

Ingrid Lohmann

## **Die vierte Kulturtechnik**

### **Deutscher Sprachunterricht im bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext des 19. Jahrhunderts**

#### *1 Einleitung: Fertigkeit der Rede und bürgerliche Öffentlichkeit*

Friedrich Schleiermacher sah eine vordringliche Aufgabe des deutschen Sprachunterrichts in der Entwicklung der Fertigkeit der Rede. Er formulierte dieses Erfordernis im Hinblick auf den sich „entwickelnden bürgerlichen Einfluß des mittleren Standes“. Das Bürgertum könne seinen politischen Einfluss nur in der Form gemeinsamer Beratungen ausüben, und „nur in dem Maß, als Fertigkeit der Rede vorhanden ist, kann der Einfluß sich geltend machen“. Dabei erinnerte er an die nationalen Unabhängigkeitskriege Preußens gegen die napoleonischen Besatzungstruppen in den Jahren 1813-14 und daran, dass der Regent Friedrich Wilhelm III. anschließend ein Verfassungsversprechen gegeben hatte. Die Bürgerlichen konnten sich daraufhin erhoffen, am Prozess der politischen Entscheidungsfindung nun auch entsprechend ihrer wachsenden ökonomischen Bedeutung beteiligt zu werden. Das Versprechen wurde allerdings nie eingelöst.

Es sei damals aber die Meinung „aller Verständigen“ gewesen, dass es in Preußen weniger an regierungsfähigen Staatsmännern, als vielmehr an denen gemangelt habe, „die nur einigermaßen das Geschick hätten, in den öffentlichen Verhandlungen zu reden.“ Nun sei es „natürlich, daß Versammlungen der Art im Anfange kein genügendes Resultat geben können“; jedoch liege es in der Logik gesellschaftlicher Entwicklung, „daß es Vermittlungen zwischen dem Volke und der Organisation der Verwaltung, der Regierung, geben“ müsse: „Wenn auch für uns in der gegenwärtigen Zeit die Hoffnung nicht erfüllt ist, so ist doch unausbleiblich, daß öffentliche Versammlungen der Volks-Repräsentanten konstituiert werden“ (Schleiermacher 1826, S.301). – Bis zur Märzrevolution blieb diese Forderung nach Etablierung bürgerlicher Öffentlichkeit zunächst programmatisch. Dass jedoch nicht nur Schleiermacher die inhaltliche und methodische Akzentuierung des deutschen Sprachunterrichts in diese Richtung diskutierte, erweist sich daran, dass der 48er Revolution eine mindestens anderthalb Jahrzehnte – offenbar von etwa 1829 bis 1843 – andauernde Bemühung seitens der Schulen und der Bildungsadministration um die Verbreitung der Fertigkeit zu „öffentlicher Rede“ vorausging.

Ich gehe also von der These aus, dass die Entwicklung des Deutschunterrichts in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entscheidend mit der beabsichtigten Etablierung einer Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit verknüpft war. Umgekehrt verdeutlicht die Stellung des deutschen Sprachunterrichts die Spezifik des Allgemeinbildungskonzepts in der preußischen Bildungsreform, die meines Erachtens im wesentlichen in eben dieser gesellschafts-

politischen Intention bestand. Schleiermacher schrieb dazu, solange es in einer bürgerlichen Gesellschaft an einem ausgeprägten öffentlichen Leben fehle, sei die Konzentration auf Spezialschulen „das allerverderblichste“ (1826, S.163).

Es ist für den gesamten Zeitraum des 19. Jahrhunderts wichtig, nicht aus dem Auge zu verlieren, dass die Herrschaft der junkerlich-feudalen Kräfte in Preußen bis 1918 nicht außer Kraft gesetzt wurde. Die Etablierung eines allgemein bildenden Schulwesens im Sinne des Bürgertums blieb daher gebrochen; davon war vermutlich am meisten das – überwiegend ländliche – Elementar- und Volksschulwesen betroffen.

Die enge Verknüpfung des Deutschunterrichts mit dem Problem der Durchsetzung kultureller und politischer Hegemonie des preußischen Bürgertums illustriert nicht zuletzt der Vergleich mit der bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklung nach 1789 in Frankreich. Emile Durkheim wies in einer historisch-soziologischen Analyse der Zentralschulen auf die schweren Organisationsfehler hin, die seiner Einschätzung nach „alle die fruchtbaren Ideen, die die revolutionäre Pädagogik enthielt, ... kompromittiert“ hätten; denn der „hohe Unterricht, der den Kindern in den Zentralschulen von Anfang an vermittelt wurde, setzte eine erste Kultur ziemlichen Ausmaßes voraus. Man braucht nur zu bedenken, daß man sie nicht Französisch lehrte; das setzte voraus, daß sie es anderswo bereits gelernt haben mußten. Unterhalb der Zentralschulen gab es aber nur Primarschulen, deren Unterricht mehr als mäßig war“ (Durkheim 1977, S.281). Angesichts des anders gelagerten Kräfteverhältnisses in der Auseinandersetzung mit den feudal-aristokratischen Herrschaftsstrukturen, das dem preußischen Bürgertum die revolutionäre Durchsetzung der politischen Herrschaft versagte, wandte man sich in Preußen gewissermaßen notgedrungen den strategischen Notwendigkeiten der Erlangung kultureller Hegemonie zu.

## 2 *Zum Problem der Relation von „Spekulation“ und „Empirie“*

Mit kultureller Hegemonie ist in diesem Zusammenhang – allgemein gesprochen – die Durchsetzung der Dominanz bürgerlicher Weltanschauung in den Verkehrsformen, in der Familienstruktur, der Erziehung, im Wissenschaftsbetrieb, in der Lebensweise usw. gemeint. In den damals gebräuchlichen Termini kann man diesen Sachverhalt als das Problem der Relation von „Spekulation“ und „Empirie“ bezeichnen. Meiner Auffassung nach bestand also die strategisch grundlegende Bedeutung des deutschen Sprachunterrichts für die ab 1810 beginnende Umstrukturierung des feudalständisch zersplitterten Schulwesens darin, prinzipiell alle Bereiche gesellschaftlicher Praxis einem Prozess kognitiver und kommunikativer Verallgemeinerung zu unterziehen.

Auch die Bedeutung der alten Sprachen im neuhumanistischen Allgemeinbildungskonzept reflektierte in mehreren Hinsichten die komplexe politische und kulturelle Problemlage Preußens in der ungelösten Frage der Nationalbildung.

Die neuhumanistische Bildungstheorie definierte das gesellschaftliche Subjekt der angestrebten nationalen Einigung und politisch-kulturellen Vereinheitlichung über den leitenden Staatsbeamten als soziale Leitfigur des Bildungsprozesses. Die Einführung in den sprachlich-philosophischen, kulturellen und politischen Kontext des antiken Griechenland sollte dabei der Befähigung zur vom unmittelbar Gegebenen distanzierenden Reflexion des gesamten historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses und zur Erkenntnis seiner sozialen Gestaltbarkeit im Sinne bürgerlicher Demokratisierung dienen. Vom Griechischen als zentralem Bildungsinhalt versprachen sich die Neuhumanisten die Entwicklung einer Handlungs- und Reflexionskompetenz, die über lokale und ständisch-partikuläre Entschei-

dungshorizonte grundsätzlich hinausreichte.

Die Relevanz des Humboldtschen Bildungskonzepts liegt in diesem Zusammenhang darin, dass es diese Befähigung letztlich allen Schichten zugänglich werden lassen wollte. So jedenfalls würde ich Humboldts Diktum verstehen, wonach es dem Gelehrten ebenso anstünde, tischlern zu lernen, wie dem Tischler, sich des Griechischen zu bemächtigen. Damit war aber zugleich eben derjenige Modus des Theorie-Praxis-Bezugs, der für den leitenden Staatsbeamten handlungsleitend sein sollte, als Modell der Bildung aller impliziert.

Der Modus der Relationierung von „Spekulation“ und „Empirie“ über den deutschen Sprachunterricht, wie ihn vor allem Schleiermacher konzipierte, stand dem Konzept Humboldts durchaus nicht diametral entgegen; – beide Modelle koexistierten ja auch in der damaligen Lehrplanentwicklung. Die soziale Leitvorstellung für den deutschen Sprachunterricht als Zentrum der Bildung hatte jedoch eher die gesellschaftliche Leitungsfunktion des (produktionsmittelbesitzenden) gewerblichen Bürgertums zum theoretischen Ausgangspunkt. Wenn dies auch anfänglich nicht offen zutage trat, so trug doch die Differenz dieser beiden „Modelle“ (leitender Staatsbeamter vs. Wirtschaftsbürger), die ja zugleich unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungsstrategien implizieren, mit zur späteren dreigliedrigen Schulstrukturdifferenzierung bei.

Über das Bildungsziel der Bürger- bzw. Realschule, die auch als „mittlere Bildungsstufe“ bezeichnet wurde, hieß es bei Schleiermacher, dass deren Absolventen, „Männer“, „welche Handel, Fabrikation, Gewerbe im größeren Umfange betreiben,... schon dadurch, daß eine größere Zahl von Menschen ihnen untergeben ist, ein bedeutendes Gewicht in den Kommunen (haben)... Sehen wir auf die Staatsverwaltung, so sind in vielen Zweigen gerade dieselben Kenntnisse erfordert, die diese Fabrikherren und Kaufleute haben. Es gibt eine große Anzahl von administrativen Tätigkeiten, bei denen gar nicht die Notwendigkeit einer streng wissenschaftlichen Laufbahn einzusehen ist. Sie können denen anvertraut werden, die schon infolge ihres Gewerbes im Besitz der notwendigen Kenntnisse sind... Wenn die Bildungsanstalten für diese unsere mittlere Stufe zu einer glücklicheren Organisation gelangen und ihnen ihr Recht widerfährt, so wird der Staat mit großem Vorteil einen großen Teil seiner administrativen Beamten aus diesem Bildungskreise nehmen können“ (1826, S.296). Den Unterschied zwischen dem Gymnasium als Bildungsanstalt für die künftigen leitenden Staatsbeamten und der höheren Gewerbe- und Realschule als der Bildungsanstalt für die späteren ökonomisch Leitenden veranschlagte Schleiermacher in der Konsequenz als möglichst gering (1826, S.307).

Der Zusammenhang aller drei Schulformen des allgemein bildenden Schulwesens wurde dabei in jenen als entwicklungsnotwendig antizipierten „Vermittlungen zwischen Regierung und Volk“ gesehen. Genau damit aber waren die Institutionen bürgerlicher Öffentlichkeit gemeint, in denen – je nach Reichweite des Anteils an der gesellschaftlichen Leitungstätigkeit – ihre jeweiligen Absolventengruppen später wirksam werden würden. Dem deutschen Sprachunterricht kam dabei die Aufgabe zu, die für die Konstituierung der öffentlichen Sphäre unerlässliche soziale kommunikative und normative Zusammengehörigkeit „aller Angehörigen der Nation“ im Medium der Beziehung von „Leitenden und Geleiteten“ herzustellen.

So rekurrierte Schleiermacher bei allen strittigen Entscheidungen darüber, welche Fächer in welche der drei Schulformen aufzunehmen seien (oder nicht), grundsätzlich auf sein Kategorienpaar „Leitende“ und „Geleitete“. Im Verhältnis dieser beiden „politischen Klassen“ konstituierte sich seiner Auffassung nach die Sphäre der Öffentlichkeit. Die „Leitenden“ situierte Schleiermacher in den staatlich-administrativen (und etwa auch in

den kirchlichen) Führungspositionen. Das produktionsmittelbesitzende Bürgertum rechnete er im Prinzip zu den „Geleiteten“; es nahm aber in seiner Theoriebildung aufgrund der ökonomischen Bedeutung eine gesellschaftspolitisch herausragende Stellung ein und dabei vor allem auf kommunalpolitischer Entscheidungsebene. Aus dem bürgerlichen „Mittelstand“ würden sich im Falle einer verfassungsgebenden Versammlung die Repräsentanten des überwiegenden Teils der Bevölkerung rekrutieren.

Dieser Aspekt verweist nun genauer auf den spezifischen Modus des Theorie-Praxis-Bezugs, den der deutsche Sprachunterricht eröffnete. Dabei kann von „Deutsch als Schulfach“ im heutigen Sinne meiner Meinung nach erst seit der Erarbeitung des Süvernschen Normallehrplans die Rede sein, mit der die inhaltliche und organisatorische Umstrukturierung des feudalistischen Schulwesens ab 1810 begann. In dem dabei entwickelten, im wesentlichen von Schleiermacher stammenden, Konzept hatte der Unterricht in der deutschen Sprache eine Reihe von Lektionen zu ersetzen, die in Zukunft wegen ihres bloß spezialistischen Zuschnitts vom Fächerkanon ausgeschlossen waren. Vergleicht man die Zusammensetzung der Fächer im Süvernschen Normalplan mit Lektionstabellen der Latein- und Gelehrtenschulen um 1790, so wird deutlich, dass der deutsche Sprachunterricht im Zuge der Etablierung allgemeiner Bildung eine Fülle bis dahin existierender Lektionen mit ständisch-partikularen Bezügen zu substituieren begann (vgl. Lohmann 1984, S.345).

Diese Lektionen mit großenteils (theoretisch, pädagogisch und institutionell) unvermitteltem Praxisbezug hatten auf der einen Seite dem Bedarf an Fertigkeiten bürgerlicher Berufsstände in Manufaktur und Handwerk, Handel, Kanzleiwesen, Buchhaltung usw. Rechnung getragen, stammten auf der anderen Seite aus dem alten, am Lateinischen orientierten Schul- und Universitätsbetrieb. Dabei muss betont werden, dass aufgrund des ständischen Zuschnitts des alten Schulbetriebs nicht etwa eine inhaltliche oder gar theoretische Integration beider Bezugskontexte – dem der bürgerlichen Berufsstände und dem des Gelehrtenstandes – unterstellt werden darf.

Wenn heute Verfechter einer Integration von Allgemein- und Berufsbildung auf vermeintlich bessere Zeiten vor der Etablierung des Allgemeinbildungssystems verweisen, so muss man dagegenhalten, dass damals eine theoretische Verallgemeinerung der Kenntnisse jener bürgerlichen Berufsstände ebenso wenig gegeben war wie ein Bezug des Gelehrtenwissens auf die materielle Produktion. Beides hatte aufgrund der ständischen Partikularisierung der feudalen Ökonomie zunächst auch überhaupt keine reale Grundlage. Eben darin lag nicht zuletzt das Dilemma der Pädagogik der deutschen Spätaufklärung. Insofern spiegelte der entweder „untheoretische“ oder „unpraktische“ Charakter der schulisch vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten die Rückständigkeit der ökonomischen Basis genauso wider wie das Fehlen eines vereinheitlichenden Überbaus.

Man muss sich zudem vor Augen halten, dass die dominante Wissenschaftssprache aus jahrhundertalter Tradition heraus das Lateinische gewesen war, wenn diese Stellung auch im 17. und vor allem im 18. Jahrhundert verstärkt angefochten wurde, dass ferner das Lateinische die Sprache der zentralbehördlichen und Kirchengengerichtsbarkeit war und schließlich dass sich die herrschende Feudalaristokratie als Umgangssprache eher des Französischen bedient hatte.

Dies sind zwar grob gerasterte Feststellungen; sie weisen aber darauf hin, dass angesichts dieser Konstellation die Etablierung des deutschen Sprachunterrichts als organisierendes Zentrum des allgemein bildenden Fächerkanons eine Bedeutung für den Prozess der Vergesellschaftung erlangte, die kaum zu überschätzen ist – auch wenn sich dies im Unterschied zu anderen Aspekten der damaligen preußischen Bildungsreform eher hinter den Kulissen dessen abspielte, was uns aufgrund der bisherigen pädagogischen Geschichts

schreibung davon überkommen ist.

Legt man sich die Frage vor, welche Arten von „Praxisbezug“ ein in lateinischer Sprache geführter „Wissenschaftsbetrieb“ haben konnte – und vor allem: welche nicht, dann wird unmittelbar nachvollziehbar, dass die Durchsetzung des Deutschen als Wissenschaftssprachemithilfe des Bildungssystems entscheidende Weichen für die Orientierung der Wissenschaftsentwicklung auf die einsetzende Industrialisierung stellte. Deshalb halte ich Auffassungen wie die, dass „ganz fraglos... die Bildungssysteme der heutigen entwickelten Industrienationen den Prozess der Industrialisierung weder angestoßen noch maßgeblich vorangetrieben“ hätten (Klemm, Rolff, Tillmann 1985, S. 98), für ökonomistische Fehlschlüsse, ökonomistisch deshalb, weil damit von vornherein ein direkter Bezug des Bildungssystems zur ökonomischen Basis, unter Vernachlässigung der gesellschaftspolitisch und ideologisch bedeutsamen Vermittlungsinstanzen, unterstellt wird. Wenn überhaupt, dann trifft eine solche Auffassung eher für England, jedoch gerade nicht für Preußen zu.

Die Etablierung der deutschen Sprache als zentrales symbolisches Repräsentationssystem „aller Angehörigen der deutschen Nation“ bewirkte, historisch und systematisch gesehen, dass – trotz der zunächst noch fortbestehenden ständischen Partikularisierung und territorialen Zersplitterung – die gesamte objektive Realität zum Gegenstand gemeinschaftlicher Kommunikation und theoretischer Verallgemeinerung erhoben und dadurch „gesellschaftliche Praxis“ überhaupt erst konstituiert werden konnte.

In dem bereits zitierten Konzept des deutschen Sprachunterrichts von 1810 wird dieser Bezug wie folgt beschrieben: „Der Unterricht in der deutschen Sprache ist nicht bloß als Sprachunterricht zu betrachten, sondern weil die Muttersprache das unmittelbare Organ des Verstandes ist und das allgemeine der Phantasie, so flüchtet sich vorzüglich in diesen Unterricht alles, was für die freie formelle Bildung des Geistes auf Schulen geschehen kann, alle Vorbereitung zur Philosophie... und zum Verständnis der redenden Künste, ja zum höheren Verständnis der Sprache selbst... Auch den Unterricht in anderen Gegenständen, welche von dem Schulzyklus ausgeschlossen sind, muß er ersetzen, indem in demselben Verhältnis, als den Zöglingen der Sprachschatz eröffnet wird, man ihnen auch die Masse aller in der Nation lebenden Begriffe und Anschauungen und die eigentümliche Art und Weise ihrer Verknüpfung mitteilt“ (ZStA 1, Bl.55). Als vorrangig zu substituieren wurden die Lektionen in Technologie und Verstandesübungen genannt.

Neben Fragen der Heterogenität der deutschen Sprache (ein Problem, das sich aufgrund der territorialen Zersplitterung Preußens damals besonders in den Vordergrund schob), der Vereinheitlichung der Aussprache, der Revision veralteter Wortbildung und der Prinzipien angemessener Wortneubildungen wurde ein wesentlicher Anwendungsbezug der deutschen Sprache darin gesehen, dass sie als Muttersprache zugleich „eine moderne zum Kommerz mit Nationalen“ bestimmte Sprache sei. Man dürfe daher „nur ja nicht allzu entschieden zu Gunsten einer Aussprache gegen die in andern Provinzen gangbare“ entscheiden, denn hieraus entstünde „wenigstens Abneigung derjenigen Deutschen, deren Aussprache vielleicht nicht mit hinreichenden Gründen verworfen worden“ sei; vielmehr müsse „möglichste Allgemeinheit... für ganz Deutschland“ Zweck eines solchen Lehrbuchs sein; (es stelle sich „die schwierige Frage, was Urdeutsch sei“).

Über die Notwendigkeiten der Abfassung von Schulbüchern generell hieß es, dass die Reichweite des angestrebten Bildungsziels nicht nach der ständischen Bedürfnislage der Schüler zu bemessen sei. Was man im jeweiligen Alter der Schüler von ihnen erwarten müsse, dürfe „in öffentlichen Schulen“ nicht „nach den Erfordernissen des Mindesten bestimmt werden, sondern die Natur dieser Anstalten, das Streben nach Beförderung allgemeinerer Bildung“ bringe im Hinblick auf den gegenwärtigen Zustand der bürgerlichen

Gesellschaft nicht unbillig die Erwartung mit sich „das Mehrere zu erreichen“ (ZStA 1. Bl.155v,156,187,187v,192v). Durchgängig trat in den Beratungen zum deutschen Sprachlehrbuch die Hinwendung zu muttersprachlichen anstelle der bis dahin vorwiegenden lateinischen Stilübungen hervor.

In einem Bericht „über die eingeführten deutschen Sprachlehren und Lesebücher“ wurden folgende Schriften einer kritischen Beurteilung unterzogen: Fülleborns „Rhetorik“, Meierottos „Anweisung zur Wohlredenheit“, Eschenburgs „Entwurf einer Theorie und Literatur der schönen Wissenschaften“ und Engels „Theorie der Dichtungsarten“. Erwähnt wurde ferner Schreiters (in Stargard eingeführtes) „Lehrbuch der Ästhetik“. Adelungs „Grammatik“ („noch immer viel gebraucht“) wurde im Hinblick auf ihren etymologischen Teil gelobt, die Syntax sei dagegen dort unbefriedigend abgehandelt. Als „nutzbarer für den Schulgebrauch“ wurde Heinsius' „Schulgrammatik“ bezeichnet, „welche bereits in den meisten preußischen Schulen und Gymnasien eingeführt“ sei. „Manche schätzbaren Seiten“ weise die am „Friedrichswerderschen Gymnasium und einigen anderen Anstalten eingeführte Sprachlehre von Reinbeck“ (Hamburg 1804, Neuauflage Jena 1813) auf; sie sei aber eingestandenermaßen nicht als Schulgrammatik konzipiert. Lob verdiene die „Systematische deutsche Sprachlehre für Schulen“ von Roth; sie gehe jedoch über das Fassungsvermögen der Schüler unterer und mittlerer Klassen hinaus. Praktisch brauchbar für mittlere und höhere Klassen sei Heinrich Bauers „Lehrbuch der deutschen Sprache“ (Potsdam 1812); unbedeutender seien dagegen Wiesmayrs in einigen schlesischen Gymnasien (z.B. dem in Oppeln) eingeführte „Sprachlehre“, Kuhns (an den Gymnasien in Züllichau und Königsberg/Neumark eingeführte) „Deutsche Sprachlehre“, schließlich die Sprachlehrbücher von Lohse (Stendal 1809), Hahn und Hartung. Unter den deutschen Übungsbüchern für die unteren Gymnasialklassen verdiene „Heinsius“ Sprachlehre wegen des Reichtums besonders in Wortableitungen, welche zu Verstandesübungen werden, und in der Rechtschreibung eine rühmliche Erwähnung; außerdem Wilmsen's Anleitung zu deutschen Sprachübungen und die im Elisabethaneum in Breslau und im Gymnasium von Schweidnitz eingeführten deutschen Lesebücher von Etzler“ in drei Teilen; (ZStA 1. Bl. 222—223v).

### 3 *Die Stellung des deutschen Sprachunterrichts in Fächerkanon und Abiturprüfung*

Die neue Qualität des deutschen Sprachunterrichts im Fächerkanon für die Beziehung von Theoretisierung und Praxisbezug verdeutlichen zwei Sachverhalte besonders sinnfällig; (den hierfür bedeutsamen Übergang vom Fachklassen- zum Jahrgangsklassensystem sowie zum Pflichtfächerkanon behandle ich an dieser Stelle nicht; vgl. dazu Lohmann 1984a). Der eine wird aus den Beratungen „über den Zweck und die Anordnung eines deutschen Lesebuches für untere und mittlere Klassen“ ersichtlich. Da heißt es, dass der Stoff eines solchen Lesebuches „von den Gegenständen hergenommen werden (müsse) , welche in dem Kreise der Schulobjecte liegen, von solchen, welche die Knaben einst wissenschaftlich ergreifen sollen auf höheren Stufen der Schule... Diejenigen Schulwissenschaften, aus denen der Stoff für das Lesebuch genommen werden muß, sind: die Geographie, die Naturbeschreibung, die Naturlehre, die Geschichte... Allein auch für die reine Erregung der Phantasie muß gesorgt werden, es muß also Partien in dem Buche geben, wo alle Rücksicht auf das Reale ganz entfernt wird...“ (ZStA 1, Bl.153,153v). Nur am Rande sei bemerkt, dass bei aller sonstigen Nähe zur Auffassung der Aufklärer vor allem dieser letzte Aspekt über den Horizont des bloß „nützlichen“ Wissens hinausging. In jedem Fall tritt hier die Bemü

hung um die begrifflich-klassifikatorische Verallgemeinerung der „Realien“ als grundlegende kognitiv-motivationale Voraussetzungen des Unterrichts in den „Schulwissenschaften“ hervor.

Mindestens ebenso interessant ist ein anderer Aspekt der Begründung dafür, warum es überhaupt nötig sei, im Anfangsunterricht ein Lesebuch in deutscher Sprache einzuführen. Darin wurde die Notwendigkeit einer pädagogisch-didaktischen Transformation jenes Bildungsziels entwickelt, das wir heute primär als Intention der neuhumanistischen Bildungstheorie assoziieren: die Entfaltung der subjektiven Kräfte des Individuums. Beim Kind gebe es nämlich drei Triebe, die – durch Unterricht richtig gewandt – „sich zur Wißbegierde, gesundem Gefühl und zur Tätigkeit auf die Außenwelt umwandeln und welche man: propädeutische Triebe in ihrer rohen Gestalt nennen“ könne. „Sie sind für die erkennende Tätigkeit: die Neugierde; für die fühlende: der Wunsch nach Emotionen und Empfindungen (Trieb zum Wunderbaren) und für die praktische: das, was man unter Spiel im engem Sinne des Wortes zu verstehen pflegt“. Das letzte Moment komme für die Schule zwar nicht unmittelbar in Betracht, jedoch verdiene „die pädagogische Art, die Neugier und den Wunsch nach Gefühlen zu befriedigen,... eine nähere Berücksichtigung, da eben das deutsche Lesebuch den Stoff für diese propädeutischen Triebe schaffen soll.“ In zweckmäßiger Form könne dies nur dadurch erreicht werden, „daß die Sprache des Buchs sowenig als möglich Hindernisse in den Weg legt, und daraus folgt, daß die deutsche, die Muttersprache diejenige sei, in welcher ein zu diesem Zwecke verfaßtes Buch notwendig muß geschrieben werden“; (ZStA 1, Bl.153,153v,152,152v).

Der zweite Sachverhalt besteht darin, dass der deutsche Sprachunterricht als formales und inhaltliches Vermittlungsmoment in den Normallehrplänen von 1816 und 1837 so platziert wurde, dass er die Fächer der Lehrplankategorie „Sprachen“ mit den Fächern der Lehrplankategorie „Wissenschaften“ (die vormaligen Realien) in eine komplementäre Beziehung zu bringen hatte.

Entsprechend dieser Funktionszuschreibung wurde im Süvernschen Lehrplan neben der Weltbildfunktion der Muttersprache ihr Charakter als Werkzeug begrifflicher Verallgemeinerung schlechthin in den Vordergrund gestellt: „Obgleich mit jeder Sprache ein die Weltkenntnis eines Volks umfassendes System von Anschauungen gegeben wird, so ist doch das der Muttersprache dasjenige, für welches der Schüler durch seine Nationalität gleichsam präformiert ist, und in welchem er sein ganzes Dasein und Leben darstellen kann. Der Unterricht im Deutschen soll von der einen Seite eine grössere Gewalt über die Sprache herbeiführen, der das ganze Leben unmittelbar zu Hülfe kommt, und folglich auch den philosophischen Sinn von der einen Seite... mit üben, andererseits, da die Muttersprache das natürliche Organ der Phantasie und des Verstandes ist, muss durch denselben mehr auf die Richtigkeit und Beweglichkeit der erkennenden Operationen gewirkt werden. Praktisch sind beide Bestrebungen zu vereinigen...“ (Lehrplan 1816).

Demzufolge lieferten die (Schul-) Wissenschaften in einem ersten Durchgang das Material für die „erkennenden Operationen“; zugleich wurden sie durch den deutschen Sprachunterricht zum Gegenstand kognitiver Verallgemeinerung mittels des „philosophischen Sinns“. Die Komplementarität dieser beiden Aspekte schuf dann – analytisch gesehen – in den darauf folgenden Schritten die Voraussetzungen dafür, sich auf den mittleren und höheren Bildungsstufen dem „eigentlich wissenschaftlichen“ Unterricht auf der Basis einer bereits relativ entwickelten sprachlichen und begrifflichen Kompetenz nunmehr ungehindert zuwenden zu können.

Entsprechend hieß es im Abiturreglement von 1812, dass der Gegenstand des Aufsatzes in der schriftlichen Prüfung niemals ein „bloß faktischer“ sein dürfe, der durch das Herer

zählen von Tatsachen abzumachen sei. Vielmehr komme es auf die Herstellung von Beziehungen zwischen den Sachverhalten und auf ihre Kombination zu einem Ganzen an. Das Abiturreglement von 1834 sah vor, dass der deutsche Aufsatz „die Gesamtbildung des Examinanden... beurkunden“ solle. Hier hatte der Prüfling also unter Beweis zu stellen, ob er in der Lage war, im Prinzip jedwedem empirischen Gegenstand weltanschauliche Kohärenz zu verleihen.

Diese Formulierung wurde offensichtlich aus einem Erlass des Brandenburger Schulkollegiums übernommen, der 1829 an alle Gymnasien der Provinz ergangen war: Zwar obliege den Gymnasien „die streng wissenschaftliche Bildung ihrer Zöglinge“, aber dies sei nicht so zu verstehen, dass alle Schüler in allen Lehrgegenständen gleichmäßig auf dieses Bildungsziel zu verpflichten wären. Es sei schon der Beachtung wert, „wenn der Geprüfte sich auch nur in einem der Hauptobjecte dem bestimmten Ziele hin nähert und dadurch sich wenigstens nach einer Richtung hin, als zu einer höheren wissenschaftlichen Bildung geeignet, nachgewiesen habe. Wenn diese Tüchtigkeit sich aber oft nicht, weder in den alten Sprachen, noch in der Mathematik und den Naturwissenschaften, noch endlich innerhalb des Gebiets der Geschichte, so völlig zweifellos ausspricht“, dann sei es dennoch vollkommen im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen, ihn nicht für untüchtig zu erklären, sondern die Gesamtbildung des Geprüften in Rechnung zu stellen und dabei den deutschen Aufsatz „als diejenige Arbeit des Abiturienten“ zu nehmen, „in welcher sich dann doch nach allem das Maß seiner Bildung am klarsten darlegen“ lasse.

Es sei daher die Pflicht der Prüfungsinstanzen, zwar „nach wie vor die gebührende Rücksicht auf die Tüchtigkeit (des Abiturienten) in den vorerwähnten Lehrobjecten zu nehmen, zu gleicher Zeit aber auch seine Gesamtbildung und ob er in dem ihm aufgegebenen deutschen Aufsatz dargetan habe, daß er einen, seinem Fassungsvermögen angemessenen Gegenstand klar und wohlgeordnet, auch unter Darlegung einer verhältnismäßigen Gewandtheit in der Muttersprache vorzutragen wisse, in Erwägung zu ziehen und durch die ermittelte Gesamtbildung einen verhältnismäßigen Grad von Mangel an speziellen Kenntnissen zu kompensieren“ (ZStA 2, Bl.200v, 20l).

„In besonderem Auftrage des Königlichen Ministerii der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten“ wurde die Anleitung der Schüler zu mündlichen Vorträgen anempfohlen. Es bedürfe keines Beweises, dass durch das Deklamieren ausgewählter Stücke aus den klassischen Schriftstellern die Bildung des Schülers weit weniger gefördert werde als durch die Anleitung zu eigenen freien Vorträgen des Selbstgedachten: „es bieten hierzu die naturhistorischen und geographisch-historischen Stunden reichlichen Stoff dar“; in den oberen Klassen könnten dazu auch schwerere Themen, z.B. über berühmte Persönlichkeiten oder Gegenstände der Moral, herangezogen werden. Diese Übungen seien nicht auf die rhetorischen Lehrstunden zu beschränken, sondern könnten, um „für das praktische Leben gute Früchte“ hervorzubringen, „noch inniger mit dem anderweitigen Unterricht verzweigt und durch sämtliche Unterrichtsstudien durchgeführt werden“ (ZStA 2, vol.1, Bl.20lv, 202). Einen Vorschlag des Provinzialschulkollegiums Posen, diese Übungen zu einem Gegenstand der mündlichen Abiturprüfung zu machen, lehnte das Ministerium Altenstein allerdings mit dem Verweis auf die ohnehin schon hohe Zahl der mündlichen Prüfungsgegenstände ab (1834).

Generell wurde darauf gedrungen, den Unterricht im Griechischen, Lateinischen und Deutschen in die Hände höchstens zweier Lehrer in einer Klasse zu legen, möglichst jedoch in die eines Lehrers, der dann zugleich auch als Klassenordinarius fungieren sollte.



#### 4 Die Verbreitung der vierten Kulturtechnik

Es stellt sich nach alledem die Frage, ob nicht – im Rahmen der für die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft entscheidend wichtigen Etablierung der öffentlichen Sphäre – das Konzept der Allgemeinbildung um die Propagierung einer vierten Kulturtechnik erweitert werden musste. Demnach wäre das Allgemeine am deutschen Sprachunterricht in sozialer Hinsicht der freie, national verbindende Diskurs gewesen.

Eine Chronik der Bemühungen um die Verbreitung einer vierten Kulturtechnik „freies Reden“ ergibt jedenfalls folgendes, sicher noch unvollständige, Bild: Die entsprechenden Ministerialverfügungen datierten vom 12. Februar und 10. Juli 1829 sowie vom 29. April 1831. Ergänzend dazu wurden die Schulkollegien der Provinzen mit Verfügungen vom 4. September und 4. Dezember 1842 noch einmal zur Berichterstattung über die bisherige Ausführung jener Verfügungen an den einzelnen Gymnasien aufgefordert. Den daraufhin erstellten Berichten aus dem Jahre 1843 zufolge fand in Pommern Anfang 1832 die erste Konferenz der ostpreußischen Direktoren statt. Laut Protokoll war die mündliche Redefertigkeit hierbei ein wichtiger Gegenstand der Erörterung. Schon in Konsequenz der Erlasse von 1829 waren die Gymnasialdirektoren zu regelmäßiger Berichterstattung über die Fortschritte bei der Verbreitung des „freien mündlichen Vortrags“ angehalten und der Frage bei den Revisionen durch den Kommissar des Schulkollegiums besondere Aufmerksamkeit gewidmet worden.

Die ministeriellen Erlasse von 1829 sahen zweierlei Maßnahmen zur Hebung der mündlichen Rede vor, nämlich einmal die Übung der muttersprachlichen Redefertigkeit in allen Lehrgegenständen, zum anderen direkt auf diesen Zweck gerichtete Übungen im deutschen Sprachunterricht. Die Meinungen der Schulpraktiker hinsichtlich des Erfolgs der einen bzw. der anderen Maßnahme waren offenbar geteilt (vgl. dazu auch Frank 1973, besonders S.153).

Im Pommernschen Schulkollegium war man seinerseits der Ansicht, dass die wichtigste Maßnahme zur Übung der freien Redefertigkeit in ihrer Behandlung als Unterrichtsprinzip aller Fächer bestehe, „daß dagegen, namentlich da die Gabe der öffentlichen Rede nicht nationales Talent der Deutschen ist, die besonderen, direkten Übungen sehr sorgfältig anzustellen sein werden, hauptsächlich um der anderweitig gewonnenen Befähigung das Bewußtsein von sich beizufügen“; (ZStA 2, vol.2, Bl.160-162; es folgen Berichte über die Vorgehensweisen der einzelnen Gymnasien in dieser Frage). Es wäre interessant, in diesem Zusammenhang einmal der Frage nachzugehen, ob und wie sich dadurch der Diskurs zwischen Lehrer und Schülern in der Klasse und die Methodik des Unterrichts in den einzelnen Fächern gewandelt haben.

In Westfalen fanden seit 1842 besondere Klassenprüfungen an den Gymnasien statt und wurden vom Münsteraner Schulkollegium regelmäßige Berichte der Direktoren angefordert. Schon im Juni 1832 hatte in Bielefeld eine außerordentliche Lehrerkonferenz und im Jahre 1834 eine Direktorenkonferenz zum fraglichen Thema stattgefunden. Dem ersten der beiden gedruckten Protokolle dieser Konferenzen war im Anhang ein Aufsatz über die Methodik der entsprechenden Übungen für alle Bildungsstufen beigelegt.

Die entsprechenden Konsequenzen aus diesen Beratungen hielten in den 1835 für die Gymnasien und Progymnasien der Provinz Westfalen genehmigten Lektionsplan Einzug. Dem Bericht des Münsteraner Schulkollegiums zufolge fanden die mündlichen Redeübungen an den westfälischen Gymnasien im deutschen Sprachunterricht selbst statt, jedoch müsse „der Unterricht in den meisten anderen Lehrstunden hier zu Hilfe kommen, wenn wirklich ein bemerkbares Resultat erreicht werden soll. Die Lektionen sowohl in den frem

den Sprachen, als auch in der Religion, philosophischen Propädeutik, Geschichte, Mathematik und in den Naturwissenschaften geben eine vielfache Veranlassung, die Jugend im mündlichen Vortrage zu üben und werden auch wirklich von allen einsichtsvollen und pädagogisch durchgebildeten Lehrern nach den vorliegenden Berichten hierzu benutzt“ (ZstA 2, vol.2, Bl.169-171).

Weiter hieß es in dem Bericht, dass „ein nicht geringer Teil der den Gymnasien auf der untersten Bildungsstufe... anvertrauten Schüler... aus der Familie keineswegs eine richtige Aussprache der Wortelemente in die Schule mit(bringt). Im gefälligeren Umgange eine mundartische Sprache gewöhnt, fassen viele Schüler nur mit Mühe die richtige hochdeutsche Aussprache der einfachen und zusammengesetzten Vokale, der harten und weichen Konsonanten auf. Das Übel zieht sich, da viele Schüler auch weiterhin... sich untereinander der mundartischen Redeweise bedienen, sogar auf die oberen Klassen und bis in die Abiturientenprüfungsarbeiten, sogar in die Aussprache des Griechischen... Umso notwendiger sind daher, wenigsten in dieser Provinz (Coesfeld), die Leseübungen in den untersten Gymnasialklassen...“ (ebd. Bl. 173-173v).

Der Wunsch fast aller beteiligten Fachlehrer und Direktoren sei es, die Zahl der für diesen Zweck abgestellten Unterrichtsstunden gegenüber dem Ansatz im Normalplan von 1837 (zwei Stunden für die Klassen Quarta bis Prima gegenüber vier im Lehrplan von 1816) zu erhöhen; (vgl. auch die Klagen Hoffmann von Fallersiebens (1842) über die mangelnde Studierfähigkeit der Abiturienten aufgrund unzureichenden deutschen Sprachunterrichts und einer verfehlten Lehrervorbildung). Die Berichte der Gymnasialdirektoren sollten auf der noch für 1843 geplanten Direktorenkonferenz wiederum zur Sprache gebracht werden. Den Münsteraner Vorschlag, die Stundenzahl für die deutschen Lektionen auf Kosten des Lateinischen in Sekunda und Prima bzw. der Naturgeschichte in Tertia zu erhöhen, lehnte das Ministerium allerdings ab (ebd. Bl.181).

Das Schulkollegium Koblenz machte in seinem Bericht für die Rheinlande geltend, dass die Ausführung der 1829er Verfügungen „wesentlich von der Befähigung der Lehrer bedingt sei“, die jedoch „durch Verfügungen und Instruktionen nur wenig gefördert werden könne.“ Dennoch seien die Gymnasien von dieser Aufgabe nicht zu dispensieren, wenn man hier auch „nur mäßige Anforderungen“ stellen dürfe: „Denn unsere Schulen können nicht die Anlagen, nicht die bildenden allgemeinen Lebensverhältnisse ersetzen, welche so vielen ihrer Zöglinge im Gegensatz zu der in aristokratisch-liberalen Umgebungen aufwachsenden Jugend der klassischen Völker abgehen, wozu noch der Umstand kommt, daß viele derselben in ihren nächsten Umgebungen nur einen dürftigen, ja korrumpierten Volksdialekt spüren; sie können nur in sehr unvollkommenem Maße Muster und Antriebe zur Aneignung eines edlen freien mündlichen Vortrags gewähren, welche... in voller Wirksamkeit nur das gesamte öffentliche Leben geben könnte“ (ZStA 2, vol.2, Bl.185-186).

Mit Schreiben vom 18. Mai 1843 empfahl das Schulkollegium den Direktoren sämtlicher Gymnasien der Provinz und der Realschule zu Elberfeld die Rezeption der Schrift Hieckes „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“ (Leipzig 1842). Die dort versammelten „Resultate längerer ernster Beschäftigung mit dem deutschen Unterricht“ seien einer näheren Prüfung und Beachtung wert. Der Urteilskraft der Lehrerkollegien könne es überlassen bleiben, von gewissen Übertreibungen des Verfassers die notwendigen Abstriche zu machen. Alle Lehrerkollegien wurden angeregt, sich mit der Schrift in einer gesonderten Konferenz vertraut zu machen (ebd. Bl.198-198v).

Die Verbreitung einer neuen Kulturtechnik ist immer gewissermaßen ein Jahrhundertwerk. Allerdings halte ich die Bezeichnung in diesem Fall zumindest für eine Hypothese, die es wert ist, weiter verfolgt und präziser ausgeführt zu werden. Es spricht einiges dafür,

nicht zuletzt der Sachverhalt, dass angefangen bei Otto von Bismarck bis heute über Formen des sich öffentlich (z.B. parlamentarisch) Artikulierens Karrieren in Gang gesetzt werden, dass sprachliche Kompetenz der vielleicht ausschlaggebendste Maßstab schulischer Leistungsbeurteilung und das Kriterium ist, mit dem nach wie vor die Mittelschichten ihre Bewertungsstandards geltend machen. Im Rückgriff auf die Begriffsgeschichte in der griechischen Antike heißt es bei Habermas, dass erst im Lichte der Öffentlichkeit das, was ist, zur Erscheinung kommt und allen alles sichtbar wird, dass erst im Gespräch der Bürger miteinander die Dinge zur Sprache kommen und Gestalt gewinnen (Habermas 1962, S.16). Wenn dem so ist, wäre die Verbreitung der öffentlichen Rede in der Tat ein entscheidender Hebel der Durchsetzung kultureller Hegemonie des Bürgertums gewesen.

#### *Literatur*

- Durkheim, E.: Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Weinheim, Basel 1977.
- Fallersleben, H.v.: Die deutschen Studien auf preußischen Universitäten und Schulen. In: Hallische und Deutsche Jahrbücher für Wissenschaft und Kunst, herausgegeben von A. Ruge und Th. Echtermeyer 5. Jg. (1842) No. 186, S. 741-744 (Nachdruck Glashütten im Taunus 1972)
- Frank, H.J.: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München 1973.
- Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. (1962) Darmstadt, Neuwied 1986.
- Hiecke, R.H.: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842.
- Klemm, K., Rolff, H.- G., Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek bei Hamburg 1985.
- Lehrplan 1816*: Auszug aus der Anweisung... vom 12. Januar 1816. In: Preussischer Schul-Kalender, herausgegeben von E. Mushacke, Jg. 7 (1858), S. 231-259.
- Lohmann, I.: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F.E.D. Schleiermachers. Frankfurt am Main, Bern, New York 1984.
- Lohmann, I.: Über den Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung. Friedrich Schleiermacher als Direktor der Berliner wissenschaftlichen Deputation. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg.30 (1984a) H.6, S. 749-773.
- Schleiermacher, F.E.D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: ders., Pädagogische Schriften. Herausgegeben von E. Weniger und Th. Schulze, Bd.1. Düsseldorf, München 1957 (Neudruck Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1983).

#### *Archivmaterial*

Zentrales Staatsarchiv der DDR. Dienststelle Merseburg (ZStA)

- 1: Rep. 76 alt Oberschulkollegium, Akademie usw. Abt.X, Nr.18. Acta betreffend die Lehrpläne für gelehrte Schulen und die Schulbücher, 1810-1816.
- 2: Rep. 76 neu Kultusministerium Sekt.1 Gen. Z, Nr.20. Acta betreffend das Gymnasialwesen und die Einrichtung des Gymnasialunterrichts überhaupt. Lehrpläne, Lehrgegenstände und Stundenzahl. Dispensation von einzelnen Unterrichtszweigen. Dictata, Privatlektüre und Redeübungen der Schüler. Vol.1 1810-1829, Vol.2 1830-1850.

Vortrag auf Einladung von Prof. Dr. D. Erlinger, Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften, Germanistik, Universität Siegen. Gehalten am 5. Februar 1987.