

Ingrid Lohmann

Über den Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung Friedrich Schleiermacher als Direktor der Berliner wissenschaftlichen Deputation

1. Vorgeschichte und Kontext der Lehrplanerstellung

In den Jahren 1809/10 gründete Wilhelm von Humboldt im Anschluss an Pläne vom Steins zur Reform der staatlichen Verwaltung die Wissenschaftliche Deputation in Berlin, mit Zweigstellen in Königsberg und Breslau, als Institution wissenschaftlicher Politikberatung für das Bildungswesen¹. Sie wurde der Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht zugeordnet und erhielt die Aufgabe, zur kritischen Begleitung und zur Verwissenschaftlichung der Reformvorhaben im Bildungsbereich beizutragen. Zugleich sollte sie als öffentliche Instanz dienen, an die sich alle Bürger in diesbezüglichen Angelegenheiten wenden konnten. Als allgemeine Reformmaxime für alle Bereiche der staatlichen Verwaltung war mit der Errichtung solcher Wissenschaftlichen und Technischen Deputationen für die verschiedenen Politikbereiche die Absicht verbunden, die Differenz zwischen Bürgern und Behörden zu verringern und gegenüber der alten feudal-ständischen Ordnung eine Beteiligung des Bürgers an der Verwaltung des Staates zu initiieren: „...was Erziehungs-Anstalten für die Jugend, das ist Theilnahme an den staatlichen Angelegenheiten für den Aeltern, er wird genöthigt, seine Aufmerksamkeit und Thätigkeit von dem Persönlichen auf das Gemeinnützige zu wenden, er handelt unter Aufsicht der Oeffentlichkeit, eigennützliche Absichtlichkeit oder bare Eitelkeit würden von den Umstehenden bald entdeckt und gewürdigt“ (vom Stein, zitiert nach Rademacher 1978, S. 156).

Für die Auflösung der Wissenschaftlichen Deputation, die zur Jahreswende 1816/17 erfolgte, war neben der Umstrukturierung der Bildungsverwaltung auch diese Funktionsbestimmung ein Grund, denn die Entwicklung einer eigenständigen Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit war den Reaktionären in der preußischen Staatsverwaltung, die im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts wieder größeren Einfluss auf das politische Klima gewannen, von Anfang an ein Dorn im Auge.

Die Entwicklung eines für die zukünftige Ausrichtung der Schulen normgebenden Lehrplans gehörte, zusammen mit der Ausarbeitung neuer Regelungen für die Lehrerprüfung und das Abitur, zu den Aufgaben, mit denen die Berliner Wissenschaftliche Deputation noch von Wilhelm von Humboldt selbst beauftragt wurde, der sein Amt als Chef der Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht nach eineinhalb Jahren, im Juni 1810, wieder aufgab. Pläne zur Erstellung eines die preußischen Schulen vereinheitlichenden „allgemeinen Schulplans“ hatte es schon unter aufklärerischen Vorzeichen seit Gründung des Oberschulkollegiums (1787) gegeben; sie konnten jedoch nicht /750:/ zu Ende gebracht werden. An entsprechende Vorarbeiten schloss die Wissenschaftliche Deputation an. In der Geschichte des preußischen Schulwesens war sie die erste Lehrplankommission auf staatlicher Ebene.

¹ Die Darstellung entstammt Forschungen aus dem Kontext eines von der Stiftung Volkswagenwerk geförderten und am Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld durchgeführten Projekts „Zum Verhältnis von Wissenschafts- und Bildungsprozeß – Dargestellt am Beispiel der Entwicklung der Mathematik im 19. Jahrhundert“; vgl. dazu Bekemeyer u. a. 1982; Lohmann 1984. Zur Tätigkeit der Königsberger Wissenschaftlichen Deputation vgl. Dilthey/Heubaum 1900.

Die Aufgabenverteilung zwischen Sektion und Deputation wurde so geregelt, dass in den Kompetenzbereich der Deputation „die hauptsächlichsten bei der Section vorkommenden Arbeiten“ fielen, und zwar in der Weise, „dass die Deputation sich immer bloss zu Einem und demselben Geschäft mit der Section, aber dergestalt berufen ansehen muss, dass sie, ohne je den Punkt der Ausführbarkeit aus dem Gesicht zu verlieren, mehr den rein wissenschaftlichen, die Section, ohne einen Augenblick dasjenige zu vergessen, was ohne alle Rücksicht auf Möglichkeit und Unmöglichkeit der Anwendung geschehen müsste, mehr den praktischen Theil des Geschäfts betreibe“ (Humboldt [1809] 1903, S. 183). Was den vorgesehenen Geschäftsgang betraf, so wurden alle Eingänge an die Deputation von der Sektion überprüft und nach getroffener Vorauswahl an sie weitergegeben, „um den Direktor nicht unnützer Weise mit mechanischer Arbeit zu beschweren“ (ebd.). Ihm war die Entscheidung überlassen, ob er die Bearbeitung einzelner Fragen vor die gesamte Deputation brachte oder an einzelne ihrer Mitglieder weiterleitete. „Schul-Reform, Lections-Pläne, Beurtheilung von Unterricht- und Erziehungs-Methoden, Vorschläge zu Stellenbesetzungen, und überhaupt alle Angelegenheiten, die ihrer Natur nach von mehreren Theilen der Wissenschaft aus beurtheilt werden können, und wegen ihrer Wichtigkeit eine allgemeine Beurtheilung erfordern, müssen indess allemal bei der ganzen Deputation zum Vortrage gebracht werden“ (Humboldt [1809] 1903, S. 183f.).

Für die Realisierung von Humboldts bildungs- und wissenschaftspolitischen Intentionen spielte die Deputation eine zentrale Rolle; deshalb widmete er der Auswahl der ordentlichen Mitglieder und des Direktors auch erhöhte Aufmerksamkeit. Im Antrag an den König, in dem er um Genehmigung seiner Personalvorschläge ersuchte, nannte Humboldt als Kriterium die Vertretung solcher Fächer, „welche wegen ihrer Beziehung auf allgemeine Bildung und den allgemeinen Schulunterricht“ von herausragender Bedeutung seien (Humboldt [1809a] 1903, S. 192). So war in der gesamten Gruppe der ordentlichen, außerordentlichen und korrespondierenden Mitglieder die Vertretung jeder wissenschaftlichen Disziplin vorgesehen. Jedoch sollten die ordentlichen Mitglieder speziell von Vertretern derjenigen Wissenschaften gestellt werden, welche für die allgemeine Bildung maßgeblich waren: Da nämlich „die Section des öffentlichen Unterrichts hauptsächlich die Beförderung der allgemeinen Bildung im Auge hat, deren Erwerbung in den allgemeinen, keinem einzelnen Zweck besonders gewidmeten Schulanstalten beabsichtigt wird, da sie ausserdem vorzugsweise bestimmt ist, soviel dies durch Staatsbehörden geschehen kann, dafür zu sorgen, dass die wissenschaftliche Bildung sich nicht, nach äussern Zwecken und Bedingungen, einzeln zersplittere, sondern vielmehr zur Erreichung des höchsten allgemein menschlichen in Einen Brennpunkt sammle, – so wählt sie zu ordentlichen Mitgliedern ihrer Deputation ausschliessend Männer, die sich dem philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studium, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft umschliessen, durch welche die einzelnen Kenntnisse erst zur Wissenschaft erhoben werden können, und ohne welche keine, auf das Einzelne gerichtete Gelehrsamkeit in wahre intellectuelle Bildung übergehen und für den Geist fruchtbar werden kann“ (Humboldt [1809] 1903, S. 180). Die Pädagogik gehörte demnach durchaus nicht zu den für die Etablierung allgemeiner Bildung nötigen Disziplinen. Dass sie dennoch von einem ordentlichen Mitglied vertreten wurde, setzte Johann Wilhelm Süvern, Staatsrat in der Unterrichtssektion, durch.

Nachdem Friedrich August Wolf (1759-1824), den Humboldt ursprünglich für die Leitung der Berliner Wissenschaftlichen Deputation vorgesehen hatte, das Amt nicht /751:/ antrat, wurde Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768-1834), Theologe Prediger und Mitbegründer der Berliner Universität, für das Jahr 1810 zum Direktor ernannt; ordentliche Mitglieder wurden Georg Ludwig Spalding (1762-1811) für Philologie, Johann Georg Tralles (1763-1822) für Mathematik, Paul Erman (1764-1851) für allgemeine Naturwissenschaft, Karl Ludwig von Woltmann (1770-1817) für Geschichtswissenschaft sowie August Ferdinand Bernhardt (1769-1820), Direktor des Berliner Friedrichswerderschen Gymnasiums, als „prak

tischer Pädagoge". Bis auf Tralles und Woltmann verfügte jeder der Genannten über Erfahrungen aus Schulpraxis und eigener Unterrichtstätigkeit; bis auf Spalding waren alle gleichzeitig auch im Wissenschaftsbereich, zumeist als Professoren an der Universität, tätig (Kurzbiographien aller Mitglieder des ersten Jahres finden sich in Lohmann 1984; dort sind auch die Mitglieder der folgenden Jahre verzeichnet).

Schleiermacher, der sich in Berlin vor allem durch seine Predigten in der Dreifaltigkeitskirche, die als öffentliche Ereignisse in aller Munde waren, einen Namen gemacht hatte, hatte besonders mit zwei Schriften in die bildungspolitische Diskussion eingegriffen: mit der Rezension zu den „Ideen über National-Erziehung“ von Friedrich Zöllner – es handelte sich um eine Darstellung der bisherigen Pläne zur Vereinheitlichung des Schulwesens –, die Schleiermacher 1805 publiziert hatte, und mit den „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“ (1808) (vgl. dazu auch Schelsky 1971). Beide Schriften setzten sich jeweils mit aktuellen Reformvorhaben auseinander und kritisierten bestimmte bildungspolitische Intentionen, weniger wegen ihrer weltanschaulichen Herkunft aus der Aufklärung, sondern weil sie sich nach Meinung Schleiermachers an bestimmten Punkten durch mangelnde gesellschafts- und organisationspolitische Bewusstheit hervortaten.

Bei der Rezension von Zöllners „Ideen über National-Erziehung“ richtete sich Schleiermachers Kritik gegen den impliziten Verzicht auf die Etablierung eines Schulwesens, das den hegemonialen Ansprüchen des Bürgertums gegenüber der ständisch-feudalen Gesellschaftsordnung gerecht werden wollte, gegen die entsprechenden erziehungstheoretischen Grundsätze, die Zöllner vertrat, und gegen dessen Verzicht auf die gesellschaftspolitische Aufgabe der Philosophie, der Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft den Weg zu weisen: Es sei zum Schaden der Empirie, wenn sie den Kompass verschmähe, den das philosophisch vorgezeichnete Ideal ihr biete, und sie sich aus Furcht vor einem Sturm laufen gegen die bestehenden Verhältnisse – man hatte das Beispiel Frankreichs vor Augen – mit dem niedrigen Ziel einer passiven Zufriedenheit begnüge; dies jedoch tue Zöllner, wenn er postuliere, man müsse sich in dieser Welt, „so wie sie ist“, vernünftig und sittlich entwickeln (Zöllner 1804, S. 26f.; Schleiermacher [1805] 1957, S. 68ff.).

Die Stoßrichtung der „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“ wird durch die Einwände der Opponenten verdeutlicht. In dem bekannten Promemoria von Beckendorff, Eylert, Sneathlage und Schultz aus dem Jahre 1821, das persönliche Angriffe auf die früheren Mitglieder der Kultusverwaltung enthielt, hieß es, im Anschluss an eine Attacke gegen Fichte und seine „Reden an die deutsche Nation“, dass, weniger direkt als dieser, Professor Schleiermacher durch öffentliche Vorträge und Schriften auf die neuen Anordnungen im Schul- und Erziehungswesen eingewirkt habe, „indem derselbe seine ausgezeichnete Beredsamkeit, Scharfsinn und Gewandtheit zunächst nur der siegenden Durchführung und Befestigung einer gänzlich unbeschränkten öffentlichen Lehr- und Lernfreiheit in religiöser, wissenschaftlicher und politischer Beziehung als einer vermeintlich dem Menschen zustehenden heiligen Berechtigung und Verpflichtung widmete, und sich, wie es scheint, nur in dieser Rücksicht und zur Beförderung der dieserhalb für notwendig angenommenen politischen Regeneration dem Fichteschen Systeme anschloß und die Ausführung solcher und ähnlicher Ideen durch seine persönlichen Verbindungen, auch von 1810 bis 1815 als Mitglied des Unterrichtsdepartements, selbst tätig zu unterstützen beflissen war. Besonders wirksam war derselbe aber durch seine im Jahre 1808 herausgegebene Schrift: über Universitäten in deutschem Sinne, welche die äußere und innere Unabhängigkeit dieser Lehrinstitute von dem Staate und [der] Kirche /752:/ als erstes Prinzip derselben aufstellt und den Grund zu dem System vererblicher Universitätseinrichtungen gelegt hat, die von dem Ministerium seit 1809 bis jetzt in Ausführung gebracht worden sind, indem die Vorschläge der genannten Schrift für diesen Teil der Unterrichtsanstalten ebenso genau von der obernen Behörde befolgt zu sein scheinen, als die Fichteschen Vorschläge in den Reden an die deutsche Nation für die untern Schul- und Erziehungsanstalten“ (Beckendorff u.a. [1821] 1910, S. 398f.).

Im April 1810 nahm die Wissenschaftliche Deputation unter der Leitung Friedrich Schleiermachers ihre Arbeit auf. Die Mitglieder trafen sich einmal wöchentlich, und zwar montags im Sitzungszimmer der Sektion des öffentlichen Unterrichts im Universitätsgebäude, wie Humboldt es, um den Sitzungen so oft wie möglich beiwohnen zu können, vorgeschlagen hatte (ZStA 1, Bl. 2,2v). Mit seinem Schreiben vom 21. Mai 1810 beauftragte er die Deputation, unverzüglich mit der Erarbeitung eines allgemeinen Schulplans zu beginnen, damit „diese wichtige Angelegenheit, auf welche schon seit mehreren Jahren die Aufmerksamkeit der Nation gespannt ist und deren Beendigung von allen Seiten dringend gewünscht wird“, endlich vorgenommen werde (ZStA 2, Bl. 1,1v). Fünf Aktenbände mit Arbeiten des inzwischen aufgelösten Oberschulkollegiums hierzu und zur Neuregelung der Abiturprüfung wurden der Deputation gleichzeitig „zum beliebigen Gebrauch kommuniziert“ (ebd. – diese Vorarbeiten sind publiziert in Schwartz 1910ff.). Soweit die innere Verfassung der Schulen mit ihrer äußeren Einrichtung zusammenhing, sollte auch diese bei der Lehrplanerstellung berücksichtigt werden. Wie auch in Humboldts Schreiben gab es des öfteren Konfusionen, weil das Verhältnis von „Lehrplan“ und „Schulplan“ – dieser sollte auch Fragen der Schulaufsicht, des Verhältnisses zwischen Direktor und Kollegium usw. umfassen – nicht hinreichend geklärt war. So wies Schleiermacher die ordentlichen Mitglieder zu Beginn der Beratungen darauf hin, dass die Deputation von der Sektion nochmals aufgefordert worden sei, „nicht eine Schulordnung im ganzen Umfange zu entwerfen ..., sondern einen Lehrplan“ (ZStA 2, Bl. 8). Tatsächlich kam es auch einige Jahre später, nach einem zweiten, von Süvern betriebenen Anlauf, nicht zur Verabschiedung des vollständigen Unterrichtsgesetzentwurfs.

Der sogenannte Süvernsche „Normalplan“ (Lehrplan 1816) war als Auszug aus dem Unterrichtsgesetz das Ergebnis der Lehrplanarbeit der Deputation; er galt seit 1816 als inoffizielle Richtschnur für die Entwicklung des Unterrichts an den preußischen Gymnasien und höheren Stadtschulen und wirkte, Friedrich Paulsen zufolge, als „Konstitutionsakte“ des neuhumanistischen Gymnasiums. In der wechselseitigen Bedingtheit von Lehrplanarbeit und struktureller Planung lag eine grundlegende Schwierigkeit dieser Anfangsphase der Institutionalisierung allgemeiner Bildung, die, vor allem von Süvern, mit großer Bewusstheit über die materiellen Schwierigkeiten bei der Durchsetzung der neuen Normvorgaben gehandhabt wurde (Einblick in die faktische Lage des Schulwesens zu Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung verschaffen einige neuere Studien; vgl. vor allem Leschinsky/Roeder 1976; Müller 1977; Kraul 1980; Apel 1984).

Die Restriktionen, die sich der Etablierung eines öffentlichen, einheitlichen, allgemeinbildenden Schulwesens angesichts der damals verfügbaren materiellen und ideellen Mittel zur Ausstattung von Schulen entgegenstellten, werden vor allem von Menze in seiner Beurteilung der Zusammenarbeit von Deputation und Sektion unterschätzt. Er überhöht speziell die bildungspolitischen und -organisatorischen Vorstellungen Humboldts, wie sie etwa in den Königsberger und Litauischen Schulplänen (Humboldt 1809b) formuliert sind, zu dem Dokument über die Leitvorstellungen der neuhumanistischen Bildungsreform schlechthin, dem gegenüber alle Abweichungen in der Realität und in der /753:/ Konzeption nur noch als Niedergang erscheinen können (Blankertz 1982, S. 134f.); ferner ignoriert er die konkreten historischen Bedingungen für eine Schulreform und gelangt deshalb zu dem Schluss, dass es sich hier um einen „mißglückten Kooperationsversuch“ zwischen Bildungstheorie und Bildungsverwaltung gehandelt habe. Dabei nimmt Menze nicht zur Kenntnis, dass der Süvernsche Normalplan immerhin aus der Lehrplanarbeit der Deputation hervorgegangen ist, und er begreift auch die Humboldtschen Pläne selbst nicht als Momente einer Praxis, nämlich der Praxis der Schulreform als eines realen Prozesses, in dessen Verlauf die Intentionen jedes einzelnen Beteiligten der kollektiven Diskussion, der kooperativen Weiterentwicklung im konzeptionellen Bereich und der Konkretion auf die vorfindlichen Bedingungen hin unterzogen werden. Was sich um einen selbstverständlichen, sachlich gerechtfertigten Vorgang handelt, veranlasst Menze zu dem Urteil (welches im übrigen weder durch Kenntnis des reichhaltigen

unpublizierten noch des teils publizierten Archivmaterials relativiert wird), dass der „jahrelange Streit über einen allgemeinen Lehrplan für die gelehrten Schulen ... in nicht mehr überbietbarer Deutlichkeit (zeigt), daß die Bildungstheorie in den vielen konkreten Fragen kein so eindeutiges Instrument ist, die Bildungspolitik selbst auch nur in den Grundzügen zu normieren, wie es sich Humboldt vorgestellt und erhofft hatte ... Die Deputation kann die vorzüglichste der ihr gestellten Aufgaben, nämlich die dauernde innere Reform des Bildungswesens nicht erfüllen, weil nicht nur über Wege, Mittel, Methoden, sondern über die Ziele selbst ein hartnäckiger Disput einsetzt ... Damit zeigt sich die Deputation aber unfähig, ihrer eigentlichen Aufgabe entsprechen zu können“ (Menze 1972, S. 463ff.; vgl. Menze 1975). Sie sei deshalb auch alsbald eine „überflüssige Institution“ geworden.

Diese Einschätzungen sind nicht belegt, und sie können auch mit Menzes Verweis auf Schleiermachers Rechenschaftsbericht über das erste Tätigkeitsjahr der Deputation vom 17. Dezember 1810 nicht belegt werden, der diese Entwicklung schon deutlich ankündigte; denn in diesem Bericht heißt es: „Ihr bedeutendstes Geschäft aber, wenigstens, wenn man auf die dazu erforderlichen Beratungen und Vorarbeiten sieht, war der Entwurf zu einem allgemeinen Schulplan für die höheren gelehrten Schulen“ (Schleiermacher, zitiert nach Gebhardt 1896, S. 228)². Tatsächlich legte die Deputation bereits am 21. September 1810 ihren ersten Lehrplanteilwurf vor.

2. Probleme der Schulstrukturgestaltung

Soweit dies den Akten zu entnehmen ist, gab es von seiten der Sektion nur eine einzige Vorgabe für die Lehrplanarbeit der Deputation. Dabei handelte es sich um eine Verfügung Humboldts vom 14. Mai 1810 an die Schuldeputationen bei den Provinzialregierungen, mit der diese aufgefordert wurden, Stellungnahmen über die Möglichkeiten der Umgestaltung der Schulen in ihren Bezirken in Richtung auf ein einheitliches allgemeinbildendes Schulwesen abzugeben. Der zentrale Passus der Verfügung gab das allgemeine Kriterium der geplanten Umstrukturierung an; in Anlehnung an ähnliche, bereits in den Königsberger und Litauischen Schulplänen formulierte Vorstellungen hieß es, dass

„die erste Klasse der städtischen Schulen die Elementarschule sein muß, in welcher die Grundkraft der menschlichen Natur in den verschiedenen Zweigen, nach welchen sie von der Erziehung notwendig aufzufassen ist, angeregt, geweckt, im Allgemeinen geübt und entwickelt wird, und daß außer einer oder mehreren niederen Elementarschulen dieser Art jede Stadt eine höhere Elementar- oder Stadtschule besitzen muß, in welcher die nur zu einer gewissen Stärke gediehenen sittlichen, intellektuellen und ästhetischen Kräfte an den einer jeden korrespondierenden bestimmten Gegenständen der Natur und der Menschenwelt zu dem Grade entwickelt und fortgebildet werden, auf welchem jeder zur Mündigkeit gelangte Mensch stehen muß, um seiner selbst und seiner Beziehung zu der Gottheit und zu der Welt inne, seiner Anlagen und ihres Maßes sich bewußt und ihrer mächtig zu sein und um nach dem Verhältnis derselben, seiner im Laufe ihrer Entwicklung /754:/ notwendig gewonnenen Einsichten und Kenntnisse und seiner Neigung, welche immer unter dem Einfluß auch äußerer Beziehungen stehen wird, eine weitere Ausbildung, durch welche er als wirksames Glied in das gemeinsame Leben der Gesellschaft eingreift, suchen und mit Glück sich ihrer befleißigen zu können. An diese Schulen werden sich nun gleich die gelehrten Schulen zur allgemeinen Grundlage wissenschaftlicher Bildung für diejenigen, welche ihrer fähig sind oder sie begehren, anschließen. Eine besondere Rücksicht erfordern aber solche Arten, die von und für sich selbst oder durch ihre Nachbarschaft mehr als eine gewöhnliche Stadtschule bedürfen, aber doch nicht einen so kultivierten Sprengel um sich

² Zu weiteren Tätigkeitsbereichen der Deputation bzw. Schleiermachers während seiner Amtszeit in der Kultusverwaltung vgl. Kade 1925; Lohmann 1984.

vereinigen, daß sie eine eigentliche gelehrte Schule erfordern. Solchen Städten müssen zu ihrer Stadtschule auch die unteren Klassen der gelehrten bis zur dritten inklusive vielleicht mit der ersteren verbunden und als ihre Fortsetzung, aber ohne wesentliche Verschiedenheit von den unteren Klassen eigentlicher gelehrter Schulen gegeben werden. Stadtschulen auf diese Art erweitert kann man höhere Stadtschulen nennen" (Humboldt an die Geistlichen und Schuldeputationen der Königlichen Regierungen in Breslau, Liegnitz, Stargard, Königsberg, ZStA 2, Bl. 3, 3v).

Eine Abschrift dieser Verfügung erging an die Wissenschaftliche Deputation, damit sie ersehe, welche Einleitungen man zur Regulierung der äußeren Schulverhältnisse bisher getroffen habe. Sie wurde als Paragraph 4 in den zweiten Lehrplanentwurf der Deputation vom 26. Mai 1811 übernommen (Lehrplan 1811, ZStA 2; dieser zweite Entwurf ist publiziert in Horstmann 1926).

Eine ergänzende Bestimmung, dass der von ihr zu erarbeitende Gymnasiallehrplan „mit den nötigen Modifikationen" (Humboldt, ZStA 2, Bl. 1,1v) auch für die höheren Bürger- bzw. Stadtschulen anwendbar sein sollte, stand von Anfang an in einem ungeklärten Widerspruch zu der Bestimmung, nach der diese Schulen „ohne wesentliche Verschiedenheit" von den unteren Klassen der gelehrten Schulen sein sollten. Das im zweiten Lehrplanentwurf hierfür vorgesehene Lösungsmodell sah für die Gymnasien ein bestimmtes quantitatives Verhältnis von „Sprachen" und „Wissenschaften" im Fächerkanon vor. Während die alten Sprachen Latein und Griechisch einen das gymnasiale Curriculum gewissermaßen definierenden Stellenwert erhalten sollten, sollten sie an den Stadtschulen relativ, an den Elementarschulen völlig zurücktreten. Im Unterschied zum Gymnasium wurde für diese beiden Schulformen der curriculare Schwerpunkt auf die Fächer der Kategorie „Wissenschaften" (Mathematik, Naturlehre und Naturbeschreibung, Geschichte und Geographie, Religion), auf den neusprachlichen Unterricht und den Deutschunterricht gelegt. Das Verhältnis von „Sprachen" zu „Wissenschaften" sollte am Gymnasium 2:1, an der höheren Stadtschule 1:2 betragen (§§ 18, 19, Lehrplan 1811, ZStA 2). Durch diese Festlegung unterschied sich der Bildungstypus dieser Schulform künftig durch „eine nähere Beziehung auf das Praktische" von dem des Gymnasiums; sie war jedoch unerlässlich, weil der von der Stadtschule abgehende Schüler „ein Ganzes in Hinsicht der wissenschaftlichen Seite mit von der Schule herunter nehmen muß" (ebd.). Eine Durchlässigkeit zwischen Gymnasium und Stadtschule war damit praktisch ausgeschlossen³. /755:/

Anders als aus der heutigen Perspektive stellte sich damals jedoch nicht die Frage, ob die Etablierung einer dreigliedrigen Schulstruktur sozial zu vertreten sei oder nicht; sie war bei der gegebenen ökonomischen Struktur und den verfügbaren materiellen Mitteln, wenn man nicht bei der ständischen Zersplitterung der Schulen bleiben, sondern ein höheres Niveau ihrer Vergesellschaftung erreichen wollte, unvermeidbar. Insofern stimme ich mit Apel nicht überein, der bestimmte, von der Humboldtschen Konzeption womöglich abweichende programmatische Begründungen für die Errichtung allgemeinbildender Schulformen neben dem Gymnasium als „Betonung einer ständisch gebundenen Form der Menschenbildung" wertet (Apel 1984, S. 55). Meines Erachtens sind Widersprüche in den Begründungen für die Etablierung eines allgemeinbildenden Schulwesens im frühen 19. Jahrhundert bei seinen Protagonisten nicht auf (partielle) Rückfälle in ständisches Erziehungsdenken zurückzuführen; vielmehr handelte es sich – angesichts der konstatierten kulturellen, ökonomischen und politi

³ Für die Schulreform in den Rheinlanden und Westfalen beschreibt Apel die gleiche Problematik. Man begegnete ihr zum Teil bei der Etablierung von Realschulklassen (an den Gelehrtenschulen) mit Schwerpunkt auf einer naturwissenschaftlichen Bildung, neben den Gymnasialklassen mit curricularem Schwerpunkt auf dem (alt)sprachlichen Unterricht, zum Teil bei der Errichtung gesonderter allgemeiner und höherer Stadt- bzw. Bürgerschulen. Mit ihnen „wurde für die praktischen Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens eine andere Art von Allgemeinbildung vorgegeben" (Apel 1984, S. 42ff., S. 54).

schen Rückständigkeit Preußens – um zwei verschiedene Strategien zu deren Überwindung mit Hilfe von Bildungsreform⁴.

Aus damaliger Sicht bestand das Problem vielmehr darin, wie gewährleistet werden konnte, an beiden Schulformen des höheren Schulwesens neben den alten Sprachen als „Medien höherer Bildung“ die Wissenschaften, entsprechend der Bedeutung, die man ihnen für die künftige gesellschaftliche Entwicklung beimaß, im Curriculum zu verankern und ihre Stellung im Rahmen der geplanten Bildungsreformen zu sichern. Denn auch die Schüler, die sich nach Besuch des Gymnasiums „der praktischen Seite des Lebens unmittelbar widmen“ würden, sollten „dahin mit den gehörigen Vorkenntnissen versehen“ entlassen werden. Deshalb war es auch am Gymnasium notwendig, einen „bedeutenden Abschnitt der Wissenschaften“ nach der Tertia vollendet zu haben (§ 15, Lehrplan 1811, ZStA 2); und wie man heute weiß, stellten die Quarta- und Tertia-Abgänger um 1800 das Gros der Gymnasialschüler (Müller 1977). Die diesbezügliche Problemsicht der Deputation erläuternd, hieß es im Entwurf von 1810:

„Der Anteil der Wissenschaften zusammengenommen ist im Verhältnis gegen die Sprachen, wenngleich jene nur wenig über ein Drittel der gesamten Schulzeit, diese beinahe zwei Dritteile derselben ausfüllen, dennoch größer angenommen als gewiß auf den meisten unserer Schulen bis jetzt der Fall ist; aber offenbar sind auch unsere meisten literarisch Gebildeten an Geschichts- und Naturkenntnissen viel weiter zurück, als für den Einfluß auf das ganze Leben zu wünschen wäre. Daß der Unterricht in der Mathematik, der sich bis jetzt wohl auf wenigen Gymnasien bis zur sphärischen Trigonometrie erstreckt, viel zu dürftig ist, muß einleuchten. Die Ausdehnung, welche ihm der Plan der Deputation gibt, wird freilich aus Mangel an Lehrern unmittelbar sehr schwer zu erreichen sein, aber sie hat doch vorgezogen, ihn gerade so aufzustellen, um dadurch den Wunsch desto bestimmter auszudrücken, daß man sich diesem Ziel nähern müsse. Der Naturwissenschaft ist im strengern Sinne nur halb so viel Zeit gewidmet als der Mathematik, weil die eigentliche Physik in allen ihren Teilen nicht ebenso befriedigend kann vorgetragen werden, ohne höhere Theorie einzumischen, welche der philosophischen Ansicht und mit dieser auch nur der Universität angehören; der Geschichte hat man am wenigsten eingeräumt, teils weil ihr außer den eigentlichen Lehrstunden noch manches zustatten kommen kann von der Lektüre und den Übungen des Sprachunterrichts, teils weil, wenn das Gedächtnis nur recht gewöhnt ist, die chronologische Folge und den Synchronismus zu fassen, eine größere Masse einzelner Tatsachen auch ohne Unterricht kann gewonnen werden. Übrigens ist die Hoffnung der Deputation darauf gerichtet, daß es durch Vervollkommnung der Methode möglich werden soll, ohne dem Sprachunterricht sein Ziel niedriger zu stecken, dennoch mit der Zeit teils dem wissenschaftlichen Unterricht etwas zuzulegen, teils die Stundenzahl in den obern Klassen zu vermindern“ (Lehrplan 1810, ZStA 3, BI 45v, 46). /756:/

Was das Verhältnis von Stadtschule und Gymnasium, zumal in der Frage der Durchlässigkeit, betraf, so blieb es weiterhin problematisch. Nicht zuletzt aufgrund der bei der Lehrplanarbeit gemachten Erfahrungen äußerte Schleiermacher in einem Gutachten, das er einige Jahre später auf Bitte Süverns zum inzwischen erreichten Stand der Lehrplanerstellung verfasste, die Ansicht, dass das Erlernen der alten Sprachen weder für die Abgänger aus den unteren und mittleren Gymnasialklassen noch für die Absolventen der Stadt- und Bürgerschulen im Hinblick auf die formale Bildung einen Ertrag erbringe, der zum Aufwand in einem angemessenen Verhältnis stehe; denn eine wirklich bildende Wirkung entfalteten die alten Sprachen nur

⁴ Eine Klärung dieser Frage ist hier nicht zu leisten; vgl. vorläufig Lohmann 1984, S. 67ff., 84ff., 93ff., 155ff. Die gesellschaftstheoretische Kategorie, mit der die Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts in Beziehung zu setzen wären, ist meines Erachtens die der „Klasse“, bzw. der Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft, und nicht die des „Standes“. Gegenüber dem ständisch gebundenen Schulwesen stellt das Allgemeinbildungssystem prinzipiell eine höhere Stufe der Vergesellschaftung dar.

durch fortgesetzten Umgang mit ihnen, und dies setze den vollständigen Gymnasialkursus voraus.

Wenn er es trotzdem nicht für geraten hielt, die alten Sprachen aus den Stadtschulen zu entfernen, so aus Gründen der Durchlässigkeit zwischen den Schulformen: Andernfalls würde „armen Knaben, die künftig ein Gymnasium besuchen sollen“, die ersten beiden Schulstufen aber auf einer Elementar- oder Stadtschule absolvierten, der Übergang wegen des fehlenden altsprachlichen Unterrichts unmöglich oder doch sehr erschwert. Schleiermacher schlug deshalb vor, die alten Sprachen an den Stadtschulen außerhalb der normalen Schulstunden zu unterrichten. Mit Bezug hierauf formulierte er aber auch Zweifel am Realitätsgehalt der Annahme, es gebe tatsächlich eine Parallelität der anderen Schulformen mit den unteren und mittleren Gymnasialklassen derart, dass es gleichgültig sei, „ob einer, der nur die Bildung einer von jenen beiden Anstalten erwerben wolle, sie auf diesen selbst oder auf den entsprechenden Klassen eines Gymnasiums erwerbe, und ob einer, der den Gymnasialunterricht vollenden will, den Unterricht auf demselben oder auf einer von jenen Anstalten anfangen“ (Schleiermacher [1814] 1957, S. 149f.). Er glaube nicht, dass man dies behaupten könne, und verwies dabei auf den Einfluss der Schule auf Sittlichkeit und Charakter, der wiederum von den verschiedenen „Zeitverhältnissen“ abhängig sei: So nehme man an, dass die Schüler viel früher die unterste Gymnasialklasse besuchten, als die ländliche Elementarschule ihre Schüler entlasse. Die allgemeine Stadtschule erreiche ihr Unterrichtsziel in einer längeren Zeit, als die Unterstufe des Gymnasiums dauere; ähnliches gelte in bezug auf die mittlere gymnasiale Bildungsstufe und die höhere Bürgerschule.

„Der Zögling also, der nur die Bildung der allgemeinen Stadtschule erhalten soll, diese aber auf den unteren Klassen des Gymnasiums empfängt, wird früher, als zu wünschen ist, und minder reif in sein Berufsleben übergehen. Der Gymnasiast hingegen, der die erste Bildungsstufe auf einer allgemeinen Stadtschule vollendet, wird hinter seinen Altersgenossen in Absicht auf den Unterricht auf eine ungünstige Art zurückbleiben. Wenn erstere Vermischung der äußeren Verhältnisse wegen nicht immer zu vermeiden ist, ohnerachtet unsere Gymnasien sehr darunter leiden: so wäre wenigstens zu wünschen, daß man auf indirekte Weise die erste zu verhindern und möglichst dahin zu wirken suchte, daß nicht die unteren Klassen der Gymnasien von solchen überfüllt würden, die gleich von ihnen in die Gewerbe übergehen; sondern daß für diese auch in den Städten, wo Gymnasien sind, mehr abgesonderte niedere und höhere Bürgerschulen beständen“ (ebd., S. 150).

Die bestehende „Multifunktionalität“ (Müller) des Gymnasiums um 1800, das heißt, dass es Schule für alle Schichten des städtischen Bürgertums mit seinen heterogenen Interessen an der Schulbildung war, bewertete Schleiermacher als eine möglichst rasch zu beseitigende materielle Notlage, geschuldet dem noch niedrigen Vergesellschaftungsgrad des Schulwesens. Um sich heute von diesem eine Vorstellung zu verschaffen, vergegenwärtige man sich die Situation der Schulen, wie sie etwa aus den Daten bei Kraul rekonstruiert werden kann; diese Daten beziehen sich auf eine Reihe von Gymnasien in den Rheinlanden und Westfalen im Vormärz, sind auf die Lage in Berlin in /757:/ den Jahren und ersten Jahrzehnten nach Beginn der Bildungsreform aber sicherlich weitgehend übertragbar: „Für etwa ein Drittel aller Schüler, nämlich 34,3%, ist die Abgangsklasse die Prima. An zweiter Stelle stehen mit 20,6% die Abgänger aus Tertia, und dann folgen mit jeweils ca. 15% die aus Sekunda und Quarta ... Das Eintrittsalter ist sehr breit gestreut: von 8 Jahren bis zu 25 Jahren. Nur ein Drittel der neu eintretenden Gymnasiasten ist zwischen 10 und 12 Jahren alt ... Die Verweildauer ist insgesamt recht kurz: Für ein gutes Drittel der Gymnasiasten beträgt sie im Höchstfall zwei Jahre. Im übrigen ist auch die Dauer des Schulbesuchs breit gestreut: von knapp einem Jahr bis zu über zwölf Jahren“ (Kraul 1980, S. 144).

3. Modifikation des Fachklassensystems: das Bildungsstufenmodell

In der Anlage zu seinem Schreiben vom 21. Mai 1810 übersandte Humboldt der Deputation ein Schreiben Bernhardis, das dieser in seiner Eigenschaft als Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums in Berlin an die Sektion geschickt hatte. In diesem Schreiben vom 13. Mai 1810 bat Bernhardi darum, eine Verfügung gegen die Dispensation vom Griechischunterricht zu erlassen. In dieser Frage herrsche nämlich 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 2, Bl. 2). Humboldt wies die Deputation an, bei der Ausarbeitung von Lehrplan und Abiturreglement auf diese Frage Rücksicht zu nehmen.

Das Dispositionsverbot erwies sich in der Folge als einer der wirksamsten Hebel zur Durchsetzung der Allgemeinbildungsauffassung in der Schulpraxis und als wichtige Voraussetzung für die Verbindlichkeit der Abiturregelung. Es trug indirekt zur Spaltung zwischen Bürgerschule und Gymnasium und damit zur Entstehung der Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens bei. Mit dem Dispositionsverbot wurde ein entscheidender Schritt bei der endgültigen Überwindung der überkommenen Lateinklassen getan und das aufklärerische Fachklassensystem nachhaltig in Richtung auf die Etablierung eines Jahrgangsklassensystems modifiziert. Dieses wiederum wurde mit dem Normalplan von 1837 endgültig für verbindlich erklärt: 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, 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, S. 151. – Die Durchsetzung des Jahrgangsklassensystems in den Rheinlanden und Westfalen beschreibt detailliert Apel 1984).

Gegen die Dispensation von Schulfächern wurde von der Sektion am 20. Oktober 1810 eine erste Verordnung erlassen. Anlässlich eines Berichts des Joachimsthaler Gymnasiums in Berlin über dort abgehaltene Abiturprüfungen habe man

„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 /758:/ allgemeinen höheren Lehranstalten aufgenommenen Lehrobjekte auf die allgemeine wissenschaftliche Fundamental-Bildung 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. Die unterzeichnete Sektion verordnet daher hierdurch, daß von jetzt kein Schüler mehr von irgendeiner Lektion, unter welchem Vorwande es auch sei, dispensiert und insonderheit denen, welche bei der Maturitäts-Prüfung nicht auch Beweise ihrer Kenntnis in der griechischen Sprache ablegen, das Zeugnis der Reife versagt werden soll“ (ZStA 4, Bl. 1. 1v; Neugebauer 1835, S. 189).

Abschriften dieser Verordnung ergingen an alle Berliner Gymnasien und an die Schuldeputationen bei den Provinzialregierungen. Diese leisteten allerdings Widerstand gegen eine allzu strikte Durchsetzung des Dispositionsverbots und wurden häufig mit Gesuchen um Ausnahmegenehmigungen vorstellig. Während die Zentralverwaltung den Standpunkt einer möglichst vollständigen Einhaltung des Dispositionsverbots vertrat, sahen sich die Provinzialbehörden, die ja den Wünschen und Interessen des Publikums an die Schule naturgemäß näher waren, mit den Problemen der sozialen Akzeptanz der Bildungsreform stärker konfrontiert.

Bis weit in die Mitte des Jahrhunderts finden sich in den Akten der Bildungsadministration Gesuche von Vätern um Dispensation ihrer Söhne von bestimmten Fächern. Sie richteten sich in der Regel auf das Griechische, das als einer der zentralen Inhalte des neu konstituierten gymnasialen Fächerkanons am meisten um elterliche Wertschätzung zu ringen hatte. In einzelnen Fällen ging es auch um den Mathematikunterricht: Durch die im Zuge der Etablierung allgemeiner Bildung angestrebte stärkere Theoretisierung und Formalisierung des Faches, verbunden mit einer Trennung des Mathematik- vom Rechenunterricht, wurde die berufliche und alltagspraktische Nützlichkeit von Mathematikunterricht schwer nachvollziehbar und daher angezweifelt. Die Dispensationsgesuche verschwanden aus den Akten erst allmählich, im Zuge der Errichtung gesonderter Bürger- bzw. Realschulen (ZStA 4).

Von Jeismann wird der Erlass des Dispensationsverbots negativ bewertet; er bezeichnet die Maßnahme als „pädagogischen Rigorismus“. Lehrplan und Prüfung seien dadurch zu Mitteln der Synchronisation des Bildungsprozesses von Staats wegen geworden; und das Prinzip der „harmonischen Bildung“ aller Kräfte habe die Schüler in einen Bildungsgleichschritt sowie die Gymnasien in eine gleichmäßige Ordnung gebracht: „wenn das auch erst in den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts in breiterem Maße erreicht wurde, so war doch diese Folge des Bündnisses von ‚Staat und Bildung‘ – die Wilhelm Raabe im ‚Horacker‘ später so deutlich als Abwendung von der Reformzeit charakterisierte – bereits als Möglichkeit 1812 angelegt“ (Jeismann 1974, S. 358; ähnlich Müller 1977, S. 60). Tatsächlich fand der Sündenfall, den das Dispensationsverbot demnach wohl darstellte, nicht erst unter Humboldts Nachfolger Schuckmann statt, der in der Regel als Sachwalter der Reaktion in der preußischen Bildungsadministration eingeführt wird. Die Mitglieder der Wissenschaftlichen Deputation, demgegenüber zumeist als Garanten der Liberalität in der preußischen Bildungsreform angesehen, beförderten es in ihrer Lehrplanentwicklung und den dabei getroffenen Regelungen selbst mit Nachdruck.

Zur Vorgeschichte: Mit einer Verfügung vom 1. Dezember 1809 war es den Direktoren der fünf damals in Berlin bestehenden Gymnasien – des Friedrichswerderschen, des Joachimsthaler, des Französischen, des Friedrich-Wilhelms- und des Berlinisch-Cöllnischen Gymnasiums zum Grauen Kloster – zur Auflage gemacht worden, etwa sechs Wochen vor Beginn eines neuen Schulkursus der Sektion die vorgesehenen Lektionspläne zur Genehmigung vorzulegen. Mit dieser Verfügung unterstellte die Sektion die Unterrichtsplanung der Gymnasien, die bis dahin allenfalls auf der Ebene /759:/ der einzelnen Schule stattgefunden hatte, erstmals der administrativen Aufsicht durch eine staatliche Behörde und schuf damit die Möglichkeit, den Gymnasialunterricht zu vereinheitlichen. Dieser Zugriff auf die Unterrichtsplanung der Berliner Gymnasien markierte in gewisser Weise den Anfang der geplanten Schulreform in Richtung auf die Etablierung eines allgemeinbildenden Schulwesens und zugleich einen Wendepunkt in der curricularen Entwicklung. Der Prozess der Vereinheitlichung der Lektionspläne dauerte – parallel laufend zur Übergangsphase vom Fachklassen- zum Jahrgangsklassensystem – etwa bis zur Verabschiedung des Normalplans von 1837. Während dieser Zeit wurden durch die Lehrplanarbeit der Wissenschaftlichen Deputation und den Lehrplan von 1816 erstmals einheitliche und verallgemeinerungsfähige curriculare Parameter für die Lehrplangestaltung an alle Gymnasien vorgegeben.

Am 17. Februar 1810, also zwei Monate, bevor sich die Deputation faktisch konstituierte, sandte Bernhardt aufgrund der genannten Verfügung seine Lektionspläne zusammen mit einem ausführlichen Begleitschreiben an die Sektion. Darin begründete er ein bestimmtes curriculares Modell, das er soeben am Friedrichswerderschen Gymnasium einzuführen begonnen hatte und mit dem es möglich werden sollte, Bürgerschule, Schule für höhere Stände und gelehrte Schule in einer Schulform zu vereinigen. Diesem Zweck diene das Bildungsstufenmodell, in dem jeweils zwei Klassen parallel liefen. Insgesamt waren drei Bildungsstufen mit sechs Klassen vorgesehen. Bernhardt erläuterte sein Modell damit, dass es ein falscher Grundsatz sei, alle Klassen parallel laufen zu lassen, denn dadurch werde das Voreilen in ei

nem einzelnen Objekt gefördert und die harmonische Bildung gestört: „Ein Schüler soll nicht in Prima in der Mathematik, in Latein in Quarta und im Französischen in Sexta sitzen. Daher 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).

Aber selbst zwischen den zwei Klassen einer Bildungsstufe sei kein vollständiger Parallelismus möglich, einmal wegen des Lehrermangels, zum anderen, weil die höhere Klasse einer Bildungsstufe andere Bedürfnisse habe als die niedere. Beispielsweise könnten die Schreibstunden, die Zeichenstunden und die Religionsstunden nicht parallel laufen, weil nur ein Zeichen- und Schreiblehrer vorhanden sei, und man müsse daher genau abwägen, was man gegenüberstelle. „Dagegen läuft die Mathematik und Deutsch durch drei Klassen parallel, weil hier ein unharmonischer Fortschritt gewöhnlicher, verzeihlicher und das Aufhalten von schädlicheren Folgen ist“ (ebd.).

Worum ging es hier? Das Fachklassensystem, von dem das angesprochene Moment einer in allen Klassen parallelen Anordnung der Lektionen herrührt, stellte eine entscheidende Er rungenschaft der Pädagogik der Aufklärung für das Schulwesen dar. Es hatte sich im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts an den preußischen Latein- und Gelehrtenschulen verstärkt durchgesetzt und brachte gegenüber dem bis dahin dominanten Lateinunterricht eine enorme Vervielfältigung der Lehrobjekte mit sich. Als curriculare Struktur organisierte es den Einzug der sogenannten „Realien“ in den Unterricht, war aber selbst noch Ausdruck eines äußerst niedrigen Vergesellschaftungsgrades des Schulwesens (vgl. Rang-Dudzick 1981).

Heute wird es von einigen Autoren in völliger Verkennung der damaligen materiellen Mittel zur Ausstattung der Schulen und zur curricularen Abstimmung der verschiedenen, einem Fach zugehörenden Lektionen als ein System bewertet, das die Kompensation sozialer Benachteiligungen und die besondere Förderung spezifischer Begabungen durch kurzfristigen Besuch entsprechender Niveaueurse ermöglicht habe (so Müller 1977, S. 60); doch liest sich die Bewertung in einem Gutachten „Über Stufenfolge, Methode und Umfang des mathematischen und naturwissenschaftlichen /760:/ Unterrichts“, das der Stettiner Schulrat Bartholdy 1810 für die Wissenschaftliche Deputation erstellte, ganz anders. Im Hinblick auf die heterogenen Vorkenntnisse der Gymnasialschüler in der Mathematik heißt es dort:

„Man hat auf einigen Anstalten diesem Übel durch einen völligen Zeit-Parallelismus für jeden Lehrgegenstand auszuweichen versucht; aber es ist mir noch zweifelhaft, ob das Heilmittel oder das Übel verderblicher sei. Solch ein Parallelismus der Stunden läßt sich nur dadurch erreichen, daß jeder Lehrer eine größere Anzahl zum Teil sehr weit von einander liegender Gegenstände vorzutragen bekommt, die sich obendrein mit jeder Veränderung in dem Lehrer-Personale wieder abändern. Jeder Gegenstand aber fordert seine eigentümlichen Kenntnisse, und es macht in der Tat einen weit größern Unterschied im Werte des Unterrichts, als man meistens zu glauben scheint, ob der Lehrer das Materiale seines Unterrichts nur vor der Stunde notdürftig zusammengesucht ... oder ob er es Jahre lang und 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 Vortrags 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 in bestimmten Lehrfächern und kaum eine Spur von jenem recht schwerlich durch moralische Belehrungen hervorzubringenden, durch stetige und eifrige 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 ...“(Bartholdy [1810], ZStA 2, Bl. 87, 87v).

Außerdem könne der Parallelismus doch nicht das Übel beheben, zu dem er bestimmt sei, nämlich die Ungleichartigkeit der Schüler einer Klasse. Wenn man sie nämlich auch am Anfang eines Kursus unter dem Aspekt der Gleichartigkeit der Vorkenntnisse zusammenbrächte, so würden einzelne doch durch Krankheit, unvermeidliche Reisen und sonstiges daran gehindert, den Unterricht kontinuierlich zu verfolgen, so dass im Laufe des Kursus die Ungleichheit wieder anwachse, was besonders in der Mathematik äußerst nachteilig sei. – Interpretationen der Funktionsweise des Fachklassensystems, wie sie Müller demgegenüber vornimmt, werden allerdings durch programmatische Äußerungen zur curricularen Umsetzbarkeit einer „harmonischen Bildung“ teilweise nahegelegt: Humboldt war ein Verfechter des Fachklassensystems, wenn auch aus anderen Gründen als die Aufklärungspädagogen (s. dazu unten). Tatsächlich bestanden gerade in der Anfangsphase der Etablierung allgemeiner Bildung Bernhardis und Humboldts Konzeptionen nebeneinander; so unterstellte etwa die Lehrerprüfungsordnung von 1810 insofern ein Fachklassensystem, als sie vorsah, dass die künftigen Gymnasiallehrer in Sprachen, Mathematik und empirisch-historischen Wissenschaften gebildet zu sein hätten.

Anders als die Bezeichnung zunächst vermuten lässt, erbrachte erst die Ablösung der Fachklassen durch das Jahrgangsklassensystem, dass die gegen die alten Lateinklassen errungene Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände tatsächlich wirksam wurde und die neuen Unterrichtsgegenstände auch von einer entsprechend ausgebildeten Lehrerschaft vermittelt werden konnten (vgl. zur Herausbildung einer Fachlehrerschaft Apel 1984a, Schubring 1983); demgemäß kam der gleichzeitigen Neuregelung der Lehrerprüfungsordnung für die Verwirklichung der Schulreform große Bedeutung zu. Dabei profitierten speziell die Fächer der Kategorie „Wissenschaften“ sowie der deutsche Sprachunterricht von der Etablierung eines Jahrgangsklassensystems samt Dispensationsverbot und der sich daraus ergebenden Konstituierung eines Pflichtfachkanons.

Wenn man nämlich auf den schulischen Fächerkanon als eine Gesamtheit blickt, so bedeutete das Dispensationsverbot beispielsweise auch, dass alle Schüler am Religionsunterricht teilnehmen mussten. Die übrigen Fächer wurden dadurch von der erzieherischen Verpflichtung zu „moralischen Belehrungen“, die den Aufklärungspädagogen so sehr am Herzen gelegen hatten, entlastet (vgl. unten). Ergänzt wurde diese Entlastungsfunktion /761:/ des Jahrgangsklassensystems durch die gleichzeitige Etablierung einer disziplinarischen Ordnung, die die Schüler abgestuft nach ihrem Alter und der demgemäß zu erwartenden „sittlichen Reife“ klassifizierte und maßgeblich zur Vereinheitlichung ihrer normativen Orientierungen beitrug. Die Ausarbeitung einer solchen disziplinarischen Ordnung nahm in dem Begleitschreiben Bernhardis breiten Raum ein. Durch diese beiden Momente konnte der Lehrer darauf verzichten, bei jeder passenden oder unpassenden Gelegenheit auf die Nützlichkeit und Gottgefälligkeit dieser und jener Anwendung des eben behandelten Wissensgebietes in der Lebenspraxis oder dieser und jener Kenntnis hinzuweisen, um die Moral seiner Schüler zu heben und um seinen Gegenstand zu rechtfertigen, (womöglich mit dem Hintergedanken, die Schüler für weitere Lektionen zu gewinnen, von deren Schulgeldern er ja seinen eigenen Lebensunterhalt (mit)finanzierte). Eine stärkere Formalisierung und Theoretisierung der Inhalte der einzelnen Schulfächer im Rahmen der Etablierung allgemeiner Bildung hätten ohne die Errichtung eines Pflichtfachkanons und ohne die Konstituierung von Jahrgangsklassen in der Schule kaum Platz greifen können. Im Fachklassensystem des ausgehenden 18. Jahrhunderts bestimmten die schulgeldzahlenden Eltern nach Maßgabe ständischer Interessenlagen, welche Lektionen der Schüler zu besuchen und welche Kenntnisse er in welchem Umfang zu erwerben hatte.

Gegenüber einem vollständigen Parallelismus, wie er den Aufklärern vorschwebte (vgl. Resewitz 1773, S. 208f.), in dem die Lektionen eines Faches an einem oder mehreren Wochentagen zur gleichen Tageszeit angeboten wurden – was im übrigen bei voller Realisierung des Prinzips einen Aufwand an Lehrpersonal erforderte, der die Mittel nahezu aller Schulen

weit überstieg –, sah Bernhardis Bildungsstufenmodell folgende Modifikationen vor: Innerhalb einer Bildungsstufe waren partielle Versetzungen in einzelnen Fächern möglich, nicht dagegen zwischen zwei Bildungsstufen, so dass man insgesamt von einer Stufe in die nächsthöhere nur in allen Fächern zugleich versetzt werden konnte. Nach Möglichkeit sollten die Lektionen eines Faches innerhalb einer Bildungsstufe, mithin über jeweils zwei Klassen, parallel liegen, während man auf einfache Weise dadurch Durchlässigkeitsschranken in das Curriculum einziehen konnte, dass die Lektionen einer Klasse zwischen den Bildungsstufen nicht parallelisiert wurden. Dazu kamen entsprechende Versetzungsregelungen, die ein übriges taten, um zu verhindern, dass der Schüler in einem Fach sehr viel schneller voranrückte als in anderen oder gar einige Fächer ganz ausließ.

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

In der Schulpraxis setzte sich diese Auffassung Humboldts, die er, wenn auch mit anderer Begründung, eher mit den Aufklärungspädagogen gemein hatte, im weiteren nicht durch. Die Wissenschaftliche Deputation legte für ihre Lehrplanerstellung das Bernhardische Bildungsstufenmodell zugrunde und entschied sich damit für ein Konzept, das sie im Lehrplangentwurf von 1810 thematisierte: Überall dort, wo von der Einteilung einer Schule in Klassen die Rede sei, müsse die Entscheidung einer bestimmten Frage obenan stehen, nämlich, 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 soll sitzen können. Für welches von beiden man sich auch ausschließlich entscheide, es wird immer unnatürlich und schädlich sein“ (ZStA 3, Bl. 42).

Ebenfalls wurde hier die Notwendigkeit einer drastischen Reduktion der Anzahl der gelehrten Schulen (bzw. der Schulen, die das Recht hatten, zur Universität zu „dimittieren“) mit der Quantität an Lehrern begründet, die zu veranschlagen sei, wenn man die von der Deputation vorgesehene curriculare Struktur tatsächlich realisieren wolle. Dies ergab sich aus dem Bildungsstufenmodell: Durch die Kombination zweier Klassen wurde es unmöglich, „daß derselbe Lehrer über denselben Gegenstand in diesen beiden Unterricht erteile“; für das Bildungsstufenmodell sei ein so starkes Lehrpersonal vorauszusetzen, „als kaum die bestfundierten und frequentesten Gymnasien jetzt besitzen. Die Deputation gesteht, daß die Ausführbarkeit ihrer Vorschläge nur auf der Voraussetzung beruhe, man werde die Zahl der eigentlichen gelehrten Schulen so sehr einschränken, daß die darauf bisher gewendeten Kräfte möglichst konzentriert und jeder daher eine hinreichende Frequenz verschafft werde, um auf eine solche Ausdehnung Anspruch machen und sich in derselben erhalten zu können“ (ebd., Bl. 84v).

In der Phase des Übergangs zwischen den beiden Klassensystemen fand tatsächlich eine erhebliche Verminderung der Anzahl der als Gymnasien anerkannten Schulen statt: Nach Angaben von Friedrich Paulsen lag die Zahl der Lateinschulen in Preußen um 1750 bei ungefähr 400, während es hier im Jahre 1818 nur noch 91 Gymnasien gab; die übrigen Schulen wurden, sofern sie weiterbestanden, zu Bürger- bzw. Stadtschulen oder Progymnasien umstrukturiert (Paulsen 1897, S. 287). Darüber hinaus ist es in diesem Zusammenhang wichtig, den Faktor der tatsächlichen Größe der damaligen Latein- und Gelehrtenschulen nicht aus den Augen zu verlieren; die zumeist geringen Größen schlossen eine konsequente Durchführung des Fachklassensystems im Grunde von vornherein aus: Die Mehrzahl der Lateinschulen umfasste nicht mehr als 30, in seltenen Fällen 100 Schüler (Leschinsky 1983, S. 172). Auch sei zu bedenken, „ob denn die Gymnasien des Vormärz nicht den Anschein besonderer Förderungsmöglichkeiten oder Individualisierungschancen nur boten, solange sie in ihrer geringen Größe (1816 wenig mehr als 100, 1846 über 200 Schüler pro Anstalt) gerade keine Institutionen eines schulischen Massenaufstiegs waren“ (ebd.).

4. Einheit der Bildung: das Konzept für den deutschen Sprachunterricht

Aus dem Bildungsstufenmodell ergaben sich bestimmte Konsequenzen für den Zuschnitt der Fächer. Erstmals sah man sich nun nämlich vor die Notwendigkeit gestellt, die Fachinhalte in ihrer Abfolge und wechselseitigen Relation aufeinander abzustimmen. In einer Notiz über die Redaktion des Lehrplans legte Schleiermacher hierüber fest:

„Der Plan besteht wesentlich aus einem allgemeinen Teil und einem besonderen, Der allgemeine Teil entwickelt aus der Idee der gelehrten Schule und dem Ziel, welches sie sich vorzustecken hat, die Wahl der Lehrobjekte und ihr Verhältnis zueinander sowie die Hauptzüge der Organisation des Ganzen ... der besondere Teil wendet nur die im allgemeinen aufgestellten Prinzipien auf die einzelnen Lehrgegenstände an, und zwar in /763:/ einer doppelten Darstellung, so daß zuerst das, was in einer jeden Bildungsstufe geleistet werden muß, durch alle Objekte durch verzeichnet, dann aber jedes einzelne Objekt durch die sechs angenommenen Klassen durchgeführt wird“ (ZStA 2, Bl. 111; bei sechs Klassen waren für einen vollständigen Gymnasialkurs zehn Schuljahre vorgesehen).

Diese zweifache Betrachtungsweise fand sich als konstitutives Merkmal beider Lehrplänenwürfe sowie im Lehrplan von 1816 wieder: Jedes Lehrobjekt wurde zum einen als „koordinierte Masse“ im Verhältnis zu den anderen Fächern einer Bildungsstufe und zum anderen als „sukzessiver Kursus“ von Sexta bis Prima betrachtet.

Gleichzeitig leitete das Dispensationsverbot das Ende der „Spezialbildung“ ein: Dadurch, dass alle Fächer des künftigen Schulwesens „allgemein bildende“ sein sollten, entfiel an den Gymnasien und Stadtschulen eine Fülle von Lektionen, die, jeweils nur für bestimmte Schülergruppen von Interesse, von ihnen nach Maßgabe ständischer oder künftiger Berufsorientierungen ausgewählt worden waren. So weist der Lehrplänenwurf der Deputation von 1811 nur noch elf allgemeine Pflichtfächer auf, während beispielsweise der Lektionsplan des Friedrichswerderschen Gymnasiums von 1788 20 Lektionen anbot, unter ihnen etwa „Geschichte der Literatur und Bücherkenntnis“, „Geschichte der Philosophie“, „Sulzers Vorübungen“, „Verstandesübungen“, „Kleines Erfurter Schulbuch“, „Enzyklopädie“. In den Lektionsplänen anderer Schulen aus der Zeit finden sich außerdem noch „Logik“, „philosophische Moral“, „Rhetorik“, „Metaphysik“, „Geschichte der schönen Künste“, „Geschichte der Wissenschaften“, „Mythologie“, „Astronomie“ u. a. neben den Lektionen, die später als allgemeinbildende anerkannt und dementsprechend im Pflichtfachkanon beibehalten wurden (Schwartz 1911).

Die Frage, wie sich „allgemeine Bildung“ institutionalisieren ließ, war in bestimmter Weise mit dem in der französischen Aufklärung formulierten Problem einer Einheit des Unterrichts identisch (Durkheim 1977, S. 270ff.). Die Konstituierung eines Pflichtfachkanons war

hierfür eine Lösung, die dem Sachverhalt Rechnung trug, dass es sich bei der Erzielung „allgemeiner“ und „formaler Bildung“ nicht primär um ein epistemologisches Problem handelte, sondern dass dann, wenn das Konzept in der Praxis verwirklicht werden sollte, pädagogische und curriculare Lösungen gefunden werden mussten. Erst als durch die Bildungsbedürfnisse der Frühabgänger des Gymnasiums im Unterricht neben das Lateinische zahlreiche Realien, enzyklopädische Übersichten und „gemeinnützige“ Kenntnisse traten, wurde auch die Grenze zwischen der Schule und anderen gesellschaftlichen Institutionen und Praxisbereichen zum Problem: Erst jetzt stellte sich die Frage, welche Besonderheiten eigentlich ein Schulfach gegenüber einer wissenschaftlichen Disziplin aufzuweisen hatte, wenn es nicht schlicht universitätspropädeutisch bilden sollte (Schleiermacher [1808] 1957; Bernhardi [1816] 1818), und das gleiche galt für die Abgrenzung des schulischen Wissens gegenüber dem durch Nachahmung und Zusehen in den handwerklichen Berufsbereichen zu erwerbenden Wissen (Schleiermacher [1805] 1957).

Ein Fächerkanon konnte sich nicht auf der Ebene einer von den einzelnen Gymnasien jeweils für die unmittelbaren Bedürfnisse und Gegebenheiten der Schule isoliert betriebenen Lektionsplanung entwickeln, eine Praktik, bei der man durch die ad-hoc-Einrichtung von Lektionen eben gerade das anbot, was vom „Publikum“ gewünscht wurde und mehr oder weniger zufällig mit den vorhandenen „Lehrern“ abgedeckt werden konnte – die entweder künftige Prediger oder aufgeklärte Praktiker, Handwerker, Kanzlisten usw. waren. Die Konstituierung eines Fächerkanons setzte Vereinheitlichung voraus, ebenso wie sie Resultat von Vereinheitlichung war. Die *Lehrplanperspektive*, die die Deputation gegenüber der Lektionsplanperspektive einnehmen konnte, war insofern ein schulgeschichtliches Novum, und sie markierte einen entscheidenden Schritt in der /764:/ Herausbildung einer relativen Autonomie des Bildungswesens (Bernstein 1977, S. 235ff.; Luhmann/Schorr 1979, S. 94f.)⁵.

Die Implikationen, die dieser curriculare Strukturwandel für die Inhaltsauffassung mit sich brachte, wurden im Kontext der Lehrplanerstellung von Schleiermacher auf den Begriff gebracht. Veränderungen in der Konzeptualisierung des Inhalts der pädagogischen Prozesse gab es dabei auf mehreren Ebenen. Verzichtet wurde beispielsweise, wie angedeutet, auf die Vorstellung einer Lehrbarkeit der Moral. Die intendierten normativen Orientierungen der Schüler wurden zum einen organisatorisch, etwa durch Versetzungsregelungen, oder disziplinarisch, durch entsprechende Sanktionsmaßnahmen, gesichert; die Bildungsstufen galten demgemäß sowohl als „intellektuelle Stufen“ wie auch als „ethische Stufen“ (Lehrplan 1811, ZStA 2). Verstöße gegen die Disziplin ließen sich ahnden, wobei die Maßnahmen vom Tadel bis zum Verweis von der Schule reichen konnten.

Unterschiede in den Auffassungen bestanden in diesem Zusammenhang etwa darin, dass Schleiermacher anders als Bernhardi nicht davon ausging, der Fleiß eines Schülers sei als unmittelbare Äußerungsform seiner Sittlichkeit anzusehen (Bernhardi [1810] 1818; Schleiermacher [1826] 1957). Dem Verzicht auf die Vorstellung einer Lehrbarkeit der Moral lag zum anderen jedoch auch eine analytische Trennung von sozialen und kognitiven Aspekten, von Theoretizität und Anwendungsorientierung des Wissens zugrunde. So hieß es in Schleiermachers Zöllner-Rezension, dass es fast trivial erscheinen könne, noch einmal an die längst getroffene Unterscheidung von Unterricht und Erziehung zu erinnern. Doch würden hierbei noch häufig Fehler gerade in solchen Fällen gemacht, in denen es nicht ausreichte, die Einwirkung auf die „Entwicklung der Verstandesfähigkeiten“ von der auf das „Anregen der Gesinnung“ im allgemeinen zu unterscheiden, in denen es vielmehr darauf ankomme, ihre Beziehung zueinander und ihre jeweiligen Verfahrensarten genau zu bestimmen. Gewöhnlich

⁵ Mit dem Terminus „Perspektive“ sind hier die jeweils unterschiedlichen konzeptionellen Möglichkeiten gemeint, die auf der Ebene der Lektionsplanerstellung nur für lokale Gegebenheiten, auf der Ebene der Lehrplanerstellung – als Moment staatlicher Verwaltungstätigkeit – für verschiedene lokale Bedingungen anwendbar sein und sich schon von daher auf einem ganz anderen Verallgemeinerungsniveau bewegen müssen.

schreibe man dem Beispiel und seiner Nachahmung für die Anregung von Gesinnungen die gleiche Rolle zu, die es beim Unterricht in mechanischen Fertigkeiten habe. Beim Handwerk könne der Anfänger Prinzip und Methode der jeweiligen Tätigkeit tatsächlich mit Hilfe des Beispiels erkennen, weil hier alles äußerlich gegeben sei. Dies gelte aber nicht in Fällen, wo er am äußerlich Gegebenen „ein Inneres“ erkennen soll, das selbst nicht gegeben ist, wie bei der Gesinnungsbildung: „Wer in Sachen der Gesinnung das Beispiel für mehr als eine negative Bedingung hält, der irrt sehr. Und zumal aus dem Beispiele des Lehrers werden die Kinder ebensowenig auch nur eine Verbindlichkeit erkennen, wie der gemeine Christ sie aus dem Beispiel Christi folgern würde, wenn er immer an die Anamartese [Sündlosigkeit] oder an die göttliche Natur dächte. So klagt einmal der Verfasser bitterlich darüber, daß in Erziehungsanstalten für junge Standespersonen kein Unterricht gegeben würde in der besten Art die Untertanen zu behandeln. Möchte man nur lieber, da hier alles auf die Gesinnung ankommt, in der Erziehung darauf bedacht sein, den guten Willen in ihnen anzuregen; mit der Art und Weise wird es sich dann schon finden“ (Schleiermacher [1805] 1957, S. 68).

Eine weitere grundlegende Veränderung in der Inhaltsauffassung betraf den Ausschluss der „technischen Ansicht“ – damit die Gymnasien, vor allem in ihren unteren und mittleren, für die Frühabgänger bedeutsamen Klassen, „nicht etwa in Spezialschulen für einzelne Stände oder in Erziehungsanstalten zur technischen Brauchbarkeit ausarten“ (Lehrplan 1811, § 2, ZStA 2) – und, gewissermaßen am anderen Ende der Skala, den Ausschluss der Philosophie als eigenständiges Unterrichtsfach. Diese beiden Momente begründeten gemeinsam den „universellen Zweck“ aller allgemeinbildenden Schulen und /765:/ den „wissenschaftlichen Charakter“ des Gymnasiums: Aus der Abwehr der verschiedensten Spezialbildungsansprüche sei die Schlussfolgerung zu ziehen,

„1) daß aus allen diesen Schulen alles entfernt werden müsse, was das Ansehen der Vorbereitung auf einen bestimmten Stand“ – das galt auch für die Gelehrtenerziehung – „und demnach das Ansehen der Spezialschulen geben könnte,

2) daß sich bei keiner Gattung der Schulen das Wissen auf die absolute Einheit alles Wissens, sondern nur immer auf einzelne Zweige desselben beziehen müsse. Aus dem ersten, dem universellen Zweck der Schulen folgt die Unzulässigkeit irgend einer Dispensation von irgend einem Objekt des Schulunterrichts..., aus dem letzten, daß die Philosophie und deren Disziplinen durchaus nicht in den Kreis der Lehrobjekte gehören“ (Lehrplan 1811, § 5, ZStA 2; vgl. Lehrplan 1816, §§ 2,3).

Diese Ausgrenzungen richteten sich in geringerem Maße gegen „Fächer“ oder „Lehrobjekte“ insgesamt – womit die in der Aufklärung gewonnene Vielfalt der Unterrichtsgegenstände ja weitgehend wieder hinfällig geworden wäre –, sondern gegen eine bestimmte, z.B. „technische“, Ansicht der Gegenstände oder gegen eine bestimmte, etwa im engeren Sinne „philosophische“ Behandlungsweise.

Was übrigblieb, mündete in die Herausarbeitung einer spezifisch pädagogischen Wissensauffassung. Danach war ein „Lehrobjekt“ an einer allgemeinbildenden Schule etwas von Objekten der außerschulischen Lebenspraxis wie von wissenschaftlichen Disziplinen gleichermaßen Unterschiedenes. Auch dies hing mit dem Übergang von der Lektionsplan- zur Lehrplanperspektive zusammen, ging aber auch auf die Wissensauffassung Schleiermachers zurück, wie er sie in der Zöllner-Rezension und in den „Gelegentlichen Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn“ formuliert hatte – beides Schriften, aus denen sich (zum Teil wörtliche) Übernahmen in den Lehrplanentwürfen wiederfinden und bis in den „Süvernischen Normalplan“ (Lehrplan 1816) verfolgen lassen. In der Unterscheidung von wissenschaftlichem Wissen und Bildung, von wissenschaftlicher und pädagogischer Verallgemeinerung bestand denn auch eine Besonderheit des Wissensverständnisses, das der Lehrplanentwicklung zugrunde lag, gegenüber bestimmten neuhumanistischen Positionen jener Zeit; in ihnen bestand, ähnlich wie in der Spätaufklärung, weiterhin die Vorstellung, „Bildung“ sei nicht an das pädagogische Zusammenwirken der Fächer im Gesamtcurriculum gebunden, sondern

eher, nach dem Vorbild einzelwissenschaftlicher Wissensentwicklung, an einzelne Disziplinen oder an einzelne Lektionen. Galt dies in der Spätaufklärung für die „formellen Verstandesübungen“, so in manchen neuhumanistischen Positionen, etwa bei F. A. Wolf, für die Philologie.

Das Problem der Begründung einer Einheit von Bildung und Unterricht, mit dem die Allgemeinbildungsauffassungen des frühen 19. Jahrhunderts konstitutiv verknüpft waren, stand und fiel mit der Frage des Fächerkanons. Gelang es, ein Konzept zu entwickeln, mit dem nicht nur eine Addition der favorisierten Lehrobjekte betrieben, sondern tatsächlich Beziehungen zwischen den verschiedenen Fächern erzeugt wurden? Um hier eine Synthese zu finden, war es nicht möglich, die alten Sprachen und die Realien einfach nebeneinanderzustellen, beide Wissensformen aber ansonsten unverändert zu übernehmen. Der Angelpunkt bestand, was die Lehrplanarbeit der Deputation betraf, in einer Relationierung der beiden Fächerkategorien „Sprachen“ und „Wissenschaften“. Sie füllte gewissermaßen die Lücken aus, die Humboldt in seinen Vorgaben offengelassen hatte: Mit seiner Formulierung, wonach es dem Tischler ebensowenig unnütz sein könne, Griechisch gelernt zu haben, wie dem Gelehrten, Tische zimmern zu können (Humboldt [1809b] 1969, S. 189), war zwar zum Ausdruck gebracht, dass Gelehrtenwissen und bürgerliches Nützlichkeitsdenken einander angenähert werden sollten. Aber wie es pädagogisch zu bewerkstelligen war, dass sich z. B. für die Kinder der städtischen Handwerker eine formalbildende Wirkung von zwei, drei Jahren (gymnasialer) Schulbildung einstellte, blieb dabei ein ungelöstes Problem. Allerdings sollten die alten Sprachen ohnehin nicht unter dem Aspekt ihres Nutzens für „das Bedürfnis des Lebens“ gelehrt werden, vielmehr wurde in Kauf genommen, dass sich zwischen der erhofften Bildung des Gemüts und der Anwendungsrelevanz dieser Bildung „eherne Mauern“ erhoben (ebd., S. 190).

In den pädagogischen Vorlesungen von 1826 formulierte Schleiermacher später mit Blick auf solche Positionen, wenn man schon zugebe, dass der Stoff, das Materiale der alten Sprachen, für diejenigen, welche in niedere Gewerbe einträten, wieder verschwinde, müsse man wenigstens den Beweis führen, dass der formale Zweck nur an solchen Stoffen erreicht werden könne, die für die künftige Lebenspraxis bedeutungslos sind.

„Jeder muß zugeben, daß schon rein logisch betrachtet diese Beweisführung eine unendliche ist, wie der Beweis jedes negativen Satzes. Aus dem Stande der Sache geht die Aufgabe hervor, den formalen Zweck an einem Material zu erreichen, welches als solches im Leben immer fortwirken müßte und für das ganze Leben in Anwendung bleiben könnte. Ein ganz besonderer Fall der Not wäre es, wenn man das Recht haben sollte, ein materiales Element in den Unterricht hineinzubringen, welches nachher wieder aufgegeben werden müßte. – Gewöhnlich wird sich aber zeigen, wenn man die Sache historisch betrachtet, daß eine solche Ausübung nur aus dem Herkommen besteht; daß der Sache etwas zum Grunde liegt, was aus anderen Verhältnissen überkommen ist, aber nun ohne Fug und Recht beibehalten wird und also vor der Theorie keine Gnade finden kann“ (Schleiermacher [1826] 1957, S. 246).

In den Vorlesungen von 1826 stellte Schleiermacher seine Bildungskonzeption auf die inzwischen stärker herausgebildete dreigliedrige Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens ab; die mittlere Bildungsstufe bzw. die Bürger- oder Realschule wurde ganz auf einen um die Realien und den Deutschunterricht konzentrierten Fächerkanon bezogen, und erst in der Oberstufe des Gymnasiums sollten die alten Sprachen den ihnen hier gebührenden Platz in Form eines „komparativen Sprachstudiums“ erhalten.

Im Rahmen der Lehrplanarbeit der Deputation entwickelte Schleiermacher ein Verständnis des deutschen Sprachunterrichts, mit dem die für die Eigenständigkeit von „Bildung“ notwendige „doppelte Entfremdung“ (W. Loch) des Curriculums zu gewährleisten war: Weder sollte sie durch die Wahl eines von der Alltagspraxis des gewerbetreibenden Bürgertums

möglichst abgehobenen Stoffes noch durch Bemühungen um formale Bildung an unmittelbar anwendungsbezogenen Wissensgebieten erzielt werden.

Der deutsche Sprachunterricht zeichnete sich gegenüber den anderen Fächern des Gymnasialkanons vor allem durch zwei Momente aus: Er repräsentierte einen „Stoff“, der, anders als lateinische und griechische Vokabelkenntnisse, sowohl für die Schüler, die später studieren, als auch für die, die später z.B. Handwerker werden wollten, nicht dem Lebenszusammenhang fremd war. Als Sprachunterricht konnte er einen Typus formaler Bildung gewährleisten, bei dem nicht in Kauf oder gar in Anspruch genommen wurde, dass sich vor der praktischen Anwendbarkeit „eherne Mauern“ auftaten. Zum zweiten wirkte er nicht nur als eigenständiges Unterrichtsfach, sondern brachte zum Ausdruck, dass zwischen den Schulfächern eine Beziehung bestand, die auf einer Metaebene hergestellt und reflektiert werden konnte. Gerade unter den Bedingungen der Multifunktionalität der Gymnasien war die deutsche Sprache viel eher als die alten Sprachen dazu geeignet, als formales Instrument, als Zeichensystem zu dienen, das von jedermann reflexiv auf die Gegenstände des Wissens bezogen werden konnte und sie in den gemeinsamen sozialkommunikativen Kontext stellte.

Der deutsche Sprachunterricht diene als Medium der Transformation der im Zuge der Aufklärung in den Unterricht aufgenommenen „Sachen“ in „Bezeichnetes“. Er hatte damit für den Kontext der Schule im Hinblick auf die übrigen Fächer die gleiche Funktion, die Schleiermacher in den „Gelegentlichen Gedanken“ der Philosophie im universitären Wissenschaftsbetrieb beimaß, und gewährleistete durch /767:/ seine die Philosophie an der Schule repräsentierende Wirkungsweise die postulierte Universalität des Fächerkanons. Danach ging es nämlich nicht nur um die Erzeugung bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse, sondern ebenso um die Entwicklung der geistigen Kräfte und die Erzeugung eines „allgemeinen Sinns“ für die Einheit und „den durchgängigen Zusammenhang“ alles Wissens, um die Erzeugung des „systematisch-philosophischen Geistes“: „Auch das entschiedenste Talent wird ohne diesen Geist keine Selbständigkeit haben und nicht weiter gedeihen können, als daß es ein tüchtiges Organ wird für andere, die das wissenschaftliche Prinzip in sich haben. Und der systematische Geist ohne ein bestimmtes Talent wird sich mit seinen Produktionen in einem sehr engen Kreise herumdrehen und sich in wunderlichen Auswüchsen, Wiederholungen und Umbildungen immer des nämlichen höchst Allgemeinen erschöpfen, weil er eben keines Stoffes recht Meister ist“ (Schleiermacher [1808] 1957, S. 91f.). Die erzieherische Funktion des allgemeinbildenden Unterrichts wurde damit an die Begriffsbildung geknüpft.

Neben Entwürfen Bernhardis für die Gymnasialkurse im Lateinischen, Griechischen und Französischen, Ermans Stellungnahme zu der Frage, in welchem Geist der Französischunterricht auf gelehrten Schulen zu erteilen sei, und gefolgt von Tralles' Entwurf zum Mathematikunterricht sowie dem von Willdenow für den Unterricht in Naturbeschreibung findet sich in der Lehrplanakte der Deputation Schleiermachers Entwurf für den deutschen Unterricht am Gymnasium. Er beginnt wie folgt:

„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, wenn nicht der Religionsunterricht hier von einer anderen Seite zu Hilfe kommt, und zum Verständnis der redenden Künste, ja zum höheren Verständnis der Sprache selbst, indem aus leicht begreiflichen Gründen der Unterricht in den gelehrten Sprachen sich möglichst wenig von dem unmittelbaren Zweck entfernen darf. 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 2, Bl. 55. – Mit kleineren Irr

tümern in der Transkription findet sich dieser Entwurf in Schleiermacher 1957, Bd. 2 (Neuaufgabe 1984)).

In der Lehrplanakte der Deputation wird Schleiermachers Entwurf gefolgt von einer Darstellung der Inhalte des deutschen Sprachunterrichts für die Klassen Sexta bis Prima, die von Bernhardi abgefasst ist und sich am Konzept Schleiermachers orientiert. Dieser Text ist abgedruckt in Lohmann 1984.)

Bei der Strukturierung der Inhalte sei darauf Rücksicht zu nehmen, dass die Schüler das Gymnasium nach einigen Klassen womöglich schon wieder verließen. Bei insgesamt sechs Klassen müsse man davon ausgehen, dass diejenigen Schüler, welche künftig in Handwerk und Kleinhandel arbeiten werden, nach Quinta und Quarta, dass ein weiterer Teil, nämlich „die künftigen Künstler, Offizianten, Krieges- und Kaufleute“, nach Tertia und Sekunda abgehen werde, während diejenigen, die den ganzen Kursus vollendeten, in der Regel „die höchste wissenschaftliche Bildung“ anstreben, das heißt zur Universität übergehen würden. Entsprechend dem Bildungsstufenmodell wurden als verallgemeinerte außerschulische Bezugskontexte für den deutschen Sprachunterricht jeweils zweier aufeinanderfolgender Klassen „das gemeine Leben“, „die gebildete Gesellschaft“ und „die Wissenschaften“ (hier nicht verstanden als Lehrplankategorie, sondern als akademische Disziplinen) angenommen. Das bedeutete, den Unterricht so zu organisieren, dass ein Quarta-Abgänger zwar mit einem Minimum, aber doch einem in sich relativ vollständigen /768:/ Ganzen an allgemeiner Bildung für sein Alltagsleben ausgestattet werden sollte, ein Tertia- bzw. Sekunda-Abgänger entsprechend seinem späteren Leben in gebildeteren gesellschaftlichen Kreisen, ein Abiturient für das Studium und den anschließenden Staats- oder Kirchendienst. Formulierungen des Entwurfs, die sich unterschiedlicher Termini wie „der deutsche Sprachunterricht“, „der Unterricht in der deutschen Sprache“, „Sprachunterricht“ oder „deutscher Unterricht“ bedienen, machen deutlich, dass es dabei nicht nur um ein Fach, sondern zugleich quasi um ein Unterrichtsprinzip ging⁶.

Dies aber unterschied den deutschen Sprachunterricht in seinem Zusammenwirken mit den übrigen Fächern des Kanons, denn in diesem Sinne war zu verstehen, dass er ersetzen sollte, was man bisher „kunstlos und unverständig genug unter den Namen von Verstandesübungen und Technologie getrieben“ habe (ZStA 2, Bl. 55v). Er leistete damit einen wesentlichen Beitrag zu einer grundlegenden curricularen Strukturveränderung gegenüber den vereinzelt, voneinander isolierten Lektionen des aufklärerischen Parallelismus. Wurde hier nämlich jeweils ein einzelnes in der außerschulischen Praxis vorfindliches Wissensgebiet mehr oder weniger als solches in den Unterricht einbezogen, so repräsentierte der deutsche Unterricht zum einen die verschiedenen Wissenskontexte als Sprachunterricht in abstrahierter und verallgemeinerter Form, bezog sich aber zum anderen als Unterrichtsprinzip schon nicht mehr direkt auf außerschulische Kontexte, sondern beispielsweise auf die Inhalte der Fächer der Kategorie „Wissenschaften“.

Dass der deutsche Sprachunterricht hier erstmals so konzipiert werden konnte, hing wiederum mit der Lehrplanperspektive zusammen. Sie ermöglichte, dass „Stoffe aus lokalen, multifunktionalen, askriptiven Bindungen gelöst, auf Themen bezogen werden können, in bezug auf welche Aussagen wahr oder falsch sind. Stoffe stehen unter bestimmten Bedingungen für die Verwendung in Erziehungs- und Unterrichtsprozessen zur Verfügung: Bedingungen, die dann sowohl den funktionsspezifischen Kontext pädagogischer Praxis als auch die Artikulation mit der Welt betreffen. Der Lehrplan ist also eine Einrichtung, die einerseits Externa einbezieht, andererseits am internen Schicksal partizipiert“ (Luhmann/ Schorr 1979, S. 94f.).

⁶ Noch in den vierziger Jahren (und darüber hinaus) setzten sich die Auseinandersetzungen um Form und Funktionsweise des Deutschunterrichts als Fach und als Unterrichtsprinzip fort; vgl. dazu Hiecke 1842; Driesen 1843.

Welche „Externa“ bezog der deutsche Sprachunterricht ein? In Schleiermachers Konzept erhielt der deutsche Sprachunterricht eine Substitutionsfunktion für eine ganze Reihe von Lektionen, die zum Teil unmittelbar praktischen Bedürfnissen (Kanzleiwesen, Buchhaltung, Gewerbe, Handwerk) Rechnung trugen, zum Teil aus dem alten Schul- und Wissenschaftsbetrieb stammten und in den Schulen des 18. Jahrhunderts erteilt worden waren.

Zu den Lektionen, die nun im Sinne der beabsichtigten Herausbildung eines allgemeinen, nicht spezialistischen Charakters der öffentlichen Schulen, außer den schon genannten in Technologie und Verstandesübungen, „von dem Schulzyklus ausgeschlossen“ wurden, gehörten – gemäß den in den Stundentafeln angegebenen Bezeichnungen – Redekunst, Oratorie, Rhetorik, das Vornehmste von Künsten und Handwerken, Literaturgeschichte, Bücherkenntnis, Psychologie, Philosophie, Logik, Metaphysik, Elementarkenntnisse, Übungen im Denken, Schreiben, Kalligraphie, Buchstabieren, Poesie, Poetik, Mythologie, Deklamationsübungen, Enzyklopädie, Antiquitäten, Geschichte der Wissenschaften, deutsche Stilübungen, Briefeschreiben, Epistolographie, Geschäftsstil, Anleitung zu Aufsätzen, Zeitunglesen, Moral, Kenntnis der Landesgesetze, Bildung des Herzens und der Sitte, philosophische Moral, Ästhetik mit Beispielen von deutschen Schriftstellern, Geschichte der schönen Künste, schöne Wissenschaften (nach 45 Stundentafeln in Schwartz 1910ff.). Die Inhalte der mit „Deutsch“ bezeichneten Lektionen stellten dabei größtenteils eine Ansammlung von Stoffen aus den genannten dar. An einer gut ausgestatteten Schule beinhaltete eine Deutsch-Lektion etwa in Quinta Lesen, in Quarta Orthographie, in Tertia Briefstil und Orthographie, in Sekunda Brief- und Redestil, in Prima Oratorie. Eine andere Variante bestand darin, auf die Verstandesübungen in den unteren /769:/ deutschen Klassen vermischte lateinische und deutsche Stilübungen in den mittleren und oberen deutschen Klassen folgen zu lassen. In der Regel fielen die Verstandesübungen und die Technologie in die unteren, Grammatik, Rhetorik, Poetik in die oberen Klassen.

Alle diese heterogenen Lektionen mit ihrer enzyklopädischen Mannigfaltigkeit von Gegenständen aus verschiedenen Gebieten des Wissens ließen sich im deutschen Unterricht integrieren und vor allem methodisch vereinheitlichen. Im Sinne der von Schleiermacher hierbei vorgesehenen „Vorbereitung zur Philosophie“ lieferten sie außerdem eine breite gegenständliche Grundlage für die Begriffsentwicklung und Formalisierung. Da seiner Auffassung nach Sprache bzw. sprachliche Begriffsbildung und Kommunikation das Mittel der Theoretisierung und Verallgemeinerung des Wissens schlechthin bildeten, kann man die Bedeutung dieses Konzepts für Schleiermachers bildungstheoretische Auffassungen insgesamt kaum überschätzen. Es stellte eines der wesentlichen Momente der in seiner Allgemeinbildungskonzeption implizierten Verwissenschaftlichungsstrategie im Verhältnis von Bildung und gesellschaftlicher Praxis dar (vgl. Schleiermacher [1826] 1957, Besonderer Teil).

Die zentrale Rolle, die der deutsche Sprachunterricht in der Lehrplanentwicklung für die Konstituierung eines Pflichtfachkanons erhielt, findet sich im Lehrplan von 1816 (vor allem §3; auch der dort vorgesehene Kursus im Deutschen entspricht dem Schleiermacherschen Konzept) sowie in den zum Teil wörtlichen Übernahmen des Entwurfs in den Abiturreglements von 1812 und 1834 wieder; in diesem heißt es auch, dass sich an dem beim Abitur zu erstellenden Aufsatz in der Muttersprache die „Gesamtbildung des Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie“, erweise (Abiturreglement 1834, zitiert nach Rönne 1855, S. 263).

Rückblickend auf die Bedrängnisse, „welche dem Tage der Schlacht von Jena folgten“, konstatierte Johann Schulze, Nachfolger Süverns im seit 1817 bestehenden Ministerium der Geistlichen-, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, noch im Jahre 1827 die Wirksamkeit des Lehrplans von 1816 als Hebel für eine durchgreifende Bildungsreform in Preußen. Demgegenüber hätten, wie man am Beispiel Bayerns sehe, noch so viele Normative und Verordnungen dort zu keiner stabilen schulpolitischen Entwicklung geführt. Für besonders bemerkenswert hielt er es, „daß in Bayern der Streit des Philanthropismus und Humanismus in

der Theorie des Erziehungs-Unterrichts durch die gehaltreiche und tief eindringende Schrift des Oberkonsistorial-Raths Niethammer“ noch nicht beigelegt sei (Schulze 1827, S. 95; Niethammer 1808). Schulze wies daher die Auffassungen des bayerischen Schulpolitikers Thiersch über die preußische Bildungsreform zurück (Thiersch 1826ff.): Im Unterschied zur einseitigen Favorisierung des klassischen Sprachunterrichts in Bayern habe man in den Gymnasien des protestantischen Deutschland eine der allmählichen Entwicklung der Geisteskräfte der Schüler angemessene „Gesamtbildung“ erreicht. Dies führte Schulze auf bestimmte im Lehrplan verankerte Strukturen, auf bestimmte Modifikationen des Fachklassensystems und ein dadurch ermöglichtes adäquates Verhältnis von Deutsch-, Mathematik- und naturwissenschaftlichem Unterricht einerseits und Latein- und Griechischunterricht andererseits, zurück (1827, S. 102ff.).

5. Zum Problem der „relativen Autonomie“ schulischer Bildungsprozesse

Dass der Lehrplan von 1816 von der damaligen Kultusbehörde nicht verbindlich verordnet, sondern als inoffizielle Richtschnur ausgegeben wurde, ist, wie schon angedeutet, der Bewusstheit einiger der beteiligten Reformen über die materiellen Schwierigkeiten der Durchsetzung von Reformvorhaben in der Schulpraxis zuzuschreiben; zumal aus der /770:/ heutigen Perspektive sind die Restriktionen, die der Etablierung eines öffentlichen allgemeinen Schulwesens objektiv entgegenstanden, nur schwer vorstellbar. Gegenüber bestimmten Einschätzungen und Bewertungen des Verlaufs der preußischen Bildungsreform, die sich mehr an den programmatischen Aussagen und den dann unvermeidlich erfolgenden Abstrichen orientieren, macht die hier gewählte „Untersuchungsebene deutlich, dass so profane“ Faktoren wie die organisatorischen Aspekte der Lehrer/Schüler-Relation oder die Größe einer Schule für die Realisierbarkeit bestimmter bildungstheoretischer Intentionen maßgeblich waren und nicht diese 'als solche'.

Die Dialektik von innerer und äußerer Schulreform, von curricularen Veränderungen und grundlegenden strukturellen Innovationen, lässt sich heute am Beispiel der Auseinandersetzungen um die Gesamtschule in ihrem Verhältnis zum überkommenen dreigliedrigen Schulwesen, speziell zum Gymnasium, und am Beispiel der Integrationsbemühungen von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe II verfolgen. Bestimmte Merkmale und Problemlagen der damaligen Situation finden sich, freilich auf einem höheren Niveau der Institutionalisierung, heute wieder, wie die 'Verflüssigung' des Fächerkanons und des Klassensystems. An einigen Punkten gibt es eine stärkere Hervorhebung von Momenten eines Fachklassensystems, die nicht nur auf den internen pädagogischen Prozess bezogen sind, sondern möglicherweise auch partielle Rücknahmen des bestehenden Grades relativer Autonomie des Bildungswesens gegenüber den gesellschaftlichen Praxisbereichen und damit gegenüber Einflussnahmen von außen anzeigen. Die Änderungen der Lehrplanformate, „Stoffkatalog“ versus „Lernzielorientierung“ und neuerliche Tendenzen zur Abkehr von dieser, könnte man unter diesem Gesichtspunkt analysieren, ebenso die Heraus- und Hereinnahme bestimmter Fächer, vor allem in der gymnasialen Oberstufe, aus dem bzw. wieder in den Pflichtfachkanon. Insbesondere im Zuge der Sekundarstufenintegration wird das Verhältnis von Bildung und Praxis und mit ihm die notwendige Eigenständigkeit von Bildung zunehmend problematisch.

Das Moment der Herausbildung einer Einheit des Unterrichts und des schulisch vermittelten Wissens, die Konstituierung eines Pflichtfachkanons und die Etablierung des Jahrgangsklassensystems im frühen 19. Jahrhundert sicherten damals die relative Autonomie des schulischen Bildungsprozesses. Wollte man diese heute stärken, wäre dazu meines Erachtens eine Auseinandersetzung darüber erforderlich, was „Einheit der Bildung“ unter dem Aspekt einer Eigenständigkeit von Schulbildung gegenüber Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen

heute bedeuten könnte, selbst wenn der Verweis auf die Bezugswissenschaft von seiten der Fachlehrer gerade eine Möglichkeit darstellt, sich gegenüber Eingriffen zu behaupten. Die weitgehende Isolierung der Fächer des Schulunterrichts voneinander, die durch die Perspektive auf die fachwissenschaftliche Entwicklung gestützt wird, ist, wenn die Integration der Sekundarstufen weiter vorangetrieben werden soll, aber vermutlich auf Dauer nicht haltbar.

Literatur

- Apel, H.-J.: Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848. Die Modernisierung der traditionellen Gelehrtenschulen durch die preußische Unterrichtsverwaltung. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 25) Köln/ Wien 1984.
- Apel, H.-J.: Die Auslese des Gymnasiallehrenachwuchses in Preußen (1815-1830). Beispiele aus den preußischen Rheinprovinzen zur Rekrutierung und beruflichen Qualifizierung von Gymnasiallehrern. In: Z.f.Päd. 30 (1984a), H. 3, S. 297-322.
- Beckendorff, G. Ph. L., von N/ Eylert, R. F.; Snethlage, B. M.; Schultz, F.: Promemoria über den gegenwärtigen Zustand des Schul- und Erziehungswesens in der Preußischen Monarchie, und über die zweckmäßigsten und sichersten Maßregeln zu dessen Verbesserung, vom 15. Februar 1821. In: LENZ, M.: Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. (4 Bde.) Bd. 4, Halle 1910.
- Bekemeier, B.; Jahnke, H. N.; Lohmann, I.; Otte, M./ Schminnes, B. (Hrsg.): Wissenschaft und Bildung im frühen 19. Jahrhundert. (Materialien und Studien, hrsg. vom Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, Bd. 27 und 30.) Bielefeld 1982.
- Bernhardi, A. F.: Über die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums. Programm von 1810. In: Bernhardi, A. F.: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.
- Bernhardi, A. F.: Wie kann eine Schule in das Gebiet der Universität überstreifen? Programm von 1816. In: Bernhardi, A. F.: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.
- Bernstein, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt a. M. 1977.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Dilthey, W.; Heubaum, A.: Urkundliche Beiträge zu Herbarts praktischer pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik 3 (1900), S. 325-350.
- Driesen, L.: Rezension zu R. H. Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842. In: Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik (1843), No. 13-16, S. 101-123.
- Durkheim, E.: Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Weinheim/Basel 1977.
- Gebhardt, B.: Wilhelm von Humboldt als Staatsmann. (2 Bde.) Bd. 1, Stuttgart 1896.
- Hiecke, R. H.: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842.
- Horstmann, W.: August Ferdinand Bernhardi (1769-1820) als Pädagoge. Ein Beitrag zur Pädagogik der Reformzeit. Leipzig 1926.
- Humboldt, W. von: Ideen zu einer Instruktion für die Wissenschaftliche Deputation bei der Sektion des öffentlichen Unterrichts (1809). In: Humboldt, W. von: Gesammelte Schriften X. Berlin 1903.
- Humboldt, W. von: Antrag an den König (1809a). In: Humboldt, W. von: Gesammelte Schriften X. Berlin 1903.
- Humboldt, W. von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809b). In: Humboldt, W. von: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV, Darmstadt 1969.
- Jeismann, K. E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817. Stuttgart 1974.
- Kade, F.: Schleiermachers Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens von 1808-1818. Leipzig 1925.
- Kraul, M.: Gymnasium und Gesellschaft im Vormärz. Neuhumanistische Einheitsschule, städtische Gesellschaft und soziale Herkunft der Schüler. (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im 19. Jahrhundert, Bd. 18) Göttingen 1980.
- Lehrplan 1816*: Auszug aus der Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im Preussischen Staate, die Unterrichts-Verfassung der Gymnasien und Stadtschulen betreffend, vom 12. Januar 1816. In: Preussischer Schul-Kalender, hrsg. von E. Mushacke, 7 (1858), S. 231-259.
- Leschinsky, A.: Geschichte des Schulwesens im Sekundarbereich 1. In: Skiba, E.-G.; Wulf, C.; Wünsch, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe 1. Stuttgart 1983.
- Leschinsky, A.; Roeder, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- Lohmann, I.: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplentheorie F. E. D. Schleiermachers. (Reihe XI Pädagogik, Bd. 186) Frankfurt a. M./ Bern/ New York 1984.
- Luhmann, N.; Schorr, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.

- Menze, C.: Die wissenschaftliche Deputation für den öffentlichen Unterricht. Ein mißglückter Versuch der Kooperation zwischen Bildungstheorie, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In: Pädagogische Rundschau 26 (1972), S. 451-467.
- Menze, C.: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975.
- Müller, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- Neigebauer, J. F.: Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen. Berlin/ Posen/ Bromberg 1835.
- Niethammer, F. I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena 1808.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. (2 Bde.) Bd. 2, Leipzig 1897.
- Rademacher, B.: Zentralisierung und Dezentralisierung. Zur Genese der Schulverwaltung in der Konstitutionsphase der bürgerlichen Gesellschaft, dargestellt am Beispiel Preußens. Bad Heilbrunn 1978.
- Rang-Dudzig, B.: Qualitative and Quantitative Aspects of Curricula in Prussian Grammar Schools in the Late 18th and Early 19th Centuries and Their Relation to the Development of Sciences. In: Jahnke, H. N.; Otte, M. (Hrsg.): Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht 1981.
- Resewitz, F. G.: Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen 1773.
- Rönne, L. von: Das Unterrichts-Wesen des Preußischen Staates. (2 Bde.) Berlin 1854 und 1855.
- Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Düsseldorf²1971
- Schleiermacher, F. E. D.: Rezension zu Zöllners „Ideen über National-Erziehung“. (1805) In: Schleiermacher, F. E. D.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze (2 Bde.) Bd. 2, Düsseldorf/ München 1957 (Neuaufgabe 1984).
- Schleiermacher, F. E. D.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. (1808) In: Schleiermacher, F. E. D.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze (2 Bde.) Bd. 2, Düsseldorf/München 1957 (Neuaufgabe 1984).
- Schleiermacher, F. E. D.: Votum Schleiermachers vom 10. Juli 1814 zu Süverns Gesamtinstruktion vom 7. Februar 1813 (Allgemeiner Teil). In: Schleiermacher, F. E. D.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze (2 Bde.) Bd. 2, Düsseldorf/ München 1957 (Neuaufgabe 1984).
- Schleiermacher, F. E. D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermacher, F. E. D.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. Weniger und Th. Schulze (2 Bde.) Bd. 1, Düsseldorf/ München 1957 (Neuaufgabe 1984).
- Schubring, G.: Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810-1870). (Bielefelder Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienforschung, Bd. 2) Weinheim 1983.
- Schulze, J.: Rezension zu: Friedrich Thiersch: Ueber gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern (1826). In: Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik (1827), No. 11-14, S. 86-107.
- Schwartz, P.: Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturientenexamen. (3 Bde., Monumenta Germaniae Paedagogica Bd. 46, 48, 50) Berlin 1910, 1911, 1912.
- Thiersch, F.: Ueber gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern. (3 Bde.) Stuttgart/ Tübingen 1826-1829.
- Zöllner, J. F.: Ideen über National-Erziehung, besonders in Rücksicht auf die Königl. Preußischen Staaten. Berlin 1804.

Archivmaterial

- StA/ Staatsarchiv Potsdam: Provinz Brandenburg, Rep. 34, Abt. 1 c Sekt. 14 Lit. A Nr. 3, Bd. 1, Provinzial-Schulkollegium. Spezialia. Berlin. Friedrichswerdersches Gymnasium (1810-1825) Nr. 85, vol. 1.
- ZStA/ Zentrales Staatsarchiv der DDR, Dienststelle Merseburg:
- 1) Rep. 76 alt Oberschulkollegium, Akademie usw. Abt. X, Nr. 1: Acta betreffend die Organisation der wissenschaftlichen Deputation in Berlin und die Ernennung der Mitglieder und des Direktors, 1810-1817.
 - 2) a. a. 0., Nr. 18: Acta betreffend die Lehrpläne für gelehrte Schulen und die Schulbücher 1810-1816.
 - 3) Rep. 76 VII neu Kultusministerium, Sekt. 1 A Teil II, Nr. 14: Aufsicht und Leitung der städtischen Erziehungs-, Lehr- und Schulanstalten ... Bd. 1, 1809-1812.
 - 4) Rep. 76 VI neu Kultusministerium, Sekt. 1 Gen. Z Nr. 20: 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. II, 1830-1850; vol. III, 1851-1867.