

Ingrid Lohmann

Curriculare Organisationsformen und das Problem des Wissens an den Schulen um 1800

Summary:

During the 18th century fundamental changes in the structures of school curricula took place. A system of parallel lectures isolated from one another was established at many schools in Prussia which before had been dominated by one subject, the Latin language. The new curricular system introduced into schools by the Enlightenment was to handle the multiplication of the fields of knowledge for the context of learning and education: each school subject should be organized at the same time of day for each class, so that every child would be able to attend to the lessons according to his capabilities, for example mathematics in the first, French in the third, and Latin in the fourth class.

As Emile Durkheim had indicated for the time of the French Revolution and the *écoles centrales* the second main idea of Enlightenment for the reform of schools was the exert for a unity of knowledge. This was in some contradiction to the multiplication of school subjects. In Prussia the educational problems of the system of parallel lectures were reflected in the Neohumanist concept of „harmony“ of skills and knowledge. In the year 1810, A.F. Bernhardt, headmaster of the Friedrichswerdersches Gymnasium in Berlin, suggested a time table according to his particular conception of harmonische Bildung which reduced the curricular permeability between the classes and introduced more restrictive regulations for removals. Bernhardt's organizational model was the first step towards the direction of a curricular system which was introduced at the Prussian gymnasia during the 19th century, modifying the system of parallel lectures by the aspect of the age of the children and putting greater emphasis on the social character of knowledge and education. /152:/

Eines der zentralen Probleme, die sich für schulischen Unterricht und schulische Erziehung durch die Aufklärung ergaben, bestand in der Erzeugung einer Einheit des Wissens. Veranlasst durch eine enorme Vervielfältigung der Wissensgebiete im Gefolge des ökonomischen Aufschwungs und der sozialen Differenzierung des Bürgertums gelangten zahlreiche neue Gegenstände, die so genannten „Realien“, in den bis dahin vom Lateinischen dominierten Unterricht der Stadtschulen und Gymnasien. Diese neuartige Wissensvielfalt versuchte man durch die Errichtung von Fachklassen für den schulischen Unterricht fruchtbar zu machen. Einige schulpädagogische Probleme des Fachklassensystems, die durch seine Ablösung durch das Jahrgangsklassensystem zusätzlich verdeutlicht werden, bilden den Gegenstand des Vortrags.¹

In der pädagogischen Geschichtsschreibung und historischen Bildungsforschung ist dem epochalen Wandel des Curriculums, wie ihn die Entstehung des Fachklassensystems im 18. Jahrhundert darstellt, vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit beigemessen worden, – mit einer Ausnahme: Es liegt eine interessante Einschätzung des aufklärerischen Fachklassensystems von Emile Durkheim vor, die er im Rahmen seiner Analysen der Pädagogik und Schulgeschichte der französischen Revolution entwickelt hat und die sich auf die zu der Zeit gegründeten Zentralschulen bezieht. Die Beschreibung lässt sich auf die damalige preußische Situation übertragen. Durkheim beschreibt, wie vom Aufschwung der Naturwissenschaften, ihren Entdeckungen und Experimenten, bis hin zu

¹ Die Darstellung stützt sich auf I. Lohmann: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen – Eine Fallstudie zur Lehrplanteorie Friedrich Schleiermachers. Frankfurt, Bern, New York 1984.

einer von ihnen erhofften Revolutionierung der Gesellschaft und des Menschenbildes gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine wahre Kehrtwendung in der kulturellen Funktion von Unterricht ausging, die von der revolutionären Pädagogik in Schulpolitik umgesetzt wurde: Bis dahin hatte man das Kind in einer Welt der reinen Ideale und der Abstraktionen gehalten. Jetzt fühlt man das Bedürfnis, es in die Schule der Realität zu schicken (Durkheim 1977, S. 270).

Nach Durkheim waren Pädagogik und Schulpolitik der Revolution durch zwei Grundideen gekennzeichnet. Zum einen durch eine enzyklopädische Auffassung des Wissens, in der die Wissenschaft als ein organisches Ganzes angesehen wurde; ihr zufolge musste auch der Unterricht in einer Weise organisiert sein, die der Einheit des Wissens in seiner Vielfalt Rechnung trug und sie für den Schüler erfahrbar machte. Das bedeutete in dieser /153:/ Konzeption – es gibt dafür auch andere Möglichkeiten –, alle wissenschaftlichen Disziplinen nach einem methodischen Plan im Schulunterricht Platz finden zu lassen. Die enzyklopädische Wissensauffassung zog also nach sich, dass in den Unterricht eine größere Vielfalt von Lehrobjekten aufgenommen werden musste. Jeder Schüler sollte in die Lage versetzt werden, wenn schon nicht alles zu wissen, so doch immerhin alles zu lernen. So bedeutete eine Vollständigkeit des Unterrichts für Condorcet, dass nicht nur gelehrt werden sollte, was der Mensch als Bürger, unabhängig von seinem künftigen Beruf, wissen müsse, sondern auch das, was für jede größere Klasse von Berufen nützlich sein könnte. Allerdings konnte diese Bestrebung mit der ganzheitlich-encyklopädischen Wissensauffassung an dem Punkt in Kollision geraten, an dem Berufsunterricht zugleich notwendigerweise Spezialunterricht war und damit immer für einen Teil der Schüler überflüssig. Während der französischen Revolution wurde gleichwohl versucht, beide Unterrichtsarten zusammenzubringen, und zwar indem das seit 1500 überkommene System der Lateinklassen abgeschafft wurde. Das an seine Stelle gesetzte Klassensystem beschreibt Durkheim so:

„Jede einzelne Disziplin stellte die Materie eines besonderen Lehrgangs dar, der von Jahr zu Jahr verfolgt wurde, bis er unter der Leitung eines Professors an sein natürliches Ende gelangt. Es gab also von Jahr zu Jahr eine regelmäßige Steigerung innerhalb des Lehrgangs. Anders gesagt: Jeder Lehrgang war in mehrere Abschnitte eingeteilt, die der Anzahl der Jahre entsprachen, die der Lehrgang normalerweise dauerte. Aber die Abschnitte der verschiedenen Lehrgänge waren untereinander völlig unabhängig; sie hingen untereinander nicht zusammen, so wie es in unseren Klassen der Fall ist, so dass jeder Schüler gezwungen ist, im gleichen Schritt wie die Mitschüler in jedem Unterrichtsfach zu gehen. Mit einem Wort: die alte Klasseneinheit war in eine Vielheit von parallelen Lehrgängen aufgespalten. Auf diese Weise konnte ein Schüler, der in die Zentralschule eintrat, entweder nur einen Lehrgang besuchen oder mehrere oder sogar alle (dieser gleichzeitige Besuch sollte organisatorisch ermöglicht werden); er konnte auch dem ersten Abschnitt eines Unterrichtsfaches und einem ganz anderen Abschnitt eines anderen Faches angehören. Nach dem Wunsch der Familie konnte er also den /154:/ ganzen Unterricht mitmachen oder wählen und die Speziallehrgänge zusammenstellen, die ihm für seine gewählte Laufbahn am nützlichsten waren. Der Schüler oder seine Eltern konnten also sein Studienprogramm zusammenstellen“ (Durkheim 1977, S. 273).

Nun muss man zwar festhalten, dass es sich hier um eine idealtypische Schilderung handelt; dies gilt erst recht in der Übertragung auf die preußischen Schulen, in denen sich im Laufe des 18. Jahrhunderts eine Schulklassenstruktur etablierte, die von der gleichen Grundidee bestimmt wurde. Bei allen materiellen Restriktionen, die der vollen Verwirkli-

chung des Fachklassensystems bzw. „Parallelismus“ entgegenstanden, bestand seine Erregenschaft zunächst darin, die Vielfalt der Wissensgebiete für den Unterricht gewonnen zu haben. Nun tauchte aber mit der Vervielfältigung der Lehrobjekte zum ersten Mal die Frage auf, nach welchen Kriterien man die Klassen zusammensetzen sollte.

Die andere Grundidee der Revolutionspädagogik bestand in der Bemühung um die Einheit des Unterrichts, gewissermaßen also in dem Versuch einer Lösung des neu gestellten curricularen Klassifikationsproblems. Diese zweite Grundidee setzte die Klasse als eine unteilbare Einheit, als soziales Ganzes voraus, in dem eine Gruppe von Kindern gemeinsam unterrichtet wurde. Damit wurde allerdings eine hinreichende intellektuelle Gleichartigkeit der Schüler einer Klasse erforderlich, ein Moment, das zum Parallelismus der Lektionen durchaus in Widerspruch stand.

Durkheim verstand sich selbst als Befürworter der ersten Grundidee, also der nach Maßgabe einer organischen Einheit des Wissens bestimmten enzyklopädischen Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände. Die Nachteile der Jahrgangsklasse gegenüber der Fachklasse seien nicht zu bestreiten, wenn jene auch der Notwendigkeit einer gewissen moralischen Einheit der Gruppe besser gerecht werde. Er favorisierte demgegenüber ein Modell, in dem „die verschiedenen heterogenen Unterrichtsfächer“ nicht in parallelen Serien, sondern „nach ihrer natürlichen Verwandtschaft“ gruppiert würden. Eine solche Anordnung nach der Art des erteilten Unterrichts sei umso natürlicher, als es eine „logische Hierarchie der verschiedenen Fächer“ gebe, die /155:/ der Unterricht respektieren müsse. Die soziale Funktion der Klasse tritt dabei eher in den Hintergrund.

Das Problem dieser Position besteht meines Erachtens darin, dass einigermassen fraglos vorausgesetzt wird, es gebe eine vorgegebene, nicht pädagogisch bestimmte und von Unterrichts- und Curriculumgestaltung auch nicht beeinflussbare „Logik der Gegenstände“. Unter dieser Perspektive könnte die pädagogisch-soziale Organisation des Unterrichts immer nur ein determinierter, nicht aber ein die Gegenstände determinierender Faktor sein. Fachwissenschaft und Schulfach, Gegenstandslogik und Aneignungslogik wären danach jeweils identisch. Demgegenüber wird hier davon ausgegangen, dass Einflussfaktoren, die mit der besonderen sozialen Funktion von Bildung gegenüber Wissenschaft, mit der institutionellen Spezifik von Schule, mit der Eigenständigkeit der Unterrichtsgegenstände gegenüber ihren Bezugswissenschaften zusammenhängen, relativ eigenständige Determinanten von Schule und Unterricht darstellen. Wenn Durkheim der aufklärerischen Identifikation von Bildung und Wissenschaft anhängt, so sah er auf der anderen Seite doch auch das Problem, für das das Jahrgangsklassensystem eine bestimmte Lösung anbietet: „Ein Land, das auf einem bestimmten Grad der Zivilisation angelangt ist, kann eine gewisse Gemeinsamkeit der Kultur nicht entbehren, die einen derart übertriebenen pädagogischen Individualismus nicht überleben könnte“ (Durkheim 1977, S. 278).

Aus der heutigen Perspektive wird das Fachklassensystem zum Teil als ein Modus der curricularen Organisation bewertet, der in weitaus höherem Maße als das heute vorwiegende Jahrgangsklassensystem der Individualität, spezifischen Begabungslage und Motivationsstruktur des Schülers geworden sein soll.² Oft gibt schon die Wortwahl eine nega-

² Teile des Folgenden waren auch Gegenstand eines Vortrages auf der Tagung „Wissenschafts- und Bildungsgeschichte im Zusammenhang mit mathematikdidaktischer Forschung“, die im Mai 1984 von der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM) und dem Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld durchgeführt wurde.

tive Bewertung des Jahrgangsklassensystems zu erkennen; sie hängt mit einer ungerechtfertigten Parallelisierung der Fachklassenstruktur des 18. Jahrhunderts mit der bundesrepublikanischen Gesamtschulreform zusammen, überschätzt damit aber weit die damaligen materiellen Mittel zur Ausstattung der Schulen. So heißt es in Detlef K. Müllers „Sozialstruktur und Schulsystem“ über die nachfolgende Curriculumorganisation, dass sie „in den höheren Schulen durch schematische Versetzungsrhythmen zur Nivellierung individueller Präferenzen“ beigetragen habe. Demgegenüber habe das Lektionssystem die verschiedenen Eingangsvoraussetzungen und unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten der Schüler in den verschiedenen Fächern zu berücksichtigen ermöglicht und durch einen Parallelismus der Lektionen die Kompensation sozialer Benachteiligungen und die besondere Förderung spezifischer Begabungen gewährleistet. Die anschließende Illustration suggeriert ein pädagogisches Schlaraffenland:

„Die unterschiedlichen Niveaueure eines Faches werden am gleichen Tage in der gleichen Stunde angeboten, d.h. laufen parallel. Ein Schüler kann so fehlende Kenntnisse durch kurzfristigen Besuch unterer Abteilungen ausgleichen oder für ein spezifisches Fach generell einen seiner sonstigen Leistungen nicht adäquaten Kurs belegen. Während z.B. im Quartakurs Latein ein Grammatikrepetitorium angeboten wird, wird im Tertiakurs Ovid, im Sekundakurs Vergil, im Primakurs Horaz gelesen“ (Müller 1977, S.60).

Die hierbei unterstellte didaktische und curriculare Abstimmung der verschiedenen Kurse eines Faches gibt es erst heute in Ansätzen; an den Schulen des 18. Jahrhunderts war man weit davon entfernt. Vielmehr brachte die Tatsache, dass z.B. der Lateinunterricht – im übrigen das Fach, für dessen unterrichtliche Realisierung es bei weitem die besten Voraussetzungen gab – in des Prima eines Gymnasiums unter mehrere Lehrer aufgeteilt wurde, wie Müller am Beispiel des Berlinisch-Cöllnischen Gymnasiums für das Jahr 1804 anführt, zum Ausdruck, dass die vorhandene Lehrerschaft einer Schule ungeachtet ihrer fachlichen und didaktischen Kompetenzen auf die verschiedenen Lektionen verteilt wurde. So bestand zumal für die neueren Lehrgegenstände, etwa für den naturwissenschaftlichen, den mathematischen, den neusprachlichen und den Deutschunterricht ein großes Problem darin, dass das System der Fachklassen, je konsequenter es in einer Schule durchgeführt wurde, umso weniger einen Unterricht nach sich zog, der von für das jeweilige Fach tatsächlich vorgebildeten Lehrern betrieben wurde: Die volle Durchführung eines Fachklassensystems brach sich zum einen am Futter der Schüler-Lehrer-Relation, erforderte nämlich einen unverhältnismäßig hohen Aufwand an Lehrpersonal. Ein zweites Hindernis verdeutlicht eine Schilderung, die der Stettiner Schulrat Bartholdy im Jahre 1810 für die Berliner Kultusadministration im Rahmen eines Gutachtens tätigte. Mit Blick auf die heterogenen Vorkenntnisse der Gymnasialschüler im Fach Mathematik heißt es dort:

„Man hat auf einigen Anstalten diesem Übel durch einen völligen Zeit-Parallelismus für jeden Lehr-Gegenstand auszuweichen versieht; aber es ist mir noch zweifelhaft, ob das Heilmittel oder das Übel verderblicher sei. Solch ein Parallelismus der Stunden läßt sich nur dadurch erreichen, daß jeder Lehrer eine größere Anzahl zum Teil sehr /157:/ weit von einander liegender Gegenstände vorzutragen bekommt, die sich obendrein mit jeder Veränderung in dem Lehrer-Personale wieder abändern. Jeder Gegenstand aber fordert seine eigentümlichen Kenntnisse, und es macht in der Tat einen weit größeren Unterschied im Werte des Unterrichts, als man meistens zu glauben scheint, ob der Lehrer das Materiale seines Unterrichts nur vor der Stunde notdürftig zusammengesucht [...] oder ob es Jahre lang und nach allen Beziehungen durchdacht und sich zum freien Beherrscher desselben emporgearbeitet hat. Ohne eine völlige Gewalt

über die Gegenstände ist es ihm unmöglich, ...den größeren Teil seiner Kraft auf die Form und Methode seines Vertrags zu verwenden ...Außerdem aber findet bei jener Verbreitung der Lehrer über zahlreich Objekte, die noch obendrein von Zeit zu Zeit verändert werden, keine innigere Teilnahme in bestimmten Lehrfächern und kaum eine Spur... von jener Art der Begeisterung statt, die für den Erfolg und das Gelingen alles Lehrens von unendlichem Wert ist" (ZStA Merseburg).

Anders als die Bezeichnung vermuten lässt, erbrachte erst die Ablösung des Fachklassen- durch das Jahrgangsklassensystem, dass die gegen die alten Lateinklassen errungene Vielfalt der Unterrichtsgegenstände und Lehrobjekte tatsächlich auch von einer entsprechend ausgebildeten Lehrerschaft vermittelt werden konnte. Was darüber hinaus die Determinanten des Wahlverhaltens der Schüler angesichts eines Angebots an Lektionen betraf, das keinen allgemein verbindlichen Pflichtfachkanon darstellte, so lief es darauf hinaus, dass anstelle ihrer „Individualität“ und „Begabungslosigkeit“ das Wahlverhalten der Schüler dadurch bestimmt wurde, ob sie „angehende Kaufleute und Künstler“ (Resewitz 1773, S.208f) waren, d.h. ihre „Bestimmung“: nicht im Sinne einer dem Individuum nach persönlicher Neigung anheim gestellten Wahl seines künftigen Berufs, sondern nach Maßgabe der Herkunft, des Standes und Gewerbes, in die der Schüler nach dem Schulbesuch wieder zurückkehren würde. Im Fachklassensystem des 18.Jahrhunderts bestimmen die schulgeldzahlenden Eltern, welche Lektionen der Schüler zu besuchen und welche Kenntnisse er in welchem Umfang zu erwerben hatte. /158:/

Die wissenschaftliche Deputation in Berlin, eine von Wilhelm von Humboldt im Jahre 1809 eingerichtete Institution wissenschaftlicher Politikberatung für das Bildungswesen, etablierte im Rahmen ihrer Lehrplanarbeit – den unmittelbaren Vorarbeiten zum so genannten Süvernischen Normalplan von 1816 – ein Verbindungsstück zwischen dem aufklärerischen Fachklassensystem und dem Jahrgangsklassensystem, und zwar mithilfe des Modells der Bildungsstufen. In den diesbezüglichen Beratungen der Deputation, die zu der Zeit vor Friedrich Schleiermacher geleitet wurde, heißt es an einer Stelle, dass überall dort, wo von der Einteilung einer Schule in Klassen die Rede sei, die Entscheidung einer Frage obenan stehen müsse, nämlich, ob „jeder Schüler in jedem Lehrgegenstande in einer und derselben Klasse sitzen muß oder ob umgekehrt jeder in jeder nach Maßgabe seines Fortschritts in einer eigenen soll sitzen können. Für welches von beides man sich auch ausschließlich entscheide, es wird immer unnatürlich und schädlich sein“ (ZSFA Merseburg). Als Ausweg aus diesem Dilemma übernahm die Deputation für die Lehrplanerstellung das von August Ferdinand Bernhardt am Berliner Friedrichswerderschen Gymnasium kurz zuvor bereits eingeführte Bildungsstufenmodell und entwickelte es mithilfe der Konstituierung eines Pflichtfachkanons, einer Versetzungsordnung und weiterer Maßnahmen in Richtung auf die Etablierung von in Fächer untergliederten Jahrgangsklassen weiter. Danach gab es für einen kompletten Gymnasialkursus von zehn Jahren drei Bildungsstufen mit jeweils zwei Klassen, in denen – nach Möglichkeit von Fachlehrern – Fachunterricht in weitgehend homogenen Altersgruppen erteilt werden sollte. Begleitende Reformen, so die Schaffung einer neuen Lehrerprüfungsordnung und eines Abiturreglements, mit dem die Einhaltung des Kanons von Pflichtfächern kontrolliert werden konnte, wurden gleichzeitig in Gang gesetzt.

Das Bildungsstufenmodell trug einer bestimmten sozialen Funktion der damaligen Gymnasien Rechnung, die D.K.Müller als „Gesamtschulfunktion“ bzw. „Multifunktionalität“ des Gymnasiums um 1800 bezeichnet, dass es nämlich Schule für alle Schichten des städtischen Bürgertums mit ihren heterogenen /159:/ Interessen an der Schulbildung war:

Die Bildungsstufen stellten gewissermaßen eine curriculare Vereinheitlichung von niedriger Bürgerschule, Schule für höhere Stände und Gelehrtenschule in *einer* Schulform dar, die jeder Schüler nach Maßgabe seines künftigen Berufs, der Finanzkraft seiner Eltern usw. entweder für einige Jahre oder bis zum Abitur besuchen konnte. Nach Quarta oder Tertia abzugehen war, wie Müller gezeigt hat, ein übliches Schullaufbahnverhalten.

Bernhardis Konzept der Bildungsstufen sah vor, dass innerhalb einer Bildungsstufe partielle Versetzungen in einzelnen Fächern möglich waren, nicht dagegen zwischen zwei Bildungsstufen, so dass man insgesamt von einer in die nächst höhere Bildungsstufe nur in allen Fächern zugleich versetzt werden konnte. Gleichzeitig wurde bereits im Jahre 1810 von der Kultusverwaltung ein Verbot der Dispensation von einzelnen Unterrichtsfächern erlassen, das sich vor allem gegen das Weglassen einer Überprüfung der griechischen Sprachkenntnisse im Rahmen des Abiturs richtete, jedoch auf alle Fächer des Gymnasiums ausgedehnt wurde. Bernhardi begründete sein Konzept damit, dass es ein falscher Grundsatz sei, *alle* Klassen parallel laufen zu lassen, denn dadurch werde das Voreilen einzelner Schüler in einzelnen Objekten gefördert und die harmonische Bildung gestört. Ein Schüler solle nicht zum Beispiel in der Mathematik in Prima, im Lateinischen in Quarta und im Französischen in Sexta sitzen. Deshalb könne an seiner Schule keiner aus der Quarta und aus der Tertia in die nächsthöhere Bildungsstufe versetzt werden als in allen Fächern zugleich. Aber selbst zwischen den zwei Klassen einer Bildungsstufe sei kein vollständiger Parallelismus der Lektionen möglich, zum einen wegen des Lehrermangels, zum anderen deshalb, weil die höhere Klasse einer Bildungsstufe andere Bedürfnisse haben könne als die niedere. Nur in der Mathematik und im Deutschen sei ein unharmonischer Fortschritt üblicher und verzeihlicher, weil hier das Aufhalten für den Schüler von schädlicheren Folgen sei (StA Potsdam).

Humboldt und Süvern, denen Bernhardi dieses Modell als Bestandteil seiner Lektionsplanung zur Genehmigung vorlegte, waren in der Frage, was unter „harmonischer Bildung“ zu verstehen sei, ganz anderer Auffassung. Sie antworteten, man habe sich die Meinung Bernhardis über die negativen Wirkungen des Parallelismus für die harmonische Bildung dadurch erklärt, dass /160:/ das Friedrichswerdersche Gymnasium eine noch im Aufbau befindliche Anstalt sei und ihr daher eine Reihe entsprechend gebildeter Lehrer noch fehle. Die harmonische Bildung, nach der die Erziehung streben solle, sei jedoch unmöglich so zu verstehen, dass jeder Schüler alle seine Anlagen und Kräfte mit gleicher Schnelligkeit und in gleichem Maße entwickeln solle. Bernhardis Verfahren setze Zwang voraus und bringe statt der bezweckten Harmonie eher Disharmonie in das Wesen der Zöglinge. Demgegenüber sei der Parallelismus der Lektionen eine Einrichtung, die die Individualität jedes Schülers begünstige, allerdings in der Tat bei Lehrermangel nicht zu realisieren. Dem hoffe man aber bald abhelfen zu können. Weiter hieß es: „So groß dürfte auch nie der Unterschied zwischen den intellektuellen Anlagen eines und desselben Subjektes sich zeigen, daß es z.B. in alten Sprachen in der ersten, in der Mathematik in der vierten Klasse sitzen dürfte, welches Beispiel der Direktor Bernhardi gegen den Parallelismus anführt, indem ein überhaupt fähiger Kopf schwerlich so einseitig fähig für ein einziges Fach sein wird“ (StA Potsdam).

In der Schulpraxis setzte sich diese Auffassung Humboldts, die er – wenn auch mit deutlich anders akzentuierter Begründung – tatsächlich ja eher mit den Aufklärern gemein hatte, im weiteren nicht durch: Auf der Basis der Lehrplanarbeit der Deputation und der von ihr vertretenen schulpädagogischen Vorstellungen wurde vielmehr die Etablierung von Jahrgangsklassen in die Wege geleitet. Sie wurden mit dem Normalplan von 1837, der den Süvernschen Lehrplan ablöste, schließlich verbindlich vorgeschrieben.

Die Auseinandersetzung um das Verständnis von „harmonischer Bildung“, wie sie hier zwischen zwei Vertretern des Neuhumanismus geführt wurde, verdeutlicht, dass die Grenzlinien für gegensätzliche Auffassungen über Fragen der Bildung und ihrer schulischen Organisation nicht unbedingt, wie gemeinhin angenommen wird, zwischen Aufklärern und Neuhumanisten verliefen, – zumindest, wenn man von der Ebene der bildungstheoretischen Programmatik auf die der schulpädagogischen und curricularen Umsetzung geht. Der Hauptpunkt der Unterscheidung war hier vielmehr der Grad der Bewusstheit darüber, dass Wissen in erster Linie eine soziale, von institutio- /161:/ nellen und anderen materiellen Faktoren abhängige Tatsache ist, deren konkrete Ausformung erst in zweiter Linie von individuellen Begabungsunterschieden und ähnlichem bestimmt wird.

Für das Problem der Einheit des Wissens erbrachte die Etablierung des Bildungsstufenmodells quasi eine formale und eine inhaltliche Lösung. Die formale: Die Errichtung eines Pflichtfachkanons und einer Versetzungsordnung zogen nach sich, dass zum einen alle Schüler verbindlich am Religionsunterricht teilnahmen. Dadurch konnten die übrigen Fächer von der Pflicht zu moralischen Belehrungen, die den deutschen Aufklärern so sehr am Herzen gelegen hatten, entlastet werden. Zum anderen, tendenziell mit der gleichen Wirkungsweise, konnte erstmals eine disziplinarische Ordnung für alle Schüler, abgestimmt nach ihrem Alter und der demgemäß erwartbaren „sittlichen Reife“ etabliert werden. Damit wurde es überflüssig, dass der Lehrer seinen Gegenstand mit mehr oder weniger passenden Hinweisen auf die Nützlichkeit und Gottgefälligkeit der Anwendung dieser oder jener Kenntnis in der Lebenspraxis rechtfertigen musste, was wohl immer auch mit dem Hintergedanken verbunden war, die Schüler demnächst wieder in seiner Lektion sitzen zu haben, von deren Schulgelderträgen er ja seinen Lebensunterhalt bestritt. Die inhaltliche Lösung bestand in der Etablierung des deutschen Sprachunterrichts als didaktisches Zentrum für die Einheit des Unterrichts: der Auffassung Friedrich Schleiermachers zufolge, der sie in die Lehrplanentwicklung einbrachte, sollte der deutsche Sprachunterricht für die verschiedenen Fächer des gymnasialen Kanons die gleiche Funktion erfüllen wie die Philosophie für die Wissenschaften im Rahmen des universitären und akademischen Kontextes, nämlich die Bereitstellung einer gemeinsamen Ebene der Reflexion und Verständigung über Charakter, Zweck und sozioethische Zielsetzung des Wissens und seiner Anwendung in der bürgerlichen Gesellschaft, die Herstellung einer gemeinsamen „Gesinnung“ (Schleiermacher 1808 und 1810). /161:/

Literatur und Quellen:

- Durkheim, E.: Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Weinheim, Basel 1977.
- Müller, D.K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- Resewitz, F.G.: Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen 1773.
- Schleiermacher, F.E.D.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (1808), in: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze, Bd. 2. Düsseldorf, München 1957.
- ders.: Entwurf für den deutschen Unterricht an Gymnasien (1810), ebd.
- Staatsarchiv Potsdam: Provinz Brandenburg, Rep. 34, Abt. 1c Sekt. 14 Lit.A Nr.3, Bd.1: Provinzial- Schulkollegium. Spezialia. Berlin. Friedrichswerdersches Gymnasium (1810- 1825) Nr.85, vol.I.
- Zentrales Staatsarchiv der DDR, Dienststelle Merseburg: Rep.76alt Oberschulkollegium, Akademie usw. Abt.X Nr.18: Die Lehrpläne für gelehrte Schulen und die Schulbücher, 1810- 1816. Rep.76 VII neu Kultusministerium, Sekt.1 A Teil TT Nr. 14: Aufsicht und Leitung der städtischen Erziehungs-, Lehr- und Schulanstalten... Bd.1 (1809-1812). Heute in der Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz, Berlin.