

Ingrid Lohmann

Zur Entwicklung des Verhältnisses von Schulrhetorik und Pädagogik im Vormärz

Summary:

The rise of modern educational science in Germany in the 18th and 19th centuries relates to the fact, that national language rhetoric replaced Latin oratory in formal education. The decades between 1830 and 1850, the period of „Vormärz“, educational science and the teaching of rhetoric formed a new relationship as part of a strategy of bourgeois class formation. With regard to the development in Germany in the decades following rhetoric did not simply vanish after the failed revolution of 1848, as is assumed by some observers. On the contrary. Rhetoric did play a constitutive role in the genesis of genuinely pedagogical action, by which it was, on the other hand, immersed into society.

Im Gefolge der Verwaltungsreform des frühen 19. Jahrhunderts wächst der neu entstandene Beamtenstand zahlenmäßig stetig, und in wachsendem Maße gelingt es nunmehr Angehörigen des Bürgertums, in staatliche Leitungspositionen vorzudringen. Die Beamten ergreifen das Wort. Wie Eugen Richter konstatiert, hat durch die „zunehmende Herrschaft der Öffentlichkeit und Mündlichkeit“ die Verwaltung längst aufgehört, „eine Fertigkeit zu sein, welche sich durch bloße Übung erlernt, sie erfordert jetzt, wenn sie den verschiedenartigen und verwickelten Lebensverhältnissen gegenüber eine richtige Stellung einnehmen soll, eine Fülle von Kenntnissen und einen Grad der Geistesbildung, wie sie sich nur durch lange und sorgfältige Vorbereitung erwerben lassen“ (Richter, S. 1).

Das Regulativ über die Befähigung zu den höheren Ämtern der Verwaltung von 1846 erbringt eine erhebliche Diversifizierung der von den Anwärtern vorzuweisenden Kenntnisse: Gründliche Vorbildung in staats- und kameralwissenschaftlichen Realien tritt neben die traditionell juristische Ausbildung. Der Mangel an praktischer Redebildung wird angesichts der wachsenden Aufgabenstellungen zum Hauptpunkt der Kritik Richters an der Beamtenbildung: an den meisten Universitäten fehle es an rhetorischen Praktika, die „zum Selbststudium und zum tieferen Eindringen in einzelne Materien“ anregen und Gelegenheit böten, „sich im mündlichen Ausdruck der Gedanken zu üben und für die parlamentarischen Formen vorzubereiten (Richter, S. 4). Er forderte deshalb die Etablierung sogenannter /298:/ Disputatorien oder Conversatorien in der Beamtenausbildung. Wenn diese Kritik an der ungenügenden rhetorischen Vorbildung der höheren Verwaltungsbeamten auch berechtigt gewesen sein mag, so ist doch nicht zu verkennen, dass, nachdem bis weit ins 18. Jahrhundert hinein die (lateinische) Schulrhetorik die akademische Juristenausbildung noch völlig beherrscht hatte, der Beamtenstand inzwischen einen neuen, grundlegend modernisierten Wissenstypus verkörperte, der ohne das Medium der Nationalsprache gar nicht zu denken war.

Unter anderem vor diesem Hintergrund wird rhetorische Bildung im öffentlichen Bildungssystem des 19. Jahrhunderts zum selbstverständlichen – und gerade deshalb zunehmend impliziten – Bestandteil verwissenschaftlichter Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Zugleich erhält das Bildungssystem offiziell die Aufgabe, auf dem Wege schulisch institutionalisierter Lernprozesse die Wissenschaften zu vergesellschaften. In fundamentaler Weise ruht die pädagogische Praxis dabei auf dem Umstand auf, dass seit dem 18. Jahrhundert die Alltagssprache der Kinder, die Unterrichtssprache und die Sprache der Wissenschaften ein und dieselbe geworden sind. Auf mehreren Ebenen, nicht nur als expliziter Lerngegenstand – als solcher sogar in abnehmendem Maße – wird Redekunst als konstituierendes Moment in den schulischen pädagogischen Prozess eingebracht. Für die Entwicklung der Pädagogik stellt der Vormärz eine Phase dar, in der der Zusammenhang von nationalsprachlicher Rhetorik,

Öffentlichkeit und Pädagogik zugespitzt thematisiert und noch bewusst reflektiert wird. Nicht zuletzt wird rhetorische Bildung jetzt als eine Möglichkeit erkannt, bestimmte Schwächen und Einseitigkeiten des formalistischen Bildungsverständnisses zu überwinden. Nachdem sich schon im Verlauf des 19. Jahrhunderts die Struktur des schulischen Fächerkanons durch die Aufnahme bürgerlich-nützlicher Realien einschneidend verändert hatte und die deutsche Sprache im selben Rahmen Unterrichtssprache geworden war, wird es nunmehr unabdingbar, sowohl die Art der Präsentation der Unterrichtsgegenstände als auch die Interaktionsprozesse in der Schulklasse – der Schüler untereinander und der Lehrer im Umgang mit den Schülern – grundlegend infrage zu stellen und zu verändern.

Die derzeit gängige Auffassung über den Sachverhalt formuliert Georg Jäger dahingehend, dass es mit der Rhetorik in Deutschland nach einer kurzen Blüte im Vormärz zu Ende gegangen sei: „Die zeitweilige Neubewertung der Rhetorik als Grundlage einer geselligen wie politischen Redekultur hat ihren Niedergang nicht aufhalten können [...]. Im Zeichen des Glaubens an die Macht der Rede, die für den akademischen Vormärzliberalismus charakteristisch ist, erhofften sich fortschrittliche Pädagogen vom Rhetorikunterricht eine staats- /299:/ bürgerliche Erziehung. Das Scheitern der Frankfurter Nationalversammlung [...] und die realpolitische Wende des Liberalismus nach der Märzrevolution haben diese Utopien weitgehend begraben“ (Jäger, S. 195f.). Dieser Einschätzung, die zunächst scheinbar einiges für sich hat, ist letzten Endes nicht zuzustimmen; denn hinter den Kulissen holten die Pädagogen, fortschrittlich oder nicht, das (selbst-) gesteckte Ziel in mehr als einer Hinsicht ein.

Dass und wie Redekunst im 19. Jahrhundert erneut thematisiert wird, signalisiert eine Verschiebung ihres Orts in der gesellschaftlichen Struktur. Als es darum ging, gegen den Widerstand der Feudalaristokratie eine eigenständige Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit zu schaffen, musste Redekunst für eben deren Konstituierung zunächst einmal neu definiert und u.a. aus dem Bereich des ästhetisch Zweckfreien, in den Kant sie mit antifeudaler Stoßrichtung verbannt hatte, herausgelöst sowie in ihrem Anwendungsbezug erweitert werden: „Beredsamkeit heißt im Allgemeinen die Fähigkeit, sich so auszudrücken, wie es erforderlich ist, um den mit der zu haltenden Rede beabsichtigten Zweck erreichen zu können“ (Brockhaus Bd.1, S. 600). Als solche habe sie keinen unbedingten, rein künstlerischen, sondern im Gegenteil einen bedingten, nämlich geradezu bürgerlichen Zweck. Der Aspekt des intentional Zweckbestimmten wird legitim: Beredsamkeit erscheint als ein höherer Grad der Wohlredenheit.

Jene beiden aus der lateinischen Schulrhetorik hervorgegangenen und sie zugleich hinter sich lassenden nationalsprachlich-rhetorischen Ideale, Wohlredenheit und Beredsamkeit, betreffen unterschiedliche Ebenen (und Stadien) der Lösung des Problems bürgerlicher Hegemonie. In beiden Formen wird Redekunst, die vormals als eine der *septem artes liberales* ausschließlich dem Überbau angehört hatte, in die kapitalistische Produktionsweise hinein vergesellschaftet, – ein Prozess, der über die eingangs angesprochene Problematik der Beamtenausbildung letzten Endes weit hinausreicht: Denn „in einer Zeit, die durch gesteigerte Bildung auch in den niedern Ständen ein Selbstdenken und Selbstfühlen angeregt, und den Schulzen auf dem Dorfe klüger gemacht hat, als vormals der Gutsherr war, (steht) nicht die physische Macht, sondern die Intelligenz als leitendes und gebietendes Princip“ da, und „für dieses (ist) kein anderes Mittel zur Berichtigung falscher Vorstellungen, zur Besänftigung roher Leidenschaften, zur Belebung des trägen Willens vorhanden... als die menschliche Rede“ (Heinsius 1831, S. 44f).

Diese Orts- und Funktionsverlagerung der Rhetorik hängt mit der Struktur bürgerlicher Öffentlichkeit selbst zusammen; im Unterschied zu Wohlredenheit, dem rhetorischen Ideal vieler Aufklärer, das auf den Bereich des geselligen Privatlebens und der privaten Ökonomie bezogen war, wird Beredsamkeit /300:/ nun zum Ferment politischer Öffentlichkeit. In deren Sphäre wird rhetorische Kunst zu einem Bestandteil der spezifischen Art und Weise transformiert, wie das Bürgertum seine gesellschaftliche Leitung realisiert und ausübt.

Welche Aspekte weist dieser Wandlungsprozess auf? Grob skizziert, war der lateinische

Rhetorikbetrieb dadurch bestimmt, dass mit den Formen der Aneignung rhetorischer Kunst und mit den Regeln ihrer Anwendung in Schulen und Universitäten zugleich auch der Kreis der möglichen Anwendungen im wesentlichen bereits gegeben war. Die Differenz zwischen Aneignung und Ausübung war gering; die in Frage kommenden Anwendungskontexte waren relativ statisch und unveränderlich. Die Bindung der Wissenschaftsentwicklung an die Nationalsprache ermöglicht demgegenüber einen offenen und permanent veränderlichen Praxisbezug des Wissens, eine prinzipiell unbegrenzte Vielfalt seiner Gegenstände und Anwendungskontexte. Durch die bürgerliche Aufklärung kommt die Öffnung der Schule zur Wirklichkeit in Gang.

Vor diesem Hintergrund befand z.B. Basedow in seinem Methodenbuch (1770), dass die Grammatik der Landessprache die erste sein sollte, die man an Schulen erlernte: Die Zeit der Schulstudien ließe sich sehr verkürzen und effektivieren, „wenn jedermann der vernünftigen Regel folgen dürfte, für das Publikum und in öffentlichen Geschäften nur in seiner Landessprache zu schreiben.“ Im Hinblick auf die Möglichkeiten einer entsprechenden politischen Entwicklung war er jedoch noch skeptisch: In Staatsgeschäften habe nun einmal die französische Sprache die Oberhand gewonnen, die die „lateinische Würde [...] behalten haben, wenn die Schulmethode derselben nicht unausstehlich geworden wäre“ (Basedow, S. 121). Ihm erschien es zweifelhaft, dass die Landessprache ein solches Ansehen erlangen könnte. Wie viele andere Pädagogen der Aufklärung ging Basedow, der selbst als *professor eloquentiae* an einer Ritterakademie tätig gewesen war, dennoch davon aus, dass die Jugend zur Wohlredenheit angewiesen werden müsse, und zwar auch und gerade ihr „nicht dem gelehrten Stande“ bestimmter Teil. Die Anweisung zur Wohlredenheit sollte hierbei, damit sie nicht von den übrigen Schulübungen getrennt, sondern auf diese bezogen werden konnte, in deutscher Sprache erfolgen. Rhetorische Unterweisung wird umgepolt und an die Realien im Medium der Alltagssprache der Bürger gebunden.

Diese doppelte Verlagerung – auf Sachen *und* auf die deutsche Sprache – kennzeichnet die aufklärerischen pädagogischen Konzeptionen generell; sie verspricht in mehreren Hinsichten Vorteile: Erstens lässt sich wissenschaftliches Wissen sozial verallgemeinern, d.h. im Prinzip auf alle Bevölkerungsgruppen ausdehnen; zweitens ist eine Effektivierung der Methoden des Unterrichtens zu erwarten, vor allem durch Zeitersparnis bei der Vermittlung notwendiger (sprachlicher) Voraussetzungen von Wissenserwerb; drittens lässt sich das Spektrum der Gegenstände, die im (für Schulstudien) gegebenen Zeitrahmen zur Sprache gebracht werden können, verändern, erweitern um eben jene Wissenszweige, die für die Hebung der bürgerlichen Ökonomie wichtig erschienen; viertens schließlich wird es erst unter dieser Voraussetzung möglich, ein genuin bürgerliches Weltverständnis zu erzeugen.

Das Konzept einer in deutscher Sprache zu betreibenden rhetorischen Unterweisung bezog sich dabei vorerst noch auf die zunächst handhabbare ökonomische Ebene, verblieb also zumeist unterhalb der Schwelle der Politik, die zu wenig nach eigenen Maßgaben beeinflussbar und kontrollierbar erschien. Zur gleichen Zeit vertrat allerdings Johann Georg Sulzer bereits die Auffassung, dass nicht Wohlredenheit, sondern Beredsamkeit „den ersten Rang unter den schönen Künsten“ einnehme, selbst wenn Deutschland in seiner gegenwärtigen Verfassung noch „ein für die Beredsamkeit ziemlich unfruchtbarer Boden zu seyn“ schien (Sulzer, S. 147).

Das Ereignis der französischen Revolution und seine intellektuelle Verarbeitung ließ jedoch auch in den deutschen Ländern die Öffentlichkeit als eine Instanz ins Blickfeld treten, die für die Selbstverständigung und Einigung der Regierten zum Zweck politischer Kontrolle der Regierenden unverzichtbar war. In dem Maße, wie sich die in Frankreich geschaffenen parlamentarischen Institutionen als Ort einer neuen Redekunst erwiesen (wie immer man deren Qualität im einzelnen beurteilte), musste man sich fragen, wie es mit dem Vorhandensein von Wortführern im eigenen Land bestellt war: Mangelnde Redefertigkeit erscheint nun, als es darum geht, zum Sprachrohr aller Kräfte zu werden, die sich gegen die alte Gesellschaft und ihre herrschenden Mächte richten, als entscheidendes Hindernis. Vor diesem Hintergrund reicht

auch die bisherige Selbstdefinition des Bürgertums als „Nährstand“, wie sie im pädagogischen Denken des 18. Jahrhunderts als Formel zur Erfassung der stofflichen Gemeinsamkeiten der verschiedenen ökonomischen Aktivitäten gedient hatte (z.B. bei Resewitz), und selbst als „Publikum“ nicht länger hin. In den Vordergrund tritt jetzt die funktionale Betrachtung der eigenen Aktivitäten im Gesamtsystem der gesellschaftlichen Beziehungen: die Definition der Bürgerlichen als politischer Klasse, als Klasse der Regierten. Erst unter einer solchen generalisierenden Perspektive ließ sich die heterogene Fülle von Anregungen, Fragestellungen, Themen und Denkmustern des bisherigen pädagogischen Denkens unter das Dach systematischer, das Feld insgesamt erfassender Theorie bringen. Exemplarisch steht hierfür die pädagogische Theorie Schleiermachers (1826), in der das gesellschaftstheoretische Kategorienpaar *Regierende/ Regierte* eine zentrale Rolle einnimmt. /302:/

Nach Lage der politischen Machtverhältnisse erfolgte gesellschaftliche Veränderung in Deutschland im wesentlichen nicht revolutionär, sondern auf dem Reformwege. Die Konstituierung einer Sphäre der Öffentlichkeit war insofern langfristig, als Bildungsproblem, anzugehen, – Bildung in jener in den Nationalerziehungskonzepten angelegten weiteren Bedeutung der Arbeit an der Klassenkonstituierung und Erzeugung politischer Repräsentanten. Als Ort zu deren Rekrutierung aus dem Kreise der „Fabrikherren und Kaufleute“ begriff Schleiermacher die Bürgerschule:

„Sowie wir dies in das Auge fassen, daß es bei der Übung der Sprachfertigkeit auch auf die Virtuosität im Gespräch ankommt, und zugleich beherzigen, was wir über den immer mehr sich entwickelnden Einfluß des mittleren Standes gesagt haben, so erhellt die Wichtigkeit dieses Unterrichtszweiges. Es kann der politische Einfluß nur in der Form gemeinsamer Beratungen ausgeübt werden; nur in dem Maß, als Fertigkeit der Rede vorhanden ist, kann der Einfluß sich geltend machen. [...] Als infolge des Instaurationskrieges die Rede war von neuen Einrichtungen, und die Hoffnung einer neuen Gestaltung der Verfassungsverhältnisse Deutschlands angeregt wurde, so daß man allgemeine Beratungen erwartete, da war die Meinung aller Verständigen, daß es sehr fehlen würde nicht an solchen, die eine Einsicht in die Regierung des Staates, wohl aber an solchen, die nur einigermaßen das Geschick hätten, in den öffentlichen Verhandlungen zu reden [...]. 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, S. 301).

Im Rahmen aufklärerischer und den Intentionen der Aufklärung nahestehender pädagogischer Theorien indizieren solche Erkenntnisse den Übergang vom vorrevolutionären Selbst- und Weltbild des deutschen Bürgertums, genauer: seiner meinungsführenden Gebildeten, zur Anerkennung der Notwendigkeit, sich der politischen Sphäre zu bemächtigen und sie für die eigenen Zwecke umzugestalten.

Im Jahre 1797 war in Preußen ein Erlass erschienen, in dem eine Krise der Latinität unter den „zur Universität gehenden jungen Leuten“ konstatiert und noch versucht worden war, das Lateinsprechen wieder zu intensivieren (Neigebaur, S. 132). Bis zum Beginn des Vormärz veränderte sich die Situation grundlegend. In den Jahren 1828 bis 1843 erscheint eine Reihe von Erlassen, die darauf zielen, die noch an der lateinischen Schulrhetorik orientierte Praxis freier mündlicher Vorträge in den alten Sprachen einzuschränken und stattdessen nationalsprachliche Kompetenz zum Zentrum der „Gesamtbildung“ der Abiturienten zu machen. Bei den einschlägigen administrativen Bemühungen hat man nun vor allem die große Mehrheit jener Schüler in den oberen /303:/ Gymnasialklassen im Auge, die anschließend nicht in die Universität wechseln. Es wird konstatiert, dass die Schüler in ihrer künftigen Lebens- und Berufspraxis mit vielfältigen gestiegenen Anforderungen an ihre Bildung konfrontiert sind. Ein Überschreiten der im Abituredikt von 1812 festgelegten Anforderungen im altsprachlichen Unterricht wird geradezu als Gefährdung einer „harmonischen, von den Gymnasien zu verfolgenden allgemeinen Ausbildung der ihnen anvertrauten Jugend“ bezeichnet. Auch

gegenüber der Öffentlichkeit ist es immer weniger zu legitimieren, Latein und Griechisch „zum Nachtheil der übrigen Lehrgegenstände“ zu betreiben (Neugebauer, S. 138 ff). Die Pädagogisierung der Schulrhetorik auf dem Verwaltungswege beginnt, – ein Prozess, im Zuge dessen jene oben skizzierten Programmpunkte der Aufklärungspädagogik aufgegriffen und nunmehr in breitem Maße institutionell realisiert werden.

Es fängt damit an, dass das Ministerium sich eine Verfügung des Schulkollegiums der Provinz Posen zu eigen macht: „Besonders mit der Stelle derselben, welche die Anleitung der Schüler in den Gymnasien zu eigenen freien Vorträgen betrifft, erklärt das Ministerium sich in allen Stücken einverstanden.“ Es wird angeordnet, dass in den Gymnasien aller Provinzen „die Schüler in einem gehörigen Stufengange zu einem angemessenen mündlichen Vortrage angeleitet werden“ (Neugebauer, S. 150 ff). Bemerkenswert ist der Posensche Erlass insofern, als in ihm die – muttersprachlichen – mündlichen Redeübungen mit den übrigen Lehrgegenständen explizit in Zusammenhang gesehen werden, – eine Sichtweise, die ein grundlegend erweitertes und differenzierteres Verständnis des Praxisbezugs von Sprache voraussetzt. Je mehr, so wird argumentiert, die Abiturprüfungen den gesetzlichen Anforderungen im allgemeinen entsprächen, um so mehr müsse man sich fragen, ob die abgehenden Schüler denn zumindest das Gros der ihnen vermittelten Kenntnisse als „sicheres Eigenthum“ besäßen, ob sie denn tatsächlich befähigt worden seien, den Anforderungen „des Lebens“ zu genügen. Man weist darauf hin, dass sich die Lehrgegenstände allmählich bedeutend vermehrt hätten, ohne dass für den Unterricht zugleich mehr Zeit zur Verfügung stünde: Nicht selten müssten die Lehrer es den Schülern selbst überlassen, sich die einmal erworbenen Kenntnisse gegenwärtig zu halten. In den Fächern Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturgeschichte, Physik sei es häufig der Fall, dass die Schüler in den oberen Klassen das früher Vorgetragene bereits wieder vergessen hätten, und leider pflegten sie „diese Lücken in ihrem Wissen keineswegs als bedeutende Mängel anzusehen, sondern sind vielmehr geneigt, auf die ihnen entfallenen Kenntnisse und Fertigkeiten aus den unteren Classen mit vornehmer Geringschätzung herabzublicken“.

Zwar gehörten die lateinische und die griechische /304:/ Sprache zu den wichtigsten Unterrichtsgegenständen der Gymnasien; das bedeute aber keineswegs, dass die Gymnasien als „Vorbereitungs-Anstalten für die philologischen Seminare der Universitäten“ missverstanden werden dürften. Man beruft sich auf häufig gehörte Klagen darüber, dass die Absolventen der letzten Jahrzehnte so selten die Fähigkeit besäßen, sich im Deutschen schriftlich und mündlich angemessen auszudrücken. Maßstab für den Erfolg und gleichsam Resultat des Unterrichts müssten aber die Leistungen der Schüler in ihrer Muttersprache sein, in der sie bei Schulabschluss „richtig, folgerecht und klar zu denken, zu sprechen und zu schreiben“ in der Lage zu sein hätten. Als Ursache dafür, dass der Unterricht diesen Zweck oft verfehle, wird in erster Linie die Unangemessenheit der Themenstellungen genannt. Während die bisherige Praxis die Schüler daran gewöhne, „oberflächliche Gedanken ohne Vollständigkeit und inneren Zusammenhang mühselig und trocken, oder überladen und schwülstig vorzutragen“, müssten Aufgaben gestellt werden, „zu welchen sie sich durch das Gefühl zureichender Kraft angezogen fühlen, und bei deren Bearbeitung sie mit innerer Freude sich... ihrer Entwicklung klarer bewußt werden“. Die üblichen Deklamationsübungen seien einzuschränken und stattdessen öfter Anlässe für freie Vorträge der Schüler zu schaffen.

Je mehr Unterrichtsgegenstände in diese Übungen einbezogen würden, um so besser: Die Schüler lernten dabei, „ihren Vortrag den verschiedenen Gegenständen anzupassen“, und nicht zuletzt würden „dadurch der innere Zusammenhang und die wechselseitige Beziehung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten unter einander gefördert und in ihnen zu deutlicherem Bewußtsein gebracht“ (Neugebauer, S. 150 ff). Wenn in diesem Kontext darauf gedrungen wurde, dass stets streng logische Dispositionen anzufertigen und zu befolgen seien, so hing dies offensichtlich nicht zuletzt mit der wachsenden Bedeutung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts zusammen.

Die Stellungnahmen der anderen Provinzialschulbehörden erbrachten weitere Argumentationen und differenzierte Lösungsvorschläge, im großen und ganzen in der gleichen Richtung. In regionalen Direktorenkonferenzen und in den Lehrerkonferenzen der einzelnen Gymnasien wurde diskutiert über angemessene Unterrichtsmethoden und Stufenfolgen des Unterrichts, über das Verhältnis von Lehr- und Lerngegenstand, darüber, wie in der Sprachbildung mit den heimischen Dialekten der Schüler umzugehen und ob die Übung der Redefertigkeit Sache des deutschen Sprachunterrichts oder aller Fächer sei, auch darüber, ob sich die Lehrer selbst in ihrer Mehrheit überhaupt in der Lage zeigten, angemessen vorzutragen.

Eine breite innerpädagogische Diskussion kam in Gang. Problematisiert wurde dabei unter anderem das Verhältnis von Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch. Diese Thematik hatte zwar ihren Ursprung in der Schulrhetorik, stellte sich aber nun vor einem veränderten Hintergrund. Infolge der Bildungsreform des frühen 19. Jahrhunderts war die Schwierigkeit entstanden und ins Bewusstsein getreten, Lernprozesse für große, heterogene Schülergruppen zu organisieren, und zwar so, dass die Ergebnisse den Einblicken der Öffentlichkeit und des Staates standhielten. Ansprüche, wie sie im ausgehenden 18. Jahrhundert noch aufgestellt worden waren, z.B. die gesamte Logik für Schüler anhand eines Lehrbuchs zu entwickeln, hielten angesichts einer „ganz veränderten Schulform“ und „in einer Klasse von 50-60 Schülern“ nicht mehr stand.

Es ergaben sich völlig neuartige Probleme, z.B. das, Lehrgegenstände für Schüler „populär zu machen“, d.h. ihre praktische Relevanz zu erweisen: Die Unterrichtsmethoden mussten geändert, ein „Mittelweg“ zwischen Unterricht als Unterredung und als Mitteilung musste gefunden werden (Heinsius 1833, S. XII f.). In der zeitgenössischen Diskussion wurde dies beispielsweise als Verhältnis von „erotematischer“ – hauptsächlich auf Fragen des Lehrers beruhender – und „akroamatischer Lehrform“ – bei der der Lehrer vorträgt und der Schüler zuhört – begriffen, aber in die gleiche Richtung zielten auch solche allgemeineren unterrichtsmethodisch-didaktischen Begriffe wie die der Rezeptivität und Produktivität bei Schleiermacher. Diese Diskussion mündete schließlich u.a. in die an Herbart anknüpfenden Überlegungen zum erziehenden Unterricht. „Die Zeit liegt wohl weit hinter uns, wo man vorzugsweise den Unterricht der gelehrten Schulen für Unterricht hielt, und vorzugsweise die lateinische Schule eine Schule nannte“, befand beispielsweise Ziller, um fortzufahren, dass gleichwohl die Meinung noch nicht völlig überwunden sei, „da, wo der Zögling nicht zur Beschäftigung mit Zeichen, wie mit Buchstaben, Noten, Ziffern, hingeführt werde, finde auch kein Unterricht statt“ (Ziller, S. 625). Die bisherigen Unterrichtsmethoden wurden gründlich infrage gestellt, und dies erbrachte einen allmählichen Wandel der schulischen Praxis, der seinerseits eine umfassende Pädagogisierung der Schulrhetorik darstellte und bewirkte.

Dieser Prozess ist es, der den Anschein eines Verschwindens der (Schul)-Rhetorik hervorrufen kann.

Literatur:

Basedow, J. B.: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. In: Göring, H. (Hrsg.): J. B. Basedow's Ausgewählte Schriften. Langensalza 1880.

Brockhaus: Conversations-Lexicon oder encyclopädisches Handwörterbuch für gebildete Stände. In zehn Bänden. Altenburg, Leipzig 1817-1819.

Heinsius, T.: Die Bildung der Deutschen Beredsamkeit. In Briefen an einen Staatsmann. Berlin 1831. /306:/

Heinsius, T.: Vorbereitung zu philosophischen Studien. Für den höhern Schul- und Selbstunterricht. Berlin 1833.

Jäger, G.: Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schulen. In: Jeismann, K.-E., Lundgreen, P. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd.III 1800-1870. München 1987, S.191-204.

Neugebauer, J. F.: Die Preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen. Berlin, Posen, Bromberg 1835.

Richter, E.: Die Vorbildung der höheren Verwaltungsbeamten in Preußen. In: Preußische Jahrbücher Bd. 17 (1874), S. 1-19.

Schleiermacher, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: ders., Pädagogische Schriften 1. Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1983.

Sulzer, J. G.: Allgemeine Theorie der schönen Künste. Erster Theil. Leipzig 1771.

Ziller, T.: Ueber den Begriff des erziehenden Unterrichts seinem Umfange nach. In: Pädagogisches Archiv (1859), S. 625-637.