

Literatur in der sozialen Bewegung

Aufsätze und Forschungsberichte zum 19. Jahrhundert

*In Verbindung mit
Günter Häntzschel und
Georg Jäger
herausgegeben von
Alberto Martino*



Max Niemeyer Verlag
Tübingen



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Literatur in der sozialen Bewegung : Aufsätze u. Forschungsberichte zum 19. Jh. / in Verbindung mit Günter Häntzschel u. Georg Jäger hrsg. von Alberto Martino. – 1. Aufl. – Tübingen : Niemeyer, 1977.

ISBN 3-484-10289-6

NE: Martino, Alberto [Hrsg.]

ISBN 3-484-10289-6

© Max Niemeyer Verlag Tübingen 1977

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege zu vervielfältigen. Printed in Germany

Satz und Druck: Allgäuer Zeitungsverlag GmbH, Kempten.

Einband: Heinr. Koch, Tübingen

FRIEDRICH SENGLE
ZUR
EMERITIERUNG

Inhalt

ALBERTO MARTINO: Die deutsche Leihbibliothek und ihr Publikum . . .	1
JÖRG SCHÖNERT: Schauriges Behagen und distanzierter Schrecken Zur Situation von Schauerroman und Schauererzählung im literarischen Leben der Biedermeierzeit	27
GEORG JÄGER: Die gesellschaftliche Rolle des Sprach- und Literaturunter- richts auf der höheren Schule im Vormärz	93
GÜNTER HESS: Panorama und Denkmal Erinnerung als Denkform zwischen Vormärz und Gründerzeit . . .	130
ROGER PAULIN: »Höfisches Biedermeier«. Ludwig Tieck und der Dresdner Hof. Mit einem unveröffentlichten Brief Ludwig Tiecks an König Friedrich August II. von Sachsen	207
WOLFGANG PROSS: Naturgeschichtliches Gesetz und gesellschaftliche Ano- mie: Georg Büchner, Johann Lucas Schönlein und Auguste Comte . .	228
MANFRED WINDFUHR: Heinrich Heines deutsches Publikum (1820–1860) Vom Lieblingsautor des Adels zum Anreger der bürgerlichen Intelligenz	260
SILVESTER LECHNER: Eine Ästhetik der Zensur Johann Ludwig Deinhardstein als Kritiker	284
WERNER HAHL: Realismus und Utopie in den 50er Jahren Zu Gottfried Kellers »Fähnlein der sieben Aufrechten«	327
GÜNTER HÄNTZSCHEL: Bemerkungen zum literarhistorischen Ort von Con- rad Ferdinand Meyers Lyrik. Meyers Herkunft aus der lyrischen Pra- xis der Restaurationsepoche und seine individuelle Weiterentwicklung	355
<i>Forschungsberichte</i>	
DÖRTE BROCKHAGEN: Adelbert von Chamisso	373
WINFRIED HARTKOPF: Freiligrath	424
VOLKMAR HANSEN: »Freiheit! Freiheit! Freiheit!« Das Bild Karl Gutzkows in der Forschung; mit Ausblicken auf Ludolf Wienbarg	488

Die gesellschaftliche Rolle des Sprach- und Literaturunterrichts auf der höheren Schule im Vormärz

1. Zielsetzung
2. Sozialhistorische und schulorganisatorische Voraussetzungen der Reformdiskussion
 - a. Beispiele für das Verhältnis von Studierenden und Nichtstudierenden auf Gymnasien
 - b. Beispiele für die Verbindung von Gymnasium und Realschule
3. Schulorganisatorische Reformvorschläge
 - a. Die gemeinsame Unterstufe für Gymnasium und Realschule
 - b. Der Stufenaufbau der höheren Schule
 - c. Das Fachklassensystem
4. Sprachlich-formale Bildung
 - a. Die Begründung des formalen Bildungskonzepts
 - b. Die Auswirkungen des formalen Bildungskonzepts auf den Lehrplan und die Organisation der Gymnasien
5. Sprachlich-historische Bildung
 - a. Der universalistische Bildungskanon
 - b. Die historische Interpretationsweise
6. Der Deutschunterricht als Mittelpunkt der christlich-nationalen Bildung
 - a. Die Aufwertung des Faches Deutsch auf Realschulen
 - b. Deutsch als Mittelpunktfach auf Gymnasien
 - c. Die fach- und schulartenübergreifende Nationalbildung

1. Zielsetzung

Der Aufsatz erarbeitet Kategorien zur Bestimmung der gesellschaftspolitischen Rolle des Sprach- und Literaturunterrichts im Vormärz. Die Untersuchung geht, im Unterschied zu den meisten bisherigen Veröffentlichungen zur Geschichte des deutschen Unterrichts, nicht von den Bildungsinhalten aus. Sie entwickelt die schulorganisatorischen Entscheidungen, die bildungspolitischen Zielsetzungen und die bildungstheoretischen Begründungen, die wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung des Faches darstellen. Innerhalb dieses Rahmens erhalten die Inhalte und Methoden des Deutschen eine gesellschaftsgeschichtliche Interpretation. Ich stelle in einem Querschnitt und modellhaft nacheinander dar:

- die Diskussion um die soziale Funktion und Organisation des Gymnasiums;
- die Bildungskonzepte, die den Sprach- und Literaturunterricht bestimmten;
- die Rückwirkungen des Sprach- und Literaturunterrichts auf die gesellschaftliche Funktion und Organisation des Gymnasiums.

Die Organisationsweisen des Gymnasiums, die Bildungskonzepte und der Sprachunterricht sollen in ihrem Zusammenhang und ihrer sozialen Bedeutung erkannt werden.

Die Durcharbeitung der bildungspolitischen, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Quellen (besonders der Kontroversliteratur aus Anlaß der Lehrer- und Schulkonferenzen um 1848) – die bislang weder bibliographisch erschlossen noch systematisch ausgewertet wurden – korrigiert das Geschichtsbild. In der Schuldebatte des Vormärz konnte eine erstaunliche Kontinuität zur Aufklärung nachgewiesen werden. Die Lehrerkonferenzen, die in der Vorbereitungsphase oder im Gefolge der Märzrevolution in fast allen Staaten einberufen wurden, diskutierten alternative Organisationsentwürfe (Verhältnis von realistischem und humanistischem Bildungsweg: Ineinander, Nacheinander, Nebeneinander) und ihre Auswirkungen auf die Lehrpläne, insbesondere auf den Sprach- und Literaturunterricht (Zuordnung von Sprach- und Sachunterricht, Zahl und Reihenfolge der Fremdsprachen, Gewichtung von Latein und Griechisch). Die Reformer, die auf den Konferenzen meist die Überhand hatten, entwickelten die von der Aufklärung erarbeiteten Problemstellungen¹ weiter: Kann die höhere Schule zur Chancengleichheit beitragen, wenn sie in ihren niederen Klassen als Bürger- und Mittelschule eingerichtet wird? Kann eine einheitliche höhere Schule im Hinblick auf das durch Parlamente und Selbstverwaltungsorgane gemeinsam regierende Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum eine sozialintegrative Rolle spielen? Welche gesellschaftlichen Folgen hat die Auseinanderentwicklung von sprachlich-ästhetischer und naturwissenschaftlicher Bildung (etwa eine Kluft zwischen Beamtentum und Wirtschaft)? Erst nach dem Scheitern der Revolution, mit der definitiven Trennung eines humanistischen und realistischen höheren Bildungsweges und der im Berechtigungswesen verankerten Privilegierung des humanistischen Gymnasiums, brach die Kontinuität der Problemstellungen und Lösungsversuche ab.

2. Sozialhistorische und schulorganisatorische Voraussetzungen der Reformdiskussion

Die Forderungen nach einer gemeinsamen Schule, mindestens nach einer gemeinsamen Unterstufe, für die humanistische wie realistische höhere Bildung müssen auf die soziale Funktion und die Organisation des Gymnasiums vor 1848 bezogen werden, um nicht als utopisch zu erscheinen. Die Gymnasien waren noch keineswegs – wie wohl in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts² – Rekrutierungsanstalten der Akademiker und des größtenteils beamteten Bildungsbürgertums. Die Nichtstudierenden machten vielmehr auf den unteren Klassen

¹ Georg Jäger: Humanismus und Realismus. Schulorganisation und Sprachunterricht 1770–1840. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 1 (1976), S. 146–59.

² Georg Jäger: Die höhere Bildung. In: Realismus und Gründerzeit. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1848–1880. Hg. v. Max Bucher, Werner Hahl, G. J. u. Reinhard Wittmann. Bd. 1. Stuttgart (1976), S. 241–51 unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Rückwirkungen.

einen beträchtlichen Anteil, ja oft die Mehrheit aus. Sie verließen das Gymnasium, das ihnen als Mittelschule diente, um in eine handwerkliche oder kaufmännische Lehre oder in niedere Beamtenstellen einzutreten. Humanistische Gymnasien und realistische Bürgerschulen waren auch organisatorisch noch häufig verknüpft. Zahlreiche Anstalten richteten ihre unteren Klassen als Bürger- und ihre oberen als Gelehrtenschule ein, oder sie boten in Parallelklassen und Parallelektionen einen realbildenden Unterricht an. Die Verhältnisse sind in den verschiedenen Ländern und je nach dem Standort (und damit nach der sozialen Zusammensetzung und den Berufszielen der Schüler), dem Ansehen und der Tradition, der Finanzlage und den Rechtsverhältnissen (zwischen Staat, Kirche, Kommunen, Stiftern) unterschiedlich. Da die Sozialgeschichte des Gymnasiums im 19. Jahrhundert noch in den Anfängen steht,³ sollen die folgenden, größtenteils zeitgenössischen Angaben meine Behauptungen begründen (ohne Anspruch auf eine quantifizierende Verallgemeinerung zu erheben).

a. Beispiele für das Verhältnis von Studierenden und Nichtstudierenden auf Gymnasien

In Preußen liegen Zahlen für die Rheinprovinz und die Provinz Preußen (Ost- und Westpreußen, Litauen) vor. »Von den Gymnasien der Preussischen Rheinprovinz gingen in 22 Jahren, vom Jahre 1831 bis Herbst 1852, 20 299 Schüler ab, von welchen nur 4029 oder ein starkes Fünftel den Gymnasial-Cursus absolvirten und die Universität bezogen.« Die große Mehrheit trat, »meist aus den mittleren Classen«, »ins gewerbliche Leben« ein oder widmete sich »der militairischen Laufbahn oder dem Subalterndienste«. ⁴ – In der Provinz Preußen machten die Abiturienten von 1831 bis 1847 »etwa den sechsten Theil der abgehenden Schüler« ⁵ aus. Viele Eltern benutzten das Gymnasium »nur als Mittelschule« und nahmen ihre Kinder aus der Quinta oder Tertia, d. h. mit Sekundareife, aus dem auf neun Jahre angelegten Kursus heraus. »Dann gehen die Schüler [...] mit dem vollendeten vierzehnten Lebensjahre aus Quarta oder Tertia zu Handwerken und andern Gewerben über. Die Befähigung in Secunda eines Gymnasiums zu sitzen, gilt gesetzlich im preussischen Staate als Beweis einer Erziehung für den höheren Bürgerstand im Sinne des allgemeinen Landrechts. Von dem Nachweise dieser Befähigung ist daher abhängig die Leistung der Militärpflicht durch einjährigen Dienst im stehenden Heere, und der Zutritt zu solchen Dienstzweigen, welche zwar eine wissenschaftliche, aber doch nicht eine Bildung durch Universitätsstudien erfordern. Daher

³ Über den Stand der Forschung und die methodischen Ansätze informiert Peter Lundgreen: Historische Bildungsforschung. In: Historische Sozialwissenschaft. Hg. v. Reinhard Rürup (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1431) Göttingen 1977, S. 96–125. Eine Zusammenstellung des bisher bekannten Zahlenmaterials bei Wolfgang Zorn: Hochschule und höhere Schule in der deutschen Sozialgeschichte der Neuzeit. In: Spiegel der Geschichte. Festgabe für Max Braubach. Hg. v. Konrad Reppen u. Stephan Skalweit. Münster 1964, S. 321–39.

⁴ [Ludwig Dietrich] W[ilhelm] Landfermann: Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und der Abiturienten-Prüfungs-Reglements. Berlin 1855, S. 1. »Auch bei denjenigen rheinischen Gymnasien, neben denen Realschulen an demselben Orte bestehen, z. B. in Köln, Aachen, Düsseldorf, Elberfeld, stellte sich das Verhältnis wenig anders.« (ebd.)

⁵ [Carl Friedrich] Merleker: Statistik der Gymnasien und Progymnasien der Provinz Preussen. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 2 (1848), S. 245–55, 427–31. Hier S. 254.

die Secundaner den siebenten oder achten Theil der Frequenz der Gymnasien ausmachen, die Primaner nur den eilften [!] oder zwölften.«⁶ Die Tertia ist »gleichsam die unterste Klasse der gelehrten Schulen«, während Sexta, Quinta und Quarta als Bürgerschule dienen. »Eben nun, weil die Gymnasien in ihren untern und mittleren Klassen auf den Zustand und die Bedürfnisse dieses großen Theils ihrer Schüler Rücksicht nehmen müssen, erscheinen sie sehr vielen Eltern für den früheren Unterricht ihrer zum Studiren bestimmten Söhne nicht geeignet. Sehr gewöhnlich suchen sie daher theils in Privatschulen, theils durch häuslichen Unterricht, dieselben so weit zu bringen, daß sie in die dritte [Tertia], zuweilen selbst in die zweite Klasse [Sekunda] der Gymnasien eintreten können. Darum ist namentlich Sexta, von den vier untern, die am wenigsten besuchte Klasse der Gymnasialanstalten und ihr Verhältnis zur Frequenz der ganzen Anstalt gewöhnlich nur wie 0,1547 : 1.«⁷

Eine neuere Untersuchung, welche die Zahlen für das Gymnasium in Minden von 1822 bis 1848 errechnet, bestätigt nicht nur die Rolle des Gymnasiums als Mittelschule (die häufigsten Abgänge »zum einen aus Quarta und Tertia mit 43,4 % und zum andern aus Prima mit 29,1 %«),⁸ sondern weist darüber hinaus nach, wie sich die soziale Herkunft der Schüler von den unteren zu den oberen Klassen ändert. Die Anstalt wird »bis zur Quarta verstärkt von Schülern aus der unteren Mittelschicht« besucht, »in den oberen Klassen dagegen verstärkt von denen aus der oberen Mittelschicht«. Entsprechend ist die obere Mittelschicht »bei dem Eintritt in Sexta unterrepräsentiert, die untere überrepräsentiert. Die mittlere Mittelschicht hat ihr Maximum bei dem Eintritt in Sekunda, die obere bei dem Eintritt in Prima.«⁹

Die Nachrichten aus *Sachsen* machen deutlich, wie sehr die Verhältnisse an einzelnen Gymnasien differieren. Den philologischen Kaderschmieden (Meißen, Grimma) stehen die Schulen in der Bergwerksstadt Freiberg oder in der Industrie- und Gewerbestadt Plauen gegenüber. Bei der Ermittlung der Zahl der Schüler, »welche von sämtlichen 11 Gymnasien Sachsens von Ostern 1841 bis Ostern 1842 auf die Universität oder auf andere Schulen und zu andern Berufsarten abgegangen sind«, ergab sich, daß 148 auf die Universität und 178 (mit der Leipziger Thomasschule »gegen 200«) »zu andern Bildungsanstalten oder zu andern Berufsarten« übertraten.¹⁰ Die Zahlen im einzelnen:¹¹

Gymnasium	Abgänge	Übergang zu akademischen Studien	Eintritt in bürgerliche Geschäfte und Wechsel zu andern Schulen
Dresden, Kreuzschule	77	34	43
Freiberg	37	12	25
Plauen	28	7	21
Grimma, Fürstenschule	26	17	3+6
Meißen, Fürstenschule	23	19	2+2

(Zu Freiberg: 7 Studenten bezogen die Universität, 5 die Bergakademie. – Zu Meißen: Von den Nichtstudierenden wollte der eine Ökonom und der andere Militär werden.)

⁶ Ebd. S. 253.

⁷ Ebd. S. 254/55, 253/54.

⁸ Margret Kraul: Untersuchungen zur sozialen Struktur der Schülerschaft des preußischen Gymnasiums im Vormärz. In: *Bildung und Erziehung* 29 (1976), S. 509–19. Hier S. 515.

⁹ Ebd. S. 515.

¹⁰ Ernst Adolf Eduard Calinich: *Das gesamte Unterrichtswesen im Königreiche Sachsen*. Leipzig 1843, S. 26/27.

¹¹ Ebd. S. 27.

In *Hessen-Darmstadt* wurden 1839 die folgenden Durchschnittszahlen veröffentlicht:¹²

Gymnasium	Abgänge pro Jahr	Übergang zu akademischen Studien	Eintritt in bürgerliche Geschäfte	Wechsel zu andern Gymnasien
Darmstadt	68	25	43	
Gießen	36	19	17	
Worms	24	4	20	
Büdingen	19	8	8	3
Bensheim	10	4	6	

(Zu Büdingen: Die Väter der Schüler »sind meistens Staatsbeamte, wenige gehören andern Ständen an«. – Zu Bensheim: »Die Schüler sind theils Söhne von Beamten, theils von Kaufleuten, Handwerkern und Bauern.« Die Studenten sind »mit seltenen Ausnahmen lauter katholische Theologen«.)

b. Beispiele für die Verbindung von Gymnasium und Realschule

Einzelne Länder: In *Hessen-Nassau* dienten die Pädagogen oder Untergymnasien (Dillenburg, Hadamar, Wiesbaden; Idstein bis 1822) nach dem Edikt vom 24. März 1817 bis zur Reorganisation des Gelehrtenschulwesens 1844 »als allgemeine höhere Bildungsanstalten für diejenigen, welche dem eigentlich gelehrten Staatsdienst sich nicht widmen wollten, und als besondere Vorbereitungsanstalten für diejenigen, welche sich demselben widmen wollten«.¹³ Sie gaben, mit einer Menge berufsbezogener Lehrstoffe, »eine möglichst abgeschlossene, zum Eintritt in das praktische Berufsleben befähigende Bildung«.¹⁴ – Als im Königreich *Hannover* 1846 der Realunterricht eingeführt wurde, war die Trennung der Bürgerschule vom Gymnasium nur in der Hauptstadt voll durchzuführen, während die beiden Bildungswege sonst bis zur Quarta vereinigt blieben.¹⁵ Noch 1855 war die Schulorganisation sehr unterschiedlich: »Völlig getrennt von Quarta an sind die Realklassen von den humanistischen jetzt in vier größeren Gymnasien; größtentheils getrennt und nur in Fächern, welche mehr der allgemeinen Bildung angehören, vereinigt, sind sie in sechs Gymnasien; zur Hälfte etwa getrennt und zur Hälfte vereinigt, was wegen der geringen Schülerzahl möglich und unnachtheilig, und wegen der beschränkten Lehrerschaft notwendig war, bei drei Gymnasien.«¹⁶ Zwei Gymnasien unterrichteten Real- und Gymnasialschüler auch in Quarta noch zusammen;

¹² Justin Timoth[eus] Balth[asar] Linde: Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Großherzogthum Hessen, besonders seit dem Jahre 1829 etc. Gießen 1839, S. 274–82.

¹³ Bellinger: Zur Geschichte des realistischen Schulwesens in dem vormaligen Herzogthum Nassau, vom Jahre 1817 bis 1861 incl. Jahresbericht des Realgymnasiums in Wiesbaden 1869, S. 2.

¹⁴ Ebd. S. 2. Aus dem Lehrstoff der II. Kl.: »Belehrung über die verschiedenen Maasse, Gewichte und Geldsorten«; »Behandlung der Botanik mit Hinsicht auf Technologie, ferner Anthropologie mit Diätetik« (S. 4); I. (oberste) Kl.: »Wechselrechnung und die Geldsorten«; »Anleitung zu der einfachen Buchhaltung«; »die ersten Grundsätze der Mechanik«; »das Wichtigste aus der Zoologie und Mineralogie«, »mit Hinweisen auf Technologie« (S. 4). Dispensationen von Griechisch wurden von 1836 bis 1860 erteilt.

¹⁵ [Friedrich Kohlrausch:] Das höhere Schulwesen des Königreichs Hannover seit seiner Organisation im Jahre 1830. Hannover 1855, S. 33–34.

¹⁶ Ebd. S. 43.

in Aurich dauerte die Gemeinsamkeit bis zur Sekunda, neben welcher eine obere Real-klasse besondere Stunden erhielt.

Einzelne Anstalten: Die höhere Schule in *Detmold* bestand 1819 aus einer »Bürgerschule«, auf die das »Gymnasium« folgte. »Da es sich nun aber oft zuträgt, daß Aeltern wünschen, ihr 12- bis 14jähriger Knabe möge, während er die Bürgerschule besucht, auch Etwas Latein lernen, und da der künftige Gymnasiast in der genannten Abtheilung sich ebenfalls schon mit den Elementen dieser Sprache bekannt machen muß: so hat man es zweckmäßig gefunden, die unterste Classe des Gymnasiums zu einer Art von Uebergangs- oder Verbindungsclassen zu bestimmen.« Außer dieser »Elementar-klasse« hatte das Gymnasium noch drei Klassen für die Studierenden, »welche der künftige Kaufmann, Forstmann, Oekonom etc. so lange benutzen mag, als es ihm die Umstände erlauben«. ¹⁷ – Das Katharineum in *Lübeck* war 1819 »Bürger- u[nd] Gelehrten-Schule« (»Vorschule für jedes edlere Gewerbe u[nd] für das Studium jeglicher Wissenschaft«). Die Nichtstudierenden besaßen in der zweiten Klasse »einen besonderen Kursus«, ohne Griechisch, ohne lateinischen Stil, mit nur zwei statt drei lateinischen Autoren, wo sie »Handlungskennntnisse u[nd] kaufmännischen Briefstil«, »Handelsgeographie, Waarenkunde, Fabrik- u[nd] Manufakturwesen« sowie »Rechnungsstunden« hatten. ¹⁸

Zwei Anstalten aus Preußen sollen die aus verschiedenen Staaten und in ihrer Bevölkerungs- und Wirtschaftsstruktur ganz unterschiedlichen Städten gewählten Beispiele vervollständigen. In *Minden* war 1825 »von der Tertia an Alles vorzüglich auf die classische Bildung« bezogen. »Allein die unteren Classen sind vielmehr auf die Allgemein [!] menschliche und bürgerliche, als auf die gelehrte Bildung berechnet. So sind in der Sexta, von 31 Stunden nur 6, in der Quinta, von 34 nur 7, in der Quarta, von 37 nur 10 Stunden den alten Sprachen gewidmet, während die übrigen alle nur solche Kenntnisse umfassen, die jedem Menschen, in jedem Berufe nothwendig sind.« ¹⁹ – Das Gymnasium in *Prenzlau* war nach der Neuorganisation von 1816 »nicht bloß gelehrte Anstalt«, wenn auch Latein in allen Klassen obligatorisch war. »Die allgemeine Bildung ist der Hauptzweck; auf die Vorbereitung für das bürgerliche Leben kann nur nebenher Rücksicht genommen werden. Doch bilden je zwei Klassen eine Stufe, so daß die beiden untern, Sexta u[nd] Quinta, dem Handwerker, die beiden mittleren, Quarta u[nd] Tertia, den mittleren Ständen, z. B. dem Kaufmann u[nd] mechanischen Künstler, die beiden obern, Sekunda u[nd] Prima, dem Gelehrten u[nd] Künstler zur Vorbereitung dienen. Die Lateinische Sprache aber bezeichnet die gelehrte Anstalt, u[nd] ist gleichsam das Kennzeichen der höheren Bildung.« ²⁰

3. Schulorganisatorische Reformvorschläge

a. Die gemeinsame Unterstufe für Gymnasium und Realschule

Die gemeinsame Unterstufe für alle Arten höherer Schulen ist die bedeutendste fortschrittliche schulorganisatorische Forderung des Vormärz. In ihr drückt sich

¹⁷ C[hristian] F[riedrich] Falkmann: Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Gymnasiums und der Bürgerschule in Detmold, nebst einer neuen Schulordnung. Lemgo 1819, S. 6.

¹⁸ H[einrich] Kunhardt: Genügen die gelehrten Schulen dem für den Kaufmanns-Stand zu bildenden Jünglinge? In: Kritische Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen, 1. Jg., 1819, Bd. 1 u. 2, S. 532–51. Hier S. 533, 548, 549.

¹⁹ Programm Minden, Gymnasium, 1824/25, S. 21.

²⁰ K[arl] [Friedrich] L[udwig] Kannegiesser: Gymnasium zu Prenzlau. In: Kritische Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen, 3. Jg., 1821, Bd. 1, S. 267–71. Hier S. 267, 268.

in erster Linie eine sozialpolitische Zielsetzung aus. Da man befürchtet, daß die Trennung von Gymnasium und Realschule »zwei von einander ihrer Natur und ihrem innersten Wesen nach ganz verschiedene Arten von höheren Volksbildungen«, nämlich »eine antike und eine moderne« ins Leben ruft, malt man »das Wehe eines solchen Schisma's in der allgemeinen höheren Volksbildung und in Folge dessen die Zerrissenheit des ganzen höheren socialen Volkslebens«²¹ in grellen Farben. Die Kluft zwischen der beamteten staatlichen und der gewerblichen, kaufmännischen und technischen Intelligenz, der steigende Bedeutung zukommt, soll durch gemeinsamen Schulbesuch gemildert werden. Klumpp, ein maßgeblicher württembergischer Schulpolitiker, begründet sein Votum »für Gemeinschaftlichkeit des früheren Unterrichts« und »der früheren Bildung« und »gegen die Errichtung besonderer Realschulen« mit dem »Einfluß auf die socialen Verhältnisse«: »Die Schüler der Realanstalten werden als Männer eine wichtige Classe der Gesellschaft, sie werden, gemeinschaftlich mit den Staatsdienern, den sogenannten gebildeten Theil des Volkes ausmachen, und die Intelligenz desselben repräsentiren, sie werden die Gemeindeämter einnehmen und dadurch, so wie durch das Uebergewicht ihrer materiellen Mittel und den dadurch ihnen zu Gebot stehenden Einfluß auf die unteren Volksclassen der öffentlichen Stimmung einen sehr bedeutenden Theil ihrer Richtung geben.«²² Schleiermacher macht ganz ähnlich die Bildung »der mittleren Klasse« von ihrer gesellschaftlichen Funktion und »von politischen Verhältnissen«²³ abhängig. Bei sozialem Aufstieg und politischer Mitsprache sollte sie »in den Besiz [!] aller leitenden Prinzipien« gesetzt werden. »Je mehr für nothwendig und unerläßlich im Staate gehalten wird[,] daß alle[,] welche an dem Regieren Theil nehmen wollen, wenigstens der Form nach die wissenschaftliche Laufbahn durchmachen:

²¹ A. Steffenhagen: Zur Reform des deutschen Gymnasiums. Berlin 1848, S. 45–46. »Es giebt nur eine Bildungsanstalt, welche die allgemeine höhere Volksbildung bei der heranwachsenden Jugend zu vermitteln hat. Diese Anstalt ist das Gymnasium. Es giebt also keine dieser Anstalt ebenbürtige Realgymnasien oder Realschulen mehr, so wenig als sogenannte reine Gymnasien im Gegensatze gegen jene Realschulen.« (S. 88) Das »untere Gymnasium«, eine selbständige Anstalt, umfaßt drei Klassen vom 9. bis zum 13. oder 14. Lebensjahr.

²² F[riedrich] W[ilhelm] Klumpp: Ueber die Einrichtung von Realschulen. Ein Wort zur Verständigung über diese wichtige Frage. Stuttgart 1836, S. 6 u. 9. Der Verf. will die Lateinische Schule »zu einer gemeinschaftlichen Vorschule« (S. 18; Unterrichtsfächer: Deutsch, Latein, Französisch, Geschichte u. Geographie, Mathematik u. Geometrie, Naturgeschichte u. Naturlehre, Zeichnen; Beschränkung des Griechischen, Fortfall der lateinischen Versübungen) bis zum 14. Lebensjahr machen. – Dieselben Vorschläge in kürzerer Form bei Klumpp: Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit. 2 Bde. Stuttgart 1829–30. Hier Bd. 1, S. 42–44.

²³ Friedrich Schleiermacher: Erziehungslehre. Hg. v. C. Platz (Sämmtliche Werke, Abt. 3, Bd. 9; Literarischer Nachlaß, Bd. 7) Berlin 1849, S. 449. Über den Gedanken der Einheitsschule in den Vorlesungen von 1826 vgl. Franz Kade: Schleiermachers Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens von 1808–1818. Leipzig 1925, S. 151ff.

um so nothwendiger wäre es, in so fern auch die Gewerbetreibenden an der Leitung Antheil haben können, auch diesen die wissenschaftlichen Principien mitzuthemen, damit sie ohne Schwierigkeit in die leitende Klasse übergehen können.«²⁴

Die drei unteren Klassen der Gymnasien nicht nur für Studierende, sondern auch für künftige Kaufleute und Techniker einzurichten, zählte aus den gegebenen Gründen zu den obligaten Programmpunkten der Lehrerversammlungen und Schulkonferenzen um 1848. Die Hannoversche Konferenz und die *Versammlung der Schulmänner der Preussischen Provinz Sachsen* hielten es »in nationaler und politischer Hinsicht« für wünschenswert, daß alle Schüler bis zum vierzehnten Lebensjahr, d. h. bis zum Zeitpunkt der Konfirmation und des Übertritts in die berufliche Lehre, »ein und denselben Unterricht« erhalten.²⁵ Die Kommission, welche die *Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen* in Berlin vorbereitete, votierte mit 9 gegen 3 Stimmen für eine möglichst weitgehende Verschmelzung der gymnasialen und realen Lehrpläne in den drei Unterklassen. Nach den Beschlüssen der Versammlung umfassen diese Klassen »für diejenigen Zöglinge, welche aus dieser Abtheilung ins bürgerliche Leben übergehen, einen für sich bestehenden Cursus.«²⁶ Der von der nachmärz-

²⁴ Ebd. S. 449.

²⁵ [Wilhelm] Weissenborn: *Versammlung der Schulmänner der Preussischen Provinz Sachsen und der angrenzenden Länder in Halle, den 16. und 17. Juli 1848*. In: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* 2 (1848), S. 821–31. Hier S. 822. Die folgende Frage wurde einstimmig bejaht: »Sollen die Schüler bis zum 14ten Jahre (in der Mittelschule, oder in den drei untersten Klassen des Gymnasiums, ehe der Unterricht im Griechischen beginnt) ein und denselben Unterricht erhalten?« (S. 823) In der Diskussion machte es Hermann Sauppe, der Direktor des Weimarer Gymnasiums, »als Forderung der Zeit geltend, daß alle Bürger eines Staats bis auf einen für sie erreichbaren Grad gleiche Gefühle und Gesinnungen hegen und darum die gleiche Bildung genießen, wenn sie einmal in demselben Staate zusammen wirken sollen« (S. 822). – Über die Schulkonferenz in Hannover siehe G[eorg] T[hcodor] A[ugust] Krüger: *Die Bestimmung, Einrichtung und Lehrverfassung der höheren Schulanstalten, nach den Ergebnissen der auf den Lehrerconferenzen zu Leipzig und Meissen, Hannover, Berlin darüber gepflogenen Verhandlungen*. In: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* 3 (1849), S. 765–807. Bei dem Antrag auf »Verschmelzung des realistischen und humanistischen Gymnasiums« ergab sich Stimmengleichheit (23 gegen 23). Die Forderung, die Gymnasien »eine höhere Bürgerschule in sich aufnehmen zu lassen« (S. 772), fand mit 25 gegen 24 Stimmen eine knappe Unterstützung. Die Umwandlung der Progymnasien in Realschulen (mit Latein, aber ohne Griechisch), die gleichzeitig auf die Gymnasien vorbereiten, wurde nur von zwei Teilnehmern abgelehnt.

²⁶ *Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen*. Berlin, den 16. April bis 14. Mai 1849. Berlin (1849), S. 120, 134, 207. So schon die ministerielle Vorlage S. 4. Der Provinzialschulrat der Provinz Brandenburg Otto Schulz (Aus einem Gutachten über die höhern Bürgerschulen. In: *Pädagogische Revue*, Bd. 20, 1848, S. 141–60) denkt an eine »Mittelschule« (bisher »allgemeine Stadtschule« oder »niedere Bürgerschule«), die den »gewerbetreibenden Stand« und den »mechanischen Geschäftsdienst« mit der nötigen Bildung versorgt, zugleich aber einen gemeinsamen

lichen Reaktion unterdrückte *Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetz für das Königreich Sachsen*, dem zwei Gymnasiallehrerversammlungen vorausgingen, sah ein gemeinsames Progymnasium (»vom vollendeten neunten Jahr an«, mit drei Klassen) für die parallelen »Human-« und »Realgymnasien« vor.²⁷ Damit sollte die Auffassung Gesetz werden, die Dietsch auf der Leipziger Konferenz vertrat: »dass die unteren Klassen der Gymnasien wieder werden müssten, was sie früher gewesen, Vorbereitungsanstalten für Alle, welche eine höhere Bildung suchten, in denen der künftige Kaufmann neben dem künftigen Techniker und Gelehrten seinen Platz fänden.«²⁸

b. Der Stufenaufbau der höheren Schule

Eine Minderheit der Reformer wollte das Gymnasium den verschiedenen hohen Bildungsansprüchen der einzelnen Berufszweige und den vielfältigen ökonomischen, sozialen und individuellen Bildungsmöglichkeiten und -ansprüchen noch stärker anpassen. Die Lösung suchte man zum Teil in einem stufenförmigen Aufbau einer einheitlichen höheren Schule, zum Teil im Fachklassensystem, das den Schülern die Wahl der Fächer gestattet.

Bernhardi, der Direktor des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Berlin, empfahl »drei Bildungstufen« mit je zwei Klassen, »in welchen die vorbereitenden Kenntnisse jeder Classe der Stände niedergelegt sind, so daß also die zwei untersten Classen die Bürgerschule, die zwei mittlern die Künstlerschule [für »die expedirenden Secretaire, die Kaufleute im Ganzen, die bildenden Künstler«], oder meinetwegen das Realgymnasium, die beiden obern die gelehrte Schule ausmachen. Diese drei verschiedenen Schulen sollen getrennt, aber dennoch zu einer Organisation vereinigt sein.«²⁹ Das Gymnasium in Prenzlau war 1821 nach diesen Prinzipien eingerichtet (s. o. unter 2b). Der Historiker Onno Klopp ging noch weiter, indem er den Plan eines »Mustergymnasiums« (Sexta: Englisch,

Unterbau für das Gymnasium (anstelle der Klassen Sexta, Quinta und Quarta) und die höhere Bürgerschule bildet.

²⁷ H[ermann] Köchly: *Der ursprüngliche Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetz für das Königreich Sachsen*. Leipzig 1850. »Das Progymnasium ist für beide Gymnasien gleich.« (S. 28) Von den beiden unteren Klassen der Realschule unterscheidet sich das Progymnasium nur durch Latein. Im Exil schlug Köchly (Ueber die Reform des Zürcher Gymnasiums. Zürich 1859, S. 32) für die Zürcher Anstalt ein Progymnasium »für zukünftige Gymnasiasten und Industrieschüler gemeinschaftlich« mit zwei Jahreskursen vor. Dazu Ernst Böckel: Hermann Köchly. Heidelberg 1904, S. 107/08 über das Schulgesetz in Sachsen, S. 191–95 über die Schulreform in Zürich.

²⁸ Bericht über die Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer zu Leipzig am 17., 18. und 19. Juli 1848. Aus den Protokollen zusammengestellt von [Heinrich Rudolf] Dietsch. o. O. u. o. J., S. 15.

²⁹ A[ugust] F[riedrich] Bernhardi: *Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen*. Jena 1818, S. 25, 24. Dazu Wilhelm Horstmann: August Ferdinand Bernhardi (1769–1820) als Pädagoge (Forschungen zur Geschichte der Philosophie u. der Pädagogik I,3) Leipzig 1926. *Die Schulungsorganisation*, S. 14–26.

Quinta: Französisch, Quarta: Latein, Tertia: Griechisch) entwarf, wo jede Klasse »für sich einen Abschluß« gewährt.³⁰

c. Das Fachklassensystem

Das Fachklassensystem, das sich im späten 18. Jahrhundert besonders an Stadtschulen durchgesetzt hatte,³¹ war nach 1815 Schritt für Schritt abgeschafft worden (z. B. in Preußen durch die Verfügung vom 9. Juni 1821), spielte in der Reformdebatte aber weiterhin eine Rolle. Der Aufklärer Stephani, der eine »Staatsschulorganisationskunde« begründete,³² stellte 1828 folgende Vorteile der »sächlichen Klassen-Eintheilung« (»Spezialklassen-Eintheilung« oder Fachsystem) vor der »persönlichen Klassen-Eintheilung« (»Generalklassen-Eintheilung« oder Jahrgangsklassen) zusammen:³³

- Die Gymnasien werden »wahre höhere Bildungsschulen für alle Jünglinge der Nation von der verschiedensten künftigen professionellen Bestimmung«, weil die Schüler diejenigen Fächer wählen können, worin sie »eine höhere Befähigung« wünschen.
- Über Aufnahme und Versetzung entscheidet nicht mehr einseitig das Latein. »In welchem Lehrfache ein Jüngling sich für höhern Unterricht befähigt hat, in dem steigt er, unrückichtlich auf sein Zurückbleiben in andern Fächern, immer vorwärts.«
- Die Organisation fordert Fachlehrer (statt Klassenlehrer), die dem wissenschaftlichen Fortschritt folgen können. Die »Geisteskraft« des Schülers wird »von Seiten mehrerer und verschiedenartiger Lehrer« angeregt und vielseitiger entwickelt.
- Kostenersparnis (keine anderen höheren Schulen, weniger Lehrer).

Die Gymnasien sollten durch das Fachklassensystem »die allgemeinste Bestimmung« erhalten und nicht nur »für die höhere Staats- und Kirchendienerschaft« vorhanden sein.³⁴ Die Einführung der Jahrgangsklassen (mit Altphilologen als

³⁰ O[nno] Klopp: Die Reform der Gymnasien in Betreff des Sprachunterrichts. Leipzig 1848, S. 23.

³¹ Jäger: Humanismus und Realismus, S. 150–52.

³² Heinrich Stephani: Ueber Gymnasien, ihre eigentliche Bestimmung und zweckmäßigste Einrichtung. Erlangen 1828, S. 45. Dazu Stephani: Grundriß der Staatserziehungswissenschaft. Weisfenfels u. Leipzig 1797. Eine Darstellung bei Helmut König: Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts (Monumenta Paedagogica 1) Berlin 1960, S. 417–30.

³³ Ebd. S. 114–24.

³⁴ Ebd. S. 41. Die Mangelhaftigkeit der bayerischen Gymnasien – auf die sich der Verfaß hauptsächlich bezieht – besteht darin, daß »zwei ganz verschiedene Zwecke, die allgemeine und die spezielle Bildung« für Staats- und Kirchenbeamte miteinander verbunden werden. »Letzterer Zweck macht unsere Gymnasien allen denjenigen Jünglingen unbrauchbar, welche zu ihrer speciellen Bestimmung der todtten Sprachen nicht bedürfen.« (S. 45)

Klassenlehrern) hat den Gymnasien – wie es 1845 für Preußen kritisch heißt – »den Charakter von Hauptgrundschulen der Nation genommen und ihnen den mangelhaften von Beamten- oder Fachschulen aufgeprägt«. ³⁵

4. Sprachlich formale Bildung

Ich stelle die wichtigsten bildungstheoretischen Begründungen des Sprach- und Literaturunterrichts in ihren Grundzügen dar und untersuche, welche Folgen für die Lehrplangestaltung und Organisation der Gymnasien sich aus ihnen ergeben. Dabei gehe ich nicht der Geschichte der Ideen nach, sondern erfasse sie in der Gestalt, in der sie im Vormärz virulent werden.

a. Die Begründung des formalen Bildungskonzepts

Die Anhänger des formalen, besonders des grammatisierenden Sprachunterrichts variieren, seit Wilhelm von Humboldt³⁶ sie in seinen sprachtheoretischen Schriften kanonisiert hat, zwei aufeinander bezogene Argumente:

aa. *Sprache wird mit Denken, Sprach- und Ausdrucksfähigkeit mit Intelligenz in eins gesetzt.* Die Gleichsetzung wird in der idealistischen Spekulation, die den Geist zu einem eigenhandelnden Wesen hypostasiert, metaphysisch verankert. In der Studie, die Bäumlein im Auftrag der Basler Philologenversammlung von 1847 als »Grundlage für ein gemeinsames Votum des philologischen Schulstandes« erarbeitete, heißt es:³⁷

Die formal bildende Kraft des Sprachunterrichts beruht auf der ganz einzigen Verbindung, in welcher die Sprache zum menschlichen Geist steht. Die Sprache ist nichts Anderes, als der Geist selbst in seiner konkreten Erscheinung. Sie ist nicht seine Erfindung, seine Schöpfung; sie ist er selbst, aus formloser Anlage und abstrakter Allgemeinheit hervortretend in bestimmter Form und Begränzung.

³⁵ Ueber Preußisches Gymnasialwesen in den letzten dreißig Jahren. In: Janus (Berlin) 1 (1845), S. 633–72; 2 (1845), S. 603–34. Hier Bd. 1, S. 654; über Vor- und Nachteile des Klassensystems insgesamt S. 638–58. Die Realschulen sind »eine notwendige Folge des Klassensystems« gewesen (Bd. I, S. 655). Die Konzeption des Gymnasiums als »Grundschule« aller höheren Bildung Bd. 2, S. 621ff. »Wenn das Gymnasium richtig für die höchste Stufe der Bildung, für die Wissenschaften, wie sie auf der Universität gelehrt werden, vorbereitet, so muß es auch richtig für alle niedrigeren Stufen, für niedere Staatsämter, Künste und Handwerke in jeder seiner Klassen vorbereiten.« (Bd. 2, S. 623)

³⁶ Clemens Menze: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen (1965). *Sprachanthropologie und das Problem der Bildung*, S. 203–64. Drsl.: Über den Zusammenhang von Sprache und Bildung in der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Pädagogische Rundschau 18 (1964), S. 768–85.

³⁷ [Friedrich] W[ilhelm] Bäumlein: Die Bedeutung der klassischen Studien für eine ideale Bildung. Heilbronn 1849, S. 20.

Die Wesensbestimmung der Sprache als konkrete Erscheinungsweise des Geistes erklärt ihre pädagogische Bedeutung. Während der Knabe im Sprechen und Schreiben die Gesetze des Denkens einübt, lernt er in der Grammatik die logischen Kategorien in einer ihm faßbaren anschaulichen Gestalt kennen. »Das Ueben in der Grammatik ist, ohne daß der Schüler es denkt und weiß, ein Ueben in den Kategorien der Logik und Metaphysik.«³⁸ Im praktischen Teil ist der Sprachunterricht »die Schule der geistigen Operationen«,³⁹ im theoretischen Teil ist das Ziel die »Erkenntnis der Sprachgesetze und der in ihnen ausgeprägten Denkgesetze«.⁴⁰ Die Grammatik gilt als »die Logik des Gymnasiums« (mit der Mathematik)⁴¹ und als »der eigentliche Nerv der Gymnastik des Geistes« auf Schulen.⁴²

Zwei bedeutsame Folgerungen für die Stellung der alten Sprachen und der Grammatik im Lehrplan knüpfen sich an dieses Argument: Erstens bevorzugt die Pädagogik eine in ihrer Grammatik möglichst entwickelte Sprache, da sich bereits an den Formen, ganz abgesehen von den Inhalten, die logische Durchbildung erweisen läßt. »Eine solche Sprache bildet durch sich selbst das sprechende Denken.«⁴³ Die »hohe Formausbildung«⁴⁴ läßt die antiken Flexionssprachen, mit ihren ausgeprägten Modi, Kasus und Zeiten, für die Entwicklung der Sprach- und Denkfähigkeiten am geeignetsten erscheinen. »Ist die Sprache der körperliche Organismus, in welchem der Geist, und vornehmlich die Intelligenz zur Wirklichkeit gelangt, sind die Formen der Sprache gleichsam die Glieder und Organe, vermittelt deren der Geist sich regt, so ist es klar, daß die Reg-

³⁸ Johann Heinrich Deinhardt: *Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit*. Hamburg 1837. *Von dem grammatischen Unterrichte*, S. 56–65. Zitat S. 58. »Die Kategorien für sich [»Mittel und Zweck, Inhalt und Form, Qualität und Quantität, Grund und Folge, Möglichkeit, Wirklichkeit, Nothwendigkeit« etc.] werden in der Logik entwickelt und in ihrem nothwendigen Zusammenhang erkannt. Aber zu dieser Erkenntniß soll der Gymnasiast erst erzogen werden. Auf dem Gymnasium faßt und übt der Gymnasiast die Kategorien an dem Stoffe der Sprache. An den Biegungen und Verbindungen der Worte werden die Kategorien wie im Spiegel gesehen.« (S. 57)

³⁹ Gregor Wilhelm Nitzsch: *Ueber Reform der Gymnasien als allgemeinerer Bildungsanstalten*. Kiel 1849, S. 33.

⁴⁰ Friedrich Palm: *Ueber Zweck[,] Umfang und Methode des Unterrichts in den classischen Sprachen auf den Gymnasien*. Bericht im Auftrage der ersten Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer und im Namen des von ihr erwählten Ausschusses für alte Sprachen. Leipzig 1848, S. 2.

⁴¹ Deinhardt: *Gymnasialunterricht*, S. 64. »Die Mathematik enthält die systematische Form der Logik, die Grammatik ihren Inhalt.« (ebd.)

⁴² Gustav Thaulow: *Die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse*. Kiel 1858, S. 131. Somit ist die Grammatik »ein wesentlicher Theil der philosophischen Propädeutik« (S. 138).

⁴³ Nitzsch: *Reform der Gymnasien*, S. 39

⁴⁴ Deinhardt: *Gymnasialunterricht*, S. 61. Die »geistigen Begriffsbeziehungen« gewinnen durch und durch »ihre Verleiblichung in den grammatischen Flexionen. Jedes innere Gedankenverhältniß tritt auch äußerlich durch eine bestimmte Flexion in die Erscheinung. Alle unsichtbaren Gedankenbeziehungen werden in den grammatischen Formen der antiken Sprachen sichtbar.« (S. 62)

samkeit und freie Bewegung des Geistes in dem Maaße erhöht werden muß, als er über einen größeren Reichthum von sprachlichen, also auch von Denkformen zu gebieten vermag.«⁴⁵ Dabei behauptet sich die lateinische Sprache »als ein grammatischer Kanon«⁴⁶ gegenüber dem freieren Griechischen.

Durch das Vorherrschen der Grammatik auf der Unterstufe – und das ist die zweite Folge – besteht das Gymnasium aus »zwei scharf geschiedene[n] Stufen«.⁴⁷ Im Sprachunterricht der ersten Klassen überwiegen die »Gedächtnisübungen«, die »ihren Endzweck in sich selber« haben.⁴⁸ In den Anstalten in Baden werden zum Beispiel um die Mitte des Jahrhunderts von 78 lateinischen Wochenstunden aller Klassen 41 auf Grammatik (mit lateinischen Stilübungen) verwendet. »Die unteren Classen sind von diesen grammatischen Uebungen ganz beherrscht, nach oben gewinnt allmählig die Lectüre das Uebergewicht. Die Progression ist etwa folgende: I 10:0, II 8:2, III 5:5, IV 4:4, V 3:5, VI 2:6.«⁴⁹ Der »empirische Sprachunterricht«, wie ihn Deinhardt – der Direktor des Bromberger Gymnasiums – 1837 entwirft,⁵⁰ macht den Schüler in den Formen und Regeln der alten Grammatik sattelfest und stattet ihn mit einem Vorrat von Worten aus. Erst in der Oberstufe beginnt der »rationale Unterricht«, der die Klassiker inhaltlich aufschließt und die Sprache in ihren Gesetzen zu begreifen sucht. Der Grammatikbetrieb wird nicht nur mit der Notwendigkeit, für die alten Sprachen eine solide Grundlage zu schaffen, sondern auch jugendpsychologisch rechtfertigt. »Es gibt in der Entwicklung des Menschen eine Stufe des Gedächtnisses, es ist die Stufe des ersten Knabenalters.«⁵¹ Das Gedächtnis ist »die auffassende Kraft«,⁵² »die eigentliche Blüthe des jugendlichen Geistes«.⁵³

bb. *Das Wesen der Nation stellt sich in der Sprache dar.* »In der Sprache offenbart sich die Individualität eines Volkes. Die Sprache selbst ist der individuelle Geist des Volks.«⁵⁴ Da die Sprache »ein unmittelbares Erzeugniß der Gesamtbildung einer selbständigen Nation«⁵⁵ ist und »das Festgewordene in der Bil-

⁴⁵ Bäumlein: Bedeutung der klassischen Studien, S. 24.

⁴⁶ Nitzsch: Reform der Gymnasien, S. 33.

⁴⁷ Deinhardt: Gymnasialunterricht, S. 192.

⁴⁸ Ebd. S. 198.

⁴⁹ K[arl] v[on] Langsdorff: Versuch einer grundsätzlichen Anordnung des deutschen Unterrichtes für die badischen Lyceen. Beilage zum Programm des Lyceums in Wertheim für 1855, S. 8.

⁵⁰ Deinhardt: Gymnasialunterricht. *Von dem empirischen Sprachunterrichte*, S. 195–206. »Auf der empirischen Stufe wird die Sprache gelernt, auf der rationalen wird sie begriffen. Auf der empirischen Stufe gilt es, die Erscheinungen der Sprache kennen zu lernen, auf der rationalen bezieht sich der Unterricht auf das Wesen der Spracherscheinungen.« (S. 192)

⁵¹ Ebd. S. 198.

⁵² Ebd.

⁵³ Thaulow: Gymnasial-Pädagogik, S. 142.

⁵⁴ Deinhardt: Gymnasialunterricht, S. 208.

⁵⁵ Heinr[ich] Wilh[elm] Bensen: Die öffentliche Erziehung, aus dem Gesichtspunkte des Staats. In: Bayerisches Volksblatt (Würzburg), 2. Jg., 1830, Sp. 137–40, 163–65,

derung der Völker«⁵⁶ enthält, dringt man nur mit ihrer Erlernung in den Charakter einer Kultur ein und macht sich ihre Vorzüge zu eigen.

Das Argumentationsmodell kann den altklassischen Unterricht rechtfertigen, aber auch die nationalen Forderungen nach Vermehrung des Deutschen (s. u.) begründen. Wer mit mehreren Sprachen lebt, durchbricht in seiner Bildung die Schranken der Nation. »Denn die Literatur jedes Volks ist ein Ausdruck des Volksgeistes und wenn ich daher von dem vaterländischen Geiste und Bewußtseyn aus die Literatur eines fremden Volkes mit Fleiß studire, so kommen zwei Volksgeister mit einander in Berührung, die nur in dem über allen Volksgeistern liegenden gemeinschaftlichen Menschengeste ihre Vermittlung, ihre Verständigung und ihre Vereinigung finden.«⁵⁷ Mehrere Argumente, die sich an den Nachweis der formalen Vorzüge der alten Sprachen anschließen (das »Schöne« des Griechischen und Lateinischen; die »Classicität« der Werke des Altertums; die alten Schriftsteller als »Quelle der Wissenschaften« im Abendland; der »Schatz sittlicher Grundsätze und Beispiele« bei den Alten),⁵⁸ unterstreichen die eminente Bedeutung des Lateinischen und Griechischen für einen Sprachunterricht, der von praktischen Bedürfnissen weitgehend absieht.

b. Die Auswirkungen des formalen Bildungskonzepts auf den Lehrplan und die Organisation der Gymnasien

aa. Durch die Grammatisierung des Lateinunterrichts verliert die gymnasiale Unterstufe ihre Eigenständigkeit. Da die Fertigkeiten in der Grammatik und

177–80, 193–97, 217–21, 233–36, 249–52, 265–67, 281–83, 295–99, 319–23, 343–46, 359–63, 383–87, 399–403, 415–20, 431–35, 532–35, 546–51, 562–66, 578–81, 593–98. »Gewiß ist es aber, daß eine Sprache in den Ableitungen, Beugungen und Zusammensetzungen der Worte, in der Stellung und Bildung der Sätze ein unmittelbares Erzeugniß der Gesamtbildung einer selbständigen Nation ist, und als ein Spiegel ihrer Ansichten und Gefühle angesehen werden kann.« (Sp. 322)

⁵⁶ Friedrich Wilhelm Tittmann: Ueber die Bestimmung des Gelehrten und seine Bildung durch Schule und Universität. Berlin 1833. »Die Grammatik, der Sprache Logik, enthält in den Formen der Worte und ihrer Zusammensetzung die Formen des Denkens. Das genaue Studium der Wortbedeutungen aber schließt den Sinn der Welt und ihrer Erscheinungen auf. Die Sprachen enthalten das Festgewordene in der Bildung der Völker, die allgemeinen Begriffe und Ansichten, den Styl und die Manier der Erscheinungen des Geistes, was einen so großen Theil aller geistigen Leistungen ausmacht. In der Sprache fühlt man die innerste Eigenthümlichkeit des Einzelnen, wie der Nation.« (S. 162)

⁵⁷ Johann Heinrich Deinhardt: Der Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart. Bromberg 1855, S. 21/22. Der Unterricht in fremdsprachigen Literaturen bringt »das gemeinsam Menschliche« (S. 22) zum Bewußtsein.

⁵⁸ C[aspar] Ch[ristoph] Gottlieb Wiß: Melancthon oder Encyclopädie und Methodologie der Gymnasialstudien mit der nöthigsten Literatur. Lemgo 1830, S. 30–33. Für Wiß ist jede Sprache »ein sprechendes Gemälde von den Einsichten und den Sitten eines Volkes, wie der besondern Art, in welcher es denkt, fühlt und handelt« (S. 46).

die Verfügung über einen Vorrat von Worten sich erst bei der zusammenhängenden Lektüre der oberen Klassen auszahlen, erhalten die Schüler, die nicht das Abitur und das Studium anstreben, keinen sinnvollen Abschluß ihrer Bildung.

Wie die Art des Sprachbetriebs mit sozialpolitischen Entscheidungen verknüpft wird, soll die Gegenüberstellung von zwei gleichzeitigen Lehrplänen verdeutlichen: dem zur Revolutionszeit ausgearbeiteten österreichischen Schulorganisationsentwurf von 1849 und der, 1854 nur unwesentlich revidierten, bayerischen Studienordnung von 1830. Die bayerische Lateinische Schule, die die vier unteren Klassen des Gymnasiums vom 8. bis zum 14. Lebensjahr umfaßt, hat »den Hauptzweck, für das Gymnasium vorzubereiten; nach diesem Hauptzwecke richtet sich Stoff, Umfang und Art des Unterrichtes, an welchem auch solche Knaben Antheil nehmen können, die ihre künftige Bestimmung nicht in das Gymnasium führen wird.«⁵⁹ Die »doppelte Bestimmung« der Lateinischen Schule geht auf den von Thiersch entworfenen Plan von 1829 zurück: »sie soll auf das Gymnasium und soll zugleich auf das bürgerliche Leben vorbereiten.«⁶⁰ Der »Bürgerstand« sollte an der formalen Bildung durch das Studium des Lateins teilhaben, ja Thiersch hoffte sogar, daß die höheren Bürgerschulen »überflüssig« werden und »der Aufwand für sie in der Zukunft füglich der lateinischen Stadtschulen« bestimmt werden könnte.⁶¹ Der Widerspruch, eine für alle höheren Schichten konzipierte Schule mit einem ganz auf das folgende humanistische (Ober)Gymnasium ausgerichteten Lehrplan auszustatten, führte zu einem Schulkampf in Bayern. Die Opposition ging von dem »doppelten Zweck« der Lateinischen Schule⁶² aus:

Diese doppelte Bestimmung für eine gleichmäßige annehmend haben viele und nicht nur Einzelne, sondern auch Corporationen, dort Bürgermeister und Magistrat, hier

⁵⁹ Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien in dem Königreiche Bayern. München 1830, S. 5. Entsprechend: Revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern. München 1854, S. 7–8.

⁶⁰ Fr[iedrich] Thiersch: Ueber die lateinischen Schulen nach dem neuen Schulplane: In: Das Inland (München) 1829, Nr. 316, 12. Nov., S. 1267–68. Hier S. 1267.

⁶¹ Friedrich Thiersch: Ueber gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern. 3 Bde. Stuttgart u. Tübingen 1826–29. *Von dem Verhältniß der lateinischen Schule zum Bürgerstande und zu den Gemeinden*, Bd. 3, S. 109–12. Hier S. 112. »Indem wir auch dem künftigen Bürger die lateinische Schule öffnen, ihm Gelegenheit geben, eine beträchtliche Reihe von Jahren an einem strengen und andauernden Unterricht im Latein Theil zu nehmen, glauben wir ihn am zweckmäßigsten für die Pflichten und Verhältnisse, die ihm bevorstehen, auszurüsten.« (S. 110/11) Weiter: *Ueber das Verhältniß der lateinischen Schule zum Bürgerstande*, Bd. 3, Tl. 3, S. 402–11.

⁶² So der *Plan der künftigen Einrichtung der lateinischen Schulen in Bayern* von 1829 (Thiersch: *Über gelehrte Schulen*, Bd. 3, S. 9ff.): »Die lateinische Schule [...] hat den doppelten Zweck: auf das Gymnasium vorzubereiten, und denjenigen, welche künftig im Gewerbe und in öffentlichen Verrichtungen, an denen er Theil nimmt, einen mehr als gewöhnlichen Grad formeller Bildung nöthig haben, dieselbe vor dem Antritt ihres Berufes zu gewähren.« (S. 10)

Landrath und Regierung Verwahrung dagegen eingelegt. Sie haben in ihr [der Lateinischen Schule] über dem künftigen Gelehrten den künftigen Bürger zu spärlich bedacht gefunden, und für diesen mehr Geographie und Geschichte, dazu Naturgeschichte, Physik, Technologie, praktische Geometrie, Zeichnen und neuere Sprachen beehrt.⁶³

Thiersch drohte, »die lateinische Schule dem künftigen Bürger zu schließen und ihn in die deutsche wieder hinüberzuweisen«, wenn er »die für das Gymnasium nöthige Vorbereitung« der Studierenden »durch seine ihm fremden Ansprüche zu stören oder zu schwächen« fortfahre.⁶⁴ Von den 74 Wochenstunden der 1829 vorgesehenen drei Kurse der Lateinischen Schule sollten die alten Sprachen 48 erhalten! Wie sieht der Lehrplan nach der 1830 erfolgten Korrektur aus? Von den 98 Wochenstunden aller vier Klassen entfallen nicht weniger als 56 auf Latein und Griechisch (1854, bei einer Ermäßigung der Anforderungen, von 88 Wochenstunden immer noch 46). Latein und Griechisch war »die ausschliessliche Aufgabe des Gymnasiums«,⁶⁵ der Lehrgang in diesen Sprachen ein »Götzendienst des Formalismus«:⁶⁶ Einprägung von Worten in das Gedächtnis, Grammatik mit ihren Anomalien, lateinische Prosodie und Metrik, lateinische Sprechübungen und Aufsätze, nach denen die »Schul-Plätze«⁶⁷ bestimmt wurden – d. h. die Rangfolge der Schüler, nach der sich die Sitzordnung der Klasse richtete.

Anders in Österreich. Das »Untergymnasium«, das die gleichen vier Klassen zusammenfaßt, gewährt hier, »indem es jeden seiner Lehrgegenstände zu einem

⁶³ Thiersch: Ueber die lateinischen Schulen, S. 1267. »Ist aber Vorbereitung auf das Gymnasium zunächst ihre [der Lateinischen Schulen] Bestimmung, so folgt offenbar, daß in derselben der Maasstab [!] für ihre Forderungen und Anordnungen gegeben ist.« (ebd.)

⁶⁴ Ebd. S. 1268: »Die lateinische Schule steht der deutschen parallel, beyde entlassen den Knaben mit dem vierzehnten Jahre. Wenn nun der höhere Bürgerstand an dem Unterrichte, welcher den künftigen Gelehrten für das Gymnasium vorbereitet, nicht Theil nehmen oder den ihm gewährten Antheil nicht benützen wollte, und im Gegentheil darauf beharrte, die für das Gymnasium nöthige Vorbereitung der andern durch seine ihm fremden Ansprüche zu stören oder zu schwächen, so bliebe nichts übrig, als die lateinische Schule dem künftigen Bürger zu schließen und ihn in die deutsche wieder hinüberzuweisen.« Dagegen: Beleuchtung der vom Hrn. Hofrath Thiersch versuchten Vertheidigung des neuen Schulplanes. In: Bayer'sches Volksblatt (Würzburg), 1. Jg., 1829, 19. Dez., Sp. 791–94.

⁶⁵ Ueber die revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern. Wien 1854, S. 35. Geschichte und Mathematik sind »mehr dem Namen nach, als mit wirklichem Erfolge« in den Lehrplan aufgenommen, wie »die für die Beurtheilung der Schüler festgesetzte Werths scala der einzelnen Lehrgegenstände« – beim Übertritt von der Lateinschule aufs Gymnasium, bei der Versetzung und der Maturitätsprüfung – zeigt (S. 35).

⁶⁶ [Christian] Wurm: Die revidirte Studienordnung in Bayern und die deutsche Bildung. In Wurm: Die deutsche Sprache an der gelehrten Schule mit besonderer Rücksicht auf die revidirte Studienordnung in Bayern. Freiburg i. Br. 1856, S. 1–75. Hier S. 46.

⁶⁷ Ordnung 1830, S. 8.

relativen Abschlusse führt, und mehrere davon in vorherrschend populärer Weise und praktischer Richtung behandelt, ein in sich abgeschlossenes Ganzes von allgemeiner Bildung«, das »zum Eintritte in manche Berufe des praktischen Lebens« befähigt.⁶⁸ Der Lehrplan berücksichtigt die Realien und hat seinen »Schwerpunkt« »nicht in der klassischen Literatur« – die mit dem Deutschen »ungefähr die Hälfte der gesammten Unterrichtszeit« erhält –, »sondern in der wechselseitigen Beziehung aller Unterrichtsgegenstände aufeinander«.⁶⁹ Der »Lesung der klassischen Schriftsteller«, die als »Hauptzweck der Erlernung der alten Sprachen« gilt, wird »die durch grammatische Studien zu erwerbende formelle Bildung«⁷⁰ nachgeordnet.

bb. Das bildungstheoretische Primat der klassischen Sprachen erschwerte es, die modernen Fremdsprachen, vor allem das Französische und Englische angemessen auf Schulen zu treiben. Wissenschaftliche Behandlung und pädagogischen Wert reklamierten die alten Sprachen für sich, während praktische Einübung für die Bedürfnisse des Lebens bei den modernen Sprachen zu genügen schien. Dem *Verhältnis der klassischen zu den neueren Fremdsprachen* kommt bei den Reformdiskussionen der Jahrhundertmitte eine grundsätzliche Bedeutung zu. Bei der Umgestaltung der Unterstufe des Gymnasiums zu einer Einheitsschule aller höheren Schichten wird – neben der Stärkung der Realien – die Sprachenfolge zum wichtigsten Programmpunkt: Aus Rücksicht auf Schüler, die nicht »für die sogenannten theoretischen Stände und Berufsarten« gebildet werden,⁷¹ soll der Unterricht in einer oder zwei modernen Fremdsprachen vor oder gleichzeitig mit dem Lateinischen und Griechischen beginnen. Die Lehrerkonferenzen haben »Gesamtgymnasien« vor allem mit folgenden sprachlichen Stufengängen vorgeschlagen:⁷²

Englisch – Französisch – Latein – Griechisch (in Hannover, Sachsen und Schleswig-Holstein);

Französisch – Englisch – Latein – Griechisch (vom *Dresdner Gymnasialverein* mit Köchly);

Französisch – Lateinisch – Griechisch – Englisch (vom Braunschweiger Konsistorium und der Wolfenbütteler Lehrerversammlung 1849);

Lateinisch – Französisch – Englisch – Griechisch (im *Entwurf einer Gymnasialordnung für die Herzogthümer Schleswig-Holstein* 1848).

⁶⁸ [Franz Exner u. Hermann Bonitz:] Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. Wien 1849, S. 3 u. 15. Zur Schulreform in Oesterreich siehe S[alomon] Frankfurter: Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz. Wien 1893.

⁶⁹ Ebd. S. 8.

⁷⁰ Ebd. S. 5.

⁷¹ Nitzsch: Reform der Gymnasien, S. 11.

⁷² Julius Mützell: Pädagogische Skizzen, die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend. Berlin 1850, S. 2ff.

Diese Pläne sind pädagogisch am Anspruch der Altphilologen auf eine grammatische Grundlegung in den unteren Klassen und politisch mit der Revolution von 1848 gescheitert.

5. Sprachlich-historische Bildung

Bei den Reformpädagogen, die auf eine Umgestaltung des altsprachlichen und eine Erweiterung des deutschen Unterrichts drängten, überwog ein historisches Bildungskonzept. Das sich bildende Individuum vollzieht nach dieser Auffassung die menschheitliche und nationale kulturelle Entwicklung für sich nach. Es eignet sich die Bildungsgrundlagen, auf der die Gegenwart beruht, an und begreift seine Zeit als Resultat der Geschichte. Der junge Mensch durchmisst – wie man es sich vorstellt – »den Weg, auf dem die Weltgeschichte im Großen und Ganzen (in ihrem Makrokosmos) sich entwickelt hat, in seinem individuellen Geiste (dem Mikrokosmos)«. ⁷³ Das Gymnasium bringt die Schüler – so schreibt Mützell in einem programmatischen Aufsatz des ersten Bandes der von ihm mitbegründeten *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* 1847 – zur »Erkenntniß des Zusammenhangs zwischen Vergangenheit und Gegenwart«; »sie werden unterwiesen, wie sie die nationale Gegenwart als ein Moment in dem historischen Entwicklungsgange ihres Volks, in dem aller Bildung zu begreifen haben«. ⁷⁴ Das historische Prinzip hat Folgen für den Fächerkanon und den Sprach- und Literaturunterricht, wie ich im folgenden zeige.

a. Der universalistische Bildungskanon

Das historische Konzept fordert die Berücksichtigung aller die Gegenwart prägenden geschichtlichen Kräfte. »Als Princip alles Unterrichts muß man daher den Satz aufstellen: Er muß die gesammte Cultur der Welt in sich fassen.« ⁷⁵

⁷³ Friedrich Lübker: Die Organisation der Gelehrtenschule, mit besonderer Rücksicht auf die Herzogthümer Schleswig und Holstein. Leipzig 1843, S. 11. Die Aufgabe der Gelehrtenschule besteht deshalb darin, »auf geschichtlichem Wege allmählich in das Bewußtsein der Gegenwart« einzuführen; »ihr Princip ist also im Wesentlichen ein historisches« (S. 9–10).

⁷⁴ J[ulius] Mützell: Ueber die Behandlung der deutschen Literaturgeschichte, namentlich der älteren, auf Gymnasien. In: *Zeitschrift für das Gymnasialwesen* 1 (1847), H. 1, S. 34–71. Hier S. 45. Ebenso [Christian] Wurm: Promemoria. Die Grundursache der ungenügenden Leistungen der gelehrten Schulen. In Wurm: Die deutsche Sprache an der gelehrten Schule, S. 76–89. Über Gymnasialbildung »durch Reproduction des nationalen Culturanges«: Die »gelehrte Bildung« hat zum Ziel, »das junge Geschlecht durch eine belebende Nach- und Wiederholung des von unserer Gesammtgattung und insbesondere von dem eigenen Volke zurückgelegten Lebensganges in die Gegenwart einzuführen« (S. 79).

⁷⁵ [Lorenz] O[ken]: Für die Aufnahme der Naturwissenschaften in den bayer'schen Schulplan. In: *Das Ausland* (München) 1829, S. 1329–33. Hier S. 1330. Dagegen

Der Naturwissenschaftler Oken, von dem diese Bestimmung stammt, definiert Unterricht als »die geistige Abbildung der Welt, oder die Einkehr der Welt in den Menschen«. ⁷⁶ Neben der Antike erheben die christliche Welt des Mittelalters, die modernen Nationalkulturen und die Naturwissenschaften Anspruch, im Lehrstoff der Schule angemessen vertreten zu sein. Hiecke, der führende Didaktiker des Deutschen, war auf der Leipziger Schulkonferenz von 1848 der Meinung, »dass dieselben Bildungselemente, welche auf die deutsche Nation eingewirkt haben, auch die Grundlage der Schule sein müssten, also Christenthum, klassisches Alterthum, Literatur der Deutschen und der wichtigsten neueren Völker, Naturwissenschaften«. ⁷⁷ Köchly verlangte gleichzeitig »nach einem modern universellen Principe«, wonach das Gymnasium »alle Bildungsmittel« benutzt, »damit es Vorschule für die Naturwissenschaften, wie für die historisch-ethischen Wissenschaften sein könne«. ⁷⁸ Der Wunsch nach mehr Erziehung, besonders nach christlicher, nationaler und ethisch-ästhetischer Erziehung – die vor allem dem deutschen Unterricht zugute kommt (vgl. Kap. *Der Deutschunterricht als Mittelpunkt der christlich-nationalen Bildung*) – verbindet sich in der Regel mit diesen Forderungen; er kann sich im christlich-konservativen Lager aber auch gegen die angeblich materialistischen Naturwissenschaften richten. Auf alle Fälle hat das Gymnasium die »intellectuelle«, »religiös-moralische« und »ästhetische Cultur« ⁷⁹ zu einer Einheit zu verschmelzen.

Fast alle im Aufsatz genannten Reformer, die für eine gemeinsame Unterstufe eintraten, sprachen sich für einen revidierten Fächerkanon aus. Schleiermacher machte für die Bevorzugung der klassischen Sprachen zum einen die Tradition des gelehrten Schulwesens seit der Reformation, zum anderen »eine große Sorglosigkeit in Beziehung auf die materielle Entwicklung [!] des Volkes hinsichtlich der Gewerbe« ⁸⁰ verantwortlich. »Der Zustand ist also ein unvoll-

Fr[iedrich] Thiersch: Warum die Naturwissenschaften in den Plan zur Einrichtung der lateinischen Schulen und Gymnasien nicht aufgenommen wurden. In: Das Inland (München) 1829, S. 1380–82, 1384–85. Weiter: Noten zum Text in causa Thiersch contra Oken. In: Bayer'sches Volksblatt (Würzburg), 1. Jg., 1829, 26. Dez., Sp. 811–14.

⁷⁶ Ebd. S. 1332.

⁷⁷ [R.] Albani: Versammlung von Gymnasiallehrern des Königreichs Sachsen zu Leipzig am 17., 18., 19. Juli 1848. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 2 (1848), S. 832–50. Hier S. 840. Es wurde folgender Antrag (mit 34 gegen 16 Stimmen) angenommen: »Das Gymnasium hat seine Institutionen nach den begründeten Forderungen der Zeit und der Wissenschaft zu gestalten, mit Festhaltung des historischen als seines Grundprinzips, aber voller Anerkennung der Bildungselemente, welche in den exakten Wissenschaften liegen.« (S. 842)

⁷⁸ Ebd. S. 839.

⁷⁹ Bernhard Hieronymus Böhme: Schule und Zeitgeist. Ein Beitrag zur Pädagogik für Gelehrtschulen. Neustadt a. d. O. 1824. Der Verf. teilt die Unterrichtsgegenstände der »Gelehrtschule« danach ein, was sie zur »intellectuellen« (S. 243–309), »religiös-moralischen« (S. 332ff.) und »ästhetischen Cultur« (S. 309–32) beitragen. Letztere ist »ein Haupttheil der Bildung zur christlichen Humanität (S. 311).

⁸⁰ Schleiermacher: Erziehungslehre, S. 451.

kommer; die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemeinen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus⁸¹ – wie es in einem gesperrten Leitsatz seiner Pädagogikvorlesungen von 1826 heißt. Schleiermacher läßt sich von der Idee leiten, »daß die Universalbildung eine größere Ausdehnung gewinnen müsse«, und kritisiert, daß »das große Uebergewicht der klassischen Philologie den Gymnasien das Ansehen von Specialschulen für das gelehrte Schulwesen« gebe.⁸²

Klumpps Hauptwerk *Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit* von 1829/30 hat eine zeitgemäße Erweiterung des Humanismus zum Ziel. Da sich die »Einseitigkeit« in zweifacher Beziehung ausspricht, »einmal in Hinsicht der Richtung, durch Vernachlässigung des christlichen und nationalen Principis, sodann in Hinsicht des Inhalts, durch Ausschließung oder wenigstens Hintansetzung der übrigen Gegenstände des Wissens« außerhalb der Kenntnis der alten Sprachen, so lautet die Forderung: »daß die Schule das humanistische Princip theils durch Verfolgung jener doppelten Richtung, theils durch Beiziehung weiterer Unterrichtsgegenstände ergänzen und vervollständigen müsse«.⁸³ Neben Mathematik und Naturwissenschaften dienen zur Ergänzung: die »nationale Richtung«, die den »Geist der Vaterlands-Liebe und des vaterländischen Selbstgefühls«,⁸⁴ und die »christliche Richtung«, welche die im Lateinbetrieb vernachlässigte Pflege des Herzens und der Gesinnung ins Gymnasium einführen soll.

Dilthey, der Direktor des Darmstädter Gymnasiums, macht vergleichbare Vorschläge, arbeitet aber die gesellschaftspolitischen Motive bei der Reform der Gymnasien stärker heraus. Er befürwortet einen universalen Fächerkanon und regt eine »Milderung des philologischen Zwangssystems« an, wonach jedem Schüler »innerhalb gewisser Schranken eine seiner Fähigkeit und Bestimmung angemessene Auswahl der Lehrgegenstände« gestattet wird.⁸⁵ Das Gymnasium

⁸¹ Ebd. S. 451/52.

⁸² Ebd. S. 523.

⁸³ Klumpp: *Gelehrte Schulen*, Tl. 1, S. 12. Zum Meinungsstreit, den das Werk veranlaßte, vgl. die Besprechung in der *Allgemeinen Schulzeitung* (1829, Abt. II, Sp. 857–63; 1831, Abt. II, Sp. 353–68). Die »Tendenz der Schrift« soll sein, »dem Realismus und den lebenden Sprachen den entschiedenen Sieg zuzuwenden« und den Humanismus »zu untergraben« (1829, Sp. 857). Der Rezensent verfolgt die Absicht, »ohne Zeitverlust die Koryphäen in den betreffenden Lehrfächern auf die Gefahr aufmerksam zu machen, die diesen von der angezeigten Schrift droht, damit sie sich bei Zeiten aufmachen, um als Vorkämpfer in die Schranken zu treten« (Sp. 859). Gegen die Gefühlsbildung 1831, Sp. 358–59. »Der Jugendbildner ist kein Confitürenkünstler; und eine Welt voll zuckersüßer Püppchen, wie ich mir nur die von Hrn. K. hergestutzte denken kann, ist keine Männerwelt.« (Sp. 358)

⁸⁴ Ebd. Tl. 1, S. 22.

⁸⁵ J[ulius] F[riedrich] K[arl] Dilthey: *Über das Verhältniß der Real- und Gewerbeschulen zu den Gymnasien, Universitäten und zum Staatsdienst und seine fernere Gestaltung in den teutschen Staaten*. Darmstadt 1839, S. 32–33. Der Direktor versucht »den philologischen Unterricht des Gymnasiums auf der einen, den natur-

sollte sich seiner Meinung nach allseitig erweitern, indem es »mit dem Antiken das Moderne, mit dem Classischen das Nationale, mit dem Gelehrten das Volksthümliche, mit dem Sprachlichen das Sachliche, mit der Theorie die Praxis«⁸⁶ verbindet. Die Argumente Diltheys konzentrieren sich auf die folgenden Punkte:

– Die Reform soll die Überproduktion an Akademikern verhindern, die aufgrund ihrer einseitigen Ausbildung auf Staatsstellen angewiesen sind. Die »überhandnehmende Studiersucht«⁸⁷ wird seit dem Ende der zwanziger Jahre, als die Meldungen über den »Ueberfluß an studierenden Individuen«⁸⁸ einsetzen, mit dem humanistischen Gymnasium in Verbindung gebracht. Die Begründung lautet: Das Fehlen geeigneter Mittelschulen treibt die eine höhere Bildung suchende Jugend auf die Gymnasien, wo ein auf die alten Spra-

wissenschaftlichen und Zeichenunterricht auf der andern Seite in eine fortlaufende Parallele« (S. 43) zu bringen, so daß der Schüler sich entscheiden kann. Der »philologische Lehrkurs« ist »nur in der Lectüre der lateinischen Autoren für alle Schüler zugleich verpflichtend. Der grammatisch-stylistische Theil des lateinischen, so wie der gesammte griechische Sprachunterricht kann künftigen Crameristen, Forstmännern und Baumeistern ganz, den künftigen Medicinern wenigstens in den beiden obersten Classen erlassen werden« (S. 33). Frei bleibt »die Wahl zwischen dem Griechischen und Französischen, in der Maturitätsprüfung die Wahl zwischen dem lateinischen und französischen Aufsatz« (S. 38).

⁸⁶ Dilthey: Zur Gymnasialreform. 3 Tle. Programm Darmstadt, Gymnasium, Herbst 1848, Ostern 1849 u. 1850. Hier Tl. 2, S. 40.

⁸⁷ W[ilhelm] B[ernhard] Mönnich: Einige Bemerkungen zur Erklärung der überhandnehmenden Studiersucht in Deutschland. In: Hesperus (Stuttgart u. Tübingen) 1828, S. 577–79, 582–83, 585–87, 589–90, 593–94; mit ergänzenden Zuschriften S. 813–14, 904. Mönnich führt mehrere Gründe für den Drang in die Beamtenlaufbahn (»Alles eilt, in die große Lotterie des Staatsdienstes zu setzen«, S. 583) an: a) Eine sichere Existenz (»ein sicheres, wenn auch nicht überall glänzendes Einkommen und persönliche Anerkennung und Ehre«, S. 583); b) das gesellschaftliche Ansehen: »die persönliche Ehre« (S. 585). »Wer aber hat sich dieser Ehre jezt [!] ausser Adlichen und Reichen in der That zu erfreuen als Staatsdiener, Gelehrte und Schriftsteller etwa?« (S. 585); c) die »Beschaffenheit des Nationalunterrichtswesens« (S. 586). Über Studienbeschränkungen S. 578. – Über »das humanistische Gymnasium als politische und institutionelle Basis des Beamtenstaates« und über den Zusammenhang von »Bildung und Beamtentum«, »Bildung und Versorgung« handelt Ulrich K. Preuß: Bildung und Bürokratie. Sozialhistorische Bedingungen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Der Staat 14 (1975), S. 371–96. Die Klagen über das Übermaß an Studierenden vergleicht im internationalen Rahmen Lenore O'Boyle: The Problem of an Excess of Educated Men in Western Europe, 1800–1850. In: Journal of Modern History 42 (1970), S. 471–95.

⁸⁸ (Augsburger) Allgemeine Zeitung 1827, Nr. 25, 25. Jan., S. 99–100, Nachricht aus Berlin: »Es gibt hier und anderswo so viele Referendarien, daß man alle Kollegien vierfach besezen [!] könnte; die Schulamtskandidaten sind in großer Zahl und mehren sich täglich, so daß die sonst surrogirenden Hauslehrerstellen nicht mehr ausreichen wollen; wöchentliche Promotionen häufen die Zahl der Aerzte ins Ungeheure, und auch Theologen gibt es weit über den Bedarf.« (S. 99) Ebd. Nr. 96, 6. April, S. 383 über die Überzahl der Studierenden in Bayern.

chen konzentrierter und theoretisierender Unterricht keine Fähigkeiten für praktische Tätigkeiten entwickelt, ja einen vornehmen Dünkel ihnen gegenüber erzeugt. »Schon in den Schulen, welche auf die Universität vorbereiten, wird daher den jungen Leuten recht steif und fest der Gedanke eingepägt: Du mußt angestellt werden. Sein ganzes Dichten und Trachten geht daher schnurstracks auf Anstellung und Besoldung aus Staatsmitteln.«⁸⁹ Dagegen wird »die Heranbildung von Naturforschern«⁹⁰ vernachlässigt, die der Gesellschaft produktiv nützlich werden. Das Überangebot an Akademikern bereitet auch Sorge, weil es ein revolutionäres Potential schafft. »Von 30 Competenten, die sich um eine Stelle bewerben, werden durch ihre Besetzung immer 29 Feinde des Staates und der Staatsregierung, falls sich ihnen keine andere Aussicht mit Hoffnung baldigen Erfolgs eröffnet.«⁹¹

- Das Gymnasium muß seinen Fächerkanon erweitern, damit es »über der Vorbildung künftiger Geistlichen und Justizbeamten nicht die Vorbildung der zu andern akademischen Studien, zum Militär und in die Berufsarten des praktischen Bürgerthums übergehenden, der Zahl nach weit überwiegenden Schüler verabsäumt.«⁹² Dilthey führt eine Reihe von Berufen auf, die das Gymnasium zu verlieren drohte: »Forstmänner, Finanzbeamte, Berg- und Hüttenbeamte, Militärs, Ingenieurs, Baumeister, Cameralisten, Pharmaceuten, Thierärzte, Chirurgen.«⁹³ Die Darmstädter Anstalt suchte die widersprüchlichen Anforderungen durch Dispensationen zu befriedigen und stellte ein

⁸⁹ Hat die Beförderung der Naturwissenschaften Einfluß auf Vermehrung oder Verminderung des jetzt so großen Andranges zum Staatsdienste? In: Hesperus (Stuttgart u. Tübingen) 1830, S. 155–56. Hier S. 155. – Vgl. die Niederschrift von Hermann Sauppe, dem Direktor des Weimarer Gymnasiums, vom 14. März 1846. Der »Zudrang zum Studium« sei »soviel als möglich zu verhüten, da in hiesiger Gegend wie in Deutschland überhaupt so gut als niemand studiert, um zu studieren, sondern zu einer Staatsstellung zu gelangen, und Lebensunterhalt zu erwerben das Ziel aller ist, die das Gymnasium besuchen«. Der Verf. empfiehlt die Gründung von Realschulen. »Dann werden alle die, welche nur Bildung, nicht wissenschaftliche Laufbahn im Auge haben, vom Gymnasium abgelenkt, während jetzt viele, die entweder nur allgemeine Ausbildung oder Vorbildung für eine praktische Richtung suchen, in Ermangelung einer dafür geeigneten Anstalt das Gymnasium wählen und dann durch die Macht der Gewöhnung sich von einer Klasse zur andern hinauftragen lassen, bis sie am Ende auf die Universität kommen.« Otto Francke: Geschichte des Wilhelm-Ernst-Gymnasiums in Weimar. Weimar 1916, S. 316.

⁹⁰ Ebd. S. 155. »Unser Unterricht auf den Mittelschulen entzieht der Gesellschaft stets eine gewisse Anzahl junger Leute, welche, mit Lust zum Naturstudium erfüllt, unter den Classikern erliegen.« (S. 156)

⁹¹ Dilthey: Verhältniß der Real- und Gewerbschulen zu den Gymnasien, S. 57. »Es ist berechnet worden, daß wenn nicht politische Umwälzungen und neue Organisationen, Krieg, Cholera, Pest und Seuchen dazwischen treten, theilweise dreißig Jahre erforderlich sind, um nach dem ordnungsmäßigen Laufe der Dinge die jetzt vorhandenen Candidaten alle zu placiren.« (S. 56)

⁹² Dilthey: Gymnasialreform, Tl. 2, S. 41.

⁹³ Dilthey: Verhältniß der Real- und Gewerbschulen zu den Gymnasien, S. 5.

Entlassungszeugnis aus, das nur »für ein bestimmtes Berufsstudium gültig« war.⁹⁴

- In der Revolutionszeit teilte Dilthey die Hoffnung, daß »die früheren Unterschiede zwischen Wissenden und Unwissenden, Gelehrten und Ungelehrten, Beamten und Volk«⁹⁵ verschwinden. Die »gelehrte Bildung« sollte keine »spezifisch verschiedene« mehr sein, sondern »nur eine erhöhte, erweiterte und mittelst der alten Sprachen nach Möglichkeit auf ihre Quellen zurückgeführte Volksbildung«.⁹⁶ »Es muß darum dem Gymnasium der Charakter einer höheren Volksschule (Secundärschule, Mittelschule) zu Theil werden, wenn es nicht außer und über dem Volke in der Luft schweben soll, und es darf seinem Kreise nichts entzogen werden, was in der Volks- und Bürgerschule als für allgemeine Bildung erforderlich betrieben wird.«⁹⁷

b. Die historische Interpretationsweise

Die Reformer unter den Altphilologen machen einen Unterschied zwischen »lateinischer Sprachbildung« und »alt-classischer Bildung«,⁹⁸ zwischen »philologischer« und »humanistischer Bildung«,⁹⁹ der auch in Lehrpläne eingegangen ist. Die »Philologen der stricten Observanz« wollen »die antiken Sprachen«, »die Philologen der laxen Observanz die antiken Kunstschöpfungen in der

⁹⁴ Dilthey: Gymnasialreform, Tl. 1, S. 23–24.

⁹⁵ Ebd., Tl. 1, S. 21.

⁹⁶ Ebd., Tl. 2, S. 38.

⁹⁷ Ebd., Tl. 1, S. 22. Der Verf. spricht »von dem ideellen Aufgehen der Volks- und Bürgerbildung in der Gelehrtenbildung« (Tl. 2, S. 39).

⁹⁸ H[ermann] Köchly: Vermischte Blaetter zur Gymnasialreform. Dresden u. Leipzig 1847, S. 21. »Es ist ein eben so grober als allverbreiteter Irrthum, diese altclassische Bildung mit Lateinsprechen und Lateinschreiben zu verwechseln, während Viele diess vollkommen handhaben, ohne von jener eine Spur zu besitzen, und so umgekehrt.« (S. 22) Ähnlich Köchly: Reform des Zürcher Gymnasiums, S. 9. Das Ziel des modernen Gymnasiums ist »die sprachlich-historische Bildung, nicht mehr einseitig die lateinische Sprachbildung« (S. 21). Bereits vor Köchly waren ähnliche Gegenüberstellungen üblich, z. B. Stephani: Gymnasien, S. 52 (»Humanitätsbildung« versus »philologische Bildung«).

⁹⁹ Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreiche Sachsen. Leipzig 1847. Die Anforderungen in Latein und Griechisch werden quantitativ und qualitativ vermindert. »Qualitativ ist der Unterricht in den altclassischen Sprachen zu beschränken, weil die Gelehrtenschule nicht philologische, sondern humanistische Bildung zum Zwecke hat.« (S. 6/7) Das Regulativ verlangt »eine lebendige Darstellung des Geistes des Alterthums, mit Rücksicht auf Sitte, Geschichte und Culturzustände, da hierin für Geist und Gemüth der Schüler ein weit fruchtbareres humanistisches Bildungsmittel liegt, als in bloßer Sprach- und Literaturkenntniß« (S. 7). Zur Entwicklung in Sachsen siehe A[chmed] Scholtze: Humanismus und Realismus im höhern Schulwesen Sachsens während der Jahre 1831–1851. Wiss. Beilage zu dem Programm der städtischen Realschule zu Plauen i. V. Ostern 1894.

Sprache zum Bildungsmittel der Jugend an Gymnasien gemacht wissen«. ¹⁰⁰ Die historische Richtung der Altphilologen betrachtet die antiken Klassiker als Grundschriften der europäischen und deutschen Kultur, die es in inhaltlicher Interpretation aufzuschließen gilt, und wirft dem Schulbetrieb vor, daß die »grammat[isch] – lexic[alische] Bewältigung der Sprache« »das wesentliche, einzig bedeutende Resultat« des Unterrichts bleibt. ¹⁰¹ Am präzisesten, doch mit Übergehung vielfacher Vermittlungsversuche hat Köchly, der an der Spitze der Neuerer stand, die Fronten umrissen: »Unser ganzer altklassischer Unterricht läuft fast nur auf die Sprache hinaus. Die Schriftsteller werden bis in die obern Klassen nur als ein Mittel betrachtet, alle mögliche Einzelheiten der Grammatik im weitesten Sinne des Wortes [. . .] einzuüben und einzuprägen; nur zu häufig werden die Schüler sogar mit Varianten und Wortkritik gequält«. »Wir dagegen verlangen: die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet, und die Schriftsteller selbst sollen historisch aufgefasst werden; d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer ganzen Totalität, und daraus zugleich ihre Zeit, deren Spiegel sie alle, deren Bildner sie zum Theil gewesen sind, kennen lernen.« ¹⁰²

Das historische Prinzip bestimmt den Literaturunterricht, sobald sich die Schüler auf den unteren Klassen die elementaren grammatischen Regeln und einen genügenden Wortvorrat angeeignet haben. Der Lehrer bringt neben dem »formalen Zweck« (»Erkenntnis der Sprachgesetze überhaupt und der in ihnen ausgeprägten Denkgesetze«) den »materialen Zweck« des klassischen Unterrichts, der in einer »klaren Gesamtanschauung des Alterthums als der Vorstufe unserer gesammten geistigen Entwicklung« besteht, verstärkt zur Geltung. ¹⁰³ Die Latein- und Griechischstunden sollen den Heranwachsenden in seiner Entwicklung allseitig fördern: Einmal durch die Fülle der antiken Welt (Philosophie, Kunst, Verfassung, Geschichte), die ihm erschlossen wird, dann aber auch durch das Erlebnis der Texte, die ihm nicht durch grammatische und lexikalische Erörterungen vergällt werden. Zu diesem Zweck geht der Lektüre, die sich möglichst auf vollständige Werke beschränkt, eine »historische Einleitung« voran, welche die Individualität des Autors und die Rolle bespricht, die

¹⁰⁰ Steffenhagen: Reform des deutschen Gymnasiums, S. 60. Der Verf. verknüpft die philologische Interpretation mit dem statarischen Lesen (»philologisch-statarische Methode«), die historische Auslegung mit der kursorischen Lektüre (»historisch-cursorische« Methode, S. 60).

¹⁰¹ Langsdorff: Versuch einer grundsätzlichen Anordnung, S. 7. Ein solcher Sprachunterricht geht »dem Wesen nach über Einzeloperationen des Verstandes, über das Reflektiren an den Dingen nicht hinaus« (S. 6); er übt nur »Verstand und Gedächtnis« (S. 5).

¹⁰² Hermann Köchly: Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller. Dresden u. Leipzig 1845, S. 6 u. 8. Zu den Aktivitäten und Kontroversen des Autors vgl. Böckel: Köchly. *Köchly und die Gymnasialreform*, S. 49–70.

¹⁰³ Palm: Zweck, Umfang und Methode, S. 2.

er in seiner Epoche gespielt hat. »Eine kurze Einleitung über den Schriftsteller, seine Werke, sein Verhältniß zu seiner Zeit und zu andern Werken und in der höhern Stufe auch über seine wichtigsten Erklärer und Herausgeber ist vorzuschicken, doch so, daß nicht Notizen gehäuft, sondern die Schüler auf den gehörigen Standpunct gestellt werden, um die Schrift, so viel als möglich, im Geiste ihres Urhebers aufzufassen.«¹⁰⁴ Mit der Einführung verbindet der Lehrer eine »Uebersicht des Inhalts«, worauf »ein möglichst schnelles Lesen« folgt, so daß das Werk »als ein Ganzes, als ein Kunstwerk« rezipiert werden kann. »Durch diese ganze Methode muss der Schüler immer mehr sich gewöhnen, den fremden Schriftsteller wie ein deutsches Buch zu lesen.«¹⁰⁵ Den Rahmen für das Verständnis der Texte stecken die alte Geschichte und die Altertumskunde ab. »Der Geschichtsunterricht, in welchem der Verfassungs-, Cultur- und Litteraturgeschichte die gebührende Rücksicht zu widmen ist, bildet das gemeinsame Band; an ihn haben sich Einleitung, Lectüre und Sacherklärung anzuschliesen.«¹⁰⁶

6. Der Deutschunterricht als Mittelpunkt der christlich-nationalen Bildung

Mehrere Entwicklungen machen den Deutschunterricht zum Mittelpunkt der Bildung: a) Im realistischen Schulwesen kann Deutsch an die Stelle der alten Sprachen treten. b) Im Gymnasium fällt dem Deutschen eine einheitsstiftende Rolle im Lehrplan zu, wo der Universalismus ein Konglomerat von Fächern zu schaffen droht. c) Schließlich erweitert sich Deutsch (mit vaterländischer Geschichte, Gesetzeskunde und Volkskunde) zur Nationalbildung über die Grenzen der einzelnen Schularten hinweg.

¹⁰⁴ Wilhelm Münscher: Ansichten über die Bestimmung und Einrichtung der Gymnasien. Hanau 1833, S. 62.

¹⁰⁵ Köchly: Princip des Gymnasialunterrichtes, S. 25–27. Steffenhagen möchte bei der Lektüre der alten Klassiker allein das »ästhetisch-ethische« Prinzip festhalten (Steffenhagen: Reform des deutschen Gymnasiums, S. 69). Wenn die Jugend das Kunstwerk nacherlebt, hat sie a) »intellectuell gewonnen«, weil ohne ein genaues sprachliches und sachliches Verständnis ein solcher Erfolg nicht möglich ist, b) »ethisch gewonnen«, denn »nur das, was innerlich bewegt und erregt, läßt große und gute Vorsätze in unserem Gemüthe zurück«, und c) »ästhetisch gewonnen«, »denn jedes Kunstwerk, welches uns innerlich rührt und ergreift, ist eben dabei, unseren Geschmack zu bilden und zu verfeinern« (S. 67). Über den Gegensatz von formaler und ästhetischer Bildung vgl. [Johann Andreas Gottfried] Steuber: Ueber den heutigen Standpunct der altclassischen Philologie in Beziehung auf den Unterricht darin in den Gelehrten-schulen. In: Allgemeine Schulzeitung 1830, Abt. II, Sp. 393–99. »Lassen wir unsern philologischen Unterricht vorzugsweise grammatisch-kritischer Natur sein, so verlieren wir die ästhetische Seite jenes philologischen Unterrichts. Ein bloss grammatisch-kritischer Unterricht vermag keine Geschmacksbildung hervorzubringen.« (Sp. 396)

¹⁰⁶ Palm: Zweck, Umfang und Methode, S. 15/16.

a. Die Aufwertung des Faches Deutsch auf Realschulen

Die Unterrichtsgegenstände der Realschulen richteten sich bei ihrer Gründung nach den naturwissenschaftlichen, technischen und zum Teil auch kaufmännischen örtlichen Bedürfnissen. Bei der Begründung der Eigenständigkeit der Realschule spielte der formale oder historische Sprachunterricht keine Rolle, wie aus den zur Abgrenzung vom Gymnasium verwandten Gegensatzpaaren (naturwissenschaftliche und mathematische versus sprachliche und historische Bildung) hervorgeht.

Einige Bestimmungen maßgeblicher Pädagogen sollen das Gesagte verdeutlichen. Für Spilleke – der als Direktor des Berliner Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums und der damit verbundenen Realschule das »Wesen« der Gelehrten- und Bürgerschule 1821/22 vergleichend darstellte – ist Naturkunde der »Mittelpunkt« der Realschule; Mathematik, »der zweite Hauptgegenstand«, tritt in die Rolle, die »für die Gelehrtschule die alten Sprachen« spielen.¹⁰⁷ Als »Hauptmittel« der Realschule betrachtet Klumpp »das unmittelbare Schöpfen aus der physischen Natur und ihrer Gesetzmäßigkeit vermittelt der Naturerkenntnisse und der mathematisch-technischen Wissenschaften«. Dagegen sucht das Gymnasium seine Ziele »durch Sprachbildung und, in höherer Stufe, durch Studium und Aneignung der geistigen Schätze der alten Welt« zu erreichen.¹⁰⁸ Köchly macht den »Realgymnasien« »die Vorbereitung zum selbständigen Erfassen der Naturwissenschaften«, den »Humangymnasien« »die Vorbereitung zum selbständigen Erfassen der historischen Wissenschaften«¹⁰⁹ zur Aufgabe. An die Stelle des historischen Verständnisses tritt in der Realschule die praktische Orientierung an der Gegenwart.

Welche Argumente machten die Sprachen (Deutsch, zum Teil auch Lateinisch) bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts zu einem Zentrum der Realbildung? In dem Maße, wie sich die Auffassung von der Konstituierung der Nation durch Sprache und Literatur verbreitete, forderten nationale Gesichtspunkte Beachtung; da die Philologen den allgemeinbildenden Wert von Sprache und Literatur zur Norm erhoben, gerieten die naturwissenschaftlichen Fächer, aber auch die Mathematik bildungstheoretisch in die Defensive; Konservative und orthodoxe Protestanten diffamierten die Realschulen politisch und moralisch und propagierten einen gesinnungsbildenden Deutschunterricht als Heilmittel. Während das Latein durch die an ihn gebundenen Ansprüche auf Allgemeinbildung, die das Berechtigungswesen gesellschaftlich durchsetzte, im Fächerkanon der höhe-

¹⁰⁷ August Spilleke: Ueber das Wesen der Bürgerschule. Programm des Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und der Realschule in Berlin 1822, S. 17, 47. Vgl. Ernst Gottfried Fischer: Ueber die zweckmäßigste Einrichtung der Lehranstalten für die gebildeten Stände. Berlin 1806, S. 58. Mathematik ist das, »was für das gelehrte Gymnasium die alte Literatur ist«. »Die Mathematik muß hauptsächlich die Klasse und den Rang der Schüler bestimmen.«

¹⁰⁸ Klumpp: Einrichtung von Realschulen, S. 7.

¹⁰⁹ Köchly: Princip des Gymnasialunterrichtes, S. 4.

ren Realschulen (später Realgymnasien) eine feste Stelle erhielt, wirkten sich die nationalen und zeitkritischen sittlichen Forderungen zugunsten des Deutschen aus.

Ich ziehe zwei exemplarische Fälle zur Illustration heran, da das durch soziale und politische Interessen gelenkte Zusammenspiel der Argumente noch nicht erforscht ist. Günther – ein Lehrer am Pädagogium in Halle, der in der 1841 erschienenen Schrift *Über den deutschen Unterricht auf Gymnasien* »den didaktischen Standpunkt der neuen Frömmigkeitsbewegung« der Restaurationszeit¹¹⁰ vertrat – befandete die Realschulen als »Töchter des Rationalismus«, erwachsen »auf den Trümmern der Revolution.«¹¹¹ Seine Ansichten lauten:

- Die Realschulen müssen »christliche Schulen«¹¹² werden (geistliche Aufsicht, geistliche Lehrer, 8 Wochenstunden Religionsunterricht mit Gottesdienst).
- Den Realschulen fehlt »das nationale Fundament«. Gänzliche Streichung der modernen Fremdsprachen: »Die französischen Giftlölche und die englischen Geldphantasten können Niemanden retten vor'm geistigen Hungertode.« »Aber deutsche Sprache, deutsche Litteratur, deutsche Geschichte: das seyen die Fäden, welche den Jüngling an sein Vaterland knüpfen!« Besonders in den Poesien des Mittelalters könne der Lehrer »ein Gegengewicht gegen das moderne Heidenthum« finden.¹¹³
- »Man treibe Lateinisch.«¹¹⁴

Das national-christliche Bildungskonzept, das die Realanstalten zu höheren »deutschen« Schulen machte, trat auch ohne reaktionäre Folgerungen auf.¹¹⁵

Götzinger – Lehrer am Gymnasium in Schaffhausen und Autor weitverbreiteter Lehrbücher – sieht im Fach Deutsch auf Realschulen einen Ersatz für die alten Sprachen. Es richtet sich, als formales Bildungsmittel, gegen das Nützlichkeitsdenken und neutralisiert, als nationales Bildungsmittel, die angeblich entsittlichenden Wirkungen des Französischen. Überdies stellt das Deutsche ein Gegengewicht zur Abstraktheit der Naturwissenschaften (»Abwehr gegen den Einfluß der mathematischen und physikalischen Wissenschaften«)¹¹⁶ dar.

¹¹⁰ Frieda Böhnke: Die deutsche Dichtung in der Schule. Geschichte und Probleme 1750–1860. Phil. Diss. Frankfurt/M. 1967, S. 143. Vgl. Kap. *Die deutsche Lektüre unter dem Einfluss von orthodoxer und nationaler Bewegung*, S. 143–54.

¹¹¹ Joachim Günther: Die Realschulen und der Materialismus. Halle 1839, S. 23, 25.

¹¹² Ebd. S. 29.

¹¹³ Ebd. S. 32, 33.

¹¹⁴ Ebd. S. 32. Deutsch, Latein, Geschichte 12; Mathematik, Physik, Chemie 10 Wochenstunden.

¹¹⁵ Vgl. Schulz: Gutachten über die höheren Bürgerschulen, S. 148: »Die höhere Bürgerschule soll uns eine durch deutsche Litteratur vermittelte, volkstümliche, christlich-deutsche Bildung geben, und man möchte deßhalb der höheren Bürgerschule, statt dieser unpassenden Benennung, den Namen der *deutschen* beilegen.« Deutsche Sprache und Literatur bilden den »Mittelpunkt« (S. 148) des Unterrichts. Der Verf. will auch Latein, um die Bildungswege durchlässig zu halten.

¹¹⁶ M[aximilian] W[ilhelm] Götzinger: Deutsche Dichter. Erläutert. 2 Tle. Leipzig u. Zürich 1831–32. Hier Tl. 2, S. 583. So schon Fischer: Einrichtung der Lehranstal-

Dem schädlichen Einflusse des einseitigen Haschens nach bloß praktischen Fertigkeiten, nach Kenntnissen, die sich sogleich in baare Münze umsetzen lassen, trete nun der strenge Unterricht in der deutschen Sprache hemmend entgegen; er bilde ein geistiges Gegengewicht gegen das Zudringen der nackten [!] Nützlichkeit; er sey nicht bloß Knecht und Handlanger zu praktischen Bedürfnissen, etwa zum Briefschreiben, sondern behaupte seinen selbstständigen [!] Platz; er ersetze jenen Anstalten das, was den Gelehrtschulen das Studium des Alterthums ist; er lenke den Blick ab von der bloßen Materie und von ihrer Form zu der Idee und ihrer Form.¹¹⁷

Die Aufwertung des Faches geht, wie das Zitat zeigt («nicht bloß Knecht und Handlanger zu praktischen Bedürfnissen»), mit einer Änderung der Inhalte und Methoden einher. Solange das Deutsche Nebenfach war, beschränkte es sich auf Grammatik und Geschäftsstil, wozu zuweilen Vortrags- und Redeübungen traten, alles mit wenig Theorie und in praktischer Absicht.¹¹⁸ Im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts – im Zeitalter Napoleons, der Befreiungskriege und der Reformen – wurde deutsche Literatur zum ersten Mal auf einzelnen Bürgerschulen in aller Breite getrieben (Beispiel Nürnberg, Real-Studien-Anstalt 1809–10).¹¹⁹ In Schleiermachers Votum zu Süverns Gesamtinstruktion für Preußen heißt es 1814: »Auf der Stadt- und höheren Bürgerschule muß gründliche Interpretation

ten, S. 80/81: Die deutsche Literatur muß auf den Realgymnasien »für die ästhetische Bildung das ergänzen, was Mathematik und Naturlehre nicht vermögen«. F. sieht deshalb »die Lesung der besten deutschen Prosaiker und Dichter, so wie meisterhafte Uebersetzungen aus alten und neuen Sprachen als eine Sache von Nothwendigkeit« an.

¹¹⁷ Ebd., Tl. 2, S. 582.

¹¹⁸ Vgl. für die ältere Auffassung C[arl] C[hristoph] Schmieder: Ueber die Einrichtung höherer Bürgerschulen, ein Versuch. Halle 1809. Der deutsche Stil muß »in Bürgerschulen ganz anders geübt werden, als in Gelehrtschulen. Nicht jener philosophische Styl, der den Schriftsteller ausmacht, sondern Geschäftsstyl gehört hierher« (S. 43). Der Lehrplan enthält für Prima (Schüler von 14 bis 16 Jahren): a) »Geschäftsstyl«: »Geschäftsbriefe, Kontrakte, Quittungen, Wechsel, Obligationen, Protokolle, Berichte, Spezifikationen«; b) »Rhetorik, ganz ohne Lehrbuch, in beständiger praktischer Übung« (S. 101).

¹¹⁹ Programm Nürnberg, Real-Studien-Anstalt, 1809 u. 1810. Das Fach heißt in der oberen Abteilung, dem Realinstitut (Schüler von 14 bis 17/18 Jahren), »Studium der deutschen Sprache und allgemeinen klassischen Litteratur« und umfaßt Uebersetzungen. 1809 wurden gelesen: 1) Auf der ersten (niedersten) Unterrichtsstufe »Werke der episch-erzählenden Art«: Homers *Odysee*, Stellen aus Vergils *Aeneis*, Stücke aus Ossian; Fabeln aus der *Edda*, *Nibelungen*, Stücke aus Wolfram von Eschenbachs *Parzival*; Proben aus Ariosts *Rasendem Roland*; Herders *Cid* und Legenden, Wielands *Oberon*, Goethes *Hermann und Dorothea*. Prosa: Engel, Herder, Forster, Schiller. 2) Auf der zweiten Unterrichtsstufe »Werke der episch-darstellenden Art«: Stellen aus Dante und Milton, »einen großen Theil« von Klopstocks *Messias*. Lyrik von Haller, Klopstock, Herder, Schiller, Goethe u. a. Prosa: Herder, Schiller, Goethe, Johannes von Müller und Romane. 3) Auf der dritten Unterrichtsstufe Werke »von dramatischer Natur«: Uebersetzungen griechischer Dramatiker; Calderon, Shakespeare, Schiller, Goethe. Prosa: Winkelmann, Lessing, Herder, Jacobi. Größtenteils von Lehrern geleitetes Privatstudium. Dazu Georg Wilhelm Hopf: Entwicklung des Realschulwesens in Nürnberg. Fürth 1854. Über den Deutschunterricht am Realinstitut S. 24–26.

deutscher Schriften in desto reicherm Maße getrieben werden, als die alten Sprachen nicht zum allgemeinen Unterrichtssystem gehören sollen.«¹²⁰ Aber erst nach 1830 übernahm der Deutschunterricht an höheren Bürgerschulen, soweit man bei der lokalen Vielgestaltigkeit sehen kann, in erheblichem Umfang allgemeinbildende formale sowie national- und gesinnungsbildende Funktionen. Die Klassikerlektüre¹²¹ und die Aufsatzschulung traten in den Vordergrund, so daß kein prinzipieller Unterschied zum Gymnasialunterricht mehr bestand und das Fach Deutsch als Klammer zwischen dem realistischen und humanistischen Bildungsweg dienen konnte.

b. Deutsch als Mittelpunktssach auf Gymnasien

Wie kann das Deutsche zum »Anfangs-, Mittel- und Ausgangspunct des gesammten Unterrichts« auf Gymnasien¹²² werden, mit dem alle anderen Lehr-

¹²⁰ Schleiermachers Votum vom 10. Juli 1814 zu Süverns Gesamtinstruktion vom 7. Februar 1813. Abdruck bei Kade: Schleiermachers Anteil, S. 184–200. Hier S. 192. »Ich würde also für alle Schulen, die nicht Gymnasien sind, die alten Sprachen aus dem Kreise der notwendigen Unterrichtsgegenstände ausschließen, und die dadurch gewonnene Zeit teils zur Erweiterung des Unterrichts in der Muttersprache anwenden, teils dazu, daß der Mathematik und Physik um so eher ihr volles Recht widerfahren könne.« (S. 185) Randbemerkung von Süvern: »accedo« (S. 201). Ausführliche Begründung, mit einer Darstellung des deutschen Unterrichts, bei Schleiermacher: Erziehungslehre, S. 454–77.

¹²¹ Theodor Vernaleken: Die »allgemeinen« Bildungsmittel der Realschule mit besonderer Rücksicht auf den deutschen Unterricht in den Oberklassen. Jahresbericht der Ober-Realschule in Wien 1852/53, S. 3: »Im Gymnasium schließt sich die »allgemeine Bildung« gutentheils an das Lateinische, in der deutschen Realschule an das Deutsche; im Gymnasium an die alten Klassiker, in der Realschule an die deutschen Klassiker, die in ähnlicher sorgfältiger Auswahl zu lesen sind wie im Gymnasium die römischen und griechischen.« Mit welchem Enthusiasmus ein junger Lehrer die Lektüre zum fast ausschließlichen Unterrichtsgegenstand machen konnte, zeigt K[arl] G[örg] Högelsberger: Der Unterricht in der deutschen Sprache an der Landstraßer Ober-Realschule. Zweites Programm der Ober-Realschule in der Vorstadt Landstrasse in Wien 1853. H. las im ersten Jahr, 1850/51, 18 Lesestücke, darunter Gedichte von Herder, Goethe, Schiller, Körner (*Auf dem Schlachtfelde von Aspern*), Rückert, Platen (*Das Grab im Busento*, *Der Pilgrim vor Sanct Just*), Lenau (*An mein Vaterland*), Anastasius Grün (*Die Martinswand*). Im zweiten Jahr, 1851/52, waren es 11 Lesestücke, darunter Stellen aus Epen (Homers *Ilias* in der Übersetzung von Voß; *Edda*; *Nibelungenlied* und *Gudrun* in der Übertragung von Simrock) und aus Uhlands Drama *Herzog Ernst*. Im dritten Jahr, 1852/53, folgten Gedichte und Balladen von Bürger, Schiller, Goethe und Uhland. Als »Musterstücke« wurden *Hyperions Schicksalslied* von Hölderlin, historische Prosa von Raumer, ein Schreiben Schillers u. a. diktiert.

¹²² Köchly: Blaetter zur Gymnasialreform, S. 19: Die »Muttersprache« bildet »den Anfangspunct, insofern der Elementarunterricht in ihr zugleich die Grundlage für die Erlernung der fremden Sprachen nach Methode und Lehrgang ist; den Mittelpunkt, insofern aller eigentliche Unterricht in ihr erteilt wird; den Ausgangspunct, insofern die Gewandtheit, Sicherheit und Selbstständigkeit [!] im mündlichen und

gegenstände »in die innigste Wechselbeziehung«¹²³ treten müssen? Das Fach begründet seine zentrale Rolle nicht so sehr durch die sprachliche und literarische Schulung, die es leistet, als durch National- und Charakterbildung. »Schwerpunkt, Endziel aller Klassen, aller Fächer muß das Deutsche, die Bildung zum deutschen Menschen sein.«¹²⁴ Im folgenden wird die Entwicklung des Deutschunterrichts dargestellt, die solche Argumente ermöglicht hat.

aa. *Lektüre mit Literaturgeschichte* erfüllen die nationalbildende Aufgabe des deutschen Unterrichts. Das setzt voraus, daß die Definition des Klassikerbegriffs, nach der die Auswahl der zu behandelnden Werke erfolgt, und die Konstruktion der Literaturgeschichte im nationalen Sinne vorgenommen werden. Nach Koberstein – der auf amtliche Anregung hin die für Preußen maßgebliche Schulliteraturgeschichte (1. Aufl. 1827) verfaßte – beinhaltet die deutsche »National-Litteratur« diejenigen Werke, »welche auf künstlerischem Wege hervorgebracht, sowohl ihrer Form, wie ihrem innern Wesen nach ein eigenthümlich deutsches Gepräge an sich tragen, wodurch sie sich von den litterarischen Erzeugnissen anderer Nationen unterscheiden.«¹²⁵ Diese Bestimmung, welche das Deutsche an der Form (!) und dem Gehalt zum Wertkriterium macht, wurde in der Folge häufig wiederholt.¹²⁶ Da die Literatur den Nationalcharakter ausdrückt, nimmt der Jugendliche beim Lesen die vaterländische Bildungswelt in sich auf. »Wie die Sprache und die classische Literatur die würdig-

schriftlichen Gedankenausdruck [. . .] die eigentliche Blüthe und Spitze der ganzen Gymnasialbildung, sowie der Masstab [!] für den höheren oder geringeren Grad der geistigen Reife werden soll«. Köchly wendet sich hier gegen die Erlernung der Grammatik im Lateinunterricht (statt im Deutschunterricht) der Unterstufe und gegen das damals in Sachsen noch übliche lateinische Sprechen und Interpretieren in den obersten Klassen.

¹²³ Gustav Schubert: Über den Unterricht in der deutschen Sprache. In Köchly: *Blaetter zur Gymnasialreform*, S. 70–76. Hier S. 72. Der Deutschunterricht muß »zum Mittelpunkt des gesammten Gymnasialunterrichts« (S. 71/72) werden und »den Maastab für die höhere oder geringere Reife« (S. 72) abgeben.

¹²⁴ Moritz Rothert: *Das Latein im Deutschen Gymnasium, eine Lebensfrage des höheren Schulwesens*. Braunschweig 1850, S. 9.

¹²⁵ August Koberstein: *Grundriß zur Geschichte der deutschen National-Litteratur*. Zum Gebrauch auf gelehrten Schulen entworfen. Leipzig 1827, S. 1.

¹²⁶ Karl Herzog: *Geschichte der deutschen National-Litteratur mit Proben der deutschen Dichtkunst und Beredsamkeit*. Jena 1831, S. V: »Die National-Litteratur eines Volkes umfaßt jene Schriftwerke, die erzeugt und hervorgegangen aus dem Geiste der Nation, dem innern Wesen, den Vorstellungen, Ansichten, Gefühlen und Bestrebungen, wie der Form, der Sprache und Darstellungsweise nach, nationell, und von den Geisteserzeugnissen anderer Völker wesentlich verschieden sind; in denen sich das eigenthümliche geistige Leben eines Volkes am treuesten und klarsten ausspricht.« – Karl Matthisson: *Bemerkungen über das Studium der deutschen Nationalliteratur-Geschichte auf gelehrten Schulen*. 2 Tle. Programm Brieg, Gymnasium, 1831 u. 1836. Hier Tl. 1, S. 4: »der Inbegriff der auf künstlerischem Wege hervorgebrachten, sowohl der Form wie dem Wesen nach ein eigenthümlich deut[sches] Gepräge tragenden Schriften«.

ste Erscheinung von dem Wesen des Nationalgeistes ausmachen, so gibt es auch kein geeigneteres Mittel, in die Tiefe des Volksgeistes und Volkscharakters einzudringen, als ein gründliches Studium der Muttersprache und ihrer Literatur.«¹²⁷ Die Schüler leben sich, wie Hiecke es formuliert, »durch die Bekanntheit mit der vaterländischen Literatur, welche als der klar herausgearbeitete Ausdruck des nationalen Geistes die wahre ideale Heimath ihres Gemüthes ist, in ein bewußteres geistiges Verhältniß zu ihrer Nation« hinein.¹²⁸ Lektüre und Interpretation der Nationalklassiker (evtl. im Kontext der Kulturgeschichte und verbunden mit Kunstgeschichte) schließen den deutschen Unterricht ab. Die »Vollendung der Identifikation unsers individuellen Geistes und Organismus mit dem Organismus des zur Volkssprache gewordenen Volksgeistes« geschieht, nachdem »historische Sprachstudien« sie vorbereitet haben, durch »Aneignung« der Literaturgeschichte.¹²⁹

Die Nationalbildung erfordert eine angemessene Weise der Lektüre und Interpretation. Die Literatur soll weniger den Intellekt entwickeln oder die Phantasie anregen als den Charakter formen und dem Willen eine feste Richtung geben. »Der Deutsche, dem man wirklich deutsche Bildung zuschreiben soll, muß nicht bloß [!] wissen, was den Deutschen zum Deutschen macht, sondern er muß auch deutsch gesinnt seyn, er muß als ein Deutscher wollen, handeln und fühlen.«¹³⁰ Deinhardt nennt die »Volksbildung«, die im Deutsch- und Geschichtsunterricht erworben wird, »ein lebendiges Wissen, welches das ganze Individuum durchdrungen hat« und »zu einer practischen Kraft geworden ist, die Herz und Gemüth bewegt« und »als Gesinnung und Handlungsweise« hervortritt.¹³¹ Als Aufgabe der deutschen Lektüre bezeichnet Wurm – ein liberaler, seines Amtes entsetzter bayerischer Gymnasialprofessor – »die Cultivirung der Gesinnung«.¹³²

¹²⁷ Deinhardt: Begriff der Bildung, S. 13. Ähnlich schon Deinhardt: Ueber die Stellung und Bedeutung des deutschen Unterrichts auf Gymnasien. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Jg. 2, Bd. 2, 1848, S. 513–21. Hier S. 513/14: Das »Studium der classischen Nationalliteratur« bringt »den Zögling von selbst in unmittelbare Berührung mit dem Nationalgeiste selbst, der sich seine entwickeltste und idealste Gestalt in der classischen Nationalliteratur gegeben hat«.

¹²⁸ Robert Heinrich Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig 1842, S. 65. Dazu Alexander Kolbe: Lebensbilder von Schulmännern der Neuzeit als Spiegel für die Gegenwart. H. 1: Robert Heinrich Hiecke. Breslau 1891.

¹²⁹ August Adolf Ludwig Follen: Bildersaal deutscher Dichtung. 2 Tle. Winterthur 1828/29. Abdruck der Einleitung mit kritischen Kommentaren: Ueber den Bildungsgang auf unsern gelehrten Schulen. In: Hesperus (Stuttgart u. Tübingen) 1828, S. 1223–24, 1228, 1231–32, 1236, 1240, 1244, 1247–48, 1251, 1255–56. Hier S. 1240, wobei Follen die Literatur- mit der Kunstgeschichte verknüpft. Zu der Anthologie vgl. Böhnke: Die deutsche Dichtung in der Schule, S. 115–18.

¹³⁰ Deinhardt: Begriff der Bildung, S. 12. »In's Besondere hat der Unterricht in der deutschen Geschichte und in noch ungleich höherem Grade in der Muttersprache und der classischen Literatur unseres Volks keinen höheren Zweck, als dem Knaben und Jüngling die Volksbildung anzueignen.« (S. 13)

¹³¹ Ebd. S. 12.

¹³² Wurm: Revidirte Studienordnung, S. 59.

Die Beschäftigung mit der deutschen Literatur soll die am Altertum gewonnene Bildung ergänzen und üble Wirkungen der heidnischen und oft materialistischen und sinnlichen antiken Autoren verhindern. Sie vertritt »das moderne Element gegen das antike«¹³³ und setzt die »heidnisch-egoistische Lebensauffassung«, die der Knabe aus dem Umgang mit den Griechen und Römern schöpft, »mit der christlich-humanen Denkart in das gehörige Gleichgewicht.«¹³⁴ Die Autoren wissen einen ganzen Katalog von »Tugenden der christlich-germanischen Welt« aufzuzählen, welche die charakterbildende Lektüre anziehen soll, z. B. »die Gefühle der Frömmigkeit, der Liebe, der Zärtlichkeit, der Treue, der Geduld, der Demuth, der Bescheidenheit, der Zufriedenheit, der Ehre.«¹³⁵ Nach christlich-nationalen Grundsätzen wird die Literatur bewertet (Hauptbeispiel: August Friedrich Christian Vilmar, *Geschichte der deutschen National-Literatur*, 1845 u. ö.) und für die Schule ausgewählt.

Mit der National- und Charakterbildung hängen zwei Tendenzen im deutschen Unterricht zusammen, die um die Mitte des Jahrhunderts einen Höhepunkt erreichen: Es sollen sich alle Aufgaben um die Lektüre gruppieren und theoretische Unterweisungen nicht mehr systematisch erfolgen; entweder knüpft man die Theorie ebenfalls an die Lesestücke an oder verwirft sie ganz, weil sie die Unmittelbarkeit des Erlebnisses zerstört. Die Kampagne gegen die Überschätzung des theoretischen (rhetorischen, ästhetischen, metrischen etc.) Wissens wird mit der organischen Individualität jedes Kunstwerks begründet, doch stecken die Schriften gleichzeitig voll Invektiven gegen die »Kritisiersucht« und den »Verstandesdünkel« der Jugend. »Was soll das rationalistische [!] Generalisieren, das Spekulieren und Abstrahieren in unsern Schulen? Dadurch wird der unmittelbare Eindruck, den Inhalt und Darstellung machen, von vorn herein getrübt und abgeschwächt.«¹³⁶ Zum »Ausgangspunkt des gesammten deutschen Unterrichts« wird die »bildende Lektüre« erklärt: »An die Lektüre schließt sich alles, was die Wissenschaft Logik, Ästhetik, Psychologie, Stilistik, Rhetorik und Mythologie nennt, aber nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel, das Gelesene zu erläutern und zu ergänzen.«¹³⁷ Otto hat für die Volksschule gezeit, wie

¹³³ Friedrich Cramer: Ueber das Wesen und die Bedeutung der deutschen Literaturgeschichte auf Gymnasien und über Schillers *Maria Stuart* ins Besondere. Stralsund 1838, S. 2. Die »Gefühls- und Gemüthsbildung« schöpft »aus der heimischen Literatur die reichste Nahrung« (S. 2). Die deutsche Literatur wird gekennzeichnet durch »Religiosität und Gemüthsinnigkeit«, die in der »Richtung nach der Tiefe und nach dem Innern« wurzelt, und durch »Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit«, weil die Länder sich kulturell frei entwickeln konnten (S. 3 u. 4). Der Verf. hebt die Lyrik »als die besonders deutsche Gattung« (S. 4) hervor.

¹³⁴ Wurm: Revidirte Studienordnung, S. 53.

¹³⁵ Ebd. S. 54.

¹³⁶ Vernaleken: Bildungsmittel der Realschule, S. 3/4.

¹³⁷ Ebd. S. 4. Zur Theorie der Rhetorik, Ästhetik und Poetik auf der Schule der Goethezeit und zur Ablehnung dieser Fächer vgl. Georg Jäger: Der Deutschunterricht auf Gymnasien 1780 bis 1850. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 47 (1973), S. 120–47.

man das Lesebuch zum »Grund und Mittelpunkt« macht und »Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Rechtschreibung und Satzzeichnung, Grammatik und Stilistik« mit den Lesestücken in Verbindung setzt.¹³⁸ Dasselbe hat Hiecke für die höhere Schule geleistet: »Man lasse das Wissen um die Sprache und Literatur, um ihre Gesetze und Geschichte hervorgehen aus der Lectüre.«¹³⁹

Wie verträgt sich »die Unbefangenheit der Hingabe, die Frische des Genusses«¹⁴⁰ mit der für den grammatischen, stilistischen, ästhetischen und literaturgeschichtlichen Unterricht notwendigen verstandesmäßigen Durcharbeitung literarischer Werke? Nach der Methode von Hiecke und Otto, die sich weitgehend durchsetzte, gibt der Lehrer zuerst einen »Totaleindruck«, indem er den Text selbst vorträgt oder durch Schüler vortragen läßt, und geht dann den »Weg der Zergliederung und des Wiederaufbaues«¹⁴¹ (z. B. bei der Interpretation eines Dramas: Inhaltsangabe, Exposition und Handlungsführung, Charaktere und Konflikte; zuletzt wird »der geistige Gehalt und Sinn des Ganzen« bestimmt und »eine Reconstruction des Stückes von innen heraus« vorgenommen).¹⁴²

Ein fertiger Gedanken- und Sprachbau liegt in dem Lesestück vor. Der Unterricht soll in sein Verständniß einführen. Zu diesem Ende wird das Ganze zergliedert, und die Glieder werden nach Inhalt und Form betrachtet und begriffen; es wird, so viel möglich, das Feste wieder flüssig gemacht, das Fertige auf seinen Entstehungspunkt zurückgeführt, und dann durch eine sachliche und sprachliche Reconstruction das Ganze wieder hergestellt. Der Schüler hat das vom gereiften Geiste Gebildete nachzubilden, nachzuconstruiren und am Unerstiegenen das Steigen zu lernen.¹⁴³

Die extremen Vertreter einer literarischen Gesinnungsbildung gehen weiter und fordern einen Unterrichtsstil, der dem Schüler den Gehalt des Werkes emotional

¹³⁸ Friedrich Otto: Das Lese-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache. 3. verb. Aufl. Erfurt u. Leipzig 1849, S. V. Erste Auflage 1844.

¹³⁹ Hiecke: Deutscher Unterricht, S. 85. Die theoretische und geschichtliche Belehrung soll nicht bloß an die Lektüre »anschließen«, »sondern auch aus dieser hervorgehen. Gewöhnlich giebt man die Theorie vorn weg, und läßt Lectüre nur zur Exemplification folgen« (S. 84). Gesetze sollten »nur als Summe von Beobachtungen, als Resultat der Betrachtung einer beschränkten Zahl von Werken« (S. 85) auftreten.

¹⁴⁰ Ebd. S. 84.

¹⁴¹ Otto: Lese-Buch, S. 138.

¹⁴² Hiecke: Deutscher Unterricht, S. 172–75. Vgl. das Verfahren bei der Interpretation erzählender Gedichte in untern und mittlern Klassen (S. 150–56): »Totaleindruck« durch Vorlesen; Angabe von Inhalt und Gang der Handlung; Bestimmung des Metrums; Entwicklung der inhaltlichen Gliederung und Komposition; Bestimmung der Charaktere; »Ausdruck« und auffällige Stilmittel; Betrachtung der »Bedeutung des Ganzen«, indem man »eine sinnvolle Ueberschrift« oder »ein treffendes Motto« sucht; Vergleiche mit anderen Gedichten nach Stoff, Personen, Stil.

¹⁴³ Otto: Lese-Buch, S. 138. Anhand der Gellertschen Fabel *Der großmüthige Räuber* gibt Benjamin Aug[ust] Bernh[ard] Otto (Ausführlicher Plan zu einer verbesserten Gelehrten-Schule. Leipzig 1831, S. 7–9) ein Beispiel für die Behandlung der deutschen Lektüre in Sexta. Die Erzählung soll sich »dem interessirten Verstande und Gemüthe in einem Totalausdrucke einprägen« (S. 8).

nahebringt. Der Lehrer muß selbst »Gemüthstiefe und Innigkeit« besitzen, um »der reichen Innerlichkeit in der Literatur seines Volks« gerecht zu werden, »damit so der deutsche Geist im deutschen Geiste dargelegt werde«. ¹⁴⁴ Die Jugend soll in »Nationalwerke« »so lebendig« eingeführt werden, »daß sie den in diesen Worten enthaltenen Sinn und Geist nicht bloß erkennen, sondern im Innersten fühlen, sich dafür begeistern und ihr Leben danach einrichten lernt«. ¹⁴⁵

bb. Während man von der Literatur und Literaturgeschichte vor allem nationale Bildung erwartete, werden die *Aufsätze* zum hauptsächlichsten Mittel der individuellen Charakterbildung. Der Aufsatz verarbeitet alle Schulstoffe – aus der Literatur, Moral, Geschichte und Natur – und bietet damit eine Kontrolle, wieweit der Schüler sich den Unterrichtsstoff angeeignet hat und selbständig mit ihm umzugehen vermag. Schon vor Deinhardt, der 1837 die oft zitierten mustergültigen Formulierungen fand, galten die deutschen Arbeiten als »die Blüthe der ganzen Bildung« ¹⁴⁶ oder als »die Blüthe aller Leistungen eines Schülers«. ¹⁴⁷

Alles, was der Schüler in einer gewissen Classe geworden ist, in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion, sein Verhältniß zu Gott, zu den Menschen und zur Natur, kurz Alles, was in ihm eine geistige Existenz gewonnen hat, das soll sich in seiner Gesamtheit, in seiner lebendigen Einheit und individuellen Zusammenfassung durch die deutschen Aufsätze offenbaren. Sie sind die Blüten der Schülerbildung. In ihnen treten die verschiedenen Seiten der Gymnasialbildung in einer individuellen Spitze zusammen. ¹⁴⁸

¹⁴⁴ Cramer: Wesen und Bedeutung der deutschen Literaturgeschichte, S. 9. Zur Kritik an der »romantischen« Richtung des Deutschunterrichts (Ph. Wackernagel, R. v. Raumer) vgl. Langsdorff: Versuch einer grundsätzlichen Anordnung, S. 20: »Da wird nicht nur das Uebermaß der Grammatik, der Poetik, der Rhetorik, der Regel über Bord geworfen, sondern aller Verstand, alle Norm, alle Uebung; nur anempfundenes soll fortan werden. Der Lehrer lese vor, der Schüler höre; so empfinde er sich musikalisch in Sinn und Form der besten Muster ein und befruchte sich sympathisch; die besten Muster aber sind meist die gefühlichen, vor allem die religiös-gefühllichen.«

¹⁴⁵ Deinhardt: Begriff der Bildung, S. 16. Der Verf. zählt an dieser Stelle als »Nationalwerke« auf: *Nibelungen*, *Gudrun*, Lessing, Claudius, Goethes *Hermann und Dorothea* und *Iphigenie*, Schiller, Körners *Leyer und Schwert*, Uhlands Balladen.

¹⁴⁶ [G. Alb. Ph.] Lorberg: Thiersch, über gelehrte Schulen. Einige Bemerkungen zu dessen Ansicht vom teutschen Sprachunterricht. In: Allgemeine Schulzeitung 1826, Abt. II, Sp. 777–84. Hier Sp. 783.

¹⁴⁷ [Friedrich Gottfried Wilhelm] Hertel: Ansichten über den Unterricht in der deutschen Sprache und den Vortrag der deutschen Literaturgeschichte auf Gymnasien. Programm des Zwickauer Gymnasiums Ostern 1834, S. 4. Der Schüler zeigt in den Aufsätzen, »mit welchem Nutzen er den gesammten Unterricht, vorzüglich auch in den alten Sprachen, benützt, welche Fertigkeit er in einem richtigen Denken und einer angemessenen Darstellung erreicht habe, kurz, welches der Standpunkt seiner geistigen Ausbildung im Allgemeinen sei« (ebd.).

¹⁴⁸ Deinhardt: Gymnasialunterricht, S. 138. »Der deutsche Aufsatz ist die freie Darstellung der Gesamtbildung des Schülers.« (S. 139) Ähnlich für die Realschule I[sak] M[arcus] Jost: Deutsche Stilübungen in den höheren Bürgerschulen. In:

Die »Gesamtbildung« wurde in Preußen seit den zwanziger Jahren am deutschen Aufsatz gemessen (vgl. den Antrag der Direktoren der Berliner Gymnasien 1828, dem stattgegeben wurde,¹⁴⁹ und das Gesetz über die Abiturientenprüfung von 1834¹⁵⁰).

Gleichzeitig war die Aufsatzerziehung, allerdings weit weniger stark als die Lektüre und Interpretation, am Abbau des Rhetorik-, Poetik- und Ästhetikunterrichts beteiligt. So konzipiert Bernhardi die Schulaufsätze als logische (»praktische Logik«) und ästhetische Übungen (»praktische Aesthetik«), die geeignet sind, »die Aesthetik, die Poetik und die Rhetorik zu verdrängen«.¹⁵¹ Die traditionellen rhetorischen Aufgaben, die Einkleidungsformen und Stilmittel selbständig variieren, gerieten mit den Forderungen nach »Wahrheit«, »Natürlichkeit« und »Originalität« des Ausdrucks in Konflikt. »Die Aufsätze, welche von den Schülern ausgearbeitet werden, sollen nicht Beispiele sein für einzelne Abschnitte aus einer Theorie der Dicht- oder Redekunst«, vielmehr müssen die Gegenstände »durch ihre eigene Natur die Form der Behandlung« bestimmen.¹⁵² Die Attacken gegen den bayerischen Lehrplan von 1854, der an Rhetorik und Poetik festhielt, zeigen, wie fragwürdig formale Stilübungen um die Mitte des Jahrhunderts geworden waren.

Pädagogische Revue, Bd. 19, 1848, S. 173–201. Hier S. 185: Die Schule macht die deutschen Arbeiten »zum Mittelpunkt der Gesamtbildung«, da der Schüler in ihnen »seine ganze Entwicklungsstufe« zu erkennen gibt.

¹⁴⁹ Ludwig Giesebrecht: Der deutsche Aufsatz in Prima. Eine geschichtliche Untersuchung. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 10 (1856), S. 113–52. Hier S. 136.

¹⁵⁰ Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler. Berlin 1834. Zu den schriftlichen Prüfungsarbeiten zählt ein »in der Muttersprache abzufassender Aufsatz, welcher die Gesamtbildung des Examinanden, vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stilistischen Reife [...] beurkunden soll« (S. 7, § 16).

¹⁵¹ A[ugust]F[erdinand] Bernhardi: Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höhern Classen der Bildungsanstalten. Programm des Friedrich-Wilhelms-Gymnasium und der Realschule in Berlin April 1820, S. 28. Deutsche Arbeiten gelten auch später als »die beste praktische Logik« (Lorberg: Thiersch, Sp. 783) und als »ein geistiges Turnen« (Jost: Deutsche Stilübungen, S. 185).

¹⁵² Ueber die revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern. Wien 1854, S. 22. Die »Zusammensetzung kleiner Beschreibungen und Erzählungen, auch Briefe aus gegebenen Sätzen«, die der Lehrplan in der Lateinischen Schule, d. h. der Unterstufe, vorsieht (Revidirte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern. München 1854, S. 10), fordert nach Meinung des Kritikers eine »naturwidrige Operation«, die »ein mit Draht zusammengehaltenes Skelett« produziere (S. 18). Das Streben nach »Gewandtheit in den verschiedenen Stylgattungen« auf der Oberstufe, dem Gymnasium (Revidirte Ordnung, S. 19), lasse sich »mit der Forderung innerer Wahrheit und Natürlichkeit« kaum vereinen; es werde in der Regel »in ein schauspielartiges, carikirtes Verkleiden in verschiedene Masken« ausarten (S. 20). Die Schrift richtet sich gleicherweise gegen die »Theorie der Dicht- und Redekunst« (»ein Aggregat leerer Begriffe«, S. 22) und tadelt die »theoretische ›Verstiegenheit« bei der Literaturgeschichte (S. 23).

c. Die fach- und schulartenübergreifende Nationalbildung

Unter dem Oberbegriff der »Nationalitätsbildung« schließen sich Deutsch und Geschichte, erweitert um landes- und volkskundliche Unterrichtsstoffe, zusammen. Das Programm der Nationalitätsbildung wurde vor allem auf den sächsischen Lehrerkonferenzen erörtert, aber auch von württembergischen¹⁵³ und bayerischen Pädagogen¹⁵⁴ vertreten. Die einzige mir bekannte amtliche Formulierung stellen die Sätze Köchlys in dem Schulgesetzentwurf des Königreichs Sachsen dar:¹⁵⁵

Den einigenden Mittelpunkt für beide Arten von Gymnasien [d. h. ›Human-‹ und ›Realgymnasien-‹] bildet die möglichst hohe Entwicklung der volksthümlich-deutschen Bildung.

Dazu gehört:

- a) möglichst freie und selbständige Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift;
- b) gründliche, theilweise wenigstens auf einigen Hauptquellen beruhende Kenntniß der Entwicklung des deutschen Volkes, namentlich in Staat und Verfassung einerseits, in Poesie und Nationalliteratur andererseits, wobei einige Bekanntschaft mit dem Mittelhochdeutschen zu erreichen ist;
- c) lebendige Bekanntschaft mit dem deutschen Lande nach seinen natürlichen und politischen Verhältnissen.

Die hier aufgezählten Fächer (Deutsch, Geschichte, Landes- und Gesetzkunde, Geographie) wurden von Fall zu Fall um deutsche Mythologie, Altertumskunde, Kunstgeschichte sowie um Turnen erweitert. Mit der Nationalbildung hoffte man, wie das Zitat zeigt, den gemeinsamen »Mittelpunkt« für die humanistischen und realistischen Anstalten zu finden. Die Nationalerziehung, die in

¹⁵³ [Friedrich Wilhelm Klumpp:] Unser Unterrichtswesen im Verhältniß zur Nationalität. In: Deutsche Vierteljahrsschrift 1841, H. 1, S. 126–48. Zur »Nationalerziehung« wirken zusammen: »das Christenthum als Unterlage des Ganzen und als belebende Kraft«, »die Muttersprache mit ihrer Literatur«, »die deutsche Geschichte und Geographie« und endlich »das Turnen« (S. 147). Ein »nationaler Festkalender« (S. 145) soll in das Schulleben eingeführt werden.

¹⁵⁴ C. Burkhard: Grundzüge einer Gymnasialreform in Bayern in Zusammenhang mit der allgemeinen deutschen Schulreform. München 1849, S. 27: »In Verbindung mit vaterländischer Geschichte und Landeskunde ist es [das Deutsche] das Hauptmittel zur Erreichung volksthümlicher Bildung – Nationalitätsbildung –, zur Erweckung und Belebung eines ächt deutschen Sinnes, der Freude und Liebe zum eigenen Volk und zum Vaterlande.«

¹⁵⁵ Köchly: Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetz, S. 27. Vgl. die Vorlage des Ausschusses für »Nationalitätsbildung«, die auf der Konferenz in Meißen 1848 zur Diskussion stand: »Zur Nationalitätsbildung gehören: a) freie Beherrschung der Sprache in mündlichem und schriftlichem Gebrauche; b) Kenntniß des Vaterlandes; c) Kenntniß der Geschichte des Volks und seiner Literatur«. R. Albani: Zweite Versammlung von Gymnasiallehrern des Königreichs Sachsen, in Meissen, d. 28., 29., 30. December 1848. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 3 (1849), S. 853–76. Hier S. 855.

den gleichen Jahren von den Volksschullehrern (z. B. auf der Versammlung des *Allgemeinen Deutschen Lehrervereins* in Nürnberg 1849) und besonders von Diesterweg propagiert wurde,¹⁵⁶ verband auch die höheren mit den elementaren Schulen.

¹⁵⁶ F[riedrich] A[dolf] W[ilhelm] Diesterweg: Deutsche Nationalerziehung, ihre Bedeutung, ihre Zwecke, ihre Mittel. In: *Germania* (Leipzig), Bd. 1, 1851, S. 64–72. Zum gesamten Komplex vgl.: Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution von 1848/49. Hg. v. Helmut König. Berlin 1971.