ausführlich wurde auf die Bedeutung der Naturwissenschaften Physik und Chemie für die nationalpolitische Erziehung eingegangen, da beide Fächer von Unterrichtskürzungen zugunsten der Lebenskunde betroffen waren. Auch hier stand die Bedeutung der Fächer für die *Wehrhaftigkeit* (z.B. durch Gas- und Luftschutz, Feldmesskunde, Wetterkunde, Nachrichtenwesen) im Vordergrund. Ein ebenso umfangreicher Absatz war der Abwehr des Vorwurfs gewidmet, die Naturwissenschaften leisteten dem Materialismus Vorschub – ein Vorwurf, der schon im 19. Jahrhundert gegen die realistische Bildung vor allem von einseitig humanistisch Gebildeten erhoben worden war, wie auch in dieser Arbeit gezeigt wurde.¹⁶ Doch hier ging es um einen anderen geistesgeschichtlichen Zusammenhang, nicht um die Gleichberechtigung der realistischen mit der humanistischen Bildung, sondern um die Abwehr marxistischer Gedanken. In der folgenden Argumentation klang aber immer noch der alte Kampf an:

16 vgl. die Abschnitte 2.3 bis 5.1 dieser Arbeit.

*Nicht die Naturwissenschaften haben versagt, sondern vielmehr die Schicht von humanistisch Gebildeten, die es nicht fertig gebracht hat, ihre idealistische Denkrichtung mit den neuen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen zu einem organischen Weltbild zu vereinigen. Ihre Verachtung der materiellen Umwelt ermöglichte es einer Halbwissenschaft, die Forschungsergebnisse in einen platten Materialismus umzubiegen.*¹⁷

Als Konsequenz wurde gefordert, die Naturwissenschaften stärker als bisher *weltanschaulich* mit den übrigen Fächern zu verknüpfen.

Mit ihrer Übernahme durch den Staat war die Oberrealschule mit Verzögerung unter das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtenturns vom 11. April 1933 gefallen. In einem Schreiben vom 9. Oktober 1934 forderte der Minister der Kirchen und Schulen den Direktor auf, von allen an der Schule beschäftigten Lehrern *die zum Nachweis der arischen Abstammung vorgeschriebenen Urkunden beizubringen*. Es wurde noch besonders betont, dass sämtliche Urkunden vollständige Auszüge aus den Standesregistern sein mußten. Die Absicht der gleichzeitigen politischen Gesinnungsüberprüfung durch den Direktor wurde im Schlussabsatz deutlich:

*Außer dem Nachweis der arischen Abstammung ist für die Anstellung der Lehrer im Landesdienst gesetzliche Voraussetzung, dass sie die Gewähr dafür bieten, jederzeit für den nationalen Staat einzutreten. Hierzu wolle der Direktor sich bei der Vorlegung der genannten Urkunden äußern.*¹⁸

So vermerkte der Direktor in einem Schreiben an den Minister der Kirchen und Schulen vom 8. Dezember 1934:

Anliegend die Urkunden der Lehrkräfte, die mit der Verstaatlichung der Oberrealschule auf den Staat übernommen worden sind.

*Bei keinem der Herren besteht Anlaß, daran zu zweifeln, dass er jederzeit rückhaltlos für den Nationalstaat eintreten wird.*¹⁹

17 STAO, Best. 134-5202.

18 STAO, Best. 134-1907.

19 ebenda.

Die vorgelegten Urkunden wurden offenbar sorgfältig geprüft, denn das Aktenkonvolut enthält zahlreiche Aufforderungen und Rückfragen, weil die Ariernachweise unvollständig waren oder nicht den Vorschriften entsprachen.

6.2 Die Entwicklung der Schülerzahlen und die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft von 1934 bis 1939

Die Gesamtschülerzahl schwankte während der folgenden fünf Jahre zwischen 574 (1935), 514 (1936), 542 (1937), 535 (1938) und 507 (1939).

Der Anteil der Akademikerkinder stieg leicht von 7,5% (1935) auf 11,8% (1939), der der Lehrerkinder blieb ziemlich konstant zwischen 8,3% (1935) und 8,5% (1939), die Zahl der Kinder mittlerer Beamter nahm leicht ab zwischen 31,3% (1935) auf 27,2% (1939), dagegen stieg der Anteil der Offizierskinder von 1,5% (1935) auf 6,3%, worin sich die Aufrüstung durch den Ausbau der Garnison und die Einrichtung des Flugplatzes für die Luftwaffe (1936) in Oldenburg widerspiegelt.

Wie schon in der Weimarer Republik sank durch die zunehmende Verstädterung der Anteil der Kinder von Landwirten von 5,4% (1935) auf 3,8% (1939). Mit 29% (1935) und 27,6% (1939) waren Kinder von Gewerbetreibenden nach den Beamtenkindern die zweitgrößte Schülergruppe. Der Stand selbständiger Handwerker stellte zwischen 6% (1935), 5,2% (1937) und 4,7% (1939) eine leicht fallende Anzahl von Schülern. Die Zahl der Arbeiterkinder schwankte zwischen 2,1% (1935) und 1,5% (1939).²⁰

6.3 Die Einwirkungen des NS-Staates und der NSDAP auf das Schulleben

Für die Schüler von der Sexta bis zur Quarta wurde im August 1934 der *Staatsjugendtag* am Sonnabend eingeführt, dafür wurde der Unterricht gekürzt. Für die Schüler, die nicht den Gliederungen der Hitlerjugend angehörten, wurde am Sonnabend ein vierstündiger Unterricht erteilt (zwei Stunden

20 Alle Angaben sind den entsprechenden Jahresberichten der Schule entnommen.

Turnen, eine Stunde Werk- und Zeichenunterricht, eine Stunde nationales Gedankengut).²¹

Die Schüler waren schon im Schuljahr 1933/34 durch den HJ-Dienst und den Wehrsport so sehr in die Pflicht genommen, dass das einmal vielfältige Vereinsleben an der Schule immer mehr zum Erliegen kam:

*Infolge der starken Inanspruchnahme der Schüler durch die Hitlerjugend, wozu im Sommer noch der Wehrsport kam, hat der Verein einstweilen seine Tätigkeit eingestellt.*²²

Im folgenden Jahresbericht erfolgte das Ende aller Schülervereinigungen an der Oberrealschule, und der neue Schulleiter vermerkte nur noch lapidar:

*Besondere, auf die Schule beschränkte Vereine bestehen nicht mehr. Fast sämtliche Schüler (außer 13) sind in der Hitlerjugend.*²³

Die steigende Durchdringung der Schülerschaft durch die HJ und später durch die Partei wurde auch an der Statistik der Schule deutlich.

Die Zahl der Schüler, die nicht Mitglieder der Hitlerjugend waren, wurde im Jahresbericht 1934/35 mit 13 angegeben?²⁴ Die Zahl der Nichtmitglieder fiel aber über sieben (1936), zwei (1937), auf null (1938). Im Jahresbericht 1937/38 tauchte zum ersten Mal ein Schüler als SA-Mitglied auf, 1939 wies der Jahresbericht bereits zehn Parteimitglieder, ein SS-Mitglied und zwei SA-Mitglieder aus.²⁵

Die Schulveranstaltungen standen eindeutig unter politischem Vorzeichen: Geburtstag des Führers, 50 Jahre Deutsche Kolonien, Aufmarsch zum 1. Mai auf den Dobbenwiesen, Fest der Jugend, Parade der Reichswehr, Trauerfeier für den Reichspräsidenten von Hindenburg, Saarkundgebung, Gedenkfeier der Machtübernahme, Feier zur Rückgliederung der Saar. Dabei diente als neues Propagandamedium der Gemeinschaftsempfang von Rundfunkübertragungen. Neben der musikalischen Umrahmung von Feiern tauchten in den

21 vgl. Jahresbericht 1934/35, S. 1.

22 ebenda, S. 38.

23 ebenda, S. 28.

24 ebenda.

25 Jahresbericht 1939/40, S. 35.

Programmen Sprechchöre als neue Form politischer Indoktrination bei nationalen Anlässen auf.

Bereits nach dem ersten Schuljahr als Staatsschule bestätigte sich die Feststellung eines Mitglieds des Kollegiums im Rückblick:

*Rüther gelang es in kürzester Frist, eine liberal geleitete Unterrichtsanstalt in eine disziplinierte Erziehungsanstalt umzuwandeln. Trotz seines autoritären Führungsstils mußte er es hinnehmen, daß der Nationalsozialistische Lehrerbund (NSLB) die Zuständigkeit für die weltanschauliche Ausrichtung des Lehrerkollegiums beanspruchte und permanent politischen Druck ausübte.*²⁶

6.4 Das unterschwellige Weiterwirken des Geistes der Reformen in den Politischen Streitfällen an der Staatlichen Oberrealschule

Der im vorstehenden Abschnitt genannte politische Druck des NSLB durch seinen Vertreter im Kollegium, STR. Wagner, zeigte sich schon im Juni 1935. An dem folgenden Fall wird exemplarisch deutlich, wie weit das Rassendenken den Unterricht des NSLB-Vertreters beherrschte. Zugleich ermöglicht der Fall einen Einblick in den Unterrichtsablauf mit unterschiedlichem Lehrer- und Schülerverhalten, der auch zeigt, wie sich unter den politischen Zwängen der NS-Herrschaft noch liberalere Verhaltensweisen und Einstellungen aus der Reformzeit²⁷ erhalten hatten, wie sie schon z.B. am Lektürekanon für den Deutschunterricht festgestellt worden sind.

In einem betont sachlichen Schreiben vom 4. Juni 1935 an den Minister der Kirchen und Schulen stellte der Schulleiter Rüther ausführlich die Hintergründe des Streitfalls zwischen dem NSLB-Vertreter, STR. Wagner, und dem während der Weimarer Republik für seine demokratische Gesinnung bekannten, bei Schülern beliebten und wegen seiner fundierten Bildung geachteten STR. Dr. Wiennecke dar.²⁸ Auslösend für das Schreiben des

26 Bernett, Hajo, Nikolaus Bernett, Duderstadt 1988, S. 129.

27 vgl. auch dazu das folgende Kapitel *Die letzten jüdischen Schüler*.

28 vgl. Abschnitt 5 dieser Arbeit.

Direktors war die Absicht Wagners, die Angelegenheit der Partei zu unterbreiten.

Eineinhalb Jahre zuvor, zu Beginn der Schuljahres 1934/35, hatte Dr. Wiennecke in der Oberprima auf Fragen von Schüler geäußert:

*Die Behauptung, daß Mozart oder Goethe jüdisches Blut in ihren Adern gehabt hätten, wäre unhaltbar, dagegen wäre das bei Richard Wagner wohl möglich.*²⁹

Als STR. Wagner im Fach *Lebenskunde* bei der Behandlung des Themas *Rasse und Seele* Richard Wagner als einen typischen deutschen Menschen mit *stark nordischem Einschlag* vorstellte, warf ein Schüler ein, ohne den Namen Dr. Wienneckes zu nennen, es werde behauptet, dass Richard Wagner jüdisches Blut habe und auch seine Kunst etwas Jüdisches enthielte. Wagner wies diesen Einwurf mit dem Hinweis auf Richard Wagners Aussehen und seine Musik zurück. Kennzeichnend für den Stil der Auseinandersetzung von überzeugten Nationalsozialisten war die ideologische Abqualifizierung eines Gegenarguments als *objektiv* in Anlehnung an die berüchtigte Aussage Hermann Görings im Reichstagsbrandprozess, womit jede rationale Diskussion von vornherein ausgeschlossen war:

*STR. Wagner bezeichnete es als Spießertum und verderbliche Objektivität, wenn überhaupt so etwas erörtert würde.*³⁰

In ihren Aussagen gegenüber dem Schulleiter gaben die Oberprimaner an, sie seien von der *Stichhaltigkeit der Gründe* Wagners nicht überzeugt gewesen, was deutlich zeigte, dass sie von ihrem Klassenlehrer Dr. Wiennecke ein offenes Unterrichtsgespräch gewohnt waren und daher den autoritären Stil Wagners ablehnten. In den folgenden Äußerungen wurde allerdings der politische Druck spürbar, dem sich die Schüler ausgesetzt sahen:

*Die Schüler hatten zudem das Gefühl, daß sie Gefahr liefen, von Herrn Wagner als Nichtnationalsozialisten bezeichnet zu werden, wenn sie in einer weltanschaulichen Frage eine gegenteilige Meinung äußerten.*³¹

29 zitiert nach dem Schreiben des Schulleiters STAO, Best. 134-1907.

30 ebenda, S. 1 f.

31 ebenda, S. 2.

Um diesen für die Schüler und möglicherweise für die Schule, damit auch für den verantwortlichen Schulleiter kritischen Eindruck zu relativieren, fügte Rütther an, die Schüler hätten ihm gegenüber aber auch Verständnis für die Haltung Wagners gezeigt, die er so charakterisierte:

*Die notwendig unbedingte Einstellung eines alten Nationalsozialisten besonders in dieser vom Führer und von der Partei eindeutig beantworteten Frage.*³²

Die Schüler waren von der autoritären Argumentation Wagners nicht überzeugt worden, weil sie durch Dr. Wiennecke an wirkliche Diskussionen gewöhnt waren, wie der Schulleiter am Schluss seines Schreibens zugunsten Dr. Wienneckes noch einmal hervorhob:

*Aber alle Schüler haben auch anerkannt, daß Herr Dr. Wiennecke auf jeden Punkt der Frage eingegangen sei und ihren Wunsch nach offener Aussprache so erfüllt hat.*³³

Die Schüler beschlossen, Dr. Wiennecke, der ihnen als *musikverständlich* bekannt war, noch einmal zu dem Thema zu befragen. Die nächste Stunde war eine Vertretungsstunde, und der Vertrauensschüler trug Dr. Wiennecke den Wunsch der Oberprima vor, noch einmal über Richard Wagner zu diskutieren. Offensichtlich, um Dr. Wiennecke zu entlasten, beschrieb der Schulleiter ausführlich die besondere Situation der Vertretungsstunde:

*Wahrscheinlich wäre er zu einem anderen Entschluß [mit seiner Meinung zurückzuhalten; d.V.] gekommen, wenn er nicht durch die besonderen Umstände überrumpelt worden wäre. Auch wäre ihm durch die Art, wie er die Stunde durchgeführt habe, nämlich durch ein ständiges Wechselgespräch mit den Schülern mehr entlockt worden, als er wohl in einem einfachen Vortrag gesagt haben würde.*³⁴

In der Stunde selbst behandelte Dr. Wiennecke die Fragen der Schüler nach den Gesichtspunkten: Aussehen, Musik und Leben Richard Wagners. Zum Aussehen habe er geäußert, es gebe die Meinung, dass sein Äußeres jüdische

32 ebenda.

33 ebenda, S. 4.

34 ebenda, S. 3 f.

Züge erkennen lasse. Ausführlicher habe er zur Musik Wagners Stellung genommen, die er anhand von Beispielen aus den Opern *Der fliegende Holländer* und *Tannhäuser* als *veräußerlichend* und *berechnend* wertete und die damit *Undeutsches* in sich berge. Am Leben Richard Wagners kritisierte Dr. Wiennecke dessen Hang zum Luxus und die Unsittlichkeit seiner Beziehung zu anderen Frauen, von denen er sich habe aushalten lassen. Diese Züge habe er im Gegensatz zum Leben des Führers als *nicht-nordisch* bezeichnet.

Zur Abstammung Richard Wagners habe Dr. Wiennecke bemerkt, es sei Unrecht, diese in Zweifel zu ziehen. Da Ludwig Geyer nur sein Stiefvater, nicht sein leiblicher Vater gewesen sei, und selbst wenn Wagner gesagt habe, Geyer sei sein Vater, könne das Wort in einem übertragenen Sinn verstanden werden.

Die ausführliche und sehr differenzierte Darstellung des Schulleiters Rütger lässt eindeutig das Bestreben erkennen, Dr. Wiennecke zu entlasten und einer einseitigen Beschwerde STR. Wagners bei der Partei zuvorzukommen. Eine Beschwerde der Partei lag nicht bei den Akten.

In einer handschriftlichen Notiz hielt der Schulrat Jungehülsing fest, dass eine Kritik an Richard Wagner als dem Komponisten des Führers nicht zu dulden sei, aber Dr. Wiennecke habe in keiner Weise den Führer kritisiert, sondern dessen Vorbildlichkeit hervorgehoben.

Ein anderer Kollege STR. Wagners, Nikolaus Bernett, der seit dem 1.4.1934 als Turnlehrer an die Staatliche Oberrealschule versetzt worden war, war schon im Februar 1935 in eine Auseinandersetzung mit ihm verwickelt worden.

Anstelle der bis dahin an der Oberrealschule an jedem Montag gehaltenen religiösen Andacht wurde durch Konferenzbeschluss eine Morgenfeier eingeführt, deren Thema der Wahl des ausführenden Lehrers freigestellt war.

Am 14. Januar 1935 lag die Ausrichtung der Morgenfeier bei Bernett. Da dieser Tag mit Albert Schweitzers 60. Geburtstag zusammenfiel, wählte Bernett *Albert Schweitzers Leben, Werk und Wirken* zum Thema. Die Feier habe einen starken Eindruck bei Schülern und Kollegen hinterlassen, urteilte

Bernett im Rückblick, doch habe er Kritik beim NSLB-Obmann Wagner geerntet:

Beim Verlassen der Aula sagte er [STR. Wagner; d.V.] mir, daß er sich beim Ministerium über mich beschweren werde, weil Schweitzer abseits der NSDAP stände und mehr international als deutschgerichtet sei.³⁵

Bernett beschwerte sich anschließend seinerseits beim Schulleiter Rüter über das Verhalten und vor allem über die Amtsanmaßung Wagners mit dem Argument, die Kritik an der Lehrtätigkeit stehe keinem Kollegen, sondern nur dem Direktor zu. Die folgende Antwort schienen typisch für Rüter als Schulleiter zu sein, was durch zahlreiche Entscheidungen in Beschwerdefällen von Eltern bestätigt wird, denn er trennte zwischen der rechtlichen und der ideologischen Seite eines Problems. Selbst bei Beschwerden von Vätern, die auf ihre Verdienste um die Partei hinwiesen, entschied Rüter streng nach den rechtlichen Vorschriften und stützte durchaus die Entscheidungen seiner Lehrer.

Im Fall Bernetts stimmte er zwar dessen Kritik an der Amtsanmaßung zu, teilte aber Wagners ideologische Kritik an Albert Schweitzer.

Die Angelegenheit hatte noch ein Nachspiel. Aufgrund der Beschwerde Wagners wurde Bernett zu Ministerialrat Heering ins Ministerium einbestellt, wo ihm dieser überraschend eröffnete, dass er ihn gegen Wagner in Schutz genommen habe, weil er seine Auffassung über Albert Schweitzer teile.

Obwohl sich Wagner durch sein Verhalten immer mehr im Kollegium isoliert hatte, nutzte er die längere Abwesenheit des Direktors³⁶ anlässlich dessen Teilnahme an einer Wehrübung zu einer Machtdemonstration gegenüber dem Kollegium.

Wagner beorderte alle Kollegen zu einer Besprechung während der großen Pause in den Zeichensaal. Bernett berichtete darüber:

35 Bernett, Hajo, Nikolaus Bernett, Duderstadt 1988, S. 133.

36 Nach Ausweis des Jahresberichtes 1936/37, S. 17, muss der Vorfall zwischen dem 18.5. und 14.6.1936 stattgefunden haben.

Hier eröffnete er [Wagner; d.V.] uns, daß er als Obmann des NS-Lehrerbundes mit unserem Verhalten der Bewegung des „großen Führers Adolf Hitler“ gegenüber nicht einverstanden sein könne; er müsse uns deswegen ernstlich tadeln und eine andere Einstellung verlangen.

Als er geendet hatte, erhob ich mich als Erster und erklärte, daß ein Mitglied des Kollegiums nicht berechtigt sei, uns in einer Pause zusammenzurufen und uns Verhaltensmaßregeln zu erteilen, zumal die Schüler auf dem Schulhof ohne Aufsicht seien; ich verließ die Versammlung unter Protest, was ich dann tat. Meinem Beispiel folgten fast alle übrigen Lehrer.³⁷

Da es sich hier um eine rein rechtliche Frage handelte, lobte Rüter bei seiner Rückkehr das Verhalten Bernetts und sprach Wagner gegenüber einen Tadel aus. Am 18. August 1936 schied STR. Wagner aus dem Kollegium aus, er übernahm eine Direktorenstelle in Bremen.

6.5 Das Schicksal der letzten jüdischen Schüler an der Staatlichen Oberrealschule 1934–1936

Nachdem im vorausgehenden Abschnitt die politisch-ideologischen Veränderungen im Blick auf entstehendes rassistisches Denken dargestellt worden sind, stellt sich die Frage nach den verbliebenen jüdischen Schülern.

Die Oberrealschule war seit 1885 immer von neun bis zwölf jüdischen Schülern besucht worden. Viele legten an der Schule ihre Reifeprüfung ab, so auch Dr. med. Alfred Löwenberg, der die Schule von 1924 bis 1930 besuchte. In seinem Beitrag zur Festschrift anlässlich des 150jährigen Bestehens der Schule stellte er die demokratische Grundeinstellung des damaligen Schulleiters Dr. Müller heraus:

Der Schulleiter, Herr Dr. Müller, war korrekt, gerecht, freundlich und hatte eine überzeugte demokratische Gesinnung. Ich hoffe, daß er unter der nationalsozialistischen Herrschaft nicht gelitten hat.³⁸

37 Bernett, Hajo, Nikolaus Bernett, Duderstadt 1988, S. 134.

38 Festschrift zum 150jährigen Bestehen, S. 86

Besonders geprägt hatte den Schüler Löwenberg der Deutschunterricht STR. Lüschens:³⁹

Herr Lüschen war ein hervorragender Lehrer. Er gab uns Deutsch, Geschichte und Kunstgeschichte. Er war ein gründlicher Kenner der deutschen, einschließlich der neuesten Literatur. Seine Interpretation des Faust hatte Format. Wir lasen aber auch Thomas Mann (Buddenbrooks, Herr und Hund), Hermann Hesse (Glasperlenspiel⁴⁰, Demian) u. a.! Er versuchte jeweils, die Kunstgeschichte in die Weltgeschichte zu integrieren. Es ist ihm zu verdanken, daß das Interesse für Kunst bei mir stets wach geblieben ist.⁴¹

Aber auch der gute Mathematikunterricht war Dr. Löwenberg in Erinnerung geblieben, und er zog ein positives Fazit seiner Schulzeit an der damals noch Städtischen Oberrealschule:

Herr Konow gab Mathematik. Er war ein guter Pädagoge, der die Probleme mit Geduld erklären konnte. Die Klassenleistungen in diesem Fach waren darum durchschnittlich gut.

... Für das geistige Gepäck, welches mir diese Schule mitgegeben hat, bin ich dankbar.⁴²

Einen Einblick in die Haltung von Abiturienten gegenüber Juden gewähren einige Deutsche Aufsätze zur Reifeprüfung 1931 zum Thema *Nathan und Shylock, zwei Charakterbilder*.

Auffällig ist das Bemühen der Abiturienten, der Figur des Shylock gerecht zu werden, indem sie ihn auf dem Hintergrund der damaligen Situation der Juden zu verstehen suchten:

Man behandelte sie [die Juden im Ghetto in Venedig; d.V.] wie Hunde. So erging es auch Shylock. Der reiche Kaufmann Antonio, dem er wahrhaftig nie etwas getan hatte, bespuckt, beschimpft ihn und tritt ihn mit Füßen. Warum? Nur weil Shylock ein Jude ist, weil er Jude heißt.

39 STR. Lüschen war nach 1945 Dozent an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg.

40 Da Hesses Roman *Das Glasperlenspiel* erst 1943 veröffentlicht wurde, hatte Dr. Löwenberg vielleicht das Werk mit Hesses Roman *Steppenwolf*, erschienen 1927, verwechselt.

41 Festschrift zum 150jährigen Bestehen, S. 86.

42 ebenda.

*So sehen wir Nathan und Shylock ganz verschieden: Der eine hoch geachtet, der andere bis zum Tier erniedrigt. Dementsprechend wird auch ihr Verhalten den Mitmenschen gegenüber ganz verschieden sein. Ein Verhältnis beruht auf Gegenseitigkeit!"*⁴³

In allen Arbeiten sahen die Abiturienten in der durch Nathan verkörperten aufklärerischen Haltung der Toleranz den einzigen Weg aus der als bedrückend empfundenen politischen Situation der eigenen Zeit, die für sie durch unüberbrückbar erscheinenden Hass zwischen den Parteien und Antisemitismus geprägt war:

*Heute, wo der Parteienhader das deutsche Volk zerklüftet, wo scheinbar unüberbrückbare Gegensätze sich gegenüberstehen, wo der Volksgenosse den Volksgenossen bekämpft, wo der Hader der Parteien bis auf das Äußerste entbrannt ist, da richtet sich der Haß einer gewissen Gruppe gegen das Judentum.*⁴⁴

*Wegen einiger minderwertiger Mitglieder eine ganze Rasse zu verurteilen, ist nicht gerecht und vereinbart sich nicht mit der Lehre Christi. So treten uns in Nathan und Shylock zwei Charakterbilder entgegen, zwei Menschentypen, die jedes Volk, jede Rasse und jede Religion aufzuweisen hat.*⁴⁵

*Nathan kann uns ein nachahmenswertes Vorbild sein. Mögen sich viele Menschen seinen Grundsatz von der Duldsamkeit zu eigen machen und damit zu der Überzeugung kommen, daß es in allen Völkern, in allen Bekenntnissen gute Menschen gibt! Erst dann wird aus dem unnatürlichen Parteihader, der uns heute entzweit, ein schöneres Zusammenwirken zum Segen aller.*⁴⁶

Günther Goldschmidt legte Ostern 1933 als letzter jüdischer Schüler die Abiturprüfung ab, als Berufswunsch gab er Dramaturg an.⁴⁷

43 Archiv des Herbartgymnasiums Reifeprüfungsarbeit von David Charton, S. 6.

44 ebenda, Reifeprüfungsarbeit Berthold Großkurth, S. 1.

45 ebenda, S. 6.

46 ebenda, Reifeprüfungsarbeit Heinz von Halem, S. 9.

47 Günther Goldschmidt studierte Musik an der Musikhochschule in Karlsruhe, spielte bis 1938 im Orchester des Jüdischen Kulturbundes in Frankfurt, zuletzt in Berlin. Nach dem 9. Nov. 1938 verließ er mit seiner Frau Deutschland und erhielt in Portugal im Juni 1941 die Einreiseerlaubnis in die USA. Lebte in Tuscon/Arizona 1984. Vergl. *Das Schicksal der*

Schon 1933 machte sich eine Auswanderungswelle durch drei Abgänge u. a. nach Holland bemerkbar. Im Schuljahr 1934/35 besuchten nur noch sechs jüdische Schüler die Oberrealschule, zwei waren Ostern 1934 neu aufgenommen worden. Ostern 1935 verließen drei Schüler die Schule, wobei einer zur Handelsschule wechselte, zwei andere nach Holland emigrierten. Ostern 1936 verließen die letzten drei jüdischen Schüler die Schule, einer wurde Kaufmann, einer wechselte zur Mittelschule, und einer wurde wegen der *Auslesebestimmung*⁴⁸ der Schule verwiesen.

Die entgegen der offiziellen Rassenideologie tolerantere Behandlung von „nichtarischen“ Schülern durch Lehrer und Mitschüler während dieser Zeit machte die Erinnerung eines ehemaligen Schülers deutlich:

Einer meiner Mitschüler brachte – wir waren vielleicht zwölfjährig⁴⁹ – die Lehrer und sich selbst durch seine Vergeßlichkeit und Unordnung schier zur Verzweiflung. Das brachte unseren Klassenleiter, Herrn Prof. Dr. Burghardt, dazu zu sagen: „Wegen Deiner Unordnung bist Du sicher auch nicht in der Hitlerjugend.“ Nach einigem Überlegen bin ich nach der Stunde zum Lehrerzimmer gegangen und habe dem Professor gesagt, daß dieser Schüler nicht in der Hitlerjugend sei, weil er Vierteljude sei. Ich erinnere mich genau, daß von da ab der Schüler rücksichtsvoll behandelt wurde.⁵⁰

6.6 Die Umwandlung der Staatlichen Oberrealschule zur Oberschule für Jungen

Bereits am 22. November 1935 fand im Reichserziehungsministerium eine *Besprechung über die Gestaltung des höheren Schulwesens*⁵¹ unter der Lei-

jüdischen Familie Goldschmidt/Oldenburger, in: Meyer, Enno, Menschen zwischen Weser und Ems 1933–1945, Oldenburg 1986, S. 125 f.

48 Erlaß des Reichsministers Rust vom 27. März 1935, der eindeutig „nichtarische“ Schüler diskriminierte. vgl. Amtsblatt des REM 1. Jahrgang 1935, S. 125 ff.

49 Wenn diese Erinnerung zeitlich richtig wiedergeben ist, muss es sich um das Schuljahr 1939/40 handeln.

50 Festschrift zum 150jährigen Bestehen, S. 90.

51 Ein Protokoll der Verhandlungen mit dem Aufdruck *Abdruck für den inneren Dienstgebrauch bestimmt* befindet sich in STAO, Best. 134-839.

tung des Ministerialdirigenten Dr. Löpelmann mit den Vertretern der einzelnen Reichsländer statt.

In seinem Einleitungsreferat stellte der Leiter die Vorgaben des Ministeriums vor:

1. Die höhere Schule solle neunjährig bleiben. (Diese Forderung wurde aber später wegen der allgemeinen Wehrpflicht fallen gelassen und die höhere Schule auf acht Jahre reduziert). Leitender Gesichtspunkt war dabei ein bevölkerungspolitischer, nämlich *daß die Berufsvorbildung des jungen Menschen mit etwa 25 Jahren beendet sein muß; dann muß er heiraten und eine Familie gründen.*⁵²
2. Aus Rücksicht auf die im Reich immer wieder versetzten Offiziere und Beamten müssten die Typen der höheren Schule auf ein Mindestmaß beschränkt werden. Die Schulreformen der Weimarer Zeit wurden vom Redner diktatorisch abqualifiziert, pädagogische Überlegungen spielten dabei keine Rolle:
*Sie wissen ja, wie es in früherer Zeit war: wenn ein ehrgeiziger Pädagoge sich einen Namen machen wollte, gründete er einen neuen Schultyp. Das hört auf!*⁵³
3. Die Gesamtstundenzahl müsse eingeschränkt werden. Hier zeigt sich wieder einmal, dass Reformpläne aus Berlin immer auch Sparpläne waren.
4. Das Niveau der höheren Schulen müsse bewahrt bleiben. Bei dieser Forderung wurde die Widersprüchlichkeit der Reform deutlich, denn andererseits sollte die Zahl der Unterrichtsstunden, wie vorher gesagt, gesenkt werden. Die Begründung des Redners ließ die beginnende Militarisierung durch das Regime erkennen:
Und endlich sind wir uns darüber klar, daß wir das geistige Niveau unserer höheren Schulen erhalten müssen. Ich brauche bloß an die Aufrüstung zu erinnern: Wir brauchen Menschen, die nicht bloß charakter-

52 ebenda, S. 5.

53 ebenda.

*fest sind – das ist selbstverständlich –, sondern die auch etwas wissen und können.*⁵⁴

Um den Widerspruch dieses Teils der Reform zu lösen, wurden radikale Forderungen aufgestellt:

1. Verbesserung der Lehrerbildung, 2. schnelleres Tempo des Unterrichts, 3. Stoffbeschränkung auf das Wesentliche, 4. rigorose Auslese nach dem Erlass über die *Schülerauslese*.

Zum Schluss verpflichtete der Leiter die Anwesenden zur Vertraulichkeit; auch das war nicht neu in der Schulpolitik

*Sie wissen, daß eine unvorsichtige Äußerung ein ganzes Land in Aufruhr und Unruhe versetzen kann, und das wollen wir doch alle nicht haben.*⁵⁵

Wie autoritär der Leiter die Besprechung führte, wird aus der Unterbrechung schon des ersten absolut systemkonformen Redners deutlich, zugleich zeigten sich die Vorgaben des Ministeriums als die alles entscheidenden Kriterien:

*Ihre Ausführungen stehen in krassem Gegensatz zu den Wünschen des Herrn Ministers, der von jeher sehr deutlich von Ihren Plänen abgerückt ist. Ich möchte Sie bitten, diese Pläne fallen zu lassen. Ich kann nicht zugeben, daß sie hier überhaupt diskutiert werden.*⁵⁶

In dem im Anhang veröffentlichten *Unverbindlichen Vorschlag zur Neuordnung des höheren deutschen Schulwesens* wurden noch einmal die Kernpunkte zusammengefaßt

Demnach war der wichtigste Teil der Schulreform die Reform der Volks- und Mittelschule. Für die höhere Schule wurde noch einmal das Leistungsniveau verlangt, das Hochschulen und Heeresdienst forderten:

*Weil von den Leistungen der Hochschulen und des Heeres unsere wissenschaftliche, unsere technisch-wirtschaftliche Weltgeltung abhängt.*⁵⁷

54 ebenda.

55 ebenda, S. 6.

56 ebenda, S. 6.

57 ebenda, S. 36.

Zur Vereinheitlichung der Schultypen wurde festgehalten, dass zwei Grundtypen der Oberschule genügen: 1. das altsprachliche Gymnasium und 2. die Oberschule für Jungen und für Mädchen, von der die *dreijährige Frauenschule abzweigt*.

Als Resümee bleibt festzuhalten, dass pädagogische Gesichtspunkte bei dieser Besprechung überhaupt nicht zur Sprache kamen. Der schon angeführte Widerspruch zwischen Stundenkürzungen und Leistungsforderungen führte dazu, dass mit dem Erlass vom 4. Dezember 1936⁵⁸ der Staatsjugendtag zum 7.1.1937 aufgehoben wurde.

Wie stark die höheren Schulen von der Aufrüstung betroffen waren, zeigt der Erlass vom 30. November 1936⁵⁹, der die Schulzeit wegen der *Durchführung des Vierjahresplanes sowie de[s] Nachwuchsbedarfs der Wehrmacht und akademischer Berufe* um ein Jahr verkürzte und damit die zwölfjährige Schulzeit einführte, die bis 1952 gültig bleiben sollte. Um die erneute Unterrichtskürzung teilweise aufzufangen, wurden durch Anordnung des Stellvertreters des Führers vom 12. Dezember 1936⁶⁰ die betroffenen Lehrer und Unterprimaner vom Dienst in der Partei und ihren Gliederungen sofort befreit.

Wie weit infolge der Aufrüstung die Militarisierung der Gesellschaft bereits fortgeschritten war, wird daran deutlich, dass von 21 Abiturienten 15 die Offizierslaufbahn als Berufswunsch angaben.

Auf Grund der Verfügung des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 20.3.1937 und der Verfügung des Oldenburgischen Ministers der Kirchen und Schulen wurde die Staatliche Oberrealschule zu Beginn des Schuljahres 1937/38 in eine Oberschule für Jungen mit einem Übergangslehrplan umgewandelt.

58 Amtsblatt des REM, 2. Jahrgang 1936, S. 536.

59 ebenda S. 524.

60 Amtsblatt des REM, 3. Jahrgang 1937, S. 11.

6.7 Die Schlägerei zwischen den Abiturienten und der HJ um die Schülermützen im März 1938

Nachdem die Hitlerjugendführung unter dem ehemaligen Sportlehrer und späteren Obergebietsführer Lühr Hogrefe schon 1933 die Leitung des Sports auf Landesebene und in den Vereinen an sich gerissen hatte und die übrigen Jugendverbände nach und nach gleichgeschaltet und dann in die HJ überführt worden waren, drückten die Schülermützen der Schüler höherer Schulen ein letztes Reservat bürgerlicher Einstellung aus, das sich der Gleichschaltung und damit der Kontrolle der HJ entzog, obwohl die Mehrheit der Träger von Schülermützen damals Mitglieder der HJ waren.

Diese Ansicht wird durch die Begründung des Ausschlusses aus der HJ gegen den damaligen Abiturienten des Alten Gymnasiums Johannes Nelle bestätigt, der ein provozierendes Gedicht unter dem Titel *Die roten Mützen* in der Abiturzeitung veröffentlicht hatte:

*Dieses Gedicht ist eine Verunglimpfung des von der Hitler-Jugend vertretenen Gedankens der Gemeinschaft der Deutschen Jugend. ... Wenn dem Beschuldigten auch ein gutes [HJ] Dienstzeugnis ausgestellt ist, so beweist das Gedicht, dass der Beschuldigte von den die Hitler-Jugend tragenden Grundgedanken gar nichts begriffen hat. Dieses Nichtbegreifen wäre zu verstehen, wenn es sich bei dem Beschuldigten nicht um einen höheren Schüler handelte. In diesem Falle aber muss angenommen werden, dass er absichtlich den Gemeinschaftsgedanken der Hitler-Jugend verunglimpft hat.*⁶¹

Wie aus den folgenden Vorfällen hervorgeht, schürte die HJ-Führung ganz bewusst Ressentiments gegen Schüler höherer Schulen bei Lehrlingen, die durch den Unterbannführer R. zu Übergriffen auf Schüler mit Schülermützen aufgefordert wurden.

Schon im Vorfeld der Schlägerei von 1938 war es seit 1934 immer wieder zu tätlichen Übergriffen von HJ-Angehörigen auf Schüler gekommen, die Schülermützen trugen. So gab der stellvertretende Leiter der Oberrealschule, Prof. Winderlich, die Beschwerde eines Vaters in einem Schreiben vom 2. Juni 1934 an das Ministerium der Kirchen und Schulen weiter. In dem er

61 Nach einer Kopie aus dem Privatbesitz von Dr. Johannes Nelle, Rastede.

sich auf sein Parteiamt als Ortsgruppenwart der NSDAP berief, schilderte der Vater, wie vier Angehörige der Marine-HJ seinen Sohn, einen Untertertiärer, in seiner Gegenwart angegriffen hätten. Er sei eingeschritten und habe einem der Angreifer den Ausweis abgenommen. Der namentlich genannte Lehrling gab an, der Unterbannführer R. habe befohlen, Schülern der höheren Schulen die Mützen mit Gewalt wegzunehmen. Prof. Winderlich schloss sein Schreiben mit der Forderung:

*Als Vertreter der Schule muß ich das Ministerium bitten, daß Herr R. angewiesen wird, sich bei Herrn H. zu entschuldigen und seinen törichten Befehl mit Bedauern zurückzunehmen.*⁶²

Als Reaktion darauf erließ Minister Pauly eine Verfügung, die ähnliche Übergriffe auf Schüler untersagte, auf die er sich, da sich die Überfälle trotzdem häuften, in seinem Erlass vom 21. März 1935 berief:

*Ein Verbot, von Ostern 1935 ab noch Schülermützen zu tragen, wird nicht erlassen. Im übrigen weise ich auf meine Verfügung vom 20. Juni 1934 nochmals hin. Eine Verpflichtung zum Tragen von Mützen besteht nicht.*⁶³

Was äußerlich vielleicht als eine unbedeutende Schülerrangelei erscheinen mochte, bekam als Machtdemonstration der HJ eine politische Dimension. Das massive Auftreten der HJ Führung unter ihrem Gebietsführer Lühr Hogrefe am Tag der Schulentlassung gegenüber 30–40 Abiturienten auf der Langen Straße artete in eine regelrechte Straßenschlacht aus. Zwar war das Alte Gymnasium durch Folgemaßnahmen stärker betroffen, doch waren auch Abiturienten der Staatlichen Oberschule in die Schlägerei verwickelt. So berichtet ein Abiturient der Staatlichen Oberschule als Augenzeuge:

Die Gebietsführung der Hitlerjugend marschierte auf – ich glaube unter Leitung des Gebietsführers Lühr Hogrefe – um den Abiturienten die Schülermützen vom Kopf zu reißen: das war ein Geschrei und Lärm! Die Mädchen flühten weg. Auch Schüler verzogen sich. ... Als mir einer von den „braunen Bonzen“ (so nannten wir die Schreibtisch-Parteileute damals) meine Mütze entreißen wollte, da schlug ich zurück, dann um mich her, bis ich frei war

62 STAO, Best. 134-839.

63 ebenda.

*und meiner Wege ging. Meine Mütze hatte ich in die Hose unters Bund gesteckt; so blieb sie davor bewahrt, am nächsten Tag im Prangerkasten der Gebietsführung am Damm schändlich dargestellt zu werden (mit einem Text, ähnlich dem des „Stürmer“, des Hetzblattes der NSDAP gegen die Juden). ... Das bürgerlich-geruhsame Oldenburg hatte auf dem „Bummel“ die andere Seite des „Neuen“ Deutschland erlebt. (Wir konnten nicht ahnen, daß dies ein Vorgesmack von Späterem war ...).*⁶⁴

Die Abiturienten der Staatlichen Oberschule kamen ohne nachträgliche Repressalien davon, weil sie bereits von der Schule verabschiedet worden waren, während die Abiturienten des Gymnasiums den Ausschluss aus der HJ als nachträglichen Eintrag in die Reifezeugnisse erhielten.⁶⁵

Bezeichnenderweise erwähnte die Oldenburger Presse den Vorfall, der sich in aller Öffentlichkeit vollzogen hatte, mit keiner Zeile. Offensichtlich war der Reichsstatthalter Röver bemüht, den Vorfall herunterzuspielen.

64 Festschrift zum 150jährigen Bestehen, S. 87 f.

65 Vgl. Von der Lateinschule zum Alten Gymnasium, S. 43 f.

7 Hindenburgschule 1938–1988

7.1 Die Hindenburgschule von 1938 bis 1945

7.1.1 Die Namensgebung

Am 2. September 1937 war die Staatliche Oberrealschule in *Staatliche Oberschule für Jungen* umbenannt worden. Mit der Verfügung des Ministers für Kirchen und Schulen vom 4. Februar 1938 erhielt sie zum 1.4.1938 die Bezeichnung *Hindenburgschule, Staatliche Oberschule für Jungen*.

Um die Namensgebung ranken sich einige Behauptungen, deren Wahrheitsgehalt allerdings nicht mehr zu überprüfen sind, so die Meinung, man habe den Namen Hindenburg gewählt, um einer Benennung nach Horst Wessel zuvorzukommen. Bezeichnend für die Vorgehensweise des Ministeriums der Kirchen und Schulen war die Tatsache, dass am gleichen Tage die Oberschule für Jungen in Wilhelmshaven die neue Benennung *Admiral-Scheer-Schule* und die Deutsche Oberschule-Aufbauschule in Oldenburg den Namen *Graf-Anton-Günther-Schule* erhielten. Zum gleichen Zeitpunkt wurden in anderen Orten des Reiches Schulen umbenannt, so z.B. *die Andreas-Oberrealschule* in Hildesheim in *Scharnhorstschule*. Es wurde offensichtlich ohne die Teilnahme von Direktor und Kollegium entschieden, denn das Schreiben, das die Umbenennung besiegelte, endete knapp:

*Abschrift gelangt an den Herrn Direktor der Staatlichen Oberschule für Jungen in Oldenburg zur Kenntnisnahme.*¹

Der Schulleiter bezog sich im Jahresbericht nur auf die militärischen Funktionen Hindenburgs, *verdienter Feldherr des Weltkrieges* nicht auf das Amt des Reichspräsidenten und vermied so den Bezug zur Weimarer Republik:

1 Das Schreiben befindet sich in den Schulakten des Herbartgymnasiums.

Die Schule ist stolz darauf, auf diese Weise die Erinnerung an den verewigten Feldmarschall, der einige Jahre Regimentskommandeur in Oldenburg gewesen ist, aufrecht erhalten zu können. In einem Schreiben vom 17. Februar 1938 sprach der Sohn des Generalfeldmarschalls dem Oldenburgischen Ministerium seinen Dank für diese Anordnung aus.²

Diese Namensgebung sollte nach dem 2. Weltkrieg von 1957 bis 1988 mit zeitlichen Unterbrechungen immer wieder innerhalb der Schule, aber auch in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden.

7.1.2 Die Hindenburgschule bis zum Ausbruch des 2. Weltkrieges

Mit dem Schuljahr 1938/39 trat die Lehrverfassung einer Oberschule für Jungen voll in Kraft. Damit wurde Latein wieder als Pflichtfach eingeführt, nachdem es 90 Jahre zuvor, 1848³, nach vierjährigem Streit mit dem Stadtrat und der Bürgerschaft als Pflichtfach abgeschafft und in der Zwischenzeit nur als Wahlfach unterrichtet worden war. Die Oberstufe ab Jahrgangsklasse 8 wurde in einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen sprachlichen Zweig geteilt. Durch die Einführung von drei Wochenstunden Turnen zu Ostern 1938 reichten die bisher benutzten Räume nicht mehr aus. Das Ministerium genehmigte daher den Neubau einer Turnhalle mit einer Aula im Obergeschoss. Der Neubau verzögerte sich durch Materialmangel, so dass die Schule nach dem Abbruch der alten Aula ohne Versammlungsraum blieb und für die Entlassung der Abiturienten am 3. März 1939 der große Schlosssaal benutzt werden musste.

Wahrscheinlich auch im Rückblick auf die Schlägerei mit den Abiturienten im vorangegangenen Jahr benutzte die Partei und vor allem die Hitlerjugendführung die Entlassungsfeier zu einem großen Auftritt: Kreisleiter und Jungbannführer erschienen mit dem Jungvolk-Fanfarenzug, der mit Märschen die Feier umrahmte.

1938 häuften sich die kriegsvorbereitenden Übungen, so am 16. Juni eine eintägige Luftschutzübung, bei der die ganze Schülerschaft einbezogen war und besondere Lösch- und Sanitätstrupps gebildet wurden. Und wie schon

2 Jahresbericht 1937/38, S. 32.

3 vgl. Abschnitt 3.2 dieser Arbeit.

im I. Weltkrieg wurden Schüler der oberen Klassen im August 1938 zum Ernteeinsatz in der Umgebung Oldenburgs und im Oktober in der Nähe von Lüneburg eingesetzt.

Seit 1937 hatten sich wie schon vor dem I. Weltkrieg die militärischen Übungen für den Schulleiter und die Lehrer stetig vermehrt. Am 25.1.1939 hielt ein Offizier vor den Schülern der oberen Klassen einen Werbevortrag über Offiziersnachwuchs.

7.1.3 *Der Kriegsbeginn und die unmittelbaren Folgen für die Schule und die Schüler*

Wenige Tage vor Kriegsbeginn wurden die Schüler am Morgen des 26. August direkt ohne vorherige Benachrichtigung mit Kriegsvorbereitungen konfrontiert. Der Arbeitsdienst hatte die Schule über Nacht in eine Meldestelle für die zur Wehrmacht Einberufenen umfunktioniert. Lastwagen waren auf dem Schulhof aufgefahren, um diese zu den militärischen Einheiten zu fahren. Der Schulleiter war in Wehrmachts-Uniform erschienen, übergab seinem Vertreter mit den Schlüsseln zum Amtszimmer die Geschäfte und fuhr zu seiner Einheit; gleichzeitig waren sechs Lehrer eingezogen worden.

Wie wenig die Schule auf die Situation vorbereitet worden war, zeigt sich daran, dass nur mit einem *schnell aufgestellten Vertretungsplan* unter der Zusammenlegung von Klassen ein notdürftiger Unterricht durchgeführt wurde.

Nach dem 1. September stellte sich als ein gravierender Mangel heraus, dass trotz der schon Jahre zuvor betriebenen Aufrüstung keine Oldenburger Schule über ausreichende Luftschutzräume verfügte. Der für die Stadt zuständige Luftschutzführer schloss die Schulen für 18 Tage, bis man dort in eigener Arbeit Schutzräume eingerichtet hatte, deren Fenster nach außen provisorisch durch Sandsäcke, Steine und Torfballen *splittersicher* gemacht worden waren.

Wegen des allgemeinen Materialmangels geriet auch der Neubau der Turnhalle und der Aula ins Stocken.

Im Januar 1940 machte sich die Kohlenknappheit als eine weitere Mangelerscheinung bemerkbar, so dass nach verlängerten Weihnachtsferien nur ein Schichtunterricht an einzelnen Wochentagen in drei Klassenräumen möglich

war, zudem mussten, um weiteren Brennstoff zu sparen, die Abschlussklassen des Gymnasiums und der Cäcilienchule aufgenommen werden. Erst Mitte März 1940 konnte der Unterricht wieder in vollem Umfang erteilt werden.

Der schon in der Vorkriegszeit bemerkbare Einfluss der Propaganda des NS-Regimes mit dem Ziel der ideologischen Ausrichtung auf den Wehrdienst in den Schulen wurde durch den Besuch von Propagandafilmen wie *Wer will unter die Soldaten*, *Sudetenland kehrt heim*, *Deutsches Land in Afrika*, *Der 50. Geburtstag des Führers* und *Feldzug in Polen* weiter verstärkt. Daneben wurde das Radio wie auch schon früher im Rahmen eines *Gemeinschaftsempfangs* von Sondermeldungen und Führerreden immer häufiger als Propagandamedium eingesetzt. Zusätzlich hielten Offiziere in Begleitung von Ritterkreuzträgern Werbevorträge für den Offiziersnachwuchs vor Schülern der höheren Klassen. Wie stark das Leistungsniveau der Schule schon im Schuljahr 1941/42 unter den Auswirkungen des Krieges und der NS-Propaganda gelitten hatte, machte die lakonische Feststellung des stellvertretenden Schulleiters im Jahresbericht deutlich:

*Von besonderen Leistungen in der Schule kann nicht berichtet werden.*⁴

7.1.4 *Schüler und Lehrer im Kriegseinsatz unter dem bestimmenden Einfluss der Hitlerjugendführung*

Wie schon im *Kriegshilfsdienst* während des I. Weltkriegs erfolgten unter der gleichen Bezeichnung Ernteeinsätze, die einen Unterricht im September und Oktober 1939 unmöglich machten. Im Unterschied allerdings zu den Vorschriften des I. Weltkriegs spielten bei der vollständigen Erfassung aller Schüler die politischen Organe der Hitlerjugend eine entscheidende Rolle. Während im I. Weltkrieg keine Arbeiten während der Zeit des Gottesdienstes angeordnet werden durften, wurden durch die HJ-Führung gerade Erntearbeiten am Sonntagmorgen befohlen.⁵ Die enge Verbindung des Kriegshilfsdienstes mit der Hitlerjugendführung wurde durch ein Rundschreiben

4 Jahresbericht 1941/42, o.S.

5 Der Verfasser erlebte selbst diesen Einsatz während der Kirchzeit ab 1943.

des Ministerpräsidenten Generalfeldmarschall Göring als Beauftragtem für den Vieljahresplan deutlich:

*Für alle Maßnahmen, die von den Obersten Reichsbehörden ausgehen und den Einsatz Jugendlicher im Hilfsdienst (z.B. Sammlungen aller Art) betreffen, ist das Einvernehmen mit dem Jugendführer sicherzustellen.*⁶

Durch einen Erlass des Reichserziehungsministers vom 8. September 1939⁷ wurden alle Schüler der 8. Klasse (heute Klasse 12, damals Abiturklasse) nach dem ersten Halbjahr auf einen halbjährigen Arbeitseinsatz geschickt, um *Dienst in einem für den Krieg oder die Volkswirtschaft wichtigen Betrieb* zu versehen. Danach sollte ihr Abgangszeugnis zu Ostern 1940 durch einen Eintrag zu einem gültigen Reifezeugnis erhoben werden; damit war die Schulzeit auf 7½ Jahre verkürzt. Am 15. März 1940 wurden die aus dem Kriegshilfsdienst zurückgekehrten Schüler der Abschlussklasse mit dem Reifevermerk entlassen.

Für die übrigen Schüler traten an die Stelle der Ausflüge Luftschutzübungen, der jährliche Ernteeinsatz ganzer Klassen in den Herbstmonaten und ab 1941 während der großen Ferien die Teilnahme an dreiwöchigen Wehrrertüchtigungslagern.

Diese *Wehrrertüchtigungslager* standen ganz unter der Leitung der Hitlerjugendführung und dienten in erster Linie der vormilitärischen Ausbildung, wobei die Übungen in vielen Detailvorschriften denen für die Jugendwehr im I. Weltkrieg glichen, beispielsweise für das Tarnen, Robben, Handgranatenwerfen, Entfernungsschätzen, Kartenlesen etc.⁸

Daneben wurden Besuche von Ritterkreuzträgern bewusst dazu benutzt, die Kriegsbegeisterung zu fördern und für den Offiziersnachwuchs zu werben. Eine politische Indoktrination erfolgte durch Vorträge auf Heimabenden und *Feiern am Lagerfeuer*, bei denen durch Ansprachen, Appelle und das Vor-

6 STAO, Best. 134-1144: Die Akten des Einsatzes der Schüler im II. Weltkrieg befinden sich im gleichen Aktenkonvolut wie die Akten des *Vaterländischen Hilfsdienstes* aus dem I. Weltkrieg.

7 Amtsblatt des REM, 1939, S. 484.

8 vgl. Abschnitt 5.2.4 dieser Arbeit.

tragen propagandistischer Texte und Lieder die Ideologie des Regimes verbreitet wurde.⁹

Noch am 20.12.1944 erließ Reichsminister Rust den *Erlaß Wehrrertüchtigungslager der Hitler-Jugend; hier: Wehrhaftmachung der Jugend im Rahmen des Deutschen Volkssturmes*.¹⁰ Der Erlass setzte die Altersgrenze der einzuberufenden Schüler auf sechzehn bzw. fünfzehn Jahre noch weiter herab.

7.1.5 *Der Einsatz der Schüler als Luftwaffenhelfer*

Das Rundschreiben *Kriegseinsatz der Jugend bei der Luftwaffe* an die Schulverwaltungen der Länder und die Reichsstatthalter in den Reichsgauen vom 22. Januar 1943 regelte die Rahmenbedingungen für den Einsatz der Schüler der Geburtsjahrgänge 1926 und 1927 ab dem 15. Februar 1943. In einer Anlage wurde der Schulunterricht der Luftwaffenhelfer auf mindestens 18 Wochenstunden festgelegt. Für die Oberschule waren als Stundentafel vorgesehen:

*3 Std. Deutsch, 3 Std. Geschichte, 2 Std. Erdkunde, 3 Std. Mathematik, 2 Std. Physik, 2 Std. Chemie und 3 Std. Latein.*¹¹

In einem Schreiben vom 29. Januar 1943 meldete der stellvertretende Schulleiter der Hindenburgschule:

*aus beiden Klassen 7: 10 Schüler
aus beiden Klassen 8: 32 Schüler.*¹²

Am 25. Januar 1943 gab der Reichsinnenminister in einem *Schnellbrief*¹³ detaillierte Ausführungsbestimmungen, aus denen die Bedeutung der *Hitlerjugend-Arbeit* für die Luftwaffenhelfer hervorgeht. So wurde in § 5 festgelegt:

9 Nach eigenen Erfahrungen des Verfassers im Juli 1944 in einem Lager in Einbeckhausen am Deister.

10 Amtsblatt des REM vom 5. Januar 1945, S. 2 f.

11 STAO, Best. 134-1144.

12 ebenda.

13 ebenda

*Eine Freistellung vom Kriegshilfeinsatz aus anderen als gesundheitlichen Gründen findet nicht statt.*¹⁴

Für HJ-Führer wurde dagegen in § 7 eine Ausnahmeregel getroffen:

*Eine Bereitstellung von Führern aus den Schülern der höheren und mittleren Schulen für die Arbeit der Hitlerjugend durch die Rückstellung vom Kriegshilfeinsatz und die notwendige Gewährung von Freizeit an eingesetzte Hitlerjugend-Führer zur Durchführung der Hitlerjugend-Arbeit vereinbaren der Reichsminister der Luftfahrt und Oberbefehlshaber der Luftwaffe und der Jugendführer des Deutschen Reiches im gegenwärtigen Benehmen.*¹⁵

Ein besonderes Problem stellte die Regelung der Disziplinar- und Strafgewalt zwischen der militärischen Seite durch den Batterieführer, der pädagogischen durch den Betreuungslehrer und der politischen durch HJ-Mannschaftsführer dar. Deshalb veröffentlichten der Reichserziehungsminister und der Jugendführer des Deutschen Reiches ein gemeinsames Rundschreiben am 1. Februar 1943.

Wie stark die Einflüsse von Partei und HJ dabei berücksichtigt wurden, macht die folgende Anweisung 4. deutlich:

*Der Betreuungslehrer wird vom Schulleiter ... im Einvernehmen mit dem Kreisleiter der NSDAP bestimmt. Nach Möglichkeit ist ein Lehrer auszuwählen, der Soldat gewesen ist. Er erfüllt seine Aufgaben im dienstlichen Auftrag der Schule.*¹⁶

Dasselbe galt für die Ernennung des Mannschaftsführers:

*Der Betreuungslehrer bestimmt gemeinsam mit dem zuständigen Bannführer der HJ aus den Reihen der am Einsatz teilnehmenden Schüler den Mannschaftsführer.*¹⁷

Die Parteipräsenz sollte noch durch das Tragen der NSLB-Uniform unterstrichen werden:

14 ebenda, S. 4.

15 ebenda, S. 4 f.

16 ebenda.

17 ebenda.

*Die Betreuungslehrer tragen die Lageruniform des NSLB. Die Uniform wird ihnen auf Antrag von der zuständigen Kleiderkammer des NSLB. Unentgeltlich zur Verfügung gestellt. Der Antrag ist durch die Hand des Kreiswalters des NSLB. zu leiten.*¹⁸

Wie weit die vorstehende Bestimmung allerdings praktisch eingehalten wurde, ist fraglich, denn keiner der betroffenen Schüler der Hindenburgschule konnte sich bei einer Befragung an uniformierte Lehrer erinnern.

In einer Besprechung im Luftgaukommando XI in Hamburg-Blankenese, an dem Regierungsschulrat Jungehülsing als Vertreter Oldenburgs teilnahm, wurde die alleinige Disziplinar Gewalt des Batterieführers festgelegt:

Der Batteriechef des Luftwaffenhelfers und dessen unmittelbare Vorgesetzte sind Disziplinarvorgesetzte des Luftwaffenhelfers. Sie allein üben die Disziplinarstrafgewalt aus. ...

*Der Lehrer ist Vorgesetzter des Schülers; Verstöße gegen die Schulzucht meldet er über den Klassenleiter dem Batterieführer.*¹⁹

Dem HJ-Führer wurden zwar keine Disziplinarbefugnisse erteilt, doch wurde ihm die als wichtig erachtete Zuständigkeit für Heimabende und *Schulungen* zugesprochen.

Wie aus einem Schreiben des Sonderbeauftragten des Luftgaukommandos XI vom 17.3.1943 hervorgeht, schien es zu den damals auch im HJ-Dienst üblichen Schikanen gegenüber Luftwaffen Helfern durch Feldwebel und Unteroffiziere gekommen zu sein, denn es wurde darauf hingewiesen:

*Vermeiden jeder Übergriffe durch Ausbilder (Hinlegen und Aufstehen oder andere körperlich anstrengende Übungen als Strafmaßnahmen). Unangebracht ist es auch, einem Luftwaffenhelfer durch hundertmaliges Abschreiben etwas beibringen zu wollen.*²⁰

Die vorstehenden Richtlinien wurden durch ein mehrseitiges Rundschreiben von 12. Mai 1943 noch verstärkt, wobei besonders hervorgehoben wurde:

18 ebenda.

19 ebenda.

20 ebenda.

Mit allen Mitteln muß aber das Eingreifen der Unteroffiziere in die Strafbefugnisse des Batterie-Chefs verhindert werden. Der Unteroffizier hat keine Strafgewalt. Er darf sich daher auch nicht zu Handlungen hinreißen lassen, die von vornherein als Schikane empfunden werden ²¹

Die Schüler der Hindenburgschule wurden zunächst in Stellungen am Stadtrand als Luftwaffenhelfer eingesetzt, später auch in Varel, Bad Zwischenahn-Rostrup und Norddeich. Wie gefährdet die 16–17jährigen Schüler dabei waren, zeigen die Eintragungen im Gedenkbuch der Schule. Ein Schüler wurde durch Bombensplitter bei einem Angriff auf die Batteriestellung am Flugplatz in Rostrup am 15. August 1944 tödlich getroffen, einer *starb*²² in einer der Batteriestellungen und ein Schüler verübte auf einem Heimaturlaub Selbstmord.²³

7.1.6 Die politische Situation innerhalb der Schule

Wie schon die politischen Konflikte in der Vorkriegszeit deutlich machten, gab es auch in der Kriegszeit verschiedene Gruppierungen im Kollegium, zumal viele bereits pensionierte Lehrer, wegen des Lehrermangels reaktiviert worden waren, darunter auch der 1934 auf Grund einer Denunziation entlassene Turnlehrer Braungardt. So gab es eine Gruppe, wie ein ehemaliger Schüler bemerkte, die überwiegend deutsch-national eingestellt war. Sie hatte seit der Kaiserzeit auf Disziplin, Ordnung, Fleiß und Gehorsam besonders geachtet. Diese Lehrer zeigten keinen offenen Widerstand, doch spürte man als Schüler aus ihren Reaktionen im Unterricht, welche unterschiedlichen politischen Positionen sie einnahmen.²⁴

Wie stark der Einfluss der HJ im schulischen Bereich war, wurde im vorhergehenden Abschnitt deutlich gemacht, deshalb verdient eine Begebenheit

21 ebenda.

22 Klassenkameraden schilderten dem Verfasser den Vorfall so: Die Scheinwerferstellung war durch eine Bombe getroffen worden, wodurch der Schüler zusammen mit einem Feldwebel verschüttet wurde und nur noch tot geborgen werden konnte.

23 Die Mitschüler konnten auf Befragen keinen Grund für den Selbstmord nennen.

24 Den gleichen Eindruck gewann auch der Verfasser während seiner Schulzeit in den Kriegsjahren an der Scharnhorstschule in Hildesheim.

mit dem Studienrat Gustav Reuß²⁵ Erwähnung, der keine Scheu zeigte, sich mit HJ-Führern anzulegen:

Durch seine Unkenntnis und seine Flapsigkeit hatte er [der höhere HJ-Führer; d.V.] Gustav Reuß zur Weißglut gereizt, da ging es mit diesem Lehrer durch: Er haute mit beiden Händen auf den großen Kerl ein – so etwas gab es damals noch gelegentlich – und schrie: „In der Hitlerjugend magst Du ein großes Tier sein, aber hier in der Schule, da bist Du ein geistiger Dünnpfanne.“ Mut gehörte schon dazu, damals so etwas zu sagen.²⁶

Dabei war diese Auseinandersetzung kein Einzelfall, wie auch aus anderen Klassen bestätigt wurde. Überhaupt soll es nach Aussagen ehemaliger Schüler damals immer wieder ironische Bemerkungen von verschiedenen Lehrern gegen den HJ-Dienst gegeben haben, weil dieser von den Schülern als Ausrede für nicht erledigte Hausaufgaben und Vorbereitungen benutzt wurde.

Manche Lehrer versuchten sogar, unterschwellig ihre oppositionelle Haltung zu verbreiten, wie an dem Fall der Obermusiklehrers Paul Hötzel deutlich wird, der selber Schwierigkeiten bei der Übernahme in den Staatsdienst 1934 gehabt hatte, weil er aktives Mitglied einer Loge gewesen war.

Hötzel benutzte das Lied *Die Gedanken sind frei*, um den Schülern die Bedeutung geistiger Unabhängigkeit vor Augen zu führen:

Was interessiert mich als Vierzehnjährigen ein Lied? Aber Paul Hötzel redete so lange über den Satz: „Es bleibet dabei, die Gedanken sind frei“, daß ich anfing zuzuhören, und ich habe es bis heute behalten, daß man einen Menschen quälen, knechten und fesseln kann, aber seine eignen Gedanken kann er behalten. Die Lehre habe ich nie vergessen.²⁷

25 Auch dem Verfasser ist Gustav Reuß als besonders gradliniger Kollege in Erinnerung.

26 Festschrift zum 150jährigen Bestehen, S. 90.

27 ebenda, S. 89.

An das
Reichssicherheitshauptamt
- IV GSt. -
in Berlin SW 11,
Prinz-Albrecht-Str. 8.

Tagesmeldung Nr. 4 /August 1943.

4. Reaktion, Opposition

Von der Staatspolizeistelle Wilhelmshaven wurde am 25.8.1943 der Studienrat a.D. Heinz Baltzer, geb. am 17.5.1892 zu Stettin, Reichsdeutscher, wohnhaft in Oldenburg, Masurenstr. 33, vorläufig festgenommen.

Baltzer hat seinem bei ihm zu Besuch weilenden Schwager, dem Sup.-Intendenten a.D. Wolfgang Staemmler aus Hannover, folgenden sog. Witz erzählt:

"Der große Erfolg der Reichsspinnstoffsammlung setzt sich zusammen: Aus dem Geduldsfaden des deutschen Volkes, den Hirngespinnsten des Führers, dem Lügengebilde des Propagandaministeriums und den Lumpen der Partei."

Staemmler wurde ebenfalls wegen Verbreitung dieses sogen. Witzes von der Staatspolizeistelle Hannover vorläufig festgenommen.

Aus der Meldung an das Reichssicherheitshauptamt in Berlin

Zu einem aufsehenerregenden Vorfall kam es im August und September 1943 durch die Verhaftung zweier Lehrer der Hindenburgschule durch die Gestapo. Es handelte sich um den seit 1934 an der Schule tätigen Studienrat Dr. Eduard Hollweg²⁸, von dem man wusste, dass er zur Bekennenden Kirche gehörte, und den Studienrat a.D. Heinz Baltzer²⁹, der in den Ruhe-

28 Dr. Hollweg wurde am 1. Oktober 1945 der erste Leiter der Pädagogischen Akademie Oldenburg.

29 Heinz Baltzer wurde nach 1945 Direktor der Graf-Anton-Günther-Schule.

stand strafversetzt und 1940 zum Unterricht an der Hindenburgschule reaktiviert worden war. Ihnen wurde zur Last gelegt, die in den Gestapoakten als sog. *Witz* bezeichnete Äußerung getan zu haben:

*Der große Erfolg der Reichsspinnstoffsammlung setzt sich zusammen: aus den Geduldsfäden des deutschen Volkes, den Lügengeweben des Dr. Goebbels, den Hirngespinsten des Führers und den alten Lumpen der Partei.*³⁰

Da die Aussage nichts an Deutlichkeit vermissen ließ, stand ihnen unweigerlich KZ-Haft bevor, wenn nicht ein Zufall beide gerettet hätte. Die Sekretärin des Gauleiters Wegener wohnte bei Dr. Hollweg zur Untermiete und sagte für ihn, der im I. Weltkrieg ein Bein verloren hatte und für seine Tapferkeit ausgezeichnet worden war, positiv im nationalen Sinne aus. Auch verwendete sich der damalige Kreisleiter Engelbart für seinen ehemaligen Lehrer, so dass beide nach kurzer Zeit aus der Haft entlassen wurden.³¹

Aufschlussreich für den Geist zumindest einer Gruppe von Schülern gegenüber den beiden vom Regime gebrandmarkten Lehrern war deren Empfang nach der Haftentlassung in der Klasse:

*Gottlob kamen beide nach kurzer Zeit zurück und sollten den Unterricht wieder aufnehmen. Als wir das als Fünfzehnjährige hörten, haben wir Geld gesammelt und dafür – ich weiß es noch genau – Gladiolen gekauft. Da verhältnismäßig viel Geld zusammengekommen war, waren es zwei Riesensträuße. Als die beiden wieder in unsere Klasse kamen und die Blumensträuße sahen, standen Tränen in ihren Augen. Studienrat Hollweg hat sich sehr bedankt, hat alles ganz offen erzählt, und ich glaube, daß es ihm leicht ums Herz war, als er merkte, daß wir „trotzdem“ zu ihm hielten. Und wer war der Denunziant gewesen? Ich weiß es nicht, aber den hat es vermutlich im Lehrerkollegium gegeben.*³²

Gegen die letzte Vermutung spricht die Tatsache, dass zuvor der Schwager Baltzers, Superintendent a.D. Staemmler, in Hannover verhaftet worden war.

30 STAO, Best. 136-2886.

31 Diese Feststellung wurde dem Verfasser vom Sohn Dr. Hollwegs, Pastor i.R. Ulrich Hollweg, Oldenburg, bestätigt.

32 Festschrift zum 150jährigen Bestehen, S. 90.

Im Anschluss daran hatte die Gestapo die Kette der Tradierung des Witzes nach Oldenburg weiterverfolgt, wo sie auf Baltzer und dann auf Dr. Hollweg stießen.³³

7.1.7 *Das 100jährige Schuljubiläum im April 1944*

Am 27. Februar 1944 erschien in der Oldenburgischen Staatszeitung eine kurze Notiz mit dem Hinweis, dass die Hindenburgschule beabsichtige, aus Anlass ihres 100jährigen Jubiläums an alle Ehemaligen, die sich bei der Wehrmacht oder in Kriegsgefangenschaft befänden, ein *Erinnerungsblatt* zu verschicken. Angehörige wurden aufgefordert, die Feldpostnummern und die Anschriften mitzuteilen.

Unter den noch erhaltenen Antwortschreiben finden sich 12 Anschriften von Wehrmichtsangehörigen in Kriegsgefangenschaft, hauptsächlich in den USA, Kanada und einem in Australien. Es gibt auch einige Briefe, in denen Eltern um die Übersendung des *Frontbriefes* für ihre vermissten oder gefallenen Söhne als Erinnerung baten.

Die Broschüre selbst umfasste 16 Seiten und war mit einem damals üblichen als Feldpostbrief zuklebbaren Umschlag versehen. Der im Herbst 1943 *auf Antrag der Oldenburgischen Regierung* aus der Wehrmacht entlassene Direktor Rütter schrieb das Vorwort *Den Kameraden an der Front*.

Nach einem kurzen Rückblick auf die Geschichte der Schule von 1844 bis 1944 mit den verschiedenen Stadien des Ausbaus bis zur Vollanstalt, bei dem allerdings die Reformen der Weimarer Zeit unerwähnt blieben, kam er auf die Reformen seit 1934 zu sprechen, deren restriktiven Charakter er allerdings euphemistisch beschrieb:

*Der nationalsozialistische Umbruch hat dann den höheren Schulen die einheitlichere Bildungsgrundlage geschaffen, auf der sie ihren Schülern eine klare Ausrichtung auf das Gesamtwohl des Volkes geben können.*³⁴

33 Eine weitere Bestätigung gab der Sohn Dr. Hollwegs, der sich erinnerte, dass die Lehrer der Schule ihn nach dem Schicksal seines Vaters fragten, weil sie nicht über den Vorfall informiert waren.

34 *Erinnerungsblatt*, S. 3.

Der Hinweis auf den I. Weltkrieg und die hohen Verluste unter den Schülern (231) und Lehrern (zwei) sollte wohl die Verluste im II. Weltkrieg relativieren, die in einer Ehrentafel unter dem Titel *Deutschland muss leben und wenn wir sterben* mit 115 Namen von ehemaligen Schülern und sechs jüngeren Lehrern festgehalten worden waren.

Wie damals üblich, erfolgte am Schluss des Vorworts ein Durchhalteappell, wobei die Kriegstoten wie schon im I. Weltkrieg instrumentalisiert wurden:

*Die Toten der beiden Kriege sind uns Mahnung und Verpflichtung. Sie fordern von uns Lebenden, wo immer wir auch stehen, den äußersten Einsatz aller Kräfte, damit das von ihnen mit gläubiger Hingabe begonnene Werk trotz aller Schwierigkeiten und Gefahren vollendet werde: der Bau eines größeren, von den Kräften des Charakters und Geistes getragene und im Nationalsozialismus geeinte Deutschland.*³⁵

Auffälligerweise findet sich im ganzen *Frontbrief* kein einziges Zitat des Führers oder anderer führender Nationalsozialisten, dafür ließ der Direktor unter seinem Vorwort ein Goethezitat abdrucken, dessen Sinn allerdings in dem beschriebenen Zusammenhang verkehrt worden war, wenn man bedenkt, dass das Original überschrieben ist: *Zur Logenfeier des dritten Septembers 1825 Zwischengesang*.³⁶

*Und so gewinnt sich das Lebendige
Durch Folg' aus Folge neue Kraft,
Denn die Gesinnung, die beständige,
Sie macht allein den Menschen dauerhaft.*³⁷

Auf das Vorwort durch den Direktor folgte ein kurzer Bericht des stellvertretenden Direktors, Oberstudienrat Becker, der die Schule von 1939 bis zur Rückkehr Rüthers im Herbst 1943 geleitet hatte. Becker gab einen Überblick über die Schwierigkeiten der Schule von den fehlenden und dann selbst hergerichteten Luftschutzräumen bei Kriegsbeginn bis zur Einberufung der Schüler selbst der 5. Klasse als Luftwaffenhelfer. Dem Bedauern, dass diese

35 ebenda, S. 4.

36 Goethes Werke, Hamburger Ausgabe, Hamburg 1952, 2. Aufl., Bd. 1, S. 341.

37 ebenda.

Schüler keine abgeschlossene Schulbildung mehr erhielten, fügte er als Trost an, die Reichsregierung werde später alles tun, um den Erwerb der notwendigen Kenntnisse zu ermöglichen.

Abschließend versichert er, dass man trotz früherer Umbauten zum Lazarett das Schulgebäude noch zur Feier des hundertjährigen Bestehens benutzen könne. Das sollte sich allerdings einige Monate später ändern.

Der Übersicht über die Lehrer der Schule seit 1901 mit ihren Lebensdaten folgte die schon genannte Ehrentafel mit den Namen von 115 gefallenen ehemaligen Schülern und sechs Lehrern.³⁸ Die einzige Konzession an die herrschende Ideologie waren Worte von Johannes Linke über die Mahnung der Toten. Auf der Rückseite standen Worte aus einem Brief Ulrich von Hutten an Franz von Sickingen über die Bewährung im Kampf.

Dem Brief war eine Federzeichnung des Zeichenlehrers Otto Naber von 1935 beigelegt, die den Eingang der Schule, vom Herbarddenkmal aus gesehen, zeigte, wobei allerdings der Schulname von *Staatl. Oberrealschule zu Hindenburgschule* retuschiert worden war.

Es fand eine schlichte Feier in der nicht fertiggestellten, notdürftig hergerichteten Aula statt, wie es nachträglich im ersten Nachkriegsjahresbericht 1947 hieß. Über die Feier selbst gibt es keine Berichte, weil der Jahresbericht 1944/45 nicht mehr fertiggestellt werden konnte.

7.1.8 *Die Hindenburgschule während des „totalen Kriegs“ im letzten Kriegsjahr*

Schon am 22. Januar 1942 war das Lehrerkollegium durch den plötzlichen Besuch einer Ärztekommision aufgeschreckt worden, die das Schulgebäude in Augenschein nahm, ob es als Militärlazarett geeignet sei. Nachdem die Prüfung positiv ausgefallen war, erschien am 27. April 1942 eine Baukommission, die die nötigen Umbauten festlegte, die trotz der erheblichen Störung des Unterrichts sofort in Angriff genommen wurden. Sanitäre Anla-

38 Das Gedenkbuch der Schule verzeichnet die Namen von 162 gefallenen und vermissten ehemaligen Schillern, darunter die von drei Luftwaffenhelfern und des Hauptmanns Karl-Heinz Peters, der am 13. März 1945 wegen der missglückten Sprengung der Brücke von Remagen hingerichtet wurde.

gen wurden neben der noch nicht fertiggestellten Turnhalle installiert, das Lehrerzimmer durch eine Mauer geteilt, das Direktorzimmer ganz geräumt. Doch bevor die Umbaumaßnahmen ganz fertiggestellt waren, wurde die Beschlagnahme des Gebäudes zurückgezogen.

Im Juli 1944 kam man auf den Plan zurück und richtete in der Schule ein Militärlazarett ein. Der Unterricht erfolgte danach als Schichtunterricht im Gebäude des Gymnasiums, als dann im Spätherbst auch dieses Gebäude beschlagnahmt wurde, verteilte man die Klassen auf verschiedene Ausweichquartiere in der Stadt. So wurde eine Quarta z.B. im Lehrsaal des Telegrafenamtes hinter der damaligen Hauptpost unterrichtet.

Über den weiteren Verlauf des Schuljahres liegen nur nachträgliche allgemeine Bemerkungen im schon erwähnten Jahresbericht 1947 vor, die aber beweisen, dass bis zum Schluss dieselben Propagandamittel wie der gemeinschaftliche Radioempfang beibehalten wurden:

Die sonstigen Feiern der Schule betrafen in diesen Jahren den Geburtstag des Führers, den Jahrestag der Machtübernahme und die Heldengedenkfeiern.³⁹

Nachdem die Schüler der höheren Klassen im Herbst 1944 während mehrerer Wochen zum Stellungsbau nach Hooksiel abkommandiert waren, fand für sie nur noch sporadisch Unterricht statt.

Der Schulunterricht hörte im März 1945 ganz auf, wie ein Schüler berichtete, der zugleich die damalige Situation schilderte:

Dieser Unterricht im Telegrafenamts dauert bis März 1945. Dann wurde die Schule eingestellt. Die Fliegeralarme waren so häufig geworden und dauerten manchmal den ganzen Tag, daß an einen geordneten Unterricht nicht länger zu denken war. Zudem machten den Schulweg Tiefflieger unsicher, die unvermutet auftauchen konnten.⁴⁰

39 Jahresbericht 1947/48.

40 Festschrift zum 150jährigen Bestehen, S. 93.

7.2 Die Hindenburgschule nach 1945

7.2.1 *Der schwierige Neuanfang*

Im Herbst 1945 begannen die Vorbereitungen für die Wiederaufnahme des Unterrichts. Da das Gebäude der Hindenburgschule durch die kanadische Besatzungsmacht beschlagnahmt war, wurde die Schule vorübergehend in der Mittelschule an der Margarethenstraße untergebracht. Am 15. September 1945 wurde der Studienrat Dr. Lamp (Schulleiter 1945–51) kommissarisch mit der Leitung der Schule beauftragt. Das Geschäftszimmer der Schule befand sich zusammen mit dem des Gymnasiums in einem Raum der Handwerkskammer am Theaterwall.

Am 28. September fand die erste Lehrerkonferenz mit nur acht älteren Lehrern statt, da die Überprüfung durch die Entnazifizierungsmaßnahmen für die meisten ehemaligen Lehrer noch ausstand. Wegen des Lehrermangels konnte ein Kurzunterricht mit z.T. nur zwei Stunden täglich nachmittags in der Mittelschule erteilt werden, dazu kam ein ständiger Lehrerwechsel durch neueintretende und wegen der Entnazifizierung wieder entlassener Lehrer.

Erst seit Mitte 1946 war ein einigermaßen geregelter Unterricht wieder möglich. Zu den Mängeln an Lehrern, Räumen, Schulbüchern, Heften etc. kam das überproportionale Anwachsen der Schülerzahl durch Flüchtlinge von 518 im Oktober 1945 auf 700 zu Ostern 1946. Neben dem Unterricht der Klassen wurden sechsmonatige Übergangslerngänge zur Erlangung der Reifeprüfung durchgeführt für ehemalige Schüler, die während des Krieges die Schule mit einem *Reifevermerk* verlassen mussten. Zu Ostern 1946 wurde die erste Reifeprüfung in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Mathematik und Physik abgenommen; von den 25 Prüflingen bestanden 24.

Im Herbst 1946 räumte die kanadische Besatzungsmacht das Schulgebäude. Mit einem Schreiben an den Herrn Minister der Kirchen und Schulen meldete der Schulleiter:

*Die Hindenburgschule hat am 28. Oktober 1946 den Unterricht im Gebäude Herbartstr. 4 wieder aufgenommen. 10 Klassen werden vormittags, 6 Klassen vorläufig noch nachmittags unterrichtet.*⁴¹

41 Das Schreiben befindet sich in den Schulakten des Herbartgymnasiums.

7.2.2 Pädagogische Neuansätze in den ersten Jahren nach 1945 und der lange Weg zu Reformen

Mit einem Schreiben vom 23. April 1946⁴⁴ gab der Minister der Kirchen und Schulen an die Leiter und Leiterinnen der höheren Schule eine Anordnung der Militärregierung bekannt, die für alle Lehrkräfte die sofortige Durchführung von pädagogischen Kursen und Konferenzen forderte.

Im einzelnen wurde bestimmt, in jedem Monat eine pädagogische Konferenz abzuhalten, bei der ein Referat *kulturellen, allgemein pädagogischen oder fachlichen Inhalts* gehalten und durch ein Korreferat ergänzt werden sollte. Besonders wurde jeweils *die anschließende Aussprache* gefordert, nachdem Diskussionen als erstes nach 1933 durch das NS-Regime unterbunden worden waren.

Für die Genehmigung durch die Militärregierung wurde eine Meldung verlangt, die außer Ort, Zeit, Themenkreis und den Namen der Referenten auch eine detaillierte Teilnehmerliste der *bestätigten*, d. h. entnazifizierten Lehrkräfte umfasste.

Vom 5. bis 8. August 1947 fand eine Tagung von Vertretern der höheren Schulen des damaligen Verwaltungsbezirks Oldenburg in Dreierbergen im *Heim der Lehrerbildung* statt. Das Tagungsthema stand unter dem doppelten Aspekt: *Das Bild der heutigen Jugend und die Bildungsmittel der höheren Schule*.

Nach dem umfangreichen Protokoll⁴⁵ befassten sich der Leiter des Landesjugendamtes und ein Amtsrichter in Einleitungsreferaten mit ihren praktischen Erfahrungen im Umgang mit Jugendlichen, dann folgte nach einer längeren Aussprache die Darstellung der Bildungsanliegen der einzelnen Fächer mit anschließenden Diskussionen. Für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist als Ergebnis der Tagung die Feststellung wichtig, dass nach den Erfahrungen der jüngsten Geschichte *die staatsbürgerliche Erziehung im engeren Sinne Gegenstand aller Fächer*⁴⁶ sein müsse.

44 Das Schreiben befindet sich in den Schulakten des Herbartgymnasiums.

45 Das 30 Seiten umfassende Protokoll befindet sich in den Schulakten des Herbartgymnasiums.

46 Protokoll, S. 30.

Ein zweiter wichtiger Aspekt ergab sich aus der Debatte über schulorganisatorische Neuansätze, die allerdings erst Jahre später verwirklicht wurden.

Der Leiter der Tagung, Ministerialrat Gramsch, stellte die neuen Niedersächsischen Pläne vor, nachdem am 1. November 1946 auf Anordnung der Militärregierung der Freistaat Oldenburg im Land Niedersachsen aufgegangen war. Die Grundforderung, die Gesamtschulzeit der höheren Schule wieder auf 13 Jahre zu erhöhen, wurde allerdings erst ab 1953 verwirklicht. Im einzelnen sah der Plan vor:

1. 4. Schuljahr = 5.–9. Lebensjahr = Grundschule;
2. 5.–6. Schuljahr = 9.–11. Lebensjahr = Volksschulvorstufe (sollte ab 1974 als Orientierungsstufe eingeführt werden);
3. 7.–13. Schuljahr = 11.–18. Lebensjahr = Gymnasium (das 13. Schuljahr erst ab 1953).

Als erste Fremdsprache sollte Englisch in der Volksschulvorstufe einsetzen. Für die Oberstufe war bei gleichem Kernunterricht mit verbindlichen Kursen eine vierfache Gabelung vorgesehen:

1. ein altsprachlicher Kurs, 2. ein neusprachlicher, 3. ein naturwissenschaftlicher, 4. ein musischer.

Als Ergebnis formulierte der Tagungsleiter das Ziel, das in freier sachlicher Diskussion eines über alle Erwartungen hinaus erreicht worden sei: die zukünftige Form einer einheitlichen, jedoch in der Oberstufe nach Fachrichtungen differenzierten höheren Schule:

Der Entwurf einer neuartigen Form für ein einheitliche höhere Schule mit verschiedenen Schwerpunkten.⁴⁷

Das war ein Ziel übrigens, das die entschiedenen Schulreformer schon vor und seit dem Ende des I. Weltkriegs gefordert hatten und das zum Teil im Kern- und Kursunterricht an der Städtischen Oberrealschule bis 1934 umgesetzt war und erst ab 1975 durch die Einführung der reformierten Oberstufe verwirklicht wurde.

47 Protokoll, S. 30.

Im Schuljahr 1948/49 wurde in der Hindenburgschule nach den Übergangstafeln des Niedersächsischen Kultusministers vom 12.12.1947 entsprechend dem Typ des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges unterrichtet. Zum ersten Mal erhielt eine 7. Klasse Französisch als 2. Fremdsprache.

Es fanden auch wieder Arbeitsgemeinschaften statt, z.B. eine für Kunst-erziehung, in der zu Weihnachten 1948 eine Ausstellung mit Schülerarbeiten vorbereitet wurde, eine andere im Winterhalbjahr wurde eine Arbeitsgemeinschaft für Staatsbürgerkunde, an der 18 Schüler teilnahmen. Eine Instrumentalgruppe wirkte wieder bei Schulfeiern mit. Mit einer Aufführung des „Bürgergenerals“ wurde der 200. Geburtstag Goethes gefeiert. 1954 beging die Schule in der endlich fertiggestellten Aula das 110. Jubiläum ihrer Gründung, damit war zugleich unter Oberstudiendirektor Dr. Heinz Brand (Schulleiter 1951–56) die erste „Instandsetzung“ des Schulgebäudes nach dem II. Weltkrieg abgeschlossen.

Vom Ende der fünfziger bis in die Mitte sechziger Jahre fand auf Anregung des Direktors der Schule Dr. Erich Debes (Schulleiter 1956–66) in einem zweijährigen Rhythmus an verschiedenen Orten des ehemaligen Verwaltungsbezirks Oldenburg das „Fest der höheren Schulen“ statt. Im Mittelpunkt dieser Feste standen nicht nur Sportwettkämpfe, sondern auch Theateraufführungen, Konzerte und Ausstellungen.

Im Rahmen einer Festwoche 1969 feierte unter Oberstudiendirektor Heinz Mitschke (Schulleiter 1967–78) die Schule ihr 125jähriges Bestehen, den Festvortrag zum Thema „Tradition und Fortschritt“ hielt als ehemaliger Schüler Oberkirchenrat Heinrich Höpken.

7.2.3 *Die Hindenburgschule in den Turbulenzen der Studenten- und Schülerrevolte, „Das Gremium“*

Im Frühjahr 1968 wurden in Anlehnung an die Studentenrevolte an den Hochschulen auch bei den Schülern die Forderung nach Mitbestimmung laut. In der Schülerzeitung der Schule *Allmende* erschien in der ersten Nummer 1968 ein Artikel *Demokratie – Schule – Politik*,⁴⁸ der sich auf einen Vortrag des Bremer Bürgerschaftsabgeordneten Müller von Gröhling (FDP)

48 *Allmende*, Heft 1, 1968, S. 11.

vor dem Liberalen Schülerbund in Oldenburg bezog. Der Redner hatte unter dem Stichwort Demokratisierung der Schule *die Unzensurbarkeit der Schülerpresse, die Teilnahme von Schülern an Zensurenkonferenzen (um krasse Fehlurteile, die leider häufig vorkommen, zu verhindern), die Sexualaufklärung, und letztlich eine Demokratisierung im Kreise der Pädagogen*⁴⁹ gefordert.

Darauf beantragte die SMV der Schule am 24.4.68 die Schaffung eines aus Schülern und Lehrern bestehenden *Koordinierungsrates*⁵⁰ für die Diskussionen von Problemen, die beide Seiten betrafen. Die Konferenz stimmte zu und wählte als Bezeichnung den Namen *Gremium*. Beide Seiten wählten je fünf Vertreter, und am 5.9.1968 trat das Gremium zu seiner ersten öffentlichen konstituierenden Sitzung zusammen, bevor durch die *Vorläufigen Richtlinien zur Schülermitverantwortung* vom 16.9.68 das Kultusministerium die Kompetenzen der Schülervertretung neu definierte. Als Diskussionsforum konnte das Gremium Empfehlungen aussprechen und als Schlichtungsinstanz dienen.

Es fanden zweimal im Monat öffentliche Sitzungen statt, dabei wurden beraten: die Veröffentlichung aller Erlasse des KM für die Schüler, die Übernahme der Pausenaufsicht im Gebäude, das Einsetzen von Patenschülern für die Unterstufe, die Organisation von Forumsveranstaltungen zu den einzelnen Unterrichtsfächern in der Aula und die Schaffung einer neuen Hausordnung.

Am 8.11.1969 fand die erste Forumsveranstaltung in der Aula zum Fach Deutsch statt. In zwei Kurzreferaten bereiteten STR. Rohlfss zum Thema *Krise der Germanistik- Krise des Deutschunterrichts* und OSTD. Witte zum Thema *Gesichtspunkte und Aufgaben des gegenwärtigen Deutschunterrichts* die anschließende Diskussion vor. Aus der Sicht der Schüler legte Helmut Lindemann (12k) seine Ansichten zum Deutschunterricht dar. Seine Kritik richtete sich in erster Linie gegen den für alle Schüler verbindlichen Literaturunterricht. Er forderte die Trennung von Sprach- und Literaturunterricht oder die Aufteilung der Klassen in verschiedene Leistungsgruppen, „damit

49 ebenda.

50 Jahresbericht der Hindenburgschule, 1968/69, S. 40.

*die Interessierten nicht durch die Uninteressierten behindert würden.*⁵¹ Die Vorschläge spiegelten zugleich Überlegungen wider, die auch bei der Vorbereitung der Reformierten Oberstufe diskutiert wurden. Die ursprünglich vorgeschlagene Trennung von Sprach- und Literaturunterricht wurde allerdings später wieder verworfen, beibehalten wurde die Aufteilung nach Leistungsgruppen in den Grund- und Leistungskursen.

Die anschließende Diskussion kreiste vor allem um die *Notengebung bei der Gedichtsbetrachtung*. Hier lautete der Vorwurf, *Zensuren für Interpretationsleistungen könnten immer nur subjektiv sein.*⁵² Die Fachlehrer setzten dem entgegen, dass *es objektive Kriterien gebe, die durch die Dichtung selbst gesetzt sind. Es geht bei der Interpretation um das Sichtbarmachen von sprachlichen Strukturen, um das Wiedererkennen von Phänomenen, die zuvor im Unterricht behandelt worden sind.*⁵³

Bei der Veranstaltung zeigte sich eine Erscheinung, die symptomatisch für die Strömungen innerhalb der Schülerschaft waren: Während eine kleine Gruppe an einer Fortsetzung der Gespräche reges Interesse zeigte, verhielt sich das Gros der Schüler passiv bis ablehnend, weil man angeblich nichts ändern könne.

Am 6.12.1969 fand die nächste und letzte Forumsveranstaltung zum Fach Gemeinschaftskunde statt. Bezeichnenderweise wurde das Ereignis in der Schulzeitung *Allmende* nicht erwähnt, dafür die allgemeine Passivität der Schülerschaft beklagt. So stellte auch der Schulleiter im Jahresbericht 1968/69 das schwindende Interesse der Schüler an allen über den Pflichtunterricht hinausgehenden Veranstaltungen – vom wahlfreien Sprachunterricht bis hin zum Musikunterricht – fest:

Aus der gleichen Grundeinstellung der Schüler zu Chor und Orchester – auch bei den an sich musikalischen Schülern – resultiert die schwindende Bedeutung der Musik im Schulleben, das früher einmal stark von ihr geprägt

51 Allmende, Nr. 3, 1969, S. 7.

52 ebenda.

53 ebenda.

wurde.⁵⁴ (Das sollte sich erst mit der Einführung der Reformierten Oberstufe 1975 ändern.)

In dieser von der Passivität des Gros der Schüler geprägten Situation ist es nicht verwunderlich, dass am 27.1.1970 die Schülermitglieder des *Gremiums* ihren Rücktritt erklärten. Im Kollegium hatten sich sechs Arbeitskreise gebildet, die über 50 konkrete Verbesserungsvorschläge vorgelegt hatten. Trotz der Bereitschaft der Lehrer gelang es nicht, Schülervertreter zur Weiterarbeit im *Gremium* zu bewegen. Inzwischen fanden sich auch keine Kandidaten für die Wahl zum Schulsprecher. Es gab eine Zwischenregelung bis zum 8.3.1969; an diesem Tag sollte eine neue Satzung der Schülermitverwaltung (SMV) diskutiert und verabschiedet werden. Obwohl zwei Vorschläge zur Neugestaltung vorlagen, wurden beide abgelehnt. So endete die *Vollversammlung ohne Ergebnis in allgemeiner Resignation*. Die Folge war am 15. März 1969 der Rücktritt des Übergangskabinetts und die Auflösung der SMV gemäß Plenumsbeschluss vom 12. März. Das *Gremium* übernahm die Verwaltung des restlichen SMV-Vermögens.⁵⁵

Der Vorsitzende des *Gremiums* Dr. Peter Schiefer resümierte damals:

*Nachdem 1968/69 durch große Demonstrationen in vielen Städten der Bundesrepublik die Aufmerksamkeit auf Mißstände und undemokratische Zustände in unserer Gesellschaft gelenkt worden war, begann eine Zeit der Kleinarbeit, durch die viele der Forderungen realisiert werden sollten. Dabei zeigte sich, daß im konkreten Fall die Dinge meist viel komplizierter waren, als revolutionäre Vorstellungen vermuten ließen. So kam die Arbeit nur langsam voran, und die Erfolge waren nicht spektakulär. Das gilt offensichtlich auch für die *Gremiums*arbeit, und das hat die Schüler leider sehr schnell resignieren lassen. Dabei hat das *Gremium* auch im zweiten Jahr seines Bestehens einiges getan, um die Schule für die Schüler durchschaubarer zu machen:*

1. *Das *Gremium* hat dafür gesorgt, daß ... wichtige Erlasse ... allen Schülern zugänglich gemacht werden.*

54 Jahresbericht 1968/69, S. 2.

55 ebenda, S. 39.

2. *Es hat zwei Forumsveranstaltungen organisiert, auf denen über Probleme und Ziele der Unterrichtsfächer Deutsch und Gemeinschaftskunde diskutiert wurde. [Weitere Forumsveranstaltungen waren geplant; d.V.].*
3. *Das Gremium hat sich dafür eingesetzt, daß die Schülerschaft über die Tagesordnung und die Ergebnisse der Konferenzen unterrichtet wird.*
4. *Es hat erreicht, ... daß den Schülern die Zensuren für mündliche Leistungen sofort mitgeteilt werden und daß in größeren Abständen Auskunft über ihren Leistungsstand erteilt werden soll.*
5. *Das Gremium hat schließlich die Schüler bei der Errichtung einer neuen Schülervertretung beraten.*

Das mag alles nicht viel sein; es sind tatsächlich nur „kleine Schritte“. Doch sie tragen m.E. dazu bei, Spannungen in der Schule abzubauen, Mißverständnisse zu beseitigen, das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern zu klären und damit auch zu verbessern. Ich halte es für bedauerlich, daß die Schülerschaft diese Möglichkeit zur Diskussion mit den Lehrern und zur Information über die Schule so schnell wieder aufgegeben hat.⁵⁶

Mit Hilfe der Lehrervertreter des *Gremiums* konnte im folgenden Jahr 1971 wieder eine SMV-Vertretung gebildet und erneut Arbeitsgemeinschaften gegründet werden. Durch die gegenüber Reformen aufgeschlossene Grundeinstellung vieler Kollegen gelang es, die Schule funktionsfähig zu erhalten und ihren Bildungsauftrag zu erfüllen. Die geschilderte schwierige Situation zeigte aber auch zugleich, wie dringend Reformen waren. Bei aller Kritik an der späteren Reformierten Oberstufe darf dieser Hintergrund nicht vergessen werden. Die Reformierte Oberstufe gab der Schule eindeutig neue Impulse. Vor allem gelang es, die Aktivität der Schüler wiederzuerwecken und den musischen Bereich wieder auf- und im Bereich des Schultheaters auszubauen.

56 Elternbrief der Hindenburgschule, 1970, 32 f.

7.2.4 *Die Bildungsexpansion: Der Beitrag der Hindenburgschule zur Weiterentwicklung des höheren Schulwesens in der Stadt Oldenburg und die Rückwirkungen auf die Schule*

In den Nachkriegsjahren entwickelte sich die Hindenburgschule zahlenmäßig zur größten höheren Schule der Stadt Oldenburg. Schon 1946 war die Schülerzahl infolge der Flüchtlingsströme, aber auch durch sechsmonatliche Lehrgänge zum Abitur für die Kriegsjahrgänge auf fast 700 angestiegen. Nachdem der letzte Lehrgang die Schule verlassen hatte, pendelte sich die Schülerzahl bei 617 (1948) und 619 (1949) zunächst ein.

Seit 1950 stieg die Schülerzahl dann ständig von 651 über 774 (1951), 804 (1952), 920 (1953), 1017 (1954), um dann mit 1132 (1955/56) den Höhepunkt zu erreichen. Diese Zunahme während der frühen 50er Jahre zeigt deutlich den schon vor der eigentlichen Reformdiskussion der 60er Jahre verstärkten Übergang zu weiterführenden Schulen.⁵⁷ Begünstigt wurde diese Entwicklung auch durch Einzelmaßnahmen wie die Einführung der Schulgeldfreiheit und das Ersetzen der Aufnahmeprüfungen durch einen Probeunterricht, der von Lehrern der beteiligten Schularten erteilt wurde. Die eigentliche Bildungsexpansion zeigte sich auch in der sozialen Differenzierung der Schülerschaft. Waren während der Weimarer Republik noch 6,5% (1928) Arbeiterkinder an der Schule, so fiel deren Anteil in der NS-Zeit von 2,1% (1935) auf 1,5% (1939). 1969 stieg der Anteil der Arbeiterkinder auf 8,2%. Die zahlenmäßig größte Gruppe bildeten die Kinder von Angestellten mit 23,6%, die Kinder leitender Angestellte waren nur zu 6,2% und die von Akademikern zu 7,7% vertreten. Generell zeigte die Zusammensetzung der Schülerschaft am Ende der fünfziger Jahre eine größere Differenzierung der sozialen Herkunft, war z.B. 1931 die größte Gruppe mit 37% die der Beamtenkinder, so fiel ihr Anteil 1969 auf 15%. Damit zeichnete sich in Oldenburg eine Entwicklung ab, die auch in den anderen Bundesgebieten beobachtet wurde:

57 Während dieser Phase wurde vom Lehrer immer wieder Bildungsberatung gefordert. In zahlreichen Fällen musste man damals Eltern von Schülern dazu überzeugen, ihre Kinder nicht nach der Klasse 10 von der Schule zu nehmen, sondern sie das Abitur ablegen zu lassen.

Trotz der politisch und finanziell bedingten Stagnation im Schulwesen der 50er Jahre dürfen die zahlreichen Einzelmaßnahmen des inneren Ausbaus der Schule nicht vergessen werden, die – wenig spektakulär – in den einzelnen Bundesländern unter ökonomisch günstigeren Bedingungen das materiell einzulösen begannen, was in der Weimarer Republik zu den Errungenschaften der Novemberrevolution zählte, aber nur unzureichend verwirklicht und in der NS-Zeit regelrecht zurückgenommen wurde. ... Maßnahmen des inneren Schulausbaus, die schon vor Beginn der Schulreformediskussion in den 60er Jahren den verstärkten Übergang zu weiterführenden Schulen begünstigten.⁵⁸

Der erhöhte Zustrom zu weiterführenden Schulen, in Oldenburg vor allem zur Hindenburgschule, führte zu Überlegungen, die bestehenden durch den Neubau höherer Schulen zu entlasten. Die unhaltbaren Raumprobleme der Hindenburgschule, die einmal für maximal 500 Schüler gebaut worden war, bewogen den Stadtrat und die Stadtverwaltung, 1958 das „Neue Gymnasium“ zu gründen. Als Grundstock für die neue Schule wurden zwei 5. Klassen an der Zeughausstraße aus der Hindenburgschule ausgegliedert und bis zur Übersiedlung in den Neubau an der Alexanderstraße dort weiter unterrichtet. Der erste Direktor des Neuen Gymnasiums kam wie die Lehrer der Gründungsphase aus dem Kollegium der Hindenburgschule. Durch diese Neugründung sank die Schülerzahl von 968 (1958), 924 (1959), 903 (1960), 914 (1961), 893 (1962) auf 788 (1963).

1963 wurden je zwei 5. und 6. Klassen mit 124 Schülern als Grundstock für das neuzugründende Gymnasium Eversten ausgegliedert und am Waffenplatz unterrichtet. Auch der Leiter des Gymnasiums Eversten kam wie die Stammlehrer aus dem Kollegium der Hindenburgschule.

Da die Schule seit ihrer Gründung immer von einem großen Teil von Schülern aus dem Umland besucht worden war, übten auch die Neugründungen höherer Schulen dort einen Einfluss auf die Entwicklung der Schülerzahlen aus. So zog der Ausbau des Gymnasiums Bad Zwischenahn ab 1964 einige Fahrschüler ab. In den 80er Jahren sollte sich dann ein Kampf um Schüler entwickeln, die kurz hinter der Stadtgrenze in Neubaugebieten im Kreis

58 Herrlitz/Hopf/Titze, a.a.O., S. 166.

Ammerland wohnten, die vorzugsweise aber die Hindenburgschule besuchen wollten.

Nach der Ausgliederung des Gymnasiums Eversten fiel die Schülerzahl 1964 auf 717, 709 (1965/66), 725 (1967/68), 693 (1969), 620 (1970), 642 (1971), 650 (1972/73), 645 (1974), um nach der Einführung der Orientierungsstufe im Schuljahr 1974/75 weiter auf 550 (1975) und auf 486 (1976) zu sinken.

Auf Grund der stark fallenden Schülerzahlen kam im Kollegium Sorge um den Bestand der Schule auf. Verstärkt wurden die Befürchtungen durch den plötzlichen Abbruch der schon beschlossenen und zum Teil ausgeführten Sanierungsarbeiten im Schulgebäude. Eine konzertierte Aktion unter Oberstudiendirektor Mitschke von Schulleitung, Kollegium, Elternschaft und Schülerschaft übte durch Protestversammlungen und einen Schulstreik (20.1.1974) Druck auf den Stadtrat aus. Da sich das Abendgymnasium seit seiner Gründung im gleichen Schulgebäude befand, unterstützten der Schulleiter Dr. Ludwig Kunst, das Kollegium und die Schüler und Schülerinnen die Aktion. Wenn auch nicht die große, schon beschlossene Sanierung erreicht werden konnte, so wurde die Teilauslagerung der Schule verhindert und ein Teilausbau für die Reformierte Oberstufe durchgesetzt.

Die schwierige Situation der Schule setzte aber auch innovative Kräfte frei, was zu Überlegungen führte, die Attraktivität der Schule in der Öffentlichkeit zu heben. So beschäftigte sich das Kollegium schon frühzeitig in zahlreichen Konferenzen der einzelnen Fachgruppen während des Schuljahres 1974/75 mit der Einführung der Oberstufenreform zum 1. August 1975. Man entwickelte Kurspläne und erprobte die „Handreichungen“ für die reformierte Oberstufe. Die Schüleroberstufenbibliothek wurde im Hinblick darauf entscheidend weiter ausgebaut. Kollegen unterrichteten an der Orientierungsstufe Marschweg. Gleichzeitig wurden Ausbaumaßnahmen verfolgt als Voraussetzung für die Einführung der Koedukation.

Seit ihrer Einführung 1976 stieg die Zahl der Schülerinnen kontinuierlich. Im Schuljahr 1997/98 wurden an der ursprünglichen Jungenschule zum ersten Mal mehr Mädchen als Jungen aufgenommen.

Mit der Oberstufenreform ergab sich die Chance, das Schultheater wieder zu beleben, das an der Schule eine lange Tradition gehabt hatte, die aber durch

die Turbulenzen der späten 60er und Anfang der 70er Jahre unterbrochen worden war. Es entstanden zwei Theaterkurse als Projektkurse für Oberstufenschüler, die auch für Schüler und Schülerinnen anderer höherer Schulen der Stadt Oldenburg offen waren. Die Musik machte durch öffentliche Konzerte auf sich aufmerksam.

In dieser Zeit wurde auch der Schüleraustausch entwickelt und ausgebaut. Ein regelmäßiger gegenseitiger Besuch fand und findet noch immer mit dem Lycée Malherbes in Caen statt, später auch mit dem Lycée der Partnerstadt Cholet. Für einige Jahre war das Mayfield College in England Partnerschule. Später kamen der Austausch mit der amerikanischen Partnerschule der Ottawa-Glandorf High School in Ohio und nach Einführung des Japanischunterrichts mit der Hibarigaoka High School in Takarazuka/Kobe hinzu.

Die verstärkte Wirkung auch weiterer Werbemaßnahmen in der Öffentlichkeit wie Tage offener Tür, Broschüren und Informationsabende zeigte sich in wieder ansteigenden Schülerzahlen bis auf 650 (1981).

Seit 1987 wird Japanisch durch die Vermittlung des Schulleiters Oberstudiendirektor Dr. Kunst (Schulleiter 1978–91) im Rahmen eines Bundesversuchs als dritte Fremdsprache ab Klasse 9 für Schüler der Stadt und des Umlandes unterrichtet.

8 Herbartgymnasium seit 1988

8.1 Der lange Weg zur Verwirklichung der ältesten Tradition der Schule

Am 1.8.1988 wurde die Schule auf Grund einer Entscheidung des Stadtrats in „Herbartgymnasium“ umbenannt und damit die älteste Tradition der Schule seit ihrer Gründung nach 116 Jahren hergestellt.¹ Die Gesamtkonferenz der Hindenburgschule vom 22.6.1987 hatte mit Mehrheit für eine Umbenennung der Schule gestimmt, in einer zweiten Abstimmung entschied man sich für den Namen „Herbartgymnasium“. Die Gesamtkonferenz stellte einen entsprechenden Antrag an den Stadtrat, der als Organ des Schulträgers die letzte Entscheidung hatte.

Damit endete ein periodisch heftig geführter Streit seit 1957², der in der Endphase 1987/88 durch ein anonymes Schreiben aus rechtsradikalen Kreisen sogar zur persönlichen Bedrohung des damaligen Direktors, Oberstudienleiter Dr. Ludwig Kunst, eskalierte. Schon 1969 war über die Umbenennung in Gesamtkonferenzen diskutiert worden, dabei standen die Namen Theodor Heuß, Otto Hahn und Johann Friedrich Herbart zur Diskussion. Am 20.3.1969 stimmte eine Mehrheit für den Namen *Otto-Hahn-Gymnasium*.³

-
- 1 Bei der Eröffnung des neuen Schulgebäudes 1872 hatte Direktor Karl Strackerjan zum ersten Mal öffentlich den Gedanken geäußert. 1894 wurde anlässlich des 50jährigen Jubiläums im Generalanzeiger für Oldenburg No. 67 der Vorschlag gemacht, die Schule nach Herbart zu benennen.
 - 2 1957 hatte ein Kollege in der Schülerzeitung der Hindenburgschule Allmende (Ausgabe 4/1957, S. 10) den Vorschlag gemacht, die Schule in Herbartsschule umzubenennen. In den vier Ausgaben des Jahrgangs 1958 der Allmende wurde die Frage der Umbenennung der Schule in Herbartgymnasium oder Herbartsschule kontrovers diskutiert.
 - 3 Die Mehrheit für den Namen Otto-Hahn erklärt sich aus dem traditionellen Schwerpunkt der Schule im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich mit der zahlenmäßig stärksten Lehrergruppe im Kollegium. Die Gruppe, die sich den Namen Herbartsschule einsetzte, zu der auch der Verfasser gehörte, unterlag deshalb.

Eine entsprechende Eingabe an die Stadt blieb lange Zeit unbeantwortet, erst nach nochmaliger Anfrage um eine Antwort wurde der Schule nach einem Jahr, am 21.4.1970, die Ablehnung des Antrages⁴ auf Umbenennung durch den Schul- und Verwaltungsausschuss mitgeteilt.

8.2 Der weitere innere Ausbau des Herbartgymnasiums

Die Mitte der siebziger Jahre begonnenen pädagogischen Aktivitäten wurden fortgesetzt und erweitert, so etwa durch den Schulklima-Ausschuss, der sich um pädagogische Lösungen für einzelne Klassen bemühte. Mit Spenden des Ehemaligen- und Fördervereins der Schule war 1984 ein Informatikbereich eingerichtet worden, der in den folgenden Jahren konsequent auf den jeweils neuesten Stand der Technik ausgebaut wurde, sodass Abiturienten Informatik als Prüfungsfach wählen können. Mit einer eigenen Web-Seite (www.herbartgymnasium.de) ist die Schule im Internet vertreten. Ein umfangreiches elektronisches Archiv informiert dort über aktuelle Veranstaltungen, die Geschichte der Schule und ihres Namensgebers, sowie über die Namen und Anschriften ehemaliger Schüler und Abiturienten.

Seit 1989 wird neben Japanisch auch Italienisch als Fremdsprache angeboten. Neben den Austauschfahrten mit Frankreich und den USA wurden seit 1997 auch Fahrten nach Japan durchgeführt, die dann 1999 durch einen Gegenbesuch der Habarigaoka Junior and Senior Highschool aus Takarazuka zu einer Schulpartnerschaft führte. 2016 wurde die 10. Austauschfahrt durchgeführt.

Auch unter dem neuen Schulleiter OSTD Peter Podeschwik (Schulleiter 1992–2000) wurden die musischen Aktivitäten weiter gefördert. Der Ehemaligen- und Fördererverein stattete das Fach Musik mit Instrumenten und Noten aus. Im Hinblick auf das 150jährige Jubiläum der Schule stellte der Verein 1993 einen namhaften Betrag für die Ausrüstung einer Schulband zur Verfügung. Diese Investition erwies sich als besonders fruchtbar, denn sie wurde bald von drei verschiedenen Altersgruppen gleichzeitig benutzt;

4 Das Schreiben befindet sich in den Schulakten des Herbartgymnasiums.

inzwischen umrahmt sie neben dem Orchester die Schulfeiern und tritt bei Stadtfesten mit eigenen Kompositionen auf.

Auch die Aufführungen der Schultheater-Projektkurse wurden fortgesetzt. Im Vorfeld des 150jährigen Jubiläums der Schule gelang es endlich, den immer wieder eingereichten Plan zu verwirklichen, die Bühne auszubauen und zwischen Bühne und Turnhalle ein Geschoss für Umkleideräume einzuziehen. Würdig eingeweiht wurde die neue Bühne während der Festwoche⁵ mit einer hervorragenden Aufführung von Goethes Faust I (Urfaust) in der Regie von Hans-Peter Schuirmann. Die drei Aufführungen waren ausgebucht, zur Premiere mussten sogar wegen Überfüllung der Aula zahlreiche Interessenten abgewiesen werden. Im Wechsel dazu erfolgten Aufführungen der Revue „150 Jahre Schule“ in der Regie vom Verfasser Hans-Jürgen Lorenz. Die Revue bestand aus satirischen Szenen, wie „Goethe im Examen“ für das 19. Jahrhundert, „Die Gedanken sind frei“ nach dem Bericht eines ehemaligen Schülers aus der NS-Zeit⁶ und einer Satire auf die antiautoritäre Schule nach 1968.

Diskussionen um die Neufassung des Niedersächsischen Schulgesetzes, die eine Profilbildung der Schulen fördern sollte, führten am Herbartgymnasium zu entsprechenden Beratungen. Da die Schule über Englischlehrer verfügte, die als Zweitfächer Sport, Erdkunde, Biologie und Geschichte unterrichteten, beschloss die Gesamtkonferenz, im Schuljahr 1994/95 einen bilingualen Zug einzurichten. Der rege Zuspruch von Schülern und Schülerinnen zeigte, dass dieses bisher einzige Unterrichtsangebot in der Stadt Oldenburg eine Lücke im Bildungswesen der Stadt schließt. 2001 schloss der erste Jahrgang die bilinguale Abiturprüfung erfolgreich ab. OSTD Tillmann (Schulleiter ab 2000) schrieb dazu: „Die zum Teil hervorragenden Ergebnisse belegen sehr deutlich, dass die vor sieben Jahren an unserer Schule getroffene Entscheidung für das bilinguale Angebot pädagogisch richtungweisend war.“⁷

5 Vgl. das folgende Kap. 8.3.

6 Vgl. S. 357 f.

7 Jahrbuch 2001, S. 4.

8.3 Festwoche zum 150jährigen Jubiläum der Schule

Schon der Eröffnungsvortrag von Prof. Dr. Wolfgang Klafki stieß über die Schule hinaus in der Öffentlichkeit auf großes Interesse. Auch alle anderen Veranstaltungen waren gut besucht. Prof. Dr. Volker Ronge, Soziologe an der Gesamthochschule Wuppertal, hielt den Festvortrag beim Festakt, er war Schüler der Schule (Abitur 1962). Bei strahlendem Sonnenschein fand der „Tag der offenen Tür“ mit seinen vielfältigen Angeboten einen besonderen Anklang durch eine überwältigende Besucherzahl. Für gute Stimmung sorgte die Flowerstreet Jazzband auf dem Schulhof, deren Mitglieder zum großen Teil ehemalige Schüler waren und noch sind. Die Anfänge der Band reichen bis in die Schulzeit der Mitglieder, der Name erklärt sich aus den ersten Probenräumen in der Blumenstraße. Das gemeinsame Frühstück mit Schülern, Eltern und Lehrern zum Abschluss der Festwoche hat sich inzwischen als feste Einrichtung am Schuljahresende etabliert.

Im Rückblick schrieb der Schulleiter „beeindruckender und wichtiger war aber, wie sehr unsere Schülerinnen und Schüler sich „ins Zeug gelegt“ haben und erst dadurch das gute Gelingen unserer Festwochen ermöglichten. Deshalb allen Beteiligten, Lehrern, Eltern, Schülerinnen und Schülern noch einmal Dank und Anerkennung.“⁸

8 OSTD Podeschwik im Schulbrief 1993/94, S. 1.

Programm der Festwoche zum 150jährigen Jubiläum

des Herbartgymnasiums – der Hindenburgschule – der Oberrealschule

Dienstag, 3. Mai 1994

- 11.45 Revue „150 Jahre Schule“ (Aula)
20.15 Festvortrag Prof. Dr. Wolfgang Klafki: „Pädagogische Erfahrung und pädagogische Theorie bei Johann Friedrich Herbart“ (Aula)

Donnerstag, 5. Mai 1994

- 20.00 Konzertabend des Herbartgymnasiums und des Alten Gymnasiums (Aula)

Freitag, 6. Mai 1994

- 19.30 Aufführung „Faust I“ (Aula)

Samstag, 7. Mai 1994

- 10.00 Festakt (Aula, wegen begrenzter Platzzahl nur für geladene Gäste)
20.00 Jubiläumsball (Harmonie; Karten ab 18. April nur im Vorverkauf; Tischbestellung in der Harmonie)

Sonntag, 8. Mai 1994

- 11.00 – 16.00 „Tag der offenen Tür“: Spiel- und Budenfest, Vorstellungen und Vorführungen der Klassen, Kurse und Fachgruppen, Frühschoppen mit der Flower-Street-Jazzband, Ehemaligentreffen.

Montag, 9. Mai 1994

- 19.30 Revue „150 Jahre Schule“ (Aula)

Dienstag, 10. Mai 1994

- 10.00 – 13.00 „Herbart-Staffel“, Sportfest, Mittagessen (Marschweg-Stadion)
17.00 Bootstaufe (Bootshaus, Achterdiek)

Mittwoch, 11. Mai 1994

- 09.00 Ökumenischer Gottesdienst (Aula)
10.30 Gemeinsames Frühstück (Schüler/Eltern/Lehrer)
20.00 Schülerfete der SV (Aula)

Der Schulleiter OSTD Peter Podeschwik stellt im Schulbrief 1994/95 fest: „Was ich im letzten Schulbrief als Befürchtung andeutete, ist ministerieller Erlass geworden: Die Versorgung der Schule mit Lehrerstunden wird in folgeschwerem Maße „schöngerechnet“. Obwohl drei Lehrkräfte ausgeschieden und so 36 Lehrerstunden entfallen sind ..., „stieg“ bei gleicher Schülerzahl die rechnerische Unterrichtsversorgung von 105,7% auf 108,7%. Die „Schönrechnerei“ wird zu Beginn des Schuljahrs 1996 noch einmal verstärkt werden.“⁹ Ein Tatbestand der die Schule auch in den folgenden Jahren begleiten sollte, was zwangsweise zu höheren Klassen- und Kursfrequenzen, zum Ausfall von Förderunterricht und Arbeitsgemeinschaften führte. Ungeachtet dieser nicht gerade förderlichen Rahmenbedingungen führte die Schule weiter Kurs- und Schulaustauschfahrten durch, zum Teil z. B. nach Japan mit nicht unerheblichen eigenen Kosten wie nach Japan. Neben den Fahrten wurde auch der individuelle Schüleraustausch gefördert, z.B. im Schuljahr 1995/96 waren 10 Schüler und Schülerinnen im Ausland (USA, Kanada, Australien, Japan, England und Frankreich), im Gegenzug wurden 6 ausländische Schüler und Schülerinnen (Neuseeland, USA und Kanada) von der Schule betreut.

Im Schultheater kam es im Juni 1999 mit dem Musical „Liebe, Leiden, Leistungskurs“ zu einem besonderen Ereignis. „In den Weihnachtsferien schrieb Jan-Hendrik Kramer, Schüler des 13. Jahrgangs, 10 Musikstücke, die nicht nur zur Grundlage des Musicals wurden, sondern auch den notwendigen Motivationsschub brachten. In einem Projektkurs wurden zusammen mit Jan-Hendrik und Frau Leinweber Songtexte geschrieben und einstudiert. Gleichzeitig stellte Jan-Hendrik eine Band aus Schülern des HGO zusammen, und die Proben begannen.“¹⁰ Frau Schmidt entwickelte die Choreographie. Das Musical fand große Publikumsresonanz, es musste noch zweimal bei vollbesetzter Aula wiederholt werden. Damit etablierte sich zugleich eine neue Form des Schultheaters, die auch in den folgenden Jahren weitergeführt wurde.

9 OSTD Podeschwik im Schulbrief 1994/95, S. 2.

10 Jahrbuch 1999, S. 18 ff.

In den Sommerferien 1999 entstand eine Cafeteria in eigener Regie, um endlich dem Bedürfnis auch nach leiblicher Nahrung für die zahlreichen Teilnehmer an Kursen am Nachmittag Rechnung zu tragen. Bemerkenswert ist die Finanzierung der Cafeteria unter Beteiligung des Abiturjahrgangs 1998, der SV und der Klasse 1103. Darüber hinaus hatte sich aus der Schülerschaft ein Serviceteam gebildet, „das zum Nulltarif den Verkauf durchführt und jetzt schon einen besonderen Dank verdient.“¹¹ Erst 2008 sollte sich durch den Neubau eines Mensagebäudes auf dem Schulhof und der Einstellung einer Servicekraft der Betrieb grundlegend normalisieren. Zum Abschluss des Schuljahres 1999/2000 fuhr die gesamte Schule im Sonderzug zur Expo nach Hannover.

8.4 Das Herbartgymnasium und der weitere Ausbau ab 2000 unter Oberstudiendirektor Tillmann

Am 10 Juli 2000 wurde Herr OSTD Peter Podeschwik in einer Feier in den Ruhestand verabschiedet, zugleich wurde Herr STD Günter Tillmann mit der Schulleitung beauftragt. Mit dem neuen Schuljahr 2000/2001 wurde in den Jahrgangsstufen 11 und 12 das Fach Wirtschaftslehre als schriftliches oder mündliches Abiturprüfungsfach eingeführt, damit hatte die Arbeit der „Oldenburger Initiative Wirtschaft und Gymnasium“ endlich Erfolg, in dem Bemühen seit 1993 zusammen mit dem Institut für Ökonomische Bildung der Universität, ökonomische Bildung als integralen Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung zu verankern. 2001 erfolgten die ersten bilingualen Abiturprüfungen, die im Fach Geschichte auf Englisch abgehalten wurden. „Die zum Teil hervorragenden Ergebnisse belegen sehr deutlich, dass die vor sieben Jahren an unserer Schule getroffene Entscheidung für das bilinguale Angebot pädagogisch richtungsweisend war.“¹²

Da die Schule schon immer unter Raummangel litt, bedeutete der Auszug des Abendgymnasiums zum 31. Januar 2001 durch zwei gewonnene Unterrichtsräume eine erste spürbare Entlastung. Andere dringende Umbaumaß-

11 Jahrbuch 1999, S. 27.

12 OSTD Tillmann im Jahrbuch 2001, S. 4.

nahmen (Physiksaal, Fachraum B, Lehrerzimmer etc.) mussten um ein Jahr verschoben werden.

Am 4. Mai 2001 nahm die Schule eine alte, lange vergessene Tradition wieder auf, und legte zu seinem 225. Geburtstag am Herbart-Denkmal einen Kranz nieder. Der Verfasser hielt vor den Schülerinnen und Schülern in der Aula zwei Vorträge zu Leben und Werk Herbarts.

Standen bisher die modernen Fremdsprachen im Vordergrund der Berichte, so fand am 7. Februar 2002 im „Forum der Naturwissenschaften“ eine viel beachtete praktische Darstellung der vielfältigen Arbeiten in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern der Schule für die Öffentlichkeit statt. Über die ganze Schule verteilt führten Lehrer, Schülerinnen und Schüler Experimente und Demonstrationen in Physik, Chemie, Biologie und Mathematik durch. Mit Erfolg wurden dabei auch fächerübergreifende Themen behandelt und dargestellt.

Damit zeigte die Schule die Ergebnisse ihrer Bemühungen im Rahmen ihres „BLK-Modellversuchs“¹³ zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Der BLK-Modellversuch war eine Folge des mäßigen Abschneidens deutscher Schüler bei der TIMMS-Studie¹⁴ 1997. Die Schwächen des Unterrichts wurden in mangelnder Vernetzung der Kenntnisse gesehen, deshalb sollte 1. eine „horizontale Vernetzung“ durch fächerübergreifenden Unterricht Verbindungen zu anderen Fächern schaffen, 2. eine „vertikale Vernetzung“ sollte die Verbindung zu Stoffen aus früherem Unterricht unter dem Stichwort „Spiralcurriculum“ herstellen, und 3. sollte eine „zeitliche Vernetzung“ beides durch übendes Wiederholen festigen. Die Schule arbeitete innerhalb des Modellversuchs an zwei Aufgabenschwerpunkten: Modul 1 – „Aufgabenkultur“, d. h., es sollten Aufgabenformen entwickelt werden, die den Schwerpunkt von der Reproduktion von Kenntnissen auf das eigenständige Problemlösen verlagern. 2. Modul 6 – „fächerübergreifender Unterricht“, wie schon im „Forum der Naturwissenschaften“ praktiziert, sollten Mathematik und die naturwissenschaftliche Fächer bei bestimmten Themen sinnvoll mit einander vernetzt werden. Am

13 von der BLK = Bündländer Kommission initiiertes Programm an ausgewählten Schulen.

14 TIMMS= Third International Mathematics and Science Study.

25. Mai präsentierte und erläuterte die BLK-Gruppe der Schule im Landtagsgebäude physikalische und biologische Versuche zur Optik am Tag der offenen Tür der Bezirksregierung. Zugleich spielte die Schulband ESCAPE auf der großen Showbühne am Theodor-Tantzen-Platz. Daneben nahmen Schüler und Schülerinnen erfolgreich am Mathematikwettbewerb „Kängeru“ teil, am Schülerwettbewerb „Das ist Chemie“, aber auch an der DELF-Zertifikatsprüfung in Französisch. Die Politische Bildung wurde in einer Podiumsdiskussion mit den Landtagskandidaten in der Aula und in der Teilnahme am Berliner Model „United Nations BERMUN“ konkret. Neben diesen vielen Aktivitäten war die neue Schulpartnerschaft mit dem „Ersten Bilingualen Gymnasium Varna/Bulgarien“ mit dem gegenseitigen Austauschbesuch ein besonderer Höhepunkt.

Mit der Abschaffung der Orientierungsstufe zum 01. August 2004 kamen auf die Schule weitreichende organisatorische und pädagogische Planungsaufgaben zu, die in einzelnen Arbeitsgruppen mit Lehrern, Schüler und Schülerinnen und Eltern diskutiert und gelöst werden mussten, dabei erwies es sich als unumgänglich, in Kreyenbrück eine Außenstelle zu errichten. Es galt auch den Schulhof umzugestalten, ein Sponsorenlauf brachte dazu ca. 15000€. Auch das schon eingeführte Tutorensystem der 10 Klassen, das bisher die neuen Siebtklässler betreut hatte, wurde im Blick auf die neuen 5. und 6. Klassen erweitert. Wie entscheidend wichtig und letztlich erfolgreich diese Vorbereitungen waren, sollte sich im Schuljahr 2004/05 zeigen.

Der Schulleiter schrieb dazu: „Die gleichzeitige Aufnahme der 5., 6. und 7. Jahrgangsstufe bedeutete wahrlich eine „Herkulesaufgabe“, insbesondere für unsere Schulsekretärin. Frau Latzel hat diese Aufgabe mit Bravour gelöst. 327 Schülerinnen und Schüler sind neu in unsere Schule aufgenommen worden. In diesen Jahrgängen ist unsere Schule nunmehr vierzünftig.“¹⁵

Mit vereinten Kräften hatten Lehrer, Schülerschaft und Eltern gemeinsam den Schulhof umgestaltet. Das durch die höchste Zahl an Freiwilligen ausgeweitete Tutorenprojekt erwies sich als besonders hilfreich. Daneben griff das Förderkonzept für die 5. bis 7. Klassen, in dem Schüler und Schülerinnen in kleinen Gruppen fachliche Defizite in den Fächern Deutsch, Englisch und

15 OSTD Tillmann, Jahrbuch 2004, S. 4.

Mathematik aufarbeiten konnten. Auch die schon lange auf vielfältige Weise durchgeführte schulinterne pädagogische Betreuung, sei es durch einen Schulklima-Ausschuss und die Beratungslehrer erfuhr zwei Schulmediatorinnen eine Bereicherung. Dank der guten Vorbereitung konnte der Schulleiter am Ende des Schuljahrs 2004/05 feststellen: „Das erste Schuljahr mit der neuen Schulstruktur ist geschafft! Das vergangene Jahr war geprägt von weitreichenden schulpolitischen Veränderungen, die unsere pädagogische Arbeit bestimmt haben. Der Unterricht in den 5. und 6. Klassen, die Ausrichtung auf ein „Zentralabitur“ mit vorgegebenen thematischen Schwerpunkten, die Neuorganisation der Sekundarbereiche I und II sowie der Aufbau unserer Außenstelle in der Brandenburgerstraße haben unser Kollegium, aber auch unsere Schüler und Schülerinnen vor große und oft auch immer wieder neue Anforderungen gestellt.“¹⁶ Die Aufzählung der verschiedenen gleichzeitig zu bewältigenden Reformvorhaben lässt aber auch einen fragwürdigen Aktionismus der Kultusministerien erkennen, der dann bei der nächsten Maßnahme, der Verkürzung der Schulzeit auf 12 Jahre, ohne vorher die Unterrichtsstoffe zu kürzen, an die Grenzen des Machbaren und auf Widerstand stoßen sollte.

Neben den schon genannten Schüleraustauschprogrammen kam 2005 als italienische Partnerschule das Liceo Leonardo da Vinci in Lanusie/Sardinien hinzu, schon 1989 hatte es einen Austausch mit einer Berufsschule in Verona gegeben.

Nachdem die Planungen im Schuljahr 2005/06 abgeschlossen waren, begannen auf dem Schulhof die Bauarbeiten für den Erweiterungsbau, der eine Mensa, zwei Fach- und einen Sammlungsraum und damit eine Entlastung des chronischen Raumproblems der Schule schaffen sollte. Zu Beginn des Schuljahres 2007/008 wurde der Erweiterungsbau fertiggestellt, die Schule verfügte jetzt über eine Mensa mit 100 Sitzplätzen, zwei großen Kunstfach- und einem Kunstsammlungsraum. Der Neubau der Mensa schuf zugleich die Voraussetzung dafür, dass die Schule am 1. August als Ganztagsgymnasium anerkannt wurde. Der im alten Gebäude befindliche große Kunstraum wurde umgebaut und mit einer flexiblen Trennwand versehen. Auf dem Dach des

16 OSTD Tillmann, Jahrbuch 2005, S. 4.

Mensagebäudes wurde eine Photovoltaikanlage installiert, die durch den Förderverein, durch Gelder des Schul- Energiesparprojekts „Abgedreht“ und durch eine Spende des Oldenburger Unternehmens Aleo-Solar finanziert worden war.

8.5 Veränderungen durch Reformen der Schulstruktur

Auch die Schulstrukturreformen wurden sichtbar, als in der zweiten Hälfte des Schuljahres 2005/06 am Herbartgymnasium als erstem Gymnasium in Oldenburg eine Schulinspektion durchgeführt wurde. Der Schulleiter konnte auf ein hervorragendes Ergebnis im Inspektionsbericht hinweisen: „Von 15 Qualitätskriterien erhielten wir siebenmal die Bestnote, in sieben weiteren Bereichen die zweitbeste Bewertung. Ich darf einen Satz aus dem Bericht zitieren: „Das Herbartgymnasium ist eine sehr gute Schule auf dem Wege zu einer ausgezeichneten Schule!“

Zum 01.08.2007 trat das „Gesetz zur Eigenverantwortlichen Schule“ in Kraft, dadurch änderte sich die Schulverfassung durch die Einführung eines Schulvorstandes als neuem Führungsgremium, dem 12 Mitglieder angehören: 3 Schülervertreter, 3 Elternvertreter, 5 Lehrkräfte und der Schulleiter. Der Schulvorstand entscheidet u. a. über die Verwendung der Haushaltsmittel, die Stundentafeln, Schulpartnerschaften, Grundsätze für die Durchführung von Projektwochen, Werbung und Sponsoring und die jährliche Überprüfung der Arbeit der Schule. Darüber hinaus macht der Schulvorstand Vorschläge für das Schulprogramm, die Schulordnung und die Besetzung der Beförderungsstellen.

Neben dem Hauptgebäude an der Herbartstraße kam 2004 die Außenstelle im Schulzentrum Kreyenbrück hinzu. Nachdem die Außenstelle aufgegeben werden musste, erhielt die Comenius-Schule an der Hauptstraße in der ehemaligen Förderschule eine gut ausgebaute Zweigstelle.

Bis 1976 war die Schule eine reine Jungenschule, seitdem führte die Koedukation zu einem fast ausgeglichenen Zahlenverhältnis beider Geschlechter mit wechselnden Mehrheiten. Das Herbartgymnasium bietet den etwas über 800 Schülern und Schülerinnen ein breites Bildungsangebot an in allen Fachbereichen, darüber hinaus aber auch in inner- und außerschulischen Aktivitä-

ten. „Zum besonderen Profil des Herbartgymnasiums gehören der bilinguale Zweig (Englisch), das Fach Japanisch als 3. Fremdsprache, das Arbeiten in der schuleigenen Diffusions-Nebelkammer, das Fach „Darstellendes Spiel“ und ein breites Angebot an Arbeitsgemeinschaften und internationalen Kontakten.“¹⁷ 2015 Neuer USA-Austausch mit der Midlothian-Highschool in Richmond/Virginia. Erster Austausch HGO-Bigband 120 Dezibel mit der Partnerschule in Wartburg/Südafrika. Neue AG zur Vorbereitung auf das Cambridge-Sprachdiplom. Zweite Schulinspektion mit hervorragenden Ergebnissen. Einführung des Faches Spanisch als zweite Fremdsprache für Jahrgang 6 und 3. Fremdsprache ab Jahrgang 8. Gleichzeitig wurde eine Sprachlernklasse Deutsch für Flüchtlingskinder eingerichtet. Eine Gesangs-klasse erweiterte das musikalische Angebot.

Im mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich nahmen Gruppen am InTech-Cup 2010, 2011, 2012 und 2014 teil und wurden zweimal Schulsieger und richteten den Cup an der Schule aus. 2013 konnte der InTech Zweig an der Schule für ihr Informatikkonzept den zweiten Preis des Förderpreises Informatik beim Bundespräsidenten Gauck in Empfang nehmen.

Am RoboCup nehmen Gruppen seit 2012 teil, so konnten sich gleich 4 Teams (sechs Jungen und fünf Mädchen) bei den Landesmeisterschaften in Hannover für die deutsche Meisterschaft vom 2. bis 5. April in Magdeburg qualifizieren. Unter den 179 Teams aus der ganzen Bundesrepublik belegten sie die hervorragenden Plätze 3, 7, 17 und 21. 2014 nahmen mehrere Teams der Schule an den Weltmeisterschaften in Brasilien teil und erreichten einen beachtlichen dritten Platz im Superteamwettbewerb und einen fünften Platz im Einzelwettbewerb. Im Europawettbewerb 2018 in Italien bekamen die Teams die Bronzemedaille. 2018 nahmen Teams der Schule erfolgreich an den Weltmeisterschaften in Kanada teil.

8.5.1 *Das Leitbild des Herbartgymnasiums*

Zu den Aufgaben im Rahmen der Strukturreform gehörte auch die Entwicklung eines Leitbildes der Schule, das durch die Gesamtkonferenz verabschiedet wurde.

¹⁷ Vorspann zum Leitbild des Herbartgymnasiums.

Die Verbindung von Tradition, Gegenwart und Zukunft

In einem Vorspann wurde die über 160jährige Geschichte der Schule anhand ihrer jeweiligen Namengebung skizziert: Städtische Höhere Bürgerschule (1844–1870), Städtische Realschule (1870–1885), Städtische Oberrealschule (1885–1934), Staatliche Oberrealschule (1934–1936), Staatliche Oberschule (1936–1938), Hindenburgschule (1938–1988) und Herbartgymnasium (seit 01.08.1988). In den verschiedenen Schulnamen spiegelt sich die wechselvolle politische und bildungspolitische Geschichte unsres Landes.

Das Leitbild selbst wird durch ein Zitat des Namensgebers Johann Friedrich Herbart eingeleitet, es macht zugleich deutlich, dass seine pädagogischen Ideen keineswegs antiquiert und überholt sind, sondern weiter auch in der Zukunft aktuell bleiben.

„Findet aber in gesunder Weise ein **erziehender Unterricht** statt, so wird dadurch in der Seele des Schülers **ein vielseitiges, tiefes Interesse** geschaffen, welches ihn weit über das bloße Aneignen von Kenntnissen **hinaus zur Selbsttätigkeit** anregt und die feste Grundlage **jeder wahren wissenschaftlichen Bildung** ausmacht.“¹⁸

Als ersten Grundsatz leitet die Schule daraus ab: „Lehren und Erziehen sehen wir als unauflösliche Einheit.“¹⁹ Um Missverständnissen vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass Erziehen für Herbart immer Erziehen zur Selbstständigkeit bedeutet und von dem erreichten Grad ist die Gewichtung des Erziehens abhängig, bis sie ganz aufhört. Als Mittel zur Erreichung des Zieles schlägt die Schule vor: „Klassenlehrerkonzept, Zusammenarbeit mit den Eltern, Öffnung der Schule nach außen, Schulfahrten, Zusammenarbeit zwischen Schulleitung – Eltern-SV, Schule als Ort des Lebens und Lernens.“²⁰

Der zweite Grundsatz bezieht sich auf Herbarts Begriff des vielseitigen, tiefen Interesses als dem eigentlichen Ziel des Unterrichts und der Erziehung über die Schule hinaus, so schreibt er in seiner Abhandlung „Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung“ (1818): „Das Lernen

18 Die vom Verfasser fettgedruckten Wörter sind die zentralen Begriffe der Pädagogik Herbarts.

19 Leitbild der Schule.

20 ebenda.

soll dazu dienen, dass Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehn, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.“²¹

Der zweite Grundsatz der Schule lautet: „Wir bekennen uns zu einem vielseitigen, breit gefächerten Angebot an unserer Schule, also zu der Gleichwertigkeit der Bereiche Fremdsprachen, Mathematik/Naturwissenschaften, Kunst-Musik-Theater, Gesellschaftswissenschaften und Sport.

Wir bemühen uns, in allen Bereichen über den eigentlichen Unterricht hinaus Aktivitäten anzubieten: Profilwahlunterricht, Sportveranstaltungen, DELF²², Austauschfahrten, Musik-Theater AGs, Kunstprojekte, zahlreiche Arbeitsgemeinschaften.“²³

Der dritte Grundsatz leitet sich von Herbarts Forderung ab, die Selbsttätigkeit zu fördern: „Herbarts Verständnis von Erziehung zur Selbsttätigkeit bedeutet für uns unter heutigen Bedingungen Erziehung zum eigenverantwortlichen und selbstorganisierten Lernen.“²⁴

Als Wege dazu werden vorgeschlagen: „Klassenlehrerkonzept, Medienkonzept, Experimentieren, Europäischer Portfolio der Sprachen.“²⁵

Der vierte Grundsatz bezieht sich auf die Zusammenarbeit in der Schule: „Um eine gute Schule sein zu können, arbeiten wir für eine gute Kommunikation und Kooperation zwischen allen am Schulleben Beteiligten, ein angenehmes und angstfreies Lern- und Lehrklima, die Lern- und Leistungsbereitschaft aller.“²⁶ Zur praktischen Verwirklichung wird hingewiesen auf: die allgemeine Zusammenarbeit mit den Eltern; zwischen Schulleitung, Eltern und SV, durch die Beratungs- und Mediations- und Förderkonzepte sowie den Schulklimaausschuss.

Der fünfte Grundsatz bezieht sich auf den Unterricht mit der Verpflichtung „Fördern und Fordern miteinander [durch Förderkonzepte] zu verbinden, den

21 Wilmann-Fritsch, J.F. Herbarts Pädagogische Schriften, Osterwiek und Leipzig 1919, Bd. III, 111.

22 Diplom für die Französische Sprache.

23 Leitbild der Schule.

24 ebenda.

25 ebenda.

26 ebenda.

Unterrichtsstoff möglichst lebensnah und anschaulich zu vermitteln, die Schüler mit vielfältigen methodischen Kenntnissen vertraut zu machen, um sie auf ein lebenslanges Lernen vorzubereiten. Zugleich sollen Arbeitsformen benutzt werden, welche die Teamfähigkeit der Schüler fördern.“²⁷

Im sechsten Grundsatz werden die primären Erziehungsziele der Schule definiert:

1. „interkulturelle Kompetenz herstellen durch Austauschprogramm und Gastschülerkonzept,
2. kritisches Denken und Zivilcourage fördern,
3. Toleranz und Fairness im Umgang miteinander einüben,
4. Wertschätzung sozialer Regeln einfordern,
5. Schülern gesunde Lebensführung vermitteln.“²⁸

Hilfen zur Verwirklichung bieten das Beratungs- und Mediationskonzept, der Sport und das Präventionskonzept der Schule.

Der siebte Abschnitt widmet sich den besonderen Aufgaben von Lehrern und Lehrerinnen:

„Um gute Lehrer und Lehrerinnen sein zu können, ist es für uns unverzichtbar:

1. innerhalb der Fachgruppen einen regen fachlichen und pädagogischen Austausch zu führen,
2. unseren Unterricht für Kollegen und Kolleginnen und nach außen zu öffnen,
3. regelmäßig an Fortbildungen teilzunehmen.“²⁹

Das Leitbild der Schule macht auf überzeugende Weise deutlich, wie sinnvoll es ist, die zukunftsweisenden Ideen der ältesten Tradition der Schule in der Pädagogik des Namensgebers Johann Friedrich Herbarts mit den Erfordernissen der Gegenwart zu verbinden, z. B. in dem Ganztagsangebot durch die Mensa und den begleitenden Beratungs- und Mediationskonzepten mit den in die Zukunft gerichteten Bemühungen um eine innovative Unterrichts-

27 ebenda.

28 Leitbild der Schule.

29 Ebenda.

gestaltung und nicht zuletzt durch die Teilnahme an einer alternativ ausgerichteten Energiequelle wie der Photovoltaikanlage mit einem Solarlabor.

Das Herbartgymnasium feiert 2019 das 175jährige Bestehen unter seinem pädagogischen Leitmotto: HALTUNG ENTWICKELN – GEMEINSCHAFT ERLEBEN – OFFENHEIT PFLEGEN

9 Zusammenfassung

Die Entwicklung des Herbartgymnasiums von der *Commerzklasse* am Gymnasium über die höhere Bürgerschule, die Realschule, die Oberrealschule und die Hindenburgschule spiegelt die sozialen und ökonomischen Veränderungen innerhalb der Gesellschaft einer mittleren Landeshauptstadt seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts wider.

Die ersten Ansätze zu Reformen wurden von Pädagogen (Ehlers, Manso, Heyse) initiiert, die durch die Spätaufklärung und die Bestrebungen des Philantropismus geprägt waren. Mit Christian Kruse machte sich auch der Einfluss des Pietismus bei der Entwicklung einer realistischen Bildung geltend. Die ersten Reformversuche scheiterten allerdings an der Mehrheit des Konsistoriums und an der mangelnden Unterstützung durch den Magistrat.

Eine Änderung der negativen Haltung beider Institutionen erfolgte erst durch den Generalsuperintendenten Esdras Heinrich Mutzenbecher, der den Reformplan Kruses wieder aufgriff und durch die Einrichtung einer *Commerzklasse* für die nicht studierenden Schüler 1792 einen Teilerfolg erzielte. Die Bevölkerungszunahme und das durch die veränderten sozioökonomischen Verhältnisse gestärkte Gewerbebürgertum bedrängte den Magistrat, der in der Folge eine positive Haltung gegenüber einer Bildungsreform einnahm.

Danach folgte eine lange Stagnationsphase durch die der napoleonischen Kriege und die anschließende Epoche der Restauration. Eine neue Entwicklung begann erst 1829. Das Gewerbebürgertum war inzwischen auch in Oldenburg politisch so einflussreich geworden, dass es in zwei Eingaben an den Stadtmagistrat eine den eigenen Bildungsbedürfnissen entsprechende realistische Schulform als Alternative zum altsprachlichen Gymnasium forderte. Trotz der Aufforderung des Großherzogs und des Magistrats, einen Plan für eine zu errichtende Bürgerschule zu entwickeln und vorzulegen, holte das Konsistorium nur zwei Gutachten ein, blieb aber sonst untätig.

Acht Jahre später musste es zweimal durch die Großherzogliche Regierung zur Vorlage eines Planes aufgefordert werden.

Den wirklichen Durchbruch zur Gründung der höheren Bürgerschule brachte erst der Aufruf des Stadtrats zu einer öffentlichen Spendenaktion 1839. Die Vorstöße der Bürgerschaft von 1829 und des Stadtrates von 1839 machen deutlich, dass sich innerhalb dieses Zeitraums, der zum Teil immer noch im Sinne des „Biedermeier“ als Phase der politischen Stagnation betrachtet wird, unterschwellig Modernisierungsbestrebungen¹ entwickelten, die auch eine Ausweitung des Bildungssystems für die Bedürfnisse des Gewerbebürgertums und der Handwerkerschaft nach einer höheren realistischen Bildung forderten und gegen Widerstände durchsetzten. Die Gefahr, dass die Spendengelder verfallen könnten, beschleunigte die Planung bis zur endlichen Gründung der höheren Bürgerschule am 22. April 1844.

Die 76jährige Phase von den ersten Reformansätzen bis zur Gründung der höheren Bürgerschule macht exemplarisch deutlich, dass diese entscheidende Bildungsreform sich nicht einfach aus der ökonomischen Entwicklung ergab, sondern von unten, d. h. durch die Bürger selbst, im Verein mit aufgeklärten Pädagogen nach langem zähem Kampf gegen die bestehenden schulpolitischen Institutionen und deren Rahmenbedingungen erreicht wurde.

Mit der Gründung der Schule war aber der Kampf um einen neuen realistischen Bildungsbegriff noch längst nicht ausgestanden, wie der vierjährige Streit um den obligatorischen Lateinunterricht an der höheren Bürgerschule bewies. Neben dieser eher kurzen Episode sollte der Kampf um die Gleichberechtigung der realistischen Bildung mit der humanistischen des altsprachlichen Gymnasiums bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts dauern.

Ab 1867 geriet Oldenburg zuerst durch die Militärkonvention, dann durch den Norddeutschen Bund und später durch die Reichsgründung immer stärker unter den restriktiven Einfluss der preußischen Bildungspolitik, die der realistischen Bildung bis zum *Kieler-Erlass* vom 11. November 1900 die Gleichberechtigung versagte. Zahlreiche Artikel und Leserbriefe in Olden-

1 vgl. Wißmann, Friedrich, *Bildungsexpansion in vormärzlicher Zeit?* Vorwort in: Sprang, Helmut, *Schul-Commission für sämtliche Elementar-Schulen der Stadt Leer, Oldenburg 1994*, S. 13 f (Hinweis auf fast zeitlich gleiche Bestrebungen der Bürger in Leer).

burger Zeitungen lassen erkennen, dass man sich des negativen Einflusses der preußischen Bildungspolitik durchaus bewusst war und sie ablehnte. Während dieser Periode war es besonders der damalige Rektor und spätere Direktor Karl Strackerjan (Schulleiter 1864–1889), der mit den örtlichen Verhältnissen vertraut, allen Widerständen zum Trotz konsequent seine pädagogische Zukunftsvision der Schule als realistische Bildungsanstalt verfolgte und die Schule von der höheren Bürgerschule über die Realschule zur Oberrealschule ausbaute.

Seit ihrer Gründung 1844 waren von der Schule immer wieder Impulse zur Förderung des Sports in der Stadt Oldenburg ausgegangen. Ihr erster Rektor Breier war als Mitglied der städtischen Turnkommission maßgeblich mitbeteiligt an der Einstellung des ersten Turnlehrers Salomon Mendelssohn durch den Staat und die Stadt 1843. So war es auch kein Zufall, dass mit der Eröffnung der höheren Bürgerschule am 22. April 1844 zugleich an allen staatlichen und städtischen Schulen für Jungen ab dem 10. Lebensjahr ein obligatorischer Turnunterricht eingeführt wurde. Seit 1846 förderte Breier als Mitglied der städtischen *Turncommision* durch Eingaben und Schriften vor allem den Schulsport. Von 1848 bis 1870 bestand in der *Freien Turnerschaft* ein von Schülern geleiteter Sportverein an der Schule. 1893 wurde der *F.C.O.R. (Fußball-Club der Ober-Realschule)* gegründet, aus ihm entwickelte sich 1897 der *Fußballclub Oldenburg von 1897*, dessen Tradition heute vom *V.f.B. Oldenburg* weitergeführt wird² Seit 1902 wurden vom Turnlehrer Braungardt besonders Turnspiele gefördert. In den fünfziger und sechziger Jahren fanden auf Anregung des damaligen Direktors der Schule, Dr. Debes, in zweijährigem Rhythmus an verschiedenen Orten des damaligen Verwaltungsbezirks Oldenburg *Feste der höheren Schulen* statt, bei denen nicht nur Sportwettkämpfe, sondern auch Theateraufführungen und Konzerte zum Programm gehörten. In der Gegenwart veranstaltet die SMV der Schule regelmäßig Turniere in verschiedenen Sportarten mit den Schulen in der Stadt Oldenburg.

2 vgl. Schachtschneider, Matthias, Die Gründerjahre des Oldenburger Sports, in: Oldenburg Sport, 8/1994 ff.

Im I. Weltkrieg geriet die Schule wie andere auch durch die Jugendwehr und den Kriegshilfsdienst in den Bann des Kriegsgeschehens; das sollte sich im II. Weltkrieg noch in gesteigerte Form wiederholen.

Vor allem in der kritischen Anfangsphase der Weimarer Republik zeigten sich der Schulleiter Dr. Müller, die Mehrheit des Kollegiums und der Schülerschaft im Gegensatz zu anderen höheren Schulen in Oldenburg weitgehend immun gegen rechtsradikale Einflüsse.

Nach der Reichsschulkonferenz 1920 sollte 1922 auch in Preußen im Rahmen einer Reform des höheren Schulwesens die *freiere Gestaltung des Unterrichts in der Unter- und Oberprima* eingeführt werden. Während aber in Preußen schon ein Jahr später diese Entwicklung per Erlass gestoppt wurde, führte Oldenburg das System 1925 für alle höheren Schulen verbindlich ein. Die Städtische Oberrealschule begann schon mit dem Schuljahr 1923/24 mit der Erprobung. Erst die Übernahme der Schule durch den NS-Staat 1934 beendete diese Reform.

Seit dem 1. April 1934 geriet die Schule als Staatliche Oberrealschule ganz in den Zugriff des NS-Regimes. Trotz der systemkonformen Präambeln zu den neuen Lehrplänen der einzelnen Fächer bewahrte die Schule doch den Kern ihres humanistischen Bildungsangebots, wie vor allem die Berichte über den Deutschunterricht beweisen.

Nach dem II. Weltkrieg leistete die Schule bei der Gründung sowohl des *Neuen Gymnasiums* als auch des *Gymnasiums Eversten* einen entscheidenden Beitrag zum Ausbau des höheren Schulwesens in der Stadt Oldenburg. Die Krisensituation der Schule durch die veränderte Schullandschaft setzte in der Schule innovative Kräfte frei, die, schon früher als verordnet, Reformen in Angriff nahmen und durch vielfältige Aktivitäten außerhalb des Pflichtunterrichts das Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit stärkten und sie nach fallenden Schülerzahlen konsolidierten.

Dieser Abschnitt der Geschichte der Schule macht einen anderen Aspekt der Schulgeschichte exemplarisch deutlich: In einer Schule sind die inneren innovativen Kräfte der einzelnen am Bildungsprozess Beteiligten entscheidend für ihre Weiterentwicklung auf pädagogischem Neuland.

Wenn die besondere Funktion der Schulgeschichte darin besteht, durch die Analyse der Vergangenheit Entwicklungsperspektiven für die Gegenwart und die Zukunft zu gewinnen, so wird gerade an der Geschichte des Herbartgymnasiums deutlich, dass die entscheidenden Impulse immer von unten gekommen sind, aus der Bürgerschaft und einer für Reformen aufgeschlossenen Lehrerschaft zusammen mit der Schüler- und der Elternschaft.

Angesichts der Folgen des sozialen Wandels in der Gegenwart durch die teilweise Auflösung von Familien, schichtenspezifischen Milieus und tradierten Verhaltensnormen wird die Schule in immer stärkerem Maße vor Aufgaben der Sozialisation gestellt und noch gestellt werden. Die Lösung dieser Aufgabe lässt sich nicht von oben verordnen, sondern sie kann nur von unten, durch die einzelne Schule, erfolgen; damit die Schule das leisten kann, braucht sie über den Unterricht hinaus für pädagogisches Handeln größere Freiräume, die werden ihr aber durch die gegenwärtige restriktive staatliche Schulpolitik immer mehr beschnitten.

Abkürzungen, Quellen und Literatur; Autor

Verzeichnis der benutzten Abkürzungen

STAO = Niedersächsisches Staatsarchiv Oldenburg.

REM = Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung
1933–1945.

ZBl = Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.

Verzeichnis der benutzten Literatur

I. Ungedruckte Quellen

a) aus dem Schularchiv des Herbartgymnasiums

Schulakten.

Hauptbücher der Städtischen Oberrealschule, der Hindenburgschule und des Herbartgymnasiums.

Programme und Jahresberichte der Schule von 1844–1978. Abiturarbeiten.

Allmende, Schülerzeitung der Schule ab 1952.

Eltern- und Schulbriefe ab 1954.

Jahrbücher seit 1997

b) Aktenbestände aus dem Niedersächsischen Staatsarchiv Oldenburg

Bestand 134-839: Schulwesen. Allgemeines 1933–1944.

Bestand 134-959: Lehrpläne für die höheren Lehranstalten 1882–1924.

Bestand 134-960: Lehrpläne für die höheren Lehranstalten 1921–1938.

Bestand 134-1011: Bestrafung geheimer Schülerverbindungen.

Bestand 134-1144: Vaterländischer Hilfsdienst: Kriegseinsatz der Schüler der höheren und mittleren Schulen 1917–1942.

Bestand 134-1156: Vereinswesen der Schüler 1920–1926.

Bestand 134-1157: Vereinswesen der Schüler: Schule und Hitlerjugend 1927–1934.

Bestand 134-1907: Höhere Bürgerschule, Real- Oberreal- Hindenburgschule 1859–1939.

Bestand 134-5202: Höhere Bürgerschule und Hindenburgschule.
Verschiedenes 1932–1958.

Bestand 136-2886 b: Tagesmeldungen der Geheimen Staatspolizei Wilhelmshaven 1942–1943.

Bestand 160.1-1266: Die Errichtung einer höheren Bürgerschule 1827–1839.

Bestand 160.1-1268: Acta betreffend die Aufhebung des Unterrichts in der lateinischen Sprache.

Bestand 160.1-1285: Die Schülerverbindungen 1913.

Bestand 160.1-1288: Lehrer- Personale 1842–1853.

Bestand 262.1-2504: Herbartstraße.

Bestand 262.1-4035: Freistellen für türkische Schüler.

Bestand 262.1-4349: Militärische Vorbereitung der Jugend (Jugendwehr) 1914–1919.

Bestand 262.1-4377: Vaterländischer Hilfsdienst 1916–1942.

Bestand 262.1-4415: Lateinische Schule oder Gymnasium. Allgemeines.

Bestand 262.1-4455: Errichtung einer höheren Bürgerschule. Lehrplan. Anstellungen.

Bestand 262.1-4455a: Unterricht in der lateinischen Sprache an der höheren Bürgerschule 1844–1848.

Bestand 262.1-4462: Turnkommission.

Bestand 262.1-4471: Verbesserung des Gymnasiums. Errichtung einer höheren Bürgerschule.

Bestand 262.1-4498: Votum curatum (Gesamtstimme) des Magistrats in Schulsachen 1696–1907.

Bestand 262.1-4654: Oberreal- und Vorschule. Visitationen.

Bestand 262.1-4664: Einführung des neuen preußischen Lehrplans 1882.

Bestand 262.1-4665: Lehrpläne 1886–1930.

Bestand 262.1-4770: Oberealschule. Verschiedenes 1870–1924.

Bestand 262.1-4744: Städtische Schulkommission 1844–1929.

Bestand 270-27 Mappe 41/15 und 39,4 Nachlaß Tantzen.

II. Gedruckte Quellen

Gesetzblatt für das Großherzogtum Oldenburg.

Gesetzblatt für den Freistaat Oldenburg.

Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen, Berlin.

Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Berlin.

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder, Berlin 1935–45

Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen.

III. Literatur

Adick, Christel: Internationalisierung von Schule und Schulforschung. In: Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Zukunftsfelder, a.a.O., S. 157–180.

Albisetti, James C.: Secondary School Reform in Imperial Germany. Princeton, N.J., 1983.

Albisetti, James C./Lundgreen Peter: Höhere Knabenschulen. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch, Bd. IV, a.a.O., S. 228–278.

Allgemeine Deutsche Biographie, Leipzig 1894 ff.

Amlung, Ullrich (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Frankfurt 1993.

Anschütz, Gerhard: Die Verfassung des Deutschen Reichs. 4. Aufl., Berlin 1925.

Arbeitsgruppe Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 1979.

Aubin, H./Zorn, W. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Stuttgart 1971.

Bader, Wolf/Schwarz, Sebald: Kern und Kurse. Leipzig 1922.

- Baumgart, Peter (Hrsg.): Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs. Stuttgart 1980.
- Becker, Hellmut: Auf dem Wege zur lernenden Gesellschaft. Stuttgart 1980.
- Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991.
- Bernhard, Armin/Eierdanz, Jürgen (Hrsg.): Der Bund der Entschiedenen Schulreformer. Frankfurt 1991.
- Bernett, Hajo (Hrsg.): Nikolaus Bernett. Ein Turnerleben in Niedersachsen. Duderstadt 1988.
- Blättner, Fritz: Das Gymnasium. Heidelberg 1960.
- Blankertz, Herwig: Geschichte der Pädagogik und Narrativität. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29 (1983) 1, S. 1 ff.
- Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
- Bohlen, Adolf: Auswirkungen der preußischen Schulreform. Leipzig 1925.
Bohlen, Adolf: Moderner Humanismus. Heidelberg 1957.
- Breier, Friedrich: Das Lateinische auf der höheren Bürgerschule. Eine Apologie. Oldenburg 1846.
- Brockmann, Johanna-Luise: Esdras Heinrich Mutzenbecher (1744–1801). Ein Beitrag zur Geschichte des Bildungswesens im Zeitalter der Aufklärung. Oldenburg 1959.
- Bruns, Martin: Zur schul- und bildungsgeschichtlichen Bedeutung der Realien und der Realienkunde. Frankfurt 1993.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. 1 und Bd. 2. Stuttgart 1974.
- Cauer, Paul: Das Ergebnis der Schulkonferenz. In: Preußische Jahrbücher, Bd. 67. Berlin 1891, S. 88–98.
- Cauer, Paul: Die neuen Lehrpläne. In: Preußische Jahrbücher, Bd. 69. Berlin 1892, S. 256–279.
- Deutsche Schulkonferenzen. Berlin 1891 ff. (Unveränderter Neudruck 1972/73).

- Deutscher Bildungsrat Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar: Theorie der Schule,. Berlin 1997.
- Ehlers, Martin: Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen. Altona und Lübeck 1766.
- Ehlers, Martin: Gedanken vom Vocabellernen beym Unterrichts in Sprachen. Altona 1770.
- Exner-Seemann, Konrad: Das Realschulwesen in Preußen. Frankfurt/M. 1991.
- Friedl, Hans/Günther, Wolfgang/Günther-Arndt, Hilke /Schmidt, Heinrich (Hrsg.): Biographisches Handbuch zur Geschichte des Landes Oldenburg. Oldenburg 1992.
- Führ, Christoph: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. 2. Aufl., Weinheim 1972.
- Führ, Christoph: Die preußischen Schulkonferenzen von 1890 und 1900. Ihre bildungspolitische Rolle und bildungsgeschichtliche Bewertung. In: Baumgart, Peter (Hrsg.), Bildungspolitik in Preußen, a.a.O., S. 189–223.
- Giese, Gerhard: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961.
- Goethe, Johann Wolfgang: Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hamburg 1948–1960.
- Günther, Wolfgang (Hrsg.): Sozialer und politischer Wandel in Oldenburg. Oldenburg 1981.
- Günther, Wolfgang/Günther-Arndt, Hilke: Strukturwandel der Gesellschaft und Schulsystem in Oldenburg. In: Günther, Wolfgang (Hrsg.): Sozialer und politischer Wandel, a.a.O., S. 75–111.
- Herbartgymnasium Oldenburg i.O. [Festschrift zum einhundertfünzigjährigen Bestehen.] [Oldenburg] 1994.
- Herrmann, Ulrich G.: Sozialgeschichte des Bildungswesens als Regionalanalyse. Köln 1991.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim und München 1993.

- Herlitz, Hans-Georg: Aus Geschichte lernen? In: Die deutsche Schule, 78 (1986) 2, S. 132-140.
- Heyse, Johann Christian August: Wie und wodurch die Jugend des gesitteten Bürgerstandes in öffentlichen Anstalten ihrer Bestimmung gemäss gebildet. Oldenburg 1792.
- Holtappels, Heinz-Günther: Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Zukunftsfelder, a.a.O., S. 327-354.
- Hoyer, Heinrich: Der Gewerbestand und die höhere Bürgerschule. Oldenburg 1844.
- Hinrichs, Ernst: Oldenburg in der Zeit Herzog Peter Friedrich Ludwigs (1785–1829): In: Stadt Oldenburg (Hrsg.): Geschichte der Stadt Oldenburg, Bd. 1, a.a.O., S. 479–599 und S. 615–622.
- Hinrichs, Ernst/Krämer, Rosemarie/Reinders-Düselder, Christoph: Die Wirtschaft des Landes Oldenburg in vorindustrieller Zeit. Oldenburg 1988.
- Hüfner, Klaus/Naumann, Jens: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1. Stuttgart 1977.
- Jeismann, Karl-Ernst: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart 1974.
- Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1989.
- Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987.
- Jeismann, Karl-Ernst: Das höhere Knabenschulwesen. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hrsg.): Handbuch, Bd. III, a.a.O., S. 152–180.
- Kehrbach, Karl (Hrsg.): Joh. Fr. Herbar's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Langensalza 1887 ff.
- Kemnitz, Heidemarie/Tenorth, Heinz-Elmar/Horn, Klaus-Peter: Der Ort des Pädagogischen. Eine Sammelbesprechung bildungshistorischer Lokal- und Regionalstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44 (1998) 1, S. 127–147.

- Klattenhoff, Klaus: Manso, Johann Siegmund, Lehrer, 1731–1796. In: Hans Friedl/Wolfgang Günther/Hilke Günther-Arndt/Heinrich Schmidt (Hrsg.): Biographisches Handbuch, a.a.O., S. 435/436.
- Kraul, Margret: Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt/M 1984.
- Kraul, Margret: Höhere Mädchenschulen. In: Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch, Bd. IV., a.a.O., S. 279–303.
- Lampe, Klaus: Oldenburg und Preußen 1815–1871. Hildesheim 1972.
- Loo van der, Hans/Reijen van, Willem: Modernisierung. Projekt und Paradox. 2., aktualisierte Aufl., München 1997.
- Lundgreen, Peter: Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts. Berlin 1973.
- Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schulen im Überblick. Göttingen 1980.
- Manso, Johann Siegmund: [Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung der hiesigen Unterweisungsanstalten, mit Rücksicht auf ihren vormaligen Zustand]. In: [Programm Gymnasium Oldenburg], Oldenburg 1792.
- Margies, Dieter: Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik. Rheinstetten 1972.
- Meinardus, Karl: Geschichte des Großherzoglichen Gymnasiums in Oldenburg. Oldenburg 1878.
- Meyer, Enno: Menschen zwischen Weser und Ems 1933–1945. Oldenburg 1986.
- Mommsen, Tycho: Sechszehn Thesen zur Frage über die Gymnasialreform. In: Preußische Jahrbücher, Bd. 34. Berlin 1874, S. 149–184.
- Müller, Detlev K./Zymek, Bernd: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945, Bd. II: Höhere und mittlere Schulen, 1. Teil: Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1899–1945. Göttingen 1987.
- Niemann-Witter, Dagmar (Hrsg.): Also Langeweile gab es nicht. Kindheit und Jugend in Oldenburg 1900–1950. Oldenburg 1992.

- Nistal, Matthias: Oldenburg wird moderne Hauptstadt. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zum Beginn des Nationalsozialismus (1918–1932). In: Stadt Oldenburg (Hrsg.): Geschichte der Stadt Oldenburg, Bd. 2, a.a.O., S. 287–390.
- Oberrealschule. Festschrift zur Feier ihres fünfzigjährigen Bestehens. Oldenburg 1894.
- Oppermann, Detlev: Quellen zu den historischen und pädagogischen Grundlagen des Einheitsschulgedankens. Frankfurt 1982.
- Paulsen, Friedrich: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1906.
- Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Berlin 1919. (Nachdruck 1960)
- Paulsen, Friedrich: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Besorgt von Clemens Menze. Paderborn 1960.
- Petition und Denkschrift der Oberrealschuldirektoren. Stettin 1886.
- von Reeken, Dietmar: Durchbruch der Moderne? Oldenburg 1880–1918. In: Stadt Oldenburg (Hrsg.): Geschichte der Stadt Oldenburg, Bd. 2, a.a.O., S. 173–286.
- Reichsministerium des Innern: Die Reichsschulkonferenz 1920. Leipzig 1921.
- Reinders-Düselder, Christoph: Oldenburg im 19. Jahrhundert. Auf dem Weg zur selbstverwalteten Stadt 1830–1880. In: Stadt Oldenburg (Hrsg.): Geschichte der Stadt Oldenburg, Bd. 2, a.a.O., S. 9–172.
- Roeder, Peter Martin u. a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- Röhrs, Hermann (Hrsg.): Das Gymnasium in Geschichte und Gegenwart. Frankfurt/M 1969.
- Rogge, Friedrich Wilhelm: Archivalische Quellen zur politischen Krisensituation während der Weimarer Zeit in den ehemaligen Territorien des Landes Niedersachsen. Bd. 3: Freistaat Oldenburg. Göttingen 1986.
- Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Wandel durch Selbstorganisation. München 1993.
- Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995.

- Roth, Heinrich: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule, 55 (1963) 3, S. 109–119.
- Schaap, Klaus: Die Endphase der Weimarer Republik im Freistaat Oldenburg 1928–1933. Düsseldorf 1978.
- Schachtschneider, Matthias: Die Gründerjahre des Oldenburger Sports. In: Oldenburg Sport, 8/1994 ff.
- Schmeding, Otto: Die Entwicklung des realistischen höheren Schulwesens in Preußen bis zum Jahre 1933 mit besonderer Berücksichtigung der Tätigkeit des Deutschen Realschulmännervereins. Köln 1956.
- Schmidt, Heinrich: Oldenburg in Mittelalter und früher Neuzeit. In: Stadt Oldenburg (Hrsg.): Geschichte der Stadt Oldenburg, Bd. 1, a.a.O., S. 11–477.
- Schmitt, Hanno: Ein Meister des sokratischen Gesprächs. In: Päd. Forum, 24/9 (1996) 6, S. 538–542.
- Schweim, Lothar: Schulreform in Preußen 1809-1819. Weinheim 1966. Schulamt der Stadt Oldenburg (Hrsg.) [Verf.: Dietrich Kohl]: Vom Schulwesen der Stadt Oldenburg in Vergangenheit und Gegenwart. Oldenburg 1929.
- Schwarz, Peter Klaus: Nationale und Soziale Bewegung in Oldenburg im Jahrzehnt vor der Reichsgründung. Oldenburg 1979.
- Schwarzwälder, Herbert: Geschichte der freien Hansestadt Bremen. 5 Bände. 2. erw. und verb. Aufl., Bremen 1995.
- Schulenberg, Wolfgang: Schule als Institution der Gesellschaft. In: Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.): Handbuch, Bd. II, a.a.O., S. 391–422.
- Speck, Josef/Wehle, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. Bd. I; Bd. II. München 1970.
- Spieß, Werner E.: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. In: Baethge, Martin/Neumann, Knut (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. Stuttgart 1984, S. 450–453.

- Stadt Oldenburg (Hrsg.): Geschichte der Stadt Oldenburg. Band 1: Von den Anfängen bis 1830. Oldenburg 1997; Band 2: 1830–1995. Oldenburg 1996.
- Stegmann, Dirk: Die Erben Bismarcks. Köln – Berlin 1970.
- Steinbart, Q.: Die Durchführung der preußischen Schulreform in ganz Deutschland. Duisburg 1904.
- Stenographische Berichte über die Verhandlungen der durch das allerhöchste Patent einberufenen Kammern. Berlin 1887.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Schulentwicklung und Lehrerarbeit. Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg 1995.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Autonomie der Schule. Illusion oder realistische Reformperspektive? Oldenburg 1995.
- Titze, Hartmut Die Tradition der Pädagogik und die Selbstkritik der Moderne. In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft. Weinheim und Basel 1992, S. 99–116.
- Treue, Wilhelm: Wirtschafts- und Technikgeschichte Preußens. Veröffentlichungen der historischen Kommission zu Berlin, Bd. 56. Berlin/ NewYork 1984.
- Ueberhorst, Horst (Hrsg.): Geschichte der Leibesübungen. Bände 1–5. Berlin, München, Frankfurt/M. 1972 ff.
- Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhang von Gutachten hrsg. im Auftrage des Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Halle 1901.
- Vondung, Klaus (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Göttingen 1976.
- Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 3 Bände. München 1987–1995.
- Wehling, Renate: Die Entwicklung der Realschule zwischen 1850 und 1900, dargestellt an Tendenzen des Deutschunterrichts an der Realschule zu Oldenburg. Diss. Oldenburg 1995.

- Weichardt, Jürgen (Hrsg.): Von der Lateinschule zum Alten Gymnasium Oldenburg. Oldenburg 1973.
- Wennig, Norbert: Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 – ein folgenreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? In: Die deutsche Schule, 78 (1986) 2, S. 141–160.
- Wiese, Ludwig A.: Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Berlin 1886.
- Wirminghaus, Else: Karl Strackerjan. Aus dem Leben und Wirken eines deutschen Schulmannes. Oldenburg 1905.
- Wißmann, Friedrich: Zur Geschichte der Kriegbegeisterung in der Schule. Oldenburg 1989.
- Wißmann, Friedrich: Personalpolitik und Schulreform. Das Beispiel des Freistaates Oldenburg 1918–1933. Oldenburg 1992.
- Wißmann, Friedrich, Bildungsexpansion in vormärzlicher Zeit? In: Sprang, Helmut: Schul-Commission für sämtliche Elementar-Schulen in der Stadt Leer. Oldenburg 1994, S. 9–14.
- Wißmann, Friedrich: Personalpolitik als Faktor der republikanischen Erneuerung. Theodor Tantzens Mut zur Demokratie in den Jahren 1919 bis 1923. In: Oldenburger Jahrbuch, Bd. 95. Oldenburg 1995, S. 113–128.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hrsg.): Zehn Jahre Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1915-1925. Berlin o.J. [ca. 1925].
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht Berlin (Hrsg.): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig 1920.

IV. Zeitungen

- Nachrichten für Stadt und Land, Oldenburg 1867–1943.
- Neue Blätter für Stadt und Land, Oldenburg 1843–1851.
- Oldenburger Zeitung, Oldenburg 1814–1893.
- Oldenburgische Blätter, Oldenburg 1817–1848.
- Oldenburgische Staatszeitung, Oldenburg 1932–1945.
- General Anzeiger für Oldenburg und Ostfriesland, Oldenburg 1891–1913.

V. Zeitschriften

Biographisches Jahrbuch für Altertumswissenschaft, Berlin 1904.

Monatsschrift des VFB, Oldenburg 1938.

Preußische Jahrbücher. Oldenburger Jahrbuch.

Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim und Basel.

Der Autor

Hans-Jürgen Lorenz

Studiendirektor im Ruhestand. Geboren am 21. Mai 1933 in Jeinsen [Pattensen], Region Hannover. Abitur 1952 an der Albert-Schweitzer-Schule, Nienburg/Weser. Studium der Germanistik, Anglistik, ev. Theologie, Pädagogik und Philosophie in Mainz und Göttingen. Nach dem 1. Staatsexamen 1957: Studienseminar Oldenburg. Von 1958 bis 1996 Unterricht in den Fächern Deutsch, Englisch, Ev. Religion und Werte und Normen am heutigen Herbartgymnasium.

Veröffentlichungen zur Schulgeschichte, zu Johann Friedrich Herbart und zum Schultheater.

Die vorliegende Veröffentlichung wurde vom Fachbereich Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als Dissertation angenommen.

Schriftenreihe „Regionale Schulgeschichte“

Herausgegeben von:

Herbert Hasler, Klaus Klattenhoff, Hans-Dietrich Raapke, Friedrich Wißmann

Band 1: August Fryen

Vom Lehrerverein im alten Regierungsbezirk Osnabrück zur Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: 1837–1979. 1988, 277 S.. ISBN 3-8142-0285-6 / € 8,20

Band 2: Helmut Sprang

„Schul-Commission für sämmtliche Elementar-Schulen“ in der Stadt Leer: zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts. 1994, 348 S.. ISBN 3-8142-0488-3 / € 8,20

Band 3: Ippo Oltmanns

Aus dem Buch meines Lebens. 1990, 261 S.. ISBN 3-8142-0213-9 / € 7,20

Band 4: Friedrich Wißmann

Personalpolitik und Schulreform: Das Beispiel des Freistaates Oldenburg 1918–1933. 1992, 193 S.. ISBN 3-8142-0393-3 / € 9,30

Band 5: Brigitte Müller

Dorfschule im 19. Jahrhundert. Arle in Ostfriesland. 1994, 196 S.. ISBN 3-8142-0495-6 / € 17,00

Band 6: Hans Bierwirth, Karsten Eick

Schule in Ostfriesland: 1945 bis 1995. Zeitzeugen berichten über 50 Jahre Schulentwicklung. 1995. ISBN 3-8142-0535-9 / € 18,18

Band 7:

„Knaben müssen gewagt werden“. Johann Friedrich Herbart gestern und heute. 1997, 322 S.. ISBN 3-8142-0577-4 / € 19,75

Band 8: Hans-Jürgen Lorenz:

Von der Höheren Bürgerschule zum Herbartgymnasium. Der Kampf der Bürger einer mittleren nicht-preußischen Landeshauptstadt für ein realistisches Bildungsinstitut und dessen Entwicklung in den Widersprüchen und Krisen der Zeit. 2000, 396 S.. ISBN 3814207009 / € 13,88

Band 9:

Lesen lernen für einen Taler und sechs Stüver. Chroniken der Schulen in Horsten beschreiben die Schule im Wandel der Zeit. 2000, 187 S.. ISBN 3814207513 / € 9,30

Band 10.1: Burkhard Schäfer, Helmut Sprang, Paul Weißels

Beiträge zur Schulgeschichte Ostfrieslands, Folge 1. 2001, 158 S.. ISBN 3-8142-0786-6 / € 6,20

Band 10.2: Klaus Klattenhoff, Burkhard Schäfer, Helmut Sprang, Paul Weßels:
Beiträge zur Schulgeschichte Ostfrieslands, Folge 2. 2004, 158 S..
ISBN 3-8142-0920-6 / € 30,00

Band 10.3: Klaus Klattenhoff, Burkhard Schäfer, Helmut Sprang, Paul Weßels:
Beiträge zur Schulgeschichte Ostfrieslands, Folge 3. 2007, 135 S.. ISBN 978-3-
8142-2083-3 / € 9,19

Band 10.4: Klaus Klattenhoff, Burkhard Schäfer, Helmut Sprang, Paul Weßels:
Beiträge zur Schulgeschichte Ostfrieslands, Folge 4. 2010, 149 S.. ISBN 3-8142-
2227-X / € 24,00

Band 10.5: Josef Kaufhold, Klaus Klattenhoff
Entnazifizierung der Lehrerschaft in Ostfriesland. 2016, 341 S.. ISBN 978-3-
8142-2355-1 / € 19,80

Band 11: Anke Fedrowitz
Es wiederholt sich und ist doch ganz anders. Schulgeschichte und Schulge-
schichten mit Migrationshintergrund. 2016, 187 S.. ISBN 978-3-8142-2351-3
€ 15,80

Band 12: Klaus Klattenhoff
Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtau-
sendwende. 2004, 246 S.. ISBN 3-8142-0918-4 / € 8,18

Band 13: Klaus Klattenhoff
Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbarts.
2007, 216 S., ISBN 978-3-8142-2074-1 € 10,80

Band 14: Hartmut Büsing
Leben und Arbeit: Ein integratives Programm der Schule für Lernhilfe am Bei-
spiel „Modell Wasserturmschule in Wilhelmshaven“. 2004, 328 S..
ISBN 3-8142-0932-X / € 13,98

Band 15: Gernot Beykirch
Jüdisches Lernen und die Israelitische Schule Leer zur Zeit des Nationalsozia-
lismus. 2006, 187 S.. ISBN 3-8142-2029-3; 978-3-8142-2029-1 / € 19,99

Band 16: Klaus Klattenhoff, Friedrich Wißmann
Die Zerstörung der polnischen Schule durch die deutsche Besatzung 1939–
1945 : Straty polskiej szkoły w czasie okupacji niemieckiej w latach 1939–1945.
2006, 245 S.. ISBN 3-8142-2038-2; 978-3-8142-2038-3 / € 30,20

Band 17: Wolfgang Stenzel
Die Ludgerischule in Leer. Eine katholische Schule im Wandel der Zeiten.
2007, 149 S.. ISBN 978-3-8142-2055-0 / € 35,00

Band 18: Josef Kaufhold

Schule, Lehrerinnen und Lehrer im Prozess der Demokratisierung. Zur Geschichte des Bildungswesens in Ostfriesland 1945–1968. 2010, 467 S., ISBN 978-3-8142-2210-3 / € 17,80

Band 19: Alie Noorlag

Ein Leben lang geschwiegen. Zeugnisse ehemaliger Mitglieder der niederländischen Nationalsozialistischen Bewegung (NSB) und ihrer Familien. 2010, 363 S.. ISBN 978-3-8142-2228-8 / € 19,80

