

Ingrid Lohmann

## Die Konstituierung der Lehrplanperspektive

### 1 Einleitung

In seinem Werk über „Die Gelehrtschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium“ vergleicht Paul Schwartz die Unterrichtszustände an den preußischen Gymnasien in den ersten Jahren des 19. Jahrhunderts mit der Situation der holländischen Republik: „jede Klasse mit ihrem Lehrer ein independenter Staat mit seinem Statthalter“ (1912, VII). Der Artikel „Lehrplan“ in der Schmid’schen „Enzyklopädie“ von 1865 zitiert die Beobachtung eines damaligen Schulkritikers, nach der es noch Gymnasien geben soll, „wo in gemütlicher Anarchie jeder Lehrer treibt, was, wie und wie weit es ihm beliebt, jede Klasse, jedes Lehrfach eine kleine Welt für mich ist“ (Wehrmann 1965, 291). Im Jahre 1811 beschrieb der Direktor des Conradinums bei Danzig, Jachmann, die Folgen der Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände für die Schulzustände dahingehend, dass die Schulen ihr Klassensystem nach den einzelnen Disziplinen eingerichtet hätten, „damit jeder seinen Unterricht nach Belieben wählen und in seinem Fache nach Talent und Neigung fortschreiten könnte... Solche Schulen gleichen einem Kramladen, der Modeartikel aus allen Weltgegenden für beliebige Nachfrage in Bereitschaft hält... Daher stellen sie die einzelnen Klassen so nebeneinander, daß jeder nehmen und lassen kann, was ihm beliebt... Ihre Kräfte vereinzeln sich und divergieren nach verschiedenen Richtungen hin, anstatt sich auf ein allgemein anerkanntes Ziel wirksam zu konzentrieren“ (Jachmann 1811, 94).

Diese Passagen mögen als Beleg für die *These* verstanden werden, wonach der Zweck des staatlichen Zugriffs auf die Unterrichtsplanung der Gymnasien darin bestand, einen *Pflichtfachkanon* zu konstituieren, um diesem bunten Treiben ein kontrolliertes Ende zu setzen. /54:/

Eine Besonderheit der frühen staatlich verordneten Lehrpläne, mit denen die Etablierung des Pflichtfachkanons in die Wege geleitet wurde, lag in der expliziten *Verknüpfung* der beiden Problemebenen „Wissensvermittlung“ bzw. „Anordnung der Fachinhalte“ auf der einen und „Vereinheitlichung der normativen Orientierung“ von Wissen und Verhaltensstrukturen auf der anderen Seite. Die ersten Gymnasiallehrpläne enthielten dementsprechend immer auch einen ausführlichen Teil über die schulische Disziplin.

Was das Verhältnis des Lektionsplans der einzelnen Schulen, mit Hilfe dessen der jeweilige Direktor der Vielfalt der auf bestimmte partikuläre Bildungsbedürfnisse zugeschnittenen Kurse lokal gerecht zu werden versuchte, zum staatlich verordneten Lehrplan betrifft, so hat man es dabei mit zwei verschiedenen Planungsebenen zu tun, die deutlich zu unterscheiden sind. Sie überlagern sich nämlich sowohl historisch, d.h. auch bei gegebener administrativer Lehrplanung bestehen die Lektionspläne der einzelnen Schulen fort, als auch systematisch: In der zitierten Schmid’schen „Enzyklopädie“ gibt es zu beiden Begriffen gesonderte Artikel vom gleichen Autor, wobei im allgemeinen die Differenz dahingehend definiert wird, dass der Lehrplan die allgemeinere, der Lektionsplan, als „Anwendung“ des Lehrplans, die besondere Ordnung (auf der Ebene der einzelnen

Schule) bestimme. Wenn die Administration Lehrpläne verordnete, dann ersetzte sie damit die Lektionspläne der einzelnen Schulen also keineswegs, sondern gab bestimmte allgemeine Parameter für deren Erstellung vor, die zur Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit der Funktionen und Leistungen aller Schulen einer Kategorie führen sollten. Demnach wäre der Beginn von Staatseingriffen in das schulische Unterrichtswesen auch als Indiz für eine veränderte – in diesem Fall enorm gesteigerte soziale Bedeutung der Schulen zu werten.

Die zweite *These* besagt, dass der erste von seiten des Staates für die Gymnasien und höheren Stadtschulen erstellte Lehrplan – nämlich der sogenannte Süvernsche „Normalplan“ /55:/ von 1816 – durch die Konstituierung des Pflichtfachkanons aus einer Vielfalt von Unterrichtsgegenständen eine *fundamentale* curriculare Umstrukturierung erzwang, die allem Anschein nach selbst zunächst gar nicht intendiert war. Tatsächlich ergab sich die institutionelle Notwendigkeit dieser curricularen Umstrukturierung offenbar erst in der Phase der organisatorischen *Umsetzung* staatlicher Kontrollvorgaben: Es handelt sich dabei um den Übergang vom aufklärerischen Fachklassen- oder Parallelsystem (und auch vom alten, in der Grundstruktur um 1800 durchaus noch bestehenden Lateinklassensystem) zum heute noch bestehenden Jahrgangsklassensystem. Die Etablierung eines Jahrgangsklassensystems stellte dabei eine grundsätzliche Lösung des Problems einer einheitlichen normativen Orientierung der Schüler dar.

Daran könnte sich eine dritte *These* anschließen, wonach der Zugriff der Staatsadministration auf die Unterrichtsplanung der Gymnasien und höheren Stadtschulen im frühen 19. Jahrhundert wesentlich mit der Intention zusammenhing, ein *öffentliches* Schulwesen zu etablieren. Diese These besagt also, dass die entscheidende Intention, die dem Normalplan von 1816 zugrunde lag, darin bestand, das gesamte höhere Schulwesen auf die Herstellung einer eigenständigen Sphäre bürgerlicher „*Öffentlichkeit*“ hin zu orientieren bzw. es in deren Konstituierung an entscheidender Stelle mit einzubeziehen. Daraus folgt, dass es beim staatlichen Zugriff auf die Lehrplanung des höheren Schulwesens um die Umstrukturierung der existierenden ständisch orientierten Stadt-, Latein- und Gelehrtenschulen zu Schulen für „Geleitete“ bzw. „Regierte“ (Bürger-, Real- und Volksschulen) sowie zu Schulen für „Leitende“ bzw. „Regierende“ (Gymnasien) auf der anderen Seite ging – um hier einmal die damals gebräuchlichen Termini zu verwenden. Dabei sollte das Gymnasium nur für eine als unvermeidlich erachtete Übergangsphase beide Bildungsgänge, d.h. neben dem gymnasialen, studienvorbereitenden auch die höhere Realschulbildung der künftigen /56:/ gen Gewerbetreibenden beinhalten. Der Leitbegriff dafür war der der *Nationalbildung*.

Alle drei Thesen zusammen genommen besagen, dass der Staat sich deshalb der schulischen Lektionsplanung bemächtigte, um auf dem Wege der Konzentration des Unterrichts auf einen festgelegten Kanon von Pflichtfächern diejenigen Wissensformen, Wissensinhalte und normativen Orientierungen zu gewährleisten, die nach damaliger Auffassung einerseits zur Vorbereitung auf die spätere Leitung des *Staates* (Gymnasium und Universität), andererseits zur Wahrnehmung *ökonomischer* Leitungsfunktionen (höhere Bürger- und Stadtschule bzw. Realschule) unerlässlich waren. Ich will hierfür nur einige Indizien nennen:

1. Während für höhere Stadtschulen und für Gymnasien in Form der Vorarbeiten zum Normalplan von 1816 – die man ihrerseits zumindest an den Berliner Schulen bereits ab 1810 umzusetzen versuchte – schon früh eine Richtschnur für die künftige Unterrichtsplanung entwickelt wurde, gab es für die Schulen, die gewissermaßen außerhalb des primären Radius von „Regierenden“ und „Regierten“ (also politisch *und* ökonomisch Leitenden) lagen, nämlich für die Volksschulen, noch 1865 keine Normallehrpläne, son-

dern allenfalls eine in diese Richtung weisende Verfügung von 1861 an die Bezirksregierungen (Wehrmann 1865, 292).

2. Als Humboldt im Jahre 1810 der Berliner wissenschaftlichen Deputation den Auftrag erteilte, mit der Erstellung eines Lehrplans zu beginnen, wies er ausdrücklich darauf hin, dass dieser zunächst für die Gymnasien zu erarbeitende Lehrplan mit „den nötigen Modifikationen“ auch für die höheren Stadt- und Bürgerschulen anwendbar sein solle. Deren weitere Entwicklung mündete dann um die Mitte des Jahrhunderts in die Begründung der Realschulen als eines eigenständigen /57:/ Typs allgemeinbildender Schulen. In der Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation erbrachte diese Vorgabe Humboldts eine Gewichtung von *Sprachen* und *Wissenschaften* im *gymnasialen* Fächerkanon von 3:1, im Fächerkanon der höheren *Stadtschulen* demgegenüber von 1:3, somit ein deutlich unterschiedenes curriculares Profil der beiden Formen des höheren Schulwesens. So lief also vom Beginn der Etablierung eines allgemeinbildenden Schulwesens an die Institutionalisierung zweier Bildungstypen parallel, der eine für die späteren Regierenden, der andere für diejenigen unter den Regierten, die als selbständige Gewerbetreibende der bürgerlichen Gesellschaft gewissermaßen ihren Namen gaben.

3. Drittes Indiz ist die explizite theoretische Begründung des Unterschiedes und der Beziehung von Bürgerschule und Gymnasium auf diesen Gegensatz und die gesellschaftspolitisch angestrebte *Beziehung* von Leitenden und Geleiteten (bzw. von Regierenden und ökonomischen Mächtigen) in der Theorie der Erziehung Friedrich Schleiermachers (1826).

4. Viertes Indiz ist schließlich der Ausschluss der Frauen aus dem gelehrten und übrigen höheren Normalschulwesen, der mit ihrem „naturgemäßen“ *Ausschluss* aus der politischen Sphäre der *Öffentlichkeit* gerechtfertigt wurde. Erst bei den Wahlen zur Weimarer Nationalversammlung 1919 erhielten die Frauen mit dem aktiven und passiven Wahlrecht einen ersten allgemeinen Zugang zur bürgerlichen Öffentlichkeit.

Meiner Auffassung nach ist es demzufolge historisch und systematisch unzutreffend anzunehmen, dass alles, was nach der klassischen Periode des sog. „Humboldt-Süvernschen Bildungsideals“ in der Wirklichkeit erfolgte, als „Verfallsgeschichte der klassischen Bildungsidee“ bezeichnet werden müsse, eine Ansicht, die besonders ausgeprägt von Clemens Menze und zuletzt von Wolfgang Klafki in den „Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzept“ (1985, 15) vertreten wird. Die für die Etablierung allgemeiner Bildung *wesentliche* gesellschaftspolitische Intention bestand in der Umstrukturierung der gesellschaftlichen Institutionen (einschließlich des Bildungswesens) vom Standpunkt des Bürgertums aus, wobei der entscheidende Faktor für die Überwindung der feudalabsolutistischen Ständegesellschaft die Konstituierung bürgerlicher *Öffentlichkeit* – als Medium der Beziehung von staatlicher Leitungstätigkeit und Leitung der ökonomischen Produktion – war. Wenn von jener Position her demgegenüber die Bindung von Bildung und Besitz beklagt wird, so verkennt diese Sichtweise den fundamentalen Sachverhalt, dass das Bürgertum die erste herrschende Klasse in der Geschichte darstellt, die selbst innerhalb der ökonomischen Basis eine nicht bloß konsumtive Stellung einnimmt (um den Terminus „parasitär“ zu vermeiden), sondern die gerade aufgrund ihrer Stellung in der ökonomischen Basis – als herrschende Klasse – erstmals Wissenschaftsentwicklung in großem Stil auf den ökonomischen Produktionsprozess bezieht.

Das wissens- und erkenntnistheoretische Hauptproblem des frühen 19. Jahrhunderts, wie „Spekulation“ und „Empirie“ aufeinander zu beziehen seien, reflektiert letzten Endes genau diesen Sachverhalt. Dies schloss die besitzlosen Schichten der „mechanischen Arbeiter“ (Schleiermacher) zumindest insoweit ein, als zu ihrem – nachgeordneten – Einbezug in die Beziehung von Regierenden und Regierten geschichtlich erstmals erforderlich

wurde, sie überhaupt mit rechtsförmigen sowie mit ökonomischen Mitteln beherrschbar zu machen. Oskar Negt zufolge ist die Struktur der Öffentlichkeit denn auch selbst ein Ausdruck des Widerspruchs, der der bürgerlichen Revolution inhärent ist, insofern die Emanzipation des Privateigentums aus den hemmenden Fesseln der feudalen Gesellschaft sich nur unter der Voraussetzung vollziehen konnte, dass ein formal für *alle* geltendes verpflichtendes Allgemeine konstituiert und als solches auch von den Besitzlosen anerkannt wurde (Negt 1974, 439). /59:/

## **2 Die Lektionsplanung des Friedrichwerderschen Gymnasiums: Schriftwechsel zwischen Bernhardt und Humboldt/ Süvern**

Mit einer Verfügung vom 1. Dezember 1809 verpflichtete die Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts die Direktoren der fünf Berliner Gymnasien (Friedrichswerdersches, Französisches, Friedrich-Wilhelms, Joachimsthalsches und Berlinisch-Köllnisches Gymnasium zum Grauen Kloster) ihr sechs Wochen vor Beginn eines neuen Schulkursus die für den nächsten Halbjahreskurs vorgesehenen Lektionspläne zur Genehmigung vorzulegen. Mit dieser Verfügung wurde die Unterrichtsplanung der Gymnasien erstmals der staatlichen Aufsicht unterstellt und damit die Möglichkeit geschaffen, den Gymnasialunterricht zu vereinheitlichen. Dieser Zugriff markierte den Anfang der angesprochenen fundamentalen Umstrukturierung sowohl des schulischen Klassensystems als auch des Inhalts der pädagogischen Prozesse einschließlich der Lehrinhalte. Der Vereinheitlichungsprozess der Lektionspläne bedingte nämlich die Herausbildung eines Jahrgangsklassensystems, der seinerseits schließlich im Normalplan von 1837 verbindlich wurde: Danach war vorgesehen, dass „die Versetzung aus einer Kl(asse) in die andere nicht nach *einzelnen*, sondern... nach *allen* Lehrgegenständen erfolgen (muß). Es muß folglich jeder, welcher auf Versetzung Ansprüche macht, wenn auch nicht in allen Lehrobjekten durchaus *gleichmäßig* fortgeschritten, so doch in den Haupt-Lehrgegenständen, an welchen sich seine Gesamtbildung am füglichsten prüfen läßt, zu dem für die zunächst höhere Klasse unentbehrlichen Grade der Reife gelangt sein“ (Lehrplan 1837, zitiert nach Rönne 1855, 151).

Die Genehmigungspflichtigkeit der gymnasialen Lektionspläne stellte die unmittelbare Vorstufe staatlich regulierter Lehrplanarbeit und damit der Konstituierung des Lehrplans im heutigen Sinne dar. Allerdings war die detaillierte Überprüfung der von den einzelnen Gymnasien vorgelegten Pläne auf die Dauer viel zu zeitaufwendig und schwerfällig. Relativ bald darauf erfolgte daher der administrative Erlass einer Richtschnur für alle Gymnasien der preußischen Provinzen, ihre Lektionsplanung nunmehr nach bestimmten verallgemeinerten curricularen Parametern auszurichten. Diese Funktion hatte der Süvernsche Normalplan, der nach der Studie Apels (1984) ab 1816 auch in den Rheinlanden und Westfalen die weitere Entwicklung bestimmte. Der Erlass dieses Lehrplans hatte meines Erachtens weniger zur Konsequenz, dass sich der gesellschaftliche Ort der Lehrplanarbeit verlagerte, als vielmehr die Generierung einer zusätzlichen, gegenüber der lokalen schulischen *verallgemeinerten* Planungsebene. Dies bedeutete einen qualitativen Sprung in der Entwicklung des Schulwesens, das nicht zuletzt dadurch als ein „Zweig der staatlichen Verwaltung“ aus dem engen Horizont lokaler sozialökonomischer (ständischer) Abhängigkeiten in die Sphäre des politischen Allgemeinen gehoben wurde. In diesem Fall vergingen zwischen der erstmaligen Aufforderung an die Berliner Gymnasien, ihre Lektionspläne genehmigen zu lassen, und der Konstituierung der Berliner wissenschaftlichen Deputation als erster staatlicher Lehrplankommission in der Geschichte nicht mehr als vier Monate.

In Reaktion auf die Verfügung sandte August Ferdinand Bernhardi, Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums, am 17.02.1810 die Lektionspläne des *vorausgegangenen* Halbjahreskurses zusammen mit einem ausführlichen Begleitbrief an die Sektion. Er begründete dieses Vorgehen mit personellen Schwierigkeiten des Gymnasiums, die dazu geführt hätten, dass er den nächstfolgenden Lektionsplan noch nicht vorlegen könne. Im übrigen hätten sich seine Auffassungen über die an einer Schule zu lehrenden Objekte ohnehin keineswegs geändert: Bernhardi verwies dabei auf seine Programmschrift von 1809 „Über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjekte eines Gymnasiums“ (in Bernhardi 1818). Sein an die Sektion geschicktes Material bestand aus drei Teilen, die nach Ansicht Bernhardis den vollständigen Katalog der Lektionsplanung umfassten: /61:/

1. aus dem gewöhnlichen Katalog mit fünf verschiedenen Übersichten,
2. dem Vikariatskatalog als Verzeichnis der bei Abwesenheit einzelner Lehrer getroffenen Maßnahmen,
3. dem Überblick über die tatsächliche Ausführung der Lektionsplanung.

Der zuerst genannte gewöhnliche Katalog betreffe die Fragen, die ein Gymnasialdirektor der vorgesetzten Behörde beantworten können müsse, nämlich:

1. Fragen nach der Art, der Anzahl und dem Verhältnis der Lehrgegenstände in jeder Klasse, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Sprachunterricht, wissenschaftlichem und technischem Unterricht,
2. nach der Zweckmäßigkeit ihrer Verteilung im Hinblick auf die Tageszeit und die Zuträglichkeit für den Lernfortschritt der Schüler,
3. nach der Zeiteinteilung für den einzelnen Lehrer im Hinblick auf seine Vorbildung und
4. im Hinblick auf seine mögliche Überlastung,
5. schließlich nach dem sich aus den vorher genannten Faktoren ergebenden vollständigen Lektionsplan.

Dieser beinhalte für des Friedrichswerdersche Gymnasium drei *Bildungsstufen* zu je zwei Klassen, die jeweils der Bürgerschule, der Schule für höhere Stände und der gelehrten Schule entsprächen.

An dieser Stelle führte Bernhardi eine Begründung für dieses, von ihm kurz zuvor eingeführte, Bildungsstufenmodell ein, des in der Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation als Modell für die Umgestaltung *aller* Gymnasien übernommen wurde. Es sei ein falscher Grundsatz – so Bernhardi – alle Klassen parallel laufen zu lassen, denn dadurch werde das Voreilen in einem einzelnen Objekt gefördert und die harmonische Bildung gestört. „Ein Schüler soll nicht in Prima in der Mathematik, in Latein in Quarte und im Französischen in Sexta sitzen. Daher /62:/ kann bei uns keiner aus Quinta als in allen Objekten zugleich, keiner aus Tertia (versetzt werden), als bis er für die dortige Bildungsstufe vollendet ist“ (StA Potsdam). Danach war es also möglich, in zwei verschiedenen Klassen *einer* Bildungsstufe zu sitzen, nicht jedoch, Klassen *verschiedener* Bildungsstufen gleichzeitig zu besuchen. Vermutlich waren das die Anfänge der schulischen Versetzungsregelungen und mit ziemlicher Sicherheit die Anfänge des heutigen Jahrgangsklassensystems.

Die organisatorischen, pädagogischen, didaktischen und disziplinarischen Probleme des Parallelsystems, das seinerseits den Versuch darstellte, ein breiteres Spektrum von Gegenständen (Realien) in den Schulunterricht hineinzunehmen, legen die Schlussfolgerung nahe, dass die Entwicklung eines Berechtigungswesens – hier: die Eröffnung des Zugangs zum höheren Ausbildungsabschnitt durch Absolvieren des vorigen – zunächst durchaus aus der *internen* Entwicklungslogik des Schulwesens resultierte und nicht pri-

mär von außen an es herangetragen wurde. Plausibler erscheint mir vielmehr, dass erst in dem Moment, als durch solche Regelungen bestimmte Leistungen und die Erfüllung definierter Funktionen regelmäßig erwartet werden konnte, dann auch außerhalb der Schule der Nachweis erbrachter Leistungen zur Zugangsvoraussetzung für bestimmte Berufe deklariert werden konnte – ein Aspekt, der die weitere Schulentwicklung unstreitig nachhaltig beeinflusste.

Wie viel Zeit erforderlich gewesen sein muss, bis das Gymnasium bestimmte allgemein erwartete Leistungen regelmäßig erbrachte, lässt sich ahnen, wenn man die von Margret Kraul über die Gymnasien in den Rheinlanden und Westfalen im Vormärz erhobenen Daten hinzuzieht: Danach war für ein Drittel der Schüler die Abgangsklasse die Prima, an zweiter Stelle standen mit etwa 20% die Abgänger aus Tertia, an dritter und vierter Stelle mit jeweils 15% die Abgänger aus Sekunda und Quarta. Das Eintrittsalter der Schüler ins Gymnasium lag zwischen 8 und 25 Jahren: nur ein Drittel der neu ein-/63:/ tretenden Gymnasiasten war 10 bis 12 Jahre alt. Die Verweildauer betrug für mehr als ein Drittel der Gymnasiasten höchstens zwei Jahre, und die Dauer des Schulbesuchs variierte von knapp einem Jahr bis zu mehr als zwölf Jahren (Kraul 1980, 144).

Bernhardi fuhr fort, dass selbst *zwischen* zwei Klassen einer Bildungsstufe kein vollständiger Parallelismus möglich sei, und zwar aufgrund des Lehrermangels – so könnten die Schreib-, Zeichen- und Religionsstunden nicht parallelisiert werden, weil nur jeweils ein Lehrer dafür vorhanden sei, – und aufgrund unterschiedlicher Bildungsbedürfnisse in den beiden Klassen einer Stufe. In der schon genannten Programmschrift begründete Bernhardi dieses Modell mit dem „Gegensatz zwischen geistiger und körperlicher Tätigkeit“ (1809, in Bernhardi 1818, 22) in Anlehnung an seine Unterscheidung dreier Klassen von Ständen, deren Bildungsbedürfnissen das Gymnasium gleichzeitig Rechnung zu tragen habe. Den zu der Zeit ebenfalls aufgekommenen Plan zur Errichtung von Realgymnasien (Fischer 1806) lehnte er ab. Bernhardi unterschied zwischen den ihre Produkte im wesentlichen durch Körperkräfte erzeugenden Handwerkern, den im wesentlichen durch geistige Tätigkeit produzierenden Gelehrten und einer dazwischen liegenden dritten Klasse von Ständen, zu denen er etwa die expedierenden Sekretäre, die Kaufleute und bildenden Künstler rechnete, an deren Tätigkeit und Produkten geistige und körperliche Tätigkeit in verschiedensten Mischungsverhältnissen Anteil hätten. Weder dürfe man der Zersplitterung der Kenntnisse und der Oberladung des Schulunterrichts mit Realien nachgeben noch in Verkennung der Nationalbildung nur Gelehrte bilden wollen. Dabei würde jeweils die Bedeutung einzelner Stände überschätzt und die notwendige *Einheit* des Unterrichts und der Bildung zerstört.

Humboldt und Süvern beantworteten Bernhardis Schreiben am 14. März 1810. Die Sektion habe bei der Beurteilung der eingereichten Lektionspläne in Rechnung gestellt, dass das /64:/ Friedrichswerdersche Gymnasium eine noch im Werden begriffene und mancherlei Beschränkungen unterlegene Schule sei. Vor diesem Hintergrund erkläre sich die Sektion die Auffassungen des Direktors über den Parallelismus der Lektionen.

Der Haupteinwand, den man in der Tat gegen das Parallelsystem richten könne, sei der, dass es wirklich oftmals zuträglicher sei, den ganzen Kursus in einer Sprache oder in einer Wissenschaft über mehrere Klassen hinweg von einem Lehrer erteilen zu lassen, um der Behandlung in *einem* Geiste sicher zu sein. Insofern könnten also Fälle auftreten, in denen es ratsamer sei, den Parallelismus aufzuheben. Nicht jedoch könne man daraus eine allgemeine Feststellung ableiten. Bernhardis genereller Einschätzung des Parallelismus könne die Sektion daher nicht beipflichten:

„Die harmonische Bildung der Subjekte, nach welcher die Erziehung streben soll, ist unmöglich so zu verstehen, daß jedes Subjekt alle seine Anlagen und Kräfte mit glei-

cher Schnelligkeit und in gleichem Maße, sondern jede nach dem Verhältnis des Grades der Stärke in ihm entwickeln soll. Das erste Verfahren setzt Zwang voraus und bringt statt der bezweckten Harmonie, eine mehrere Disharmonie in das Wesen der Zöglinge; das letztere schmiegt eng an die Natur sich an und leitet, wie die Erziehung nicht anders soll, nur ihren Bildungstrieb auf geradem, nicht willkürlich vorgezeigtem Wege der Entwicklung. Es ist nun offenbar der Parallelismus der Lektionen eine die so nötige Rücksicht auf die Individualität jedes Schülers begünstigende Einrichtung, von der zu wünschen ist, daß jede Anstalt einen hinlänglichen Vorrat nicht bloß von Lehrern, sondern von geistvollen und geschickten Lehrern in allen Fächern besitzen möge, um sie ausführen zu können, – denn diese beiden Bedingungen sind es, ohne welche sie nicht völlig zu realisieren ist. So groß dürfte auch nie der Unterschied zwischen den intellektuellen Anlagen eines und desselben Subjekts 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 Bernhardt gegen den Parallelismus anführt, indem ein überhaupt fähiger Kopf schwerlich so einseitig fähig für ein einziges Fach sein wird” (StA Potsdam).

Seine Auffassungen seien angesichts der schwierigen materiellen und personellen Situation des Friedrichswerderschen Gymnasiums erklärlich und verständlich. Jedoch werde die Sektion sich bemühen, die Schule sobald wie möglich mit /65:/ einer zur vollständigen Durchführung des Parallelsystems hinreichenden Anzahl von Lehrern auszustatten. Allerdings müsse die Sektion nach wie vor darauf bestehen, dass das Genehmigungsverfahren der Lektionspläne auf die jeweils *bevorstehenden* Kurse bezogen werde. Das Ansinnen Bernhards, die Pläne nachträglich genehmigen zu lassen, werde dem Vorhaben der Sektion, den Zersplitterungen und planlosen Verteilungen der Lektionen einen Riegel vorzuschieben, nicht gerecht.

Was das von Humboldt als Chef der Unterrichtssektion befürwortete Parallelsystem betraf, das imgrunde den Schulreformvorstellungen der Aufklärungspädagogen entstammte, so wurde es – wie allem Anschein nach für die Beteiligten zunächst gar nicht absehbar war – durch eine kurze Zeit später von Humboldt selbst noch in Gang gesetzte Verfügung gegen die Dispensation von einzelnen Lehrobjecten tendenziell außer Kraft gesetzt.

Schon aufgrund dieser historischen Details, aber auch aus systematischen Gründen teile ich nicht die Auffassung, wie sie etwa von Jeismann (1974, S. 358) vertreten wird, dass die Abkehr vom Parallelismus bereits als ein Anzeichen früher Verfallserscheinungen der Humboldtschen Bildungsidee angesehen werden könne. Zum einen votierte Humboldt in den Königsberger und Litauischen Schulplänen selbst für eine Verknüpfung entweder der alten Sprachen oder der (reinen) Mathematik mit den empirisch-historischen Wissenschaften im schulischen Bildungsgang: zum anderen legte – wie gesagt – auch der Normalplan von 1837 *nicht* fest, dass der Schüler in allen Fächern die gleichen Lernfortschritte erzielt haben müsste, sondern machte die Versetzung vom Erreichen eines gewissen Durchschnittsniveaus in einigen Hauptfächern abhängig: – eine Festlegung, die von der zugrunde liegenden Intention her doch eher auf den ideellen Nachvollzug der Wirklichkeit in ihrer Einheitlichkeit und Totalität durch des einzelne Individuum zielte und nicht darauf, es zu /66:/ knebeln. Tatsache ist jedenfalls, dass Humboldt die Probleme der schulorganisatorischen *Umsetzung* des Allgemeinbildungskonzepts in die vorfindlichen institutionellen Strukturen gar nicht mehr als unmittelbar Beteiligter erlebte, denn sie ergaben sich erst, als er aus dem Amt des Sektionsleiters schon wieder ausgeschieden war. Darüber, wie sich seine Auffassungen in diesen Punkten sonst weiterentwickelt hätten, lässt sich daher nur „spekulieren”.

### 3 Die Konstituierung des Pflichtkanons durch das Dispositionsverbot: Parallelsystem und Jahrgangsklassensystem

In der Tat sahen sich die Bildungsreformer des frühen 19. Jahrhunderts gerade wegen der von ihnen beabsichtigten Erzeugung eines „verpflichtenden Allgemeinen“ (Negt) im Hinblick auf die Konstituierung einer eigenständigen Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit bis in die Zeit der Karlsbader Beschlüsse (1819), zum Beispiel im Promemoria von Bekke-Dorff; Eylert, Sneathlage und Schultz (1821), den Attacken der feudalen Reaktion ausgesetzt. Denn im Unterschied zum Bürgertum brauchte die Aristokratie, als ältere herrschende Klasse, keine Öffentlichkeit (Habermas 1962, 25), in der Vertragssicherheit und förmliche Regulationsprinzipien ausgehandelt und durch die öffentliche Verwaltung auch gesichert und auf Dauer gestellt wurden. Mit dem Bürgertum jedoch, das als erste herrschende Klasse in der Geschichte durch seine Wahrnehmung der Leitungsfunktion selbst unmittelbar in die ökonomische Basis der Gesellschaft einbezogen ist, gingen erstmals in der Geschichte Wissensformen (oder vielmehr Perspektiven des Umgangs mit Wissen) einer *herrschenden* Klasse in die *Grundlagen* der ökonomischen Produktion ein.

Für die Entwicklung des gelehrten Schulwesens ergab sich daraus zunächst das Problem, staatliche Leitungstätigkeit mit Wissenschaftlichkeit in Verbindung zu bringen, oder anders gesagt: Leitungstätigkeit überhaupt zu verwissenschaftlichen. Im Programm des Berlinisch-Köllnischen Gymnasiums von 1802 „über gelehrte Schulen“ formulierte Friedrich Gedike dieses Problem so: „Der Unterschied, den unsere Jünglinge täglich zwischen Gelehrten und Geschäftsmännern machen hören, ist allerdings gegründet aber – so roh, wie er häufig vorgetragen wird, – für die allgemeine Bildung und auch für des nachherige Studieren auf Universitäten höchst nachteilig. Ich will ja, hört man täglich, kein Gelehrter, ich will ein Geschäftsmann werden; daher brauche ich dies und des nicht. Weder die Gelehrsamkeit noch die Geschäfte gewinnen bei dieser Distinktion und bei dieser nie mit Genauigkeit möglichen Begrenzung des beiderseitigen Gebiets. Wirklich sollte man, so wie diese Distinktion häufig vorgetragen wird, glauben, daß der Geschäftsmann nie zugleich Gelehrter sein könnte, oder wohl gar nicht sein müßte. Noch allgemeiner und schädlicher ist das Vorurteil, daß der Gelehrte nie ein guter Geschäftsmann sei... Das ist denn freilich eine Lehre, die der gewöhnliche Jüngling und selbst oft mancher gute Kopf begierig ergreift, was niemand mehr gewahr wird, als der Vorsteher einer gelehrten Schule, vornehmlich in der Hauptstadt, wo der Jüngling nur gar zu viele Belege zu seinem Wahn zu finden glaubt“ (Gedike 1802, 11 ff.).

Gedikes Hauptproblem war dabei die Beziehung zwischen Sprachen und Wissenschaften im Schulunterricht. Die alten Sprachen seien von je her der Hauptgegenstand des Unterrichts der gelehrten Schule gewesen, und es habe sogar eine Zeit gegeben, in der nahezu nichts anderes gelehrt worden sei. Inzwischen habe man dies jedoch als Mißbrauch erkannt, so dass es inzwischen nur noch sehr wenige Schulen gebe, in denen die alten Sprachen die übrigen Gegenstände ganz verdrängten. Vielmehr laufe man inzwischen Gefahr, den Bildungswert der alten Sprachen zu verkennen. Für diejenigen Schüler, die „nicht eigentlich studieren, sondern vielmehr unmittelbar von der Schule in irgend eine praktische Laufbahn der gebildeteren Stände eintreten wollen“, gebe er die Empfehlung, sich „von den griechischen Lektionen, sobald sie es wünschen zu dispensieren“. An seinem Gymnasium habe er daher „die Einrichtung gemacht, daß während vier Klassen parallele neben einander jede 4 griechische Lektionen wöchentlich haben, die



Ungriechen aus allen Klassen in ein außerordentliches Lehrzimmer zusammenfließen, wo sie für zwei Stunden zu einem außerordentlichen, bald physikalischen, bald mathematischen Unterricht bestimmt sind, welcher letztere vornehmlich in einer, gerade für diese Jünglinge passenden, historischen Übersicht der angewandten Mathematik besteht; die beiden anderen Stunden aber zu einer außerordentlichen historisch-geographisch-statistischen Lektion angewandt werden" (Gedike 1802, 25).

Auch einige der späteren Studierenden mit unüberwindlichen Abneigungen gegen des Griechische besuchten gelegentlich diese eigentlich für die „Ungriechen" bestimmten Lektionen. Dies komme jedoch selten vor. Indessen werde die Dispensation vom Griechischunterricht niemanden abgeschlagen; nur halte er es für seine Pflicht, diesen Schülern gelegentlich sein Bedauern darüber auszusprechen. Im übrigen seien bei einer gelehrten Schule mindestens vier oder fünf lateinische Klassen nötig, weil es sonst nicht möglich sei, die notwendigen Abstufungen nach den Lernfortschritten der Schüler zu machen.

„Eine Schule also, die nicht Lehrer genug hat, um wenigstens vier lateinische Klassen zu bilden, muß lieber gar nicht gelehrte Schule sein wollen, sondern lieber als Mittelschule, d.i. eine Schule, die nicht unmittelbar bis zur Universität, sondern nur zu den höheren Klassen eines Gymnasiums vorbereitet, desto nützlicher werden. Ebenso notwendig sind bei einer gelehrten Schule wenigstens drei griechische Klassen. Unsere Anstalt hat deren 4, und für das Latein 7, da das letztere auch (wiewohl in wenigen Stunden) in den drei Klassen der Bürgerschule gelehrt wird, wo jedoch die Einrichtung gemacht ist, daß jeder, für den Dispensation vom Latein gewünscht wird, diese ganz unbedenklich erhalten kann, obwohl unsere berlinischen Bürger selbst durch mein Zureden sich nur selten bestimmen lassen, von dieser Dispensation für ihre zu einem mechanischen Gewerbe bestimmten Söhne Gebrauch zu machen, weil sie vielleicht glauben, daß ihre Söhne allenfalls eher als die Bürgersöhne in Landstädten in Lagen kommen können, wo ihnen auch des wenige Latein, was sie erlernt haben, nützlich werden kann, oder auch, weil sie vielleicht gehört oder gelesen haben, daß wem des Latein auch als Latein nichts hilft, der doch von der vernünftig methodischen Erlernung desselben einen formellen Vorteil zur Aufräumung und Bildung seines Kopfes ziehen könne" (Gedike 1802, 26 f.).

Dem von Gedike noch vertretenen Fachklassen- bzw. Parallelsystem machte acht Jahre später die Bildungsverwaltung durch das Dispensationsverbot tendenziell ein Ende; und das kam so:

Am 13. Mai 1810 richtete Bernhardi, der gleichzeitig auch ordentliches Mitglied der Berliner wissenschaftlichen Deputation geworden war, als Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums ein Schreiben an Humboldt als Chef der Unterrichtssektion und bat um eine Verfügung gegen die Dispensation vom Griechischunterricht. In dieser Frage herrsche an den Berliner Gymnasien keine Einheit, sie sei vielmehr „teils von der subjektiven Ansicht der Direktoren oder den oft unverständigen Wünschen weichlicher oder unwissender Eltern oder gar von dem Begehren träger Schüler abhängig" (ZStA Merseburg 1).

Humboldt leitete dieses Schreiben an die wissenschaftliche Deputation weiter, verbunden mit der Aufforderung, bei dem zu erstellenden Lehrplan auf diese Frage Rücksicht zu nehmen. Am 20. Oktober 1810 erließ die Sektion eine erste Verordnung gegen die Dispensation von einzelnen Fächern. Anlässlich eines Berichts des Joachimsthalschen Gymnasiums über dort abgehaltene Abiturprüfungen habe die Sektion „mit Befremden wahrgenommen, daß zwei der Geprüften weder schriftliche Arbeiten aus dem Griechischen angefertigt noch auch dem Berichte des Prüfungs-Kommissarii zufolge an der

mündlichen Prüfung in dieser Sprache teilgenommen haben. Da nun aber alle in den Unterrichts-Zyklus der allgemeinen höheren Lehranstalten aufgenommenen Lehrobjecte auf die allgemeine wissenschaftliche Fundamentalbildung der Schüler berechnet und zu derselben erforderlich sind, so darf auch eine nur teilweise Beschäftigung mit denselben durchaus nicht stattfinden und kein Schüler sich so wenig von der Teilnahme am Unterricht im Griechischen als von irgend einer anderen Lektion ausschließen" (zitiert nach Neugebauer 1835, 189).

Mindestens bis in die 30er Jahre des 19. Jahrhunderts reichte der Widerstand von Teilen der Elternschaft, vermittelt über die Provinzialschulbehörden, gegen diesen Erlass, und endgültig verschwand die Frage aus den Schul- und Verwaltungsakten offenbar erst im Zusammenhang mit der Einrichtung des Realschulwesens. Entzündete sich die Debatte um Dispensation von einzelnen Schulfächern primär am Griechischen, so wurde – folgt man den in der Berliner wissenschaftlichen Deputation erstellten Gutachten zu den Schulfächern und curricularen Klassifizierungsprinzipien für das /70:/ künftige „allgemeinbildende“ Schulwesen – das Parallelsystem vor allem von Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaften (zumindest indirekt) infrage gestellt. Das hatte seinen guten Grund darin, dass das Parallelsystem aufgrund der traditionellen Dominanz des Lateinischen an den gelehrten Schulen zu einer ständig gefährdeten Randexistenz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts führte.

So schrieb Paul Erman, Direktor des französischen Gymnasiums und in der wissenschaftlichen Deputation als ordentliches Mitglied für die Naturwissenschaften zuständig, 1810 ein Gutachten zu der Frage, ob es zweckmäßig wäre, die griechischen Stunden auf den Gymnasien zu Lasten der physikalischen zu vermehren, und zwar vor dem Hintergrund soeben laut gewordener Überlegungen, die eine Physikstunde in den oberen Gymnasialklassen ganz wegfällen zu lassen: Mit voller Überzeugung nenne er die alten Sprachen auf einer gelehrten Schule die wichtigeren der höheren Lehrgegenstände, mit ebenso voller Überzeugung aber Mathematik und Physik die notwendigeren. Dass man die Jugend, welche sich zu höherer Tätigkeit vorbereiten solle, mit Nektar und Ambrosia nähre, sei vortrefflich, aber dürfe man ihr deswegen die gesunde Hausmannskost entziehen, durch die allein sie die Kraft erhalte, die Götterspeise in Mark und Blut zu verwandeln?

„Daß die reine Mathematik das natürlichste und wirksamste Mittel sei, den jungen Kopf im schlichten logisch richtigen Denken zu üben, räumt jedermann ein. Daß die Naturlehre der angemessenste Gegenstand sei, den jungen Kopf zu veranlassen, daß er bisweilen aus den Sphären der Spekulation, wohin alle übrigen Lehrgegenstände versetzen, in die wirkliche Welt zurückzukehren, und auch seine Sinneskräfte versuche, ist, dünkt mich sehr einleuchtend. Wie in aller Welt geht es also zu, daß man diese beiden Objekte, die sich doch so unmittelbar auf die allgemeinen und ersten Bedürfnisse des Denkens beziehen, auf allen gelehrten Schulen als Nebensache und höchstens als eine nicht ganz unnütze Verzierung des Ganzen behandelt. Man mißt die Lehrstunden für sie höchst kärglich ab; man ist vollkommen zufrieden, wenn man einen einzigen Lehrer hat, der diese Gegenstände mit einigem Eifer treibt, und man beruhigt sich sogar, wenn es an einem solchen Lehrer gänzlich fehlte. Die innere Organisation dieses Unterrichts ist daher fast auf alle /71:/ Schulen äußerst schlecht. Man schiebt diese Objekte so gut oder schlecht es gehen will, zwischen die anderen Gegenstände ein, und macht es dadurch auch dem eifrigen Lehrer unmöglich, sie nach einem zweckmäßigen Plan durchzugehen. Leider ist dies auch auf unseren Gymnasien der Fall, besonders in Ansehung der physikalischen Lehrstunden" (ZStA 1).

Die organisatorischen Schwierigkeiten, die eine ordnungsgemäße und kontinuierliche Abfolge des Physikunterrichts vor allem aufgrund der halbjährlichen Versetzung nach Maßgabe der Fortschritte im Lateinischen und durch die dabei in die Physikklassen jeweils neu hinzukommenden Schüler verhinderten, schilderte Erman auf plastische Weise. Während er sich seinerseits noch für eigenständige Versetzungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht einsetzte, votierte der Stettiner Schulrat Bartholdy in einem Gutachten für die Berliner wissenschaftliche Deputation explizit gegen das Fachklassensystem, weil es – entgegen dem durch seine Bezeichnung suggerierten Eindruck – gerade keinen von Fachlehrern geführten Unterricht erlaube: Man habe auf einigen Schulen dem Problem der heterogenen mathematischen Vorkenntnisse der Schüler durch einen völligen Zeit-Parallelismus für jeden Lehrgegenstand auszuweichen versucht; aber er zweifle, ob nicht das Heilmittel verderblicher als des Übel der heterogenen Vorkenntnisse sei.

„Solch ein Parallelismus der Stunden lässt sich nur dadurch erreichen, daß jeder Lehrer eine größere Anzahl zum Teil sehr weit voneinander 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 zusammensucht... oder ob er es Jahre lang nach allen Beziehungen durchgedacht und sich zum freien Beherrscher desselben emporgearbeitet hat. Ohne eine völlige Gewalt über die Gegenstände ist es ihm unmöglich, ... wenn er, wie es bei dem wissenschaftlichen Vortrage der Mathematik der Fall sein muß, die Sätze selbst aus dem Innern seiner Zuhörer entwickeln und durch ihre eigene Kraft sie erfinden lassen will,... den größeren Teil seiner Kraft auf die Form und Methode seines Vortrage zu verwenden... Außerdem aber findet bei jener Verbreitung der Lehrer über zahlreiche Objekte, die noch obendrein von Zeit zu Zeit verändert werden, keine innigere Teilnahme an bestimmten /72:/ Lehrfächern und kaum eine Spur von jenem recht schwerlich durch moralische Belehrungen hervorbringenden, durch stetige und eitrige Beschäftigung mit demselben Gegenstande aber von selbst sich erzeugenden Enthusiasmus, von jener Art der Begeisterung statt, die für den Erfolg und das Gelingen alles Lehrens von unendlichem Wert ist“ (ZStA 1).

Die Deputation entschied sich für ein Mischsystem, nämlich für eine Art – in Richtung auf des Jahrgangsklassensystem modifiziertes – Fachklassensystem entsprechend dem Bernhardischen Bildungsstufenmodell. Überall dort, so hieß es, wo von der Einteilung einer Schule in Klassen die Rede sei, müsse die Entscheidung einer bestimmten Frage obenan stehen, und zwar der, „ob jeder Schüler in jedem Lehrgegenstande in einer und derselben Klasse sitzen muß oder ob umgekehrt jeder in jeder nach Maßgabe seiner Fortschritte in einer eigenen sitzen können soll. Für welches von beiden man sich auch *ausschließlich* entscheide, es wird immer unnatürlich und schädlich sein“ (ZStA 2).

Tatsächlich fand, um den Mangel an qualifizierten Lehrern auszugleichen, bis zum Jahre 1818 eine drastische Reduzierung der Anzahl der als Gymnasien anerkannten Schulen statt (Paulsen 1883/1897, 287). Ohnehin hatte die zumeist geringe Größe der Latein- und Gelehrtenschulen eine konsequente Durchführung des Fachklassensystems ausgeschlossen. Nach Berechnungen von Leschinsky umfasste die Mehrzahl der Lateinschulen nämlich nicht mehr als 30, in seltenen Fällen an die 100 Schüler (1983, 172).

Dass der Mathematikunterricht im Gefolge des Dispensationsverbots, mit dem die Mathematik in den gymnasialen Pflichtfachkanon Einzug hielt, nach dem derzeitigen Forschungsstand offenbar kaum von Ausnahmegesuchen berührt wurde, war vermutlich dem

Umstand zu verdanken, dass man sich von seiten der Unterrichtssektion bzw. ab 1817 des Unterrichtsministeriums ausdrücklich auf die heterogene, unterschiedliche Bildungsinteressen an das Gymnasium herantragende Schülerschaft einstellte. Folgt man der Darstellung Niels Jahnkes, so befürwortete die Bildungsadministration, entgegen /73:/ den Bestrebungen einiger Fachvertreter der Mathematik wie z.B. A.L. Crelle, der für des Ministerium in den späten 20er Jahren als Gutachter tätig war, eine Trennung von Rechen- und Mathematikunterricht, und zwar in der Form, dass in den unteren, überwiegend von Frühabgängern frequentierten Klassen zunächst einmal Rechenunterricht betrieben und die elementaren arithmetischen Operationen eingeübt werden sollten.

Demgegenüber hatte Crelle im Sinne einer nicht pädagogisch, sondern am *Wissenschaftsanspruch* der Mathematik orientierten Konzeption vorgeschlagen, den Mathematikunterricht aus den unteren Gymnasialklassen ganz herauszunehmen. Wie man in der Bildungsverwaltung sehr wohl sah, hätte dies zur Konsequenz gehabt, dass die Mathematik *nicht* zum Element der Allgemeinbildung geworden wäre und zwischen alltagspraktischem Rechnen und Mathematik keine Brücke hätte geschlagen werden können. Wollte man eine solche Verknüpfung jedoch, so musste eine Unterrichtskonzeption entwickelt werden, mit der man *beiden* gymnasialen Schülergruppen, d.h. Frühabgängern und späteren Studierenden, gerecht werden und die teilweise gegensätzlichen Bildungsinteressen aufeinander beziehen konnte. Ganz in diesem Sinne wies denn auch der Fächerkanon für die untere Bildungsstufe im Lehrplan von 1816 einen eher „realgymnasialen“ Zuschnitt auf, während erst in der Oberstufe die alten Sprachen eindeutig das curriculare Profil bestimmten (Lohmann 1984, 134f.). Mit einer Verfügung vom 13. März 1826 wurde schließlich festgelegt, dass der eigentlich mathematische Unterricht erst in Quinta beginnen dürfe, während in Sexta und Quinta „die Fertigkeit im Rechnen, ohne alle Einmischung der Mathematik, jedoch auf eine überall den gesunden Menschenverstand und die Selbsttätigkeit des Schülers in Anspruch nehmende und nirgends in ein bloß mechanisches und geistloses Abrichten ausartende Weise praktisch eingeübt werden soll“ (vgl. Jahnke 1982, hier 44).

Das Edikt vom 12. Juli 1810 „wegen einzuführender Prüfung der Schulamtskandidaten“ setzte offensichtlich noch die Fortexistenz des Fachklassensystems voraus. Denn gemäß dieser als „allgemein pädagogische“ bezeichneten Prüfung mussten die künftigen Lehrer des höheren Schulwesens philologische, historische *und* mathematische Kenntnisse nachweisen. Damit war zunächst die alte Vorherrschaft der Theologen in der Gymnasiallehrerschaft tendenziell aus der Welt; jedoch war damit das Problem der Herausbildung einer gymnasialen Fachlehrerschaft noch nicht gelöst (Apel 1984a). Noch im Jahre 1848 konstatierte ein Oberlehrer Steffenhagen, selbst entschiedener Verfechter des Fachklassensystems: „Das (Jahrgangs-; IL) Klassensystem ist bemüht, Fachlehrer für die Anstalt zu gewinnen, d.h. Leute, welche außer der allen Lehrern notwendigen Lehrgabe in einem oder in einzelnen Fächern ausgezeichnete Kenntnisse besitzen. Das Klassensystem versteht es nämlich, solche in ihrem Fache ausgezeichnete Männer zweckmäßig zu beschäftigen. Die alten Philologen bekommen die griechischen und lateinischen Lektionen, die Mathematiker die mathematischen usw. Das Parallelsystem dagegen darf, wenn es konsequent verfahren und dem Prinzip nicht untreu werden will, solche Fachmänner gar nicht aufsuchen, und im Falle es solche gefunden hätte, kann es dieselben nicht zweckmäßig verwenden“ (Steffenhagen 1848, 26).

## 4 Schluss

Welche Vorteile sich bis heute aus der spezifischen Institutionalisierungsgeschichte des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland durch den Umstand der frühen Verstaatlichung der Lehrplanarbeit und durch weitere Maßnahmen der Vereinheitlichung ergeben, zeigt ein Vergleich mit dem heutigen US-amerikanischen Schulwesen. So existiert – auch auf der Facharbeiterebene – in den USA kein berufliches Schulwesen, dessen Etablierung demgegenüber in Deutschland, aufgrund der Zuordnung des allgemeinbildenden Schulwesens zur Sphäre der „Öffentlichkeit“, im Zuge der Industrialisierung während des 19. Jahrhunderts gewissermaßen historisch erzwungen wurde. In den USA resultiert, einer Studie von P.M. Roeder zufolge, aus dem Fehlen eines berufsbildenden Schulwesens, dass *innerhalb* des Sekundarschulwesens neben dem Angebot traditioneller Schulfächer und ad hoc eingerichteter Kurse ein breites Spektrum wechselnder berufsbezogener Kurse zur Vorbereitung auf Tätigkeiten in Handel und Dienstleistungsbereichen angeboten wird: /75:/

„Je weiter sich diese Kurse auf die typischerweise diffusen lebenspraktischen Problemstellungen einlassen, um so prekärer wird die Frage einer spezifischen fachlichen Qualifikation des Lehrers und um so schwieriger die Aufgabe, dem Gegenstand eine klare didaktisch-methodische Struktur aufzuprägen“ (Roeder 1986, 125).

Die tatsächliche Entwicklung des Lehrplans stelle sich bei einem Großteil der Schulen

„als eine nicht eigentlich geplante Erosion des traditionellen Kanons der Bildungsziele und Schulfächer dar, begleitet von und ermöglicht durch die allmähliche, unsystematische Ergänzung durch neue Aufgabenstellungen und Inhalte, und zwar je nach den lokal vorhandenen oder über die Fremdfinanzierung neuer Unterrichtsprogramms zugänglichen Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd. 124).

Mutatis mutandis ist damit die Situation des preußischen Schulwesens im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts umrissen, als an den Latein- und Gelehrtschulen verstärkt eine Erosion des alten Lateinklassensystems durch die Hereinnahme einer Vielzahl von „Realien“, „gemeinnützigen Kenntnissen“ und quasi berufsbezogenen Lektionen einsetzte. Die Generierung der Lehrplanperspektive mit Hilfe der Etablierung einer staatlichen Schulaufsicht und administrativer Lehrplanvorgaben ermöglichte demgegenüber die Herausbildung einer *relativen Autonomie* des Bildungswesens gegenüber der vorherigen Einbindung der Schulen in partikuläre sozialökonomische Abhängigkeiten. Erst im Gefolge dieser relativen Autonomisierung konnten für den schulischen Unterricht genuin *pädagogische* Kriterien entwickelt, systeminterne curriculare Relevanz- und Bewertungsstandards begründet und eine qualitativ höhere Stufe der Formalisierung, Verallgemeinerbarkeit und Theoretizität des Wissens erzielt werden. /76:/

### Archivmaterial

Staatsarchiv Potsdam: Provinz Brandenburg, Rep. 34. Abt. Ic Sekt. 14 Lit. A Nr. 3, Bd. 1: Provinzial-Schulkollegium. Spezialia. Berlin. Friedrichswerdersches Gymnasium (1810-1825) Nr. 85, vol. 1.

Zentrales Staatsarchiv der DDR, Merseburg:

1: Rep. 76 alt Oberschulkollegium, Akademie usw., Abt. X, Nr. 18: Die Lehrpläne für gelehrte Schulen und die Schulbücher 1810-1816.

2: Rep. 76 VII neu Kultusministerium, Sekt. IA Teil II, Nr. 14: Aufsicht und Leitung der städtischen Erziehungs-, Lehr- und Schulanstalten Bd.I, 1809-1812.