

Schubring, Gert

"Durchschnittsmenschen, ... nicht Genies" - Zu den Widerständen gegen die neuhumanistische Bildungsreform

Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 3, S. 347-370



Quellenangabe/ Reference:

Schubring, Gert: "Durchschnittsmenschen, ... nicht Genies" - Zu den Widerständen gegen die neuhumanistische Bildungsreform - In: *Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 3, S. 347-370* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124908 - DOI: 10.25656/01:12490

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124908>

<https://doi.org/10.25656/01:12490>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 3 – Mai 1991

I. Essay

HORST RUMPF Erlebnis und Begriff: Verschiedene Weltzugänge
im Umkreis von Piaget, Freud und Wagen-
schein 329

II. Thema: Schulgeschichte

GERT SCHUBRING „Durchschnittsmenschen, ... nicht Genies“ – Zu
den Widerständen gegen die neuhumanistische
Bildungsreform 347

MICHAEL SAUER „Es schärfet des Menschen Verstand ...“ – Die
Entwicklung des Rechenunterrichts in der preußi-
schen Volksschule 371

CLAUS-HINRICH OFFEN Schule und Gesellschaft während des Vormärz in
der Freien und Hansestadt Lübeck 397

ROLF GÖPPEL Die Burlingham-Rosenfeld-Schule in Wien
(1927–1933) – Schule und Unterricht für die Kin-
der des psychoanalytischen Clans 413

III. Diskussion

JÜRGEN OELKERS Das Ende der „sozialistischen Erziehung“? – Be-
merkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirk-
lichkeit in der Pädagogik 431

IV. Besprechungen

- HILDEGARD
FEIDEL-MERTZ LUDWIG LIEGLE/FRANZ-MICHAEL KONRAD (Hrsg.):
Reformpädagogik in Palästina. Dokumente und
Deutungen zu den Versuchen einer „neuen“ Erzie-
hung im jüdischen Gemeinwesen Palästinas
1918–1948 453
- FRANZ-MICHAEL KONRAD SHIMON SACHS: Stefa. Stefania Wilczynskas päd-
agogische Alltagsarbeit im Waisenhaus Janusz
Korcza's 455
- GÉRARD KAHN HERWART KEMPER: Erziehung als Dialog. Anfra-
gen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates 459
- ERICH E. GEISSLER WALTER ASMUS: Richard Kroner (1884–1974).
Ein Philosoph und Pädagoge unter dem Schatten
Hitlers 462
- JÖRG RUHLOFF JÜRGEN OELKERS/WOLFGANG K. SCHULZ/HEINZ-
ELMAR TENORTH (Hrsg.): Neukantianismus. Kul-
turtheorie, Pädagogik und Philosophie 464

V. Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1990 471
- Pädagogische Neuerscheinungen 505

Contents

I. Essay

- HORST RUMPF Experience and Concept: Different approaches to the world guided by Piaget, Freud and Wagenschein 329

II. Topic: The History of Schooling

- GERT SCHUBRING „Average persons, ... not geniuses“ – On the opposition to the neohumanistic educational reform 347

- MICHAEL SAUER „It sharpens man's understanding ...“ – The development of arithmetic in the Prussian „Volksschule“ 371

- CLAUS-HINRICH OFFEN Schooling and Society before 1848 in the Hanseatic Town of Lübeck 397

- ROLF GÖPPEL The Burlingham-Rosenfeld-School in Vienna (1927–1933) – Schooling and instruction for the children of the psycho-analytic clan 413

III. Discussion

- JÜRGEN OELKERS The Demise of Socialist Education? – Observations on the relation between utopia and reality in pedagogics 431

- IV. Book Reviews 453

- V. Documentation 471

Ankündigungen

Vom 9.–11. Oktober 1991 findet in München der 3. Berufspädagogisch-historische Kongreß statt, der sich dem Thema widmet „Von der Staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung (1901–1991) – 90 Jahre Preisschrift Georg Kerschensteiner“. Anmeldung: Prof. Dr. A. Schelten, Lehrstuhl für Pädagogik, Technische Universität München, Lothstraße 17 (Altbau), D-8000 München 2.

In Berg en Dal (Niederlande) organisiert das „european education network“ vom 14. bis 16. November 1991 ein Symposium zum Thema „Alte Menschen und Bildung – ein Spiegelbild für die Gesellschaft“. Nähere Information und Anmeldung: Symposium ouderen en educatie, P/A volkshogeschool ons erf, postbus 1, NL-6570 AA Berg en Dal, Tel.: 0031/8895/41744, Fax: 0031/8895/42661.

Am 31. Mai findet in Würzburg die 14. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Geschlechtererziehung e. V. statt. Das Thema lautet: „Die Aufgaben der Sexualpädagogik in einem vereinigten Deutschland“. Kontakte: Dipl.-Päd. Linus J. Dietz, Deutsche Gesellschaft für Geschlechtererziehung e. V. (DGG) Bonn, Universität Koblenz-Landau, Westring 10a, D-6740 Landau, Tel.: 0931/286100.

Verlagsmitteilung

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/91 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 128,-, für ein Studentenabonnement DM 98,-, jeweils zuzüglich Versandanteil.

Von diesem Zeitpunkt an beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 32,-, zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Verständnis für die Preiserhöhung.

Beilagenhinweis

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd liegen Prospekte des Klinkhardt Verlags, 8173 Bad Heilbrunn, und des Ehrenwirth Verlags, 8000 München, bei.

Vorschau auf Heft 4/91

Themenschwerpunkt „Familie und Bildung“ mit Beiträgen von Y. LÜDERS, H. ELSKEMPER-MADER u. a.; weitere Beiträge zum Thema „Internationale Pädagogik“ sowie ein Essay von C. SCHWEPPE.

Mitteilung der Redaktion

Am 7. Februar 1991, kurz vor der Vollendung seines 88. Lebensjahres, ist in Tübingen OTTO FRIEDRICH BOLLNOW verstorben. Er war Mitbegründer und Mitherausgeber der „Zeitschrift für Pädagogik“ seit 1955. Die Zeitschrift verliert in ihm einen Autor, der stilbildend gewirkt und die pädagogische Diskussion nachhaltig beeinflusst hat. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW gehörte zu den wenigen fachübergreifend arbeitenden Pädagogen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der einer Tradition philosophischer und anthropologischer Begründung der Erziehung und Bildung verpflichtet war und dieses Geschäft einer isolierten Einzelwissenschaft nicht anvertrauen wollte. Seine von DILTHEY ausgehende, lebensphilosophische Orientierung hat alltägliche Phänomene und konkrete Strukturen der Erziehung erschlossen, die zu Recht *existentiell* genannt wurden. Dabei sind vor allem die *unstetigen* Prozesse beachtet worden, die die Pädagogik belehrt haben, daß ihre Arbeit keinem linearen Fortschrittsmodell und keiner „Vollendung“ dienen kann oder darf. Daß *Krisen* erziehen können und das Leben nicht wirklich antizipierbar ist, gehören zu den zentralen Einsichten einer pädagogischen Theorie, die sich ihrer tiefen Antinomien bewußt ist und den Spannungen ihrer Praxis nicht entgehen kann oder will. Diesen Grundgedanken hat OTTO FRIEDRICH BOLLNOW anthropologisch durchgearbeitet, aber immer auch an den konkreten Phänomenen des Lebens überprüft. Es ist sicher kein Zufall, daß diese Bemühungen mit einem Argument endet, das dem Prinzip Hoffnung gewidmet ist.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658291), Telefax: 0041-31/653773. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/219715/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658380).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1–2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 128,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 32,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

GERT SCHUBRING

„Durchschnittsmenschen, ... nicht Genies“

Zu den Widerständen gegen die neuhumanistische Bildungsreform

Zusammenfassung

Der Artikel ist Teil eines umfangreicheren Programms, die Umsetzung einer zentral geplanten Bildungsreform und der Widerstände dagegen mit sozialhistorischen Methoden zu untersuchen. Es wird ein bislang unbekanntes Dokument vorgestellt und analysiert, das scharfe Kontroversen in der schulischen Mittelbehörde für Brandenburg 1816 über den sog. SÜVERNSchen Lehrplan aufdeckt. Die Kontroverse entstand durch das Aufeinandertreffen der Repräsentanten zweier gegensätzlicher Bildungskonzeptionen: A. F. BERNHARDI, Haupt-Verfasser des Lehrplans, und J. W. H. NOLTE, dem führenden Schulbeamten der vorhergehenden philanthropinischen Phase in Preußen. Die Gegensätze betrafen nicht nur Unterrichtsinhalte und den schulischen Fächerkanon, sondern mit der Frage der Unterrichtsorganisation (Fachklassen versus Jahrgangsklassen) grundsätzliche Fragen des Menschenbildes.

1. Einführung

Der sogenannte SÜVERNSche Lehrplan von 1810/16 bildet den Ausgangspunkt für die Herausbildung des Gymnasiums als desjenigen dominierenden Schultyps, der über mehr als anderthalb Jahrhunderte hin so wesentlich das Bürgertum in Deutschland geprägt hat. Die Entstehung und die Interpretation dieses bedeutsamen Dokuments hat daher immer wieder die Bildungshistoriker beschäftigt. Erstaunlicherweise sind dagegen die Umsetzung des Lehrplans in die Schulpraxis und die Widerstände gegen die Realisierung der Gymnasialreform bislang kaum untersucht worden – obwohl diese Widerstände einen Standard-Topos in der gleichen Literatur bilden.

Eine der Ursachen dieser Vernachlässigung kann in der traditionellen Annahme gesehen werden, der Lehrplan sei in der Phase der Erarbeitung – die erst als 1815/16 abgeschlossen verstanden wurde – nur eine „Idee“ gewesen, danach vom Ministerium aber nur als ideale *Leitlinie* empfohlen worden, deren Realisierung zudem von der politischen Reaktion ab 1817 verhindert worden sei. Eine andere Ursache kann man darin sehen, daß die Bildungsgeschichte über keine angemessene Methodologie für entsprechende Untersuchungen verfügte: Im Rahmen der hergebrachten geistesgeschichtlichen Methodologie wurden – soweit überhaupt Quellenstudien, etwa in Archiven, betrieben wurden – zumeist nur einzelne Originaldokumente analysiert und vor dem Hintergrund der klassischen Bildungskonzepte interpretiert. Die Erkenntnisse der neueren Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren, daß Curriculumreform einen komplexen sozialen Prozeß bildet, wurden zunächst nur vereinzelt in der Bildungsgeschichte aufgegriffen, wo man noch vom Modell zentral-administrativen Handelns ausging. In der Tat erfordert eine sozialgeschichtli-

che Rekonstruktion der Schulrealität eine von der Geistesgeschichte wesentlich verschiedene Vorgehensweise: Die Schulreform ist als *System-Umwelt-Beziehung* (KROHN/KÜPPERS 1989) zu untersuchen, in dem das Schulsystem als Aushandlungsprozeß zwischen den drei beteiligten Instanzen – der zentralen Administration (Ministerium), den Mittelinstanzen (Provinzen: Regierungen, Schulkollegium, Schulräte), und der einzelnen Schule (Magistrat, Direktor, Lehrer) – bestimmt wird und zudem in Wechselwirkung steht mit seiner *Umwelt*, die sich am unmittelbarsten im lokalen Publikum (als Eltern) und dessen Honoratioren manifestiert. Wie wenig Schulentwicklung gemäß diesem systemtheoretischen Konzept von der Bildungstheorie studiert worden ist, verdeutlichen die weitgehend unerschlossenen Aktenbestände der Ministerien und der Mittelinstanzen über einzelne Schulen und die wenig benutzten Schularchive¹. Aufgrund eines solchen breiteren Ansatzes hat an anderer Stelle gezeigt werden können, daß der SÜVERNSCHE Lehrplan in z. T. recht genauer Weise bis ca. 1825 in vielen Gymnasien praktiziert worden ist (vgl. SCHUBRING 1983, S. 46ff.). Insbesondere hat gezeigt werden können, daß das Ministerium den Lehrplan keineswegs nur als ideales Muster verstand, sondern ihn ab 1812 zunehmend energischer den Schulen vorschrieb, und daß das Ministerium durchaus nicht eine schulnahe Curriculumentwicklung beabsichtigte, sondern daß es vielmehr der Lehrplan-„Mitautor“, die wissenschaftliche Deputation Berlin, war, die entschieden vor einem administrativen Verordnen des Lehrplans warnte (vgl. SCHUBRING 1990).

In diesem Artikel geht es darum, die ab 1816 einsetzenden *Widerstände* gegen den neuen Lehrplan genauer zu analysieren. Im Zentrum steht dabei die Rolle der neuen Mittelinstanzen für das Schulwesen, der *Konsistorien*. Am Beispiel des Konsistoriums für die Provinz Brandenburg lassen sich die Widerstände gegen den SÜVERNSCHEN Lehrplan darstellen an dem außerordentlich aussagereichen Fall des Aufeinandertreffens im Konsistorium von zwei so gegensätzlichen Exponenten wie A. F. BERNHARDI, dem führenden Kopf der wissenschaftlichen Deputation Berlin, und J. H. W. NOLTE, der ebenso leitenden Persönlichkeit der vor-neuhumanistischen, MASSOWSCHEN Reformperiode in Preußen. Die Kontroverse wird in ihren beiden Hauptaspekten dargestellt: dem curricularen Konzept der Allgemeinbildung und dem schulorganisatorischen Ausdruck des jeweils implizierten Menschenbildes: dem Schulklassenprinzip. Vor der Darstellung der Kontroverse werden die zwei Protagonisten vorgestellt und dann die zwei zugrundeliegenden Problematiken, die Rolle der Konsistorien und der Übergang von den Fachklassen zu den Jahrgangsklassen skizziert.

2. Die beiden Protagonisten

Der Beitrag von AUGUST FERDINAND BERNHARDI (1769–1820) zur neuhumanistischen Bildungsreform ist nur unzureichend analysiert worden. In der Bildungsgeschichtsschreibung steht er deutlich im Schatten von SCHLEIERMACHER und SÜVERN – zweifelsohne zu Unrecht, da eine Auswertung der Lehrplanarbeit der wissenschaftlichen Deputation Berlin zeigt, daß er hieran

konzeptionell mindestens gleichgewichtig zu SCHLEIERMACHER beteiligt war. Die geringe Beachtung von BERNHARDIS Leistungen spiegelt sich in den nur spärlichen biographischen Darstellungen. Die Artikel über ihn in der ADB und der NDB sind kurz und oberflächlich, seine Beteiligung an der Bildungsreform wird nicht einmal erwähnt. HORSTMANN hat für seine Monographie über BERNHARDI als Pädagogen keine biographischen Recherchen unternommen und stützt sich auf alte Darstellungen in Schulgeschichten (HORSTMANN 1926).

BERNHARDI, in Berlin geboren, besuchte dort das Joachimsthalsche Gymnasium und studierte in Halle Philologie. Er war dort Schüler von F. A. WOLF. Es ist aber nicht bekannt, ob er Mitglied des berühmten, von WOLF geleiteten Seminars war. BERNHARDI ist danach sowohl als Philologe wie als Pädagoge hervorgetreten; er hat lateinische und griechische Grammatiken sowie Schriften zur allgemeinen Grammatik publiziert, in zahlreichen Programmschriften hat er seine Bildungskonzepte dargelegt. Eine Reihe von ihnen hat er 1818 in einem Sammelband herausgebracht (BERNHARDI 1818).

Nach dem Ende seines Studiums wurde er 1791 Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen Berlin und 1793 Lehrer am (städtischen) Friedrich-Werder-Gymnasium in Berlin. 1808 wurde er zu dessen Direktor berufen. 1810 wurde er durch W. VON HUMBOLDT zum Mitglied der wissenschaftlichen Deputation Berlin (offiziell als Pädagoge). Er blieb ihr Mitglied (bzw. außerordentliches Mitglied) bis zur Auflösung der Deputation 1816. An der neugegründeten Universität Berlin war er als Privatdozent für Sprachwissenschaft tätig. 1816 wurde er zum (nebenamtlichen) Schulrat im Konsistorium für die Provinz Brandenburg ernannt. Im Januar 1820 wählte das Ministerium BERNHARDI zum Direktor des (staatlichen) Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, das zusammen mit der berühmten Realschule und der Elisabeth-Schule (für Mädchen) einen bedeutenden Schulkomplex in Berlin bildete. Noch bevor er sich in diese neue verantwortungsvolle Aufgabe eingearbeitet hatte, starb er am 2. Juni 1820.

JOHANN HEINRICH WILHELM NOLTE (1768–1832), in Berlin geboren, besuchte dort zunächst die Realschule und danach das Pädagogium. Er studierte ebenfalls in Halle: Neben Theologie auch viele Fächer der Philosophischen Fakultät. Nach kurzer Tätigkeit als Hauslehrer sowie als Sekretär eines preußischen Ministers war er ab 1791 als Lehrer, vor allem der neueren Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch) an der Realschule und am Pädagogium tätig und wurde bei dessen Umformung zum Friedrich-Wilhelms-Gymnasium dort 1798 zum Professor befördert. Zugleich fungierte er als Lehrer für Deutsch, Geographie und Geschichte an der medizinisch-chirurgischen Pépinière. Seine Hauptpublikationen sind zwei Lehrbücher, die er zusammen mit C. L. IDELER herausgab und die mehrere Neuauflagen erlebt haben: Das Handbuch der englischen Sprache und Literatur (1793), und das Handbuch der französischen Sprache und Literatur (1796–98). Nach dem Tode GEDIKES wurde NOLTE im Jahre 1804 ins Oberschulkollegium – der höchsten Schulbehörde Preußens – berufen und hat dort als Oberkonsistorialrat die Arbeiten zur Reform des Lehrplans und des Abitur-Reglements geleitet und selbst aktiv die Ausarbeitungen gestaltet (HEUBAUM 1904, S. 206ff.). Seine Reformpläne sind nicht nur nach 1808 von den neuhumanistischen Reformern zur Seite geschoben worden,

sondern sie zeigen auch tatsächlich wesentliche strukturelle Unterschiede dieser vom Minister MASSOW geleiteten und wesentlich am Philanthropismus orientierten ersten Reformphase in Preußen (vgl. JEISMANN 1974, S. 171 ff.) zu den anschließenden neuhumanistischen Reformen: Die beiden von ihm redigierten Entwürfe für einen allgemeinen Lehrplan und für ein Abiturreglement sahen keine Allgemeinbildungskonzeption mit einer Konzentration auf wenige, gleichberechtigte Hauptfächer vor. Und das von NOLTE 1807 entworfene Lehrerprüfungsreglement ist strukturell grundverschieden vom späteren Lehrerprüfungsdekret der wissenschaftlichen Deputation².

Nach der Auflösung des Oberschulkollegiums 1808 und dem Beginn der Reformära verlor NOLTE seine Stellung in der Zentrale, da „von dessen bedächtigen Fleiße und strenger Maßhaltung manches Hinderniß befürchtet wurde, wo man schnell durchzugreifen wünschte“ (NND 1834, 520), und wurde 1809 in die Provinz versetzt: als Schulrat in der Geistlichen und Schuldeputation der Kurmärkischen Regierung in Potsdam. Bei der Bildung des Konsistoriums für die Provinz Brandenburg, vermutlich Anfang 1816, wurde NOLTE als hauptamtlicher Schulrat berufen. Als Ende 1825 die Konsistorien in die Provinzialschulkollegien umgebildet wurden, blieb NOLTE in der neuen Behörde nicht der einzige hauptamtliche Schulrat in der neuen Behörde, wie es die Praxis des Ministeriums in den anderen Provinzen war: das Ministerium berief zusätzlich den Philologie- und Mathematiklehrer OTTO SCHULZ (1782–1849).

Das Aufeinandertreffen von NOLTE und BERNHARDI im Konsistorium ist schon an sich interessant: einerseits der Vorgänger von SÜVERN unter dem vorherigen Minister und andererseits ein Exponent der neuhumanistischen Bildungsreform. Die Konstellation gewann aber ihren besonderen Reiz dadurch, daß der Gegenstand der Kontroverse vom SÜVERNSchen Lehrplan gebildet wurde: wie würde sich der Autor der vorangehenden Konzipierungsphase des Lehrplans dazu stellen? Und wie würde der Hauptautor der beiden Textversionen der wissenschaftlichen Deputation auf die zwischenzeitlichen Änderungen SÜVERNS reagieren? NOLTE und BERNHARDI waren schon früher in eine Kontroverse verwickelt gewesen: 1807, in der Phase des Niedergangs des Oberschulkollegiums und der beginnenden grundsätzlichen Reformen in Preußen, hatte BERNHARDI als Prorektor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums ein Konzept für eine Lehrplanreform der Schule vorgelegt. NOLTE erhob schwere Bedenken: der Lehrplan sehe keine Fachklassen, sondern ein einheitliches Fortschreiten der Schüler in allen Fächern vor. Und er wendete sich gegen das Fachlehrerprinzip: es sei ein Fehlgriff, daß „soviel als möglich jeder Lehrer sein bestimmtes Object“ erhalte (zit. n. A. C. MÜLLER 1881, S. 94).

3. Die Rolle der Konsistorien

Es ist naheliegend, die zunehmenden Widerstände gegen den SÜVERNSchen Lehrplan und seine deformierte Umsetzung mit der Übertragung der Schulaufsicht in den Provinzen an die Konsistorien 1815/17 in Verbindung zu bringen. Dafür spricht insbesondere die starke Rolle kirchlicher Strukturen in diesem Gremium. Jedenfalls ist für die Reduktion des Hauptfachs Mathematik

und der Naturwissenschaften in den Gymnasien der selbständige Handlungsraum der Konsistorien ein wichtiger Faktor gewesen. Z. B. erklärte das Konsistorium Köln 1822, daß es die vom Minister gewünschte Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an Gymnasien nicht durchgeführt habe, da „deren Hauptzweck, die Bildung der Jugend durch das Studium der Altertumswissenschaften, nicht durch eine zu große Vermehrung der davon mehr oder weniger abführenden Unterrichtsgegenstände unterbrochen werden darf“ (zit. n. SCHUBRING 1983, S. 64).

Es gibt jedoch keinerlei Untersuchungen darüber, wie sich in den Konsistorien traditionelle Bildungskonzepte manifestiert haben und aufgrund welcher Mechanismen und Machtstrukturen es ihnen möglich war, den Absichten des Ministeriums entgegenzuwirken. Insbesondere fehlt eine Untersuchung der personellen Zusammensetzung dieser Gremien, so daß ganz offen ist, inwieweit sie vollständig oder teilweise eine Kontinuität mit der Vor-Reformzeit repräsentierten. Ebenso wenig ist das Handeln der Konsistorien systematisch analysiert worden – mit Ausnahme der Studie von L. v. WESTPHALEN (1976), der sich aber auf das Provinzialschulkollegium Münster ab 1826 konzentriert und auch dafür nicht das Spannungsverhältnis zwischen den Schulen auf der einen Seite und dem Ministerium auf der anderen Seite thematisiert. In JEISMANNS Studie, die 1817 endet, werden die Konsistorien nicht einbezogen.

Die Rolle der Konsistorien soll hier soweit skizziert werden, wie ich sie in meinen bisherigen Forschungen habe klären können. Die Konsistorien sind nach der Reform entstanden: als das Organ, mit dem – vorrangig in lutherischen Staaten – die protestantischen Fürsten das ihnen nun zugefallene staatliche „ius sacra“ wahrnahmen, d. h. zur Ausübung des landesherrlichen Kirchenregiments (vgl. SEHLING 1914). In Preußen wurde 1808 mit dem Oberschulkollegium zugleich auch das Oberkonsistorium aufgelöst und die Kirchengewalt den (Bezirks-) Regierungen übertragen.

Das wesentliche politische Problem bei der (Wieder-) Errichtung der (Provinzial-)Konsistorien ab 1815 war ihr Verhältnis zu den *Regierungen*. Das Bestehen von Mittelinstanzen war nämlich *kein* neues Element in der preußischen Bildungsverwaltung ab 1815: Tatsächlich hatten bereits die Regierungen, in den STEINSCHEN Verwaltungsreformen 1808 aus den früheren Kriegs- und Domänenkammern entstanden, diese Funktion wahrgenommen. Die „Verordnung wegen verbesserter Einrichtung der Provinzial-, Polizei- und Finanzbehörden“ vom 26. 12. 1808 hatte den Regierungen die Zuständigkeit in allen „Angelegenheiten des öffentlichen Kultus und Unterrichts“ in ihrem Bezirk übertragen. Und die gleichzeitige „Geschäfts-Instruktion für die Regierungen“ präziserte, daß zur Wahrnehmung dieser Aufgaben eine „Geistliche- und Schuldeputation“ zu bilden sei. Dazu gehörte die Aufsicht über sämtliche Schulen und die Besetzung von Lehrerstellen bzw. die Bestätigung von Lehrern, die von nicht-staatlichen Patronen gewählt waren³. Die Schulpolitik der Regierungen zwischen 1809 und 1815 ist auch nicht systematisch untersucht worden, doch hat sich in allen von mir untersuchten Fällen gezeigt, daß diese Behörden – in denen viele der „Reformbeamten“ tätig waren – die Bildungsreformen tatkräftig unterstützt haben.

Neu war ab 1815 daher lediglich, daß eine weitere Behörde auf *Provinz*-Ebene gebildet wurde – allerdings mit konkurrierenden Aufgaben. Der Anstoß zu ihrer Bildung ging von der enormen territorialen Vergrößerung Preußens 1814/15 aus: Für den geringen territorialen Umfang Preußens ab 1807 war die direkte Beziehung zwischen Ministerien und (Bezirks-) Regierungen effektiv gewesen, aber nicht mehr für den neuen Umfang. Je zwei bis drei Regierungsbezirke wurden daher zu einer *Provinz* zusammengefaßt und als Verwaltungsleiter in jeder der zehn (später: acht) Provinzen ein Oberpräsident eingesetzt. Generell wurden die Oberpräsidenten *nicht* als Mittelinstanz zwischen Ministerien und Regierungen verfaßt, sondern nur als Kommissarien des Ministeriums. Abweichend davon wurde dem Oberpräsidium „die obere Leitung“ der Kirchen- und Schulangelegenheiten übertragen und zur Wahrnehmung dieser Aufgabe eine „besondere Behörde“ gebildet, eben das Konsistorium (unter Rückgriff auf diese traditionelle kirchliche Behörde in protestantischen Staaten). Das Errichtungsdekret für diese neue Behörde, die „Verordnung wegen verbesserter Einrichtung der Provinzial-Behörden“ vom 30. April 1815 enthielt keine Konkretisierung der Aufsichtsfunktionen und der Befugnisse, insbesondere keine Abgrenzung zu den Kompetenzen der Regierungen in Schulfragen, wie sie 1809 fixiert worden waren, vielmehr wurde dafür auf eine zu erlassende Instruktion verwiesen. Allerdings zeigt der § 17 der Verordnung, daß offenbar eine Kollision in den Schul-Kompetenzen zwischen Regierungen und Konsistorien bestand, und daß sie über eine räumliche Arbeitsteilung gemildert werden sollte: das Konsistorium sollte direkte Aufsichtsfunktionen über das Schulwesen nur in demjenigen Regierungsbezirk wahrnehmen, in dem es seinen Sitz hatte. In den übrigen Bezirken sollten die Regierungen für diese Funktionen eine „Kirchen- und Schulkommission“ bilden (die bisherige Geistliche und Schul-Deputation); diese Kommissionen sollten zugleich vom Konsistorium angeleitet werden⁴.

Der Bildungsbereich war der einzige staatliche Funktionsbereich, in dem eine so komplizierte und konflikträchtige Verwaltungsstruktur errichtet worden war. In der Tat geht aus Akten des Ministeriums hervor, daß seit 1816 überall Streit zwischen den Regierungen und den Konsistorien über die jeweiligen Kompetenzen bestand. Die Konflikte wurden mit großer Härte ausgetragen; offenbar wegen des Umfangs der involvierten Probleme verzögerte Staatskanzler HARDENBERG die Verabschiedung der umkämpften Instruktion immer weiter. Noch im März 1817 versuchte das Ministerium, unter Berufung auf den Text von 1809, die Kompetenzen der Regierungen zu wahren: Nur sie sollten das Recht haben, die Lehrerstellen zu besetzen (ZStA I, Bl. 149).

Als endlich am 23. Oktober 1817, nach vielen Mahnungen an HARDENBERG durch den Minister SCHUCKMANN, die Instruktionen für die Regierungen und für die Provinzial-Konsistorien vom König erlassen wurden, zeigte sich, daß eine sachliche Abgrenzung versucht worden war: die Regierungen sollten für die Elementar- und Bürgerschulen, die Konsistorien für die „gelehrten Schulen“ zuständig sein. Konkret war die Trennung aber doch nicht so eindeutig: die Konsistorien sollten auch das „Innere“ (pädagogische und wissenschaftliche Aspekte) der Elementar- und Bürgerschulen beaufsichtigen, die Regierungen auch das „Äußere“ (Etat-Aufstellung und Kassenverwaltung) der Gymnasien.

Da die Schulräte der Schulkommissionen aus den anderen Regierungsbezirken weiterhin als Mitglieder des Konsistoriums geführt wurden, bot sich als Kompromiß in der Praxis an, diese Schulräte zwar formell in ihren Bezirken im Auftrag des Konsistoriums handeln zu lassen, sie aber faktisch innerhalb ihrer Regierungen selbständig zu lassen⁵. Tatsächlich zeigen meine Untersuchungen zum Verlauf der Schulreformen in den Rheinprovinzen und in der Provinz Westfalen, daß bis 1825 die Schulabteilungen der Regierungsbezirke außerhalb des Konsistoriums-Sitzes auch die Gymnasialangelegenheiten weitgehend selbständig bearbeitet haben, selbst solche „inneren“ Aufgaben wie Lehrereinstellungen und Lehrpläne⁶. Erst mit der Bildung der Provinzialschulkollegien Ende 1825 endete die Konkurrenz mit den Regierungen über die Mittelinstanzkompetenzen gegenüber den Gymnasien. Als These zur Erklärung der offensichtlich stärker konservativen Bildungspolitik der Konsistorien und ihrer Nachfolger, der Provinzialschulkollegien, drängt sich mithin auf, daß die Herausnahme des Schulwesens (bzw. von Teilen davon) aus der allgemeinen Regierungsverwaltung eine tiefgreifende Ambivalenz beinhaltet: die „Autonomie“ wird erkaufte mit einer stärkeren Abhängigkeit von den dem Bildungswesen inhärenten, eher beharrenden Tendenzen, als es bei einer gemeinschaftlichen Verwaltung der Fall gewesen wäre.

4. Fachklassen versus Jahrgangsklassen

Im Fachklassensystem nehmen die Schüler je nach Fach an jeweils anderen Klassen teil: in diesen Fachklassen erfolgen Lernfortschritt und Versetzung unabhängig von denen in anderen Unterrichtsfächern. Im Jahrgangsklassensystem nehmen die Schüler einer Altersgruppe gemeinsam am Unterricht in allen Fächern des betreffenden Jahrgangs teil und werden nach dem gesamten Lernfortschritt bewertet. Der Übergang vom Fachklassensystem zum Jahrgangsklassensystem ist in den letzten Jahren in der bildungshistorischen Literatur vielfach erörtert worden, allerdings häufig als ein pädagogisch wie bildungspolitisch negativer Prozeß. D. K. MÜLLER sah die Fachklassen positiv als „Niveaurourse“, die die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerngeschwindigkeiten der Schüler ermöglicht habe. Ihm zufolge vollzog sich der Übergang erst sehr spät: in Berlin „bis zum Ende der dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts ... (in Gesamtpreußen noch später)“ und gibt damit den Fachklassen eine umfangreiche Bedeutung noch *nach* den neuhumanistischen Reformen (D. K. MÜLLER 1977, S. 60f.). APPEL sieht den Übergang als vom politischen Kontext der Karlsbader Beschlüsse 1819 herbeigeführt (APPEL 1987, S. 9). Auch er sieht „Differenz der Leistungsfähigkeit“ im Widerspruch zu einer bei der Altersklasse vorausgesetzten „Homogenität der Lernenden“ (ebd., S. 8). B. RANG-DUDZIK hat demgegenüber, in Kritik an MÜLLER, die historische „Rückständigkeit“ des im Philanthropismus motivierten Fachklassensystems herausgestellt: es sei der historische und organisatorische Ausdruck des noch geringen Grades an Verallgemeinerung und Vergesellschaftung des Schulwesens (RANG-DUDZIK 1981, S. 212). Ihre Kritik ist allerdings vorwiegend bildungstheoretisch und nicht konkret historisch begründet; sie stützt sich empirisch nur auf einzelne Schulprogramme und übernimmt daher MÜLLERS Aussage, das Fachklas-

sensystem habe bis in die 1830er Jahre bestanden. Historisch konkreter hat I. LOHMANN den Übergang untersucht: durch Auswertung der Lehrplanberatungen der wissenschaftlichen Deputation Berlin 1810 und am Beispiel von Kontroversen 1810 zwischen BERNHARDI als Direktor des Friedrich-Werderschen Gymnasiums und HUMBOLDT sowie SÜVERN im Ministerium über den Lehrplan dieses Gymnasiums und speziell über die Praktizierung des Bildungsstufenmodells als Kompromiß zwischen beiden Klassensystemen: es ermöglichte das Teilnehmen an Fachklassen *innerhalb* der drei Bildungsstufen (Unter-, Mittel- und Oberstufe), die sog. „partiellen Versetzungen“, während für den Übergang von einer Stufe in die nächste eine vollständige Versetzung in allen Gegenständen erfolgen mußte (LOHMANN 1982 und 1984a). Sie hat auch gegen MÜLLER und RANG-DUDZIK daraufhingewiesen, daß die Fachklassen *nicht* das traditionelle Modell waren, sondern um 1800 eine Neuheit gegenüber den früheren Lateinklassen darstellte (LOHMANN 1982, S. 248).

Generell ist aber in der bildungshistorischen Literatur die Entwicklung der Organisation der Schülermassen in Klassensystemen weder in seinen Langzeitstrukturen noch für größere geographische Einheiten (als nur für die Stadt Berlin!) in der historischen Schulwirklichkeit oder gar staatlich vergleichend untersucht worden. Einen wesentlichen Fortschritt in dieser Richtung haben Forschungen erbracht, die sowohl komparativ wie historisch-empirisch die strukturellen Bedingungen für die Integration des Mathematikunterrichts im allgemeinbildenden Schulwesen untersucht haben⁷. Ein Ergebnis ist, daß das Fachklassensystem ein zeitlich und räumlich eng begrenztes Phänomen bildet: In katholischen Staaten und in katholischen Gymnasien generell – auch in Preußen – ist es nie praktiziert worden, es betraf nur vom Pietismus und Philanthropismus erfaßte protestantische Schulen in Norddeutschland. Zeitlich ist es zumeist erst kurz vor oder nach 1800 eingeführt worden, und in Preußen ab 1819 die noch vorhandenen Reste durch energisches Drängen des Kultusministeriums in kurzer Frist wieder beseitigt worden. Nur an ganz vereinzelt Schulen bestanden noch bis etwa 1830 Mischformen, wie Fachabteilungen innerhalb von Bildungsstufen⁸.

Neuartige Ergebnisse ließen sich hier erzielen, indem nicht so sehr Analysen von Bildungsbegriffen unternommen wurden, als vielmehr die Funktion des Lehrers in der Schulorganisation zugrundegelegt wurde. Denn es war theoretisch zu berücksichtigen, daß in der Schulorganisation *drei* zunächst *ungeordnete Mengen* in eine gegliederte und hierarchisierte Beziehung zueinander zu bringen sind: das Schulwesen, Schüler aller Altersstufen und Lehrer. Es zeigt sich dann, daß im traditionellen Gelehrtenschul-Curriculum mit seinen „stehenden“ oder „General“-Klassen aufgrund des faktischen Monopols von Latein als Unterrichtsfach die Klassenlehrer zugleich Fachlehrer waren. Auch wenn die Schüler einer Klasse wie im Jesuiten-Modell nach einem Jahr in die nächsthöhere Klasse aufstiegen, so bildeten sie doch keine Jahrgangsklasse, sondern ein äußerst breites Altersspektrum, da sie nach ihren Vorkenntnissen aus privater Vorbildung eingruppiert wurden. Problematisch wurde diese Organisation nur dort, wo das Schulwesen so verändert wurde, daß weitere Fächer mit dem Anspruch auftraten, mehr als marginale Nebenfächer zu sein. Dies erforderte Veränderungen bei den beiden anderen Faktoren: der Zuord-

nung der Schüler und der Lehrer zum Wissen. Das Fachklassensystem stellt sich dabei als ein doppelter Übergangsprozeß dar:

- als Übergang von höheren Schulen mit dem faktischen Monopol *eines* Faches zu allgemeinbildenden Schulen mit einem Kanon mehrerer koordinierter Hauptfächer und dem, von einer Abschlußprüfung her reguliertem Anspruch eines relativ gleichmäßigen Fortschritts der Schüler in diesen Fächern,
- und als Übergang von Mischformen privaten und öffentlichen Unterrichts – mit ganz unterschiedlichen Wissensschwerpunkten und Leistungsständen der Schüler – zu einem öffentlich organisierten Unterricht, der allen Schülern gleichmäßig die Grundelemente menschlichen Wissens vermitteln will.

Wie sich erst aus der Analyse der Struktur der Lehrertätigkeit im Fachklassensystem ergibt, leistet dieses System im Gegensatz zu seinem deklarierten Anspruch gerade nicht die optimale Förderung der Schüler in jedem Fach. Da die Unterrichtsstunden eines Faches für alle Klassen *gleichzeitig* liegen müssen, kann kein Einsatz professionell ausgebildeter Lehrer erfolgen, sondern entweder von enzyklopädisch breit geschulten oder von nur nebenamtlich tätigen Lehrern (vgl. SCHUBRING 1983, S. 90 ff.). Da der Neuhumanismus aber seinen Bildungsreformen den wissenschaftlich gebildeten Lehrer zugrundegelegt hatte, war der Unterrichtseinsatz im Fachklassensystem mit wissenschaftlicher Lehrerbildung unvereinbar⁹. Allerdings waren 1810 noch nicht alle Fragen der Klassenorganisation in ihren Konsequenzen durchdacht. HUMBOLDT selbst versuchte, Elemente des Fachklassensystems weiterzuführen, damit jeder Schüler sich einzelnen Fächern „nach seinem Talent ... vorzugsweise“ widmen könne. Er ging dabei davon aus, daß fähige Schüler sich nicht ganz einseitig entwickeln würden. Er übersah aber dabei sowohl, daß unterschiedliche soziale Bewertungen von Unterrichtsfächern auch zu unterschiedlichem Lernverhalten ihnen gegenüber führen können und daß die Anforderungen der Abiturprüfung auch zu einer relativ gleichmäßig auf sie hinarbeitenden Lernorganisation tendierten (vgl. SCHUBRING 1983, S. 94 ff.). SÜVERN war 1811 noch unsicher, wie das Klassensystem im Lehrplan entschieden werden sollte. Im März richtete er an die „Korrespondenz schlesischer Schulmänner“ die Frage, ob Generalklassen oder ob Fachklassen nach Wissenschaften gebildet werden sollten. Und im April beauftragte er die wissenschaftliche Deputation Berlin, im Lehrplan das Verhältnis zwischen Jahrgangsklassen für die Sprachen und Fachklassen für die Wissenschaften zu klären (vgl. SCHUBRING 1990). Zahlreiche reformbereite Praktiker zeigten in der Folgezeit gravierende Mängel des Fachklassensystems auf. JUNGIUS, Mathematiklehrer am Joachimsthalschen Gymnasium, beschrieb in einer Eingabe die negativen pädagogischen Folgen auch des Bildungsstufen-Kompromisses (SCHUBRING 1983, S. 274 ff.). Und der aktive Reformers CLEMENS in Ostpreußen, Direktor des Gymnasiums Gumbinnen, erklärte im Schulprogramm von 1814 nicht nur den Vorzug der Jahrgangsklassen vor den Fachklassen: „Die Generalklassen haben übrigens entschiedene Vorzüge vor den Special- oder Parallelklassen, weil in jenen mehr darauf hingearbeitet wird, daß die Schüler so viel möglich in allen Lectionen gleiche Fortschritte machen“, er stellte auch ausdrücklich das

Bildungsstufenmodell als Notlösung wegen ungleicher Vorbildung der Schüler dar:

„Da das Gymnasium aber zum Theil von auswärtigen Schülern besucht wird, die im Privatunterricht nicht selten eine einseitige Vorbildung erhalten haben: so ist in dieser Rücksicht in einigen Lektionen, z. B. im Griechischen, in der Mathematik sc. die Einrichtung getroffen worden, daß dieselben Lehrgegenstände, in so weit die Umstände es erlauben, in einigen Klassen auf dieselbe Stunde fallen, so daß z. B. ein Schüler, der im Deutschen, Lateinischen sc. in Tertia ist, im Griechischen sc. in Quarta seyn kann, usw.“ (ZStA II, Bl. 23).

In der Endfassung des Lehrplans übernahm schließlich SÜVERN weitgehend BERNHARDIS Position: Fachklassen wurden nur zögernd empfohlen, für die *während* der Schulzeit neu Aufgenommenen und auch nur *innerhalb* einer Bildungsstufe. Generell wurde aber „ein gleichmäßiger Fortschritt in allen Lernobjekten“ gefordert und ein „zu rasches Voreilen in einigen Lieblings-Objekten“ sowie ein „unverhältnismäßiges Zurückbleiben in anderen“ abgelehnt. Die Konzeption einer „harmonischen“, nicht-einseitigen Allgemeinbildung hatte sich durchgesetzt (SCHWEIM 1966, S. 92)¹⁰. Gerade in dieser Dimension des Menschenbildes waren die Differenzen zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus am fundamentalsten.

5. Die Kontroverse im Konsistorium 1816

NOLTE hatte 1816 dem Ministerium seine Nichtübereinstimmung mit dem SÜVERNSchen Lehrplan kundgetan: allerdings indirekt, als die Meinung der städtischen Schulpatrone im Regierungsbezirk Potsdam – bei der Vorbereitung der inneren und äußeren Reformen der Gymnasien in diesem Bezirk. Als zusätzliche Lehrgegenstände hatte er in seinem Bericht vom 17. Oktober 1816 gefordert: Rhetorik, Altertumskunde und Französisch. Das Mathematik-Niveau hielt er für unerreichbar. In der Antwort vom 16. November hatte das Ministerium kategorisch die Fächer der alten Gelehrtenschule, Rhetorik und Altertumskunde abgelehnt. Französisch ließ es als fakultatives Fach zu, und zur Mathematik betonte es, daß das Niveau auch eine praktische Ausrichtung beinhalte (vgl. SCHUBRING 1990).

NOLTE gab sich mit dieser Zurückweisung aber nicht geschlagen. Eine Gelegenheit zur Abrechnung mit den neuhumanistischen Reformgedanken bot sich ihm, als das Innenministerium in einer von SCHUCKMANN unterzeichneten Verfügung vom 9. 11. 1816 das Konsistorium – zur Vorbereitung der Reformen auch im Regierungsbezirk Frankfurt/Oder – anwies, der Frankfurter Regierung den SÜVERNSchen Lehrplan zuzusenden, um von dieser neue Einrichtungspläne für die zwei Gymnasien in Königsberg/Neumark und Frankfurt/Oder ausarbeiten zu lassen (STAP, Bl. 4). NOLTE verzögerte die Ausführung des Auftrags. Offenbar war die Bildung des Konsistoriums noch nicht abgeschlossen: A. F. BERNHARDI, der das Oktober-Gutachten nicht mit unterzeichnet hatte, war an einem Schreiben vom November beteiligt, während SNETHLAGE und HECKER erst ab Dezember teilnahmen. NOLTE brachte den Auftrag vom 9. November im Konsistorium erst am 5. Dezember zur Sprache,

als auch diese beiden Exponenten der MASSOW-Zeit als Schulräte mitwirkten: ANDREAS JACOB HECKER (1746–1819), der Rektor der Königlichen Realschule und der mit ihr verbundenen Anstalten in Berlin, d. h. ab 1798 Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, war ab 1794 Mitglied des Oberschulkollegiums und als solcher aktiv an den MASSOWSchen Schulreformplänen beteiligt. Und BERNHARD MORITZ SNETHLAGE (1753–1840), Direktor des Joachimsthalischen Gymnasiums ab 1802, hatte die MASSOWSchen Reformen an dieser Schule initiativreich umgesetzt (SCHUBRING 1983, S. 32f.) und sich als Gutachter an den Lehrplanberatungen 1805/06 beteiligt. Er wird als konservativer Gegner der neuhumanistischen Bildungsreformen geschildert (ADB, Bd. 34, S. 520f.). BERNHARDI hat NOLTE, HECKER und SNETHLAGE gegenüber den SÜVERNischen Lehrplan intensiv und warm verteidigt¹¹ und hat, wenn auch nicht die Unterstützung, so doch ein „Stillhalten“ seitens des Konsistoriums erreichen können. Man einigte sich in der Sitzung vom 5. Dezember nach einem längeren Vortrag NOLTES, den Lehrplan unter den Schulräten zirkulieren zu lassen. NOLTE verfaßte am gleichen Tag ein instruktives Gutachten, das dann BERNHARDI zu einer grundsätzlichen Stellungnahme veranlaßte. Es folgt jetzt der Text von NOLTES Gutachten:

„(Bl. 5) Der anliegende Auszug aus der Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen, die Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen betreffend¹², soll nach dem, in der heutigen Sitzung erneuerten Beschlusse, unter den Herren Mitgliedern des Collegii circulieren.

Da wir, wie ich vorläufig weiß, diese Anweisung den Gymnasien zu Königsberg in der Neumark p. p. durch die K. Regierung zu Frankfurt a./O. mitzuthemen Seitens des K. Ministerii des Innern beauftragt sind, so schlage ich vor, dieselbe für jetzt nur 1.) dem Herrn O. C. R. HECKER, 2. und 3. den Herren Consistorialrätchen SNETHLAGE und BERNHARDI zur Abstattung ihres schriftlichen Erachtens, vorzulegen¹³.

Dasjenige, was ich zu bemerken habe, beschränkt sich auf folgende Punkte, die ich hier nur mit wenigen Worten berühre, da ich mich über dieselben schon umständlich beim mündlichen Vortrage erklärt habe.

I. ad § 3.3. Ich kann mich noch immer nicht davon überzeugen, daß es gut sei, die *Logik* aus dem Cyclus der Gymnasial-Lectiōnen ganz ausscheiden zu lassen. Allerdings wird sie auf Universitäten *gelehrt*; ob aber auch *gelernt* und wenn dies der Fall ist, ob auch in ihrer Form *geübt* – das ist eine andere Frage. Von *Ästhetik* möge auf den Gymnasien immerhin nicht die Rede sein, schwerlich aber wird es zu vermeiden sein, bedeutende Abschnitte aus der *Rhetorik* – ich nenne nur die Lehre von den Tropen – im Zusammenhange vorzutragen.

II. ad § 3.4. Ebenso werde ich stets ungern einen Cyclus der *Alterthumswissenschaften*, in dem Umfange etwa, wie ihn das Eschenburgsche Lehrbuch¹⁴ vorzeichnet, in den beiden oberen Gymnasialklassen vermissen. Warum sollen Notizen, die, im Zusammenhange vorgetragen so leicht aufzufassen sind, einer doch immer zufälligen gelegentlichen Mittheilung vorbehalten bleiben? Dadurch wird die Interpretation der Klassiker aufgehoben und auch beim Vortrage der eigentlichen Geschichte fehlt es an Zeit zur Mittheilung. Je eine Stunde in der 1. und 2. Klasse wöchentlich oder in einem [zwei] (Bl. 5v) oder dreijährigen Cursus diesen Disziplinen gewidmet, trägt, wie eine vieljährige eigene Erfahrung mich gelehrt hat, reichliche Früchte und macht es möglich, mit einer eigentlichen historischen Stunde in Prima und Sekunda weniger, auszureichen.

III. ad § 3.5. Für die *Encyklopädie* wünsche ich doch noch ein halbes Jahr und 2 Stunden wöchentlich. Sie könnte sich an das Obige anschließen und je im 4. Jahr gelehrt werden.

IV. ad § 3.6. In Betreff des *Französischen* ist, der Verfügung vom 16. November d. [ieses] J. [ahrs] zufolge, das K. Ministerium geneigt, einige Modalitäten eintreten zu lassen und sonach wird diese Sprache noch ihre Stelle unter den Lehrobjecten des Gymnasiums behalten.

V. ad § 4. Da die meisten Gymnasien der Provinz in ihren unteren Klassen viel mehr den Charakter von höhern Bürgerschulen erhalten müssen, so kann dem Unterricht in der *Kalligraphie* seine angemessene Stelle nicht versagt werden, wie denn auch wirklich die der Anweisung beigefügte Lections-Tabelle ihn in die Zeit der ordentlichen Lehrstunden und nicht wie dieser § 4 vermuten läßt, außerhalb derselben verlegt.

VI. ad § 7. Der im *Lateinischen* vorgezeigte Cursus gefällt mir sehr wohl; ich wünsche nur den Sallustius in die zweite Klasse verlegt zu sehen (cf. nro. 6). Aurelius Victor (nro. 3) mögte ganz wegfallen.

VII ad § 8. Mit dem Lehrkursus im *Griechischen* bin ich gleichfalls ganz einverstanden, nur wünsche ich von denjenigen meiner Herrn Collegen, die sich noch mit der Praxis des Unterrichts beschäftigen, zu wissen, ob das Griechischschreiben wirklich einen, mit der darauf verwandten Zeit in angemessenem Verhältnisse stehenden Nutzen gewährt. Ich ließ, so lange ich Lehrer war, nur die Declinationen und Conjugationen schriftlich aufsetzen und einige der wichtigsten Regeln der Syntax, in kleinen schriftlichen Aufsätzen einüben und der Erfolg genügte mir.

VIII § 9. Im *Hebräischen* scheint mir zu wenig gefordert zu seyn.

IX. § 10. Der für das *Deutsche* vorgezeichnete Kursus gefällt mir nicht in dem Maaße, wie der für das Griechische und Lateinische. Doch ich beschränke mich, hier zu bemerken, *einmal* daß ich noch gewünscht hätte, daß die Stufenfolge der deutschen Aufsätze – bekanntlich finden hierbei die auffallendsten Mißgriffe Statt – genauer bezeichnet worden wäre, und sodann, daß schwerlich (Bl. 6) jemals die Interpretation eines ganzen deutschen Schriftstellers auf der Schule gelingen wird. Eine gute Chrestomathie für die oberen Klassen chronologisch und also angeordnet, daß sie wie bei den Handbüchern für die Englische und Französische Sprache, zugleich Beläge für die verschiedenen Epochen der Literatur und die verschiedenen Gattungen des Stils in der Poesie liefert, ist hier ganz an ihrer Stelle. Dann bin ich *endlich* auch dafür, daß – ich würde Snell's Lehrbuch¹⁵ vorschlagen – in den oberen Klassen die Theorie des Stils vorgetragen würde.

X. § 11. In der *Mathematik* wird ganz gewiß viel zu viel verlangt, insonderheit in den untern Klassen, so daß, wenn auch ein Lehrer durchaus fähige Schüler hätte, doch an das Einüben des Erlernen wenig zu denken ist. Das gemeine Rechnen kömmt dabei zu wenig in Betrachtung. Nach der Verfügung des K. Ministerii des Innern vom 16. November d. [ieses] J. [ahres] wird im letzteren Bedachte eine Modalität eintreten. Aber das Ziel ist und bleibt noch immer zu weit gesteckt und ist, meines Erachtens, in den Schulen unerreichbar; und, wäre es zu erreichen, was verbliebe der Universität?¹⁶

XI. ad § 12. Den für die *Naturbeschreibung und Naturlehre* vorgezeichneten Cursus betreffend, so wünschte ich zuvörderst, ja ich erachte es für höchst nötig, daß auch bereits in den vorletzten Klassen, aus denen so viele Schüler abgehen, etwas von der Physik – nach Hellmuths Volksnaturlehre¹⁷ – vorgetragen würde; denn sonst bekämen diese jungen Leute hiervon gar nichts zu hören. Ob es gut sein möchte, den Tertianer schon mit mehrern Systemen der Naturbeschreibung bekannt zu machen?

XII. ad § 13. Der Lehrkursus der *Geographie* und *Geschichte* enthält viel Gutes.

XIII. ad § 14. Der Lehrkursus in Religion ist nicht nach den Klassen, sondern nach den Bildungsstufen angelegt, vielleicht ein Fingerzeig, daß je zwei Klassen hier in Eine zusammengezogen werden können. Mir ist hier einiges dunkel geblieben. Daß sich für die beiden oberen Klassen gar wohl ein streng systematischer Vortrag der Glaubens- und Sittenlehre – am besten nach einem lateinischen Compendio – eignet, behaupte ich mit Gurlitt.

XIV. § 20.3. Ich bin gegen jede nur temporäre Anstellung der Lehrer: Sie werden sich, so lange sie nicht des Besitzes ihres Amtes sicher sind, schwerlich viele Mühe geben. Auch scheint es, nach der auf den diesseitigen Bericht über die Organisation im Gymnasio zu Potsdam, Brandenburg, Prenzlau und Ruppin eingegangenen Verfügung, daß das K. Ministerium von einer solchen Anstellung ad tempus, aus den von uns beigebrachten Gründen, abgegangen ist.

(Bl. 6v) XV. Schließlich kann ich, mit Bezug auf die letzten §§ der Instruktion¹⁸ mich dahin zu äußern nicht umhin, daß ich eine Schule umso vollkommener erachte, je mehr in demselben ein strenger Parallelismus der Lectionen vorwaltet. Er ist durch die Anlage nicht untersagt und die Unbequemlichkeiten, die auch er allerdings hat, lassen sich, meines Erachtens, eher beseitigen, als diejenigen, welche jede andere in fraglicher Beziehung getroffene Einrichtung mit sich führt.

Berlin, 5. Dezember 1816.

NOLTE“ (STAP).

NOLTE hat sich mit diesem Gutachten nicht nur gegen wesentliche Teile des Konzepts eines allgemeinbildenden Lehrplans gewandt: durch seine Befürwortung der Fächer der früheren Gelehrtenschulen – Logik, Altertumswissenschaften und Enzyklopädie – wäre die Konzentration auf wenige, allgemeinbildende Fächer wieder aufgehoben und die notwendige Trennung zwischen höherer Schule und Universität verwischt worden. Seine Forderung nach Verstärkung des Hebräischen impliziert die traditionelle Orientierung der Absolventen auf das Theologiestudium. Seine Bemerkungen zum Griechischen zeigen Reserviertheit gegenüber diesem für neuhumanistische Reformer zentralen Fach. Aber auch mit seiner strikten Befürwortung eines reinen Fachklassensystems erweist NOLTE sich als Anhänger der MASSOWSchen Konzeptionen: er interpretiert daher hier den Lehrplan einseitig (vgl. Abschnitt 4): es ist klar, daß in der Konzeption des Lehrplans Fachklassen nur für die während des Schulkursus neu Aufgenommenen für sinnvoll gehalten werden, nicht aber für die von Sexta an auf der Schule befindlichen Schüler. BERNHARDI hat in seinem Gutachten beide Punkte scharf zurückgewiesen¹⁹:

„(Bl. 7) Ich muß im Eingange dieses Gutachtens gleich im Voraus bemerken, daß der vorliegende Schulplan bis auf Weniges mit meinen Begriffen eines Gymnasiums durchaus übereinstimmt. Die Beschränkung im Äußerlichen, welche er bei näherer Ansicht enthält, stimmt sehr gut mit der Intension, welche den einzelnen Objecten gegeben werden, überein und ich kann mich daher nur darauf einlassen, den Gegner in Hinsicht der meisten Behauptungen, welche Herr Oberconsistorialrath NOLTE aufgestellt hat, zu machen. Im allgemeinen muß man stets den Grundsatz vor Augen haben, daß jeder Unterricht auf den Gymnasien in einer sehr kurzen Zeit vollendet werden soll und dabei einen großen Reichthum der Objecte hat; Beschränkung auf das allernothwendigste durchaus wesentlich ist. Wesentlich sind aber nur grammatische Kenntniß der alten Sprachen und hohe Fertigkeit im Verstehen der schriftlichen Monumente; Mathematik

und Muttersprache, jene als praktisches systematisches Denken, diese als Organ des rhapsodischen, anschaulichen und analytischen Denkens und als Organ der Phantasie; Geschichte und Geographie, erstere umfassender, letztere als Übersicht, und endlich Religion um das sittliche Leben (Bl. 7v) durch Erkenntnis zu begründen. Alles, was darüber hinausgeht, ist in der Regel von Übel und befördert eine flache Vielwisserei. Nur Naturgeschichte und Physik sind, aber doch sehr als Nebensache, in den obern Classen eines Gymnasiums zulässig. Hat ein Direktor eines gelehrten Gymnasiums neben diesem noch so viel Zeit übrig, daß er Logik und dergleichen ähnliches lehren kann, so muß ich mein Unvermögen eingestehen und wünsche darüber belehrt zu werden. Ich wende mich nun zum Einzelnen.

I. Was die Logik anbetrifft, so ist sie nichts als das klare Bewußtsein der Verstandesoperationen, ein weitläuftigeres Stück Psychologie, ein Stück Naturgeschichte. Denken lehrt sie nur so fern man bei ihrer *Erlernung* denkt und dies kann man bei der Mathematik noch mehr. Mit dem vollen Besitz derselben kann man oft keinen Syllogismus machen und die Vertheidiger derselben sollten doch den Fluch, den sie über sich selbst ausspricht: *Syllogismus peccat in materia* gar wohl erwägen, ehe sie diese als Schulwissenschaft empfehlen. Der scharfsinnigste Philosoph hat anschaulich gedacht, aber gewiß nie mit Bewußtsein logischer Regeln. Bringt man sie aber einmahl in die Classen des Gymnasiums, so hat man gleich die sogenannte Ästhetik oder wie sie auch heißt die Logik der sogenannten untern Seelenbegriffe und die Rhetorik als vermittelndes Glied hinterher. Alles dies ist eine Pest der Jesuiter-Schulen und dient weder die Universität vorzubereiten (Bl. 8) noch einen eigentlichen Stoff zu geben, den man nicht anderweitig und sogar beiläufig besser fände.

II. Auch gegen den Alterthumscyclus, der circa 80 Stunden jährlich zu rauben droht, muß ich mich nachdrücklich erklären. Nicht sowohl Stoff und Sachen als Fertigkeit soll das Gymnasium geben, Möglichkeit und Leichtigkeit das Alterthum realiter aufzufassen. Nie kann man so tief in das Alterthum eindringen, daß nicht in jeder Stunde Erläuterungen nötig wären, die nicht vorkommen können in dem Cyclus der Alterthumwissenschaften, einzelne Ritus, Ausdrücke und dergleichen. Sollte dergleichen von Nutzen sein, so muß man bei Ciceros Reden die sämtlichen juristischen Alterthümer und die alte Rhetorik mit einer Weitläufigkeit vortragen, daß sie als Einleitung ein halbes Jahr einnimmt. Zudem vergißt das der Jüngling und es muß ihm doch wiederholt werden und er behält es nur, weil es sich ihm an eine einzelne Stelle knüpft. Nicht durch diese Illustrationen, sondern durch die unseelige Vollständigkeit in historischen Sachen sind unsere Schulen so zurück gekommen und wird die Interpretation aufgehalten. Und nun ein dreijähriger Cursus in einer Stunde wöchentlich. Was weiß der Jüngling in der 120ten Stunde, das Jahr zu 40 Wochen gerechnet, von der ersten. Was ordentlich gelernt werden soll, muß in großen Massen gelehrt werden, oder man richtet gar nichts aus.

(Bl. 8v) III. Bei der Encyclopädie will ich nur die höchste Vorsicht empfehlen und bitten, sie so kurz als möglich zu fassen, damit das Dachwerk nicht für das Haus genommen werde.

IV. Was das Französische anbetrifft, so ist die Sprache eine Scheidemünze für die cultivirte Welt geworden, so fern sie mit dem Auslande zusammentrifft und leider die diplomatische Sprache. Für die Masse des gemeinen Volks ist sie ganz unnütz und hat nie die Anschauung geübt, überall die Sklaverei vorbereitet, wie jede fremde moderne Sprache, die im Munde des Volkes ist. Jene Diplomaten und jene cultivirte gesellige Welt aber, muß diese Sprache bis zur Fertigkeit im Sprechen bringen, sonst nützt sie ihnen nichts. Dies ist aber auf einer Schule nicht gut möglich, daher überlasse man ihre Erlernung bis zu diesem Grade Lehrstunden außer dem Gymnasio und beschränke den Unterricht auf bloßes Verstehen der Autoren und treibe sie von den mittleren Classen

an, damit der, welcher an einer gewissen Zierlichkeit, Spitzfindigkeit und Anempfinderei ein Gefallen hat, einen Kreis zur Befriedigung dieser Gelüste finde; der eigentliche Gelehrte aber ihre chemischen, technologischen und andere Werke fertig lesen könne.

V. Kalligraphie muß bis zur deutlichen Hand getrieben werden, dieses zu erwerben muß der Schüler beständig Gelegenheit finden und daher ist das Nähere zu bestimmen.

(Bl. 9) VI. Den Aurelius Victor wünsche ich auch verdrängt, der Sallust aber muß in Prima bleiben, weil er eigentlich weit schwerer als der Tacitus ist. Dieser findet seine Erläuterung durch seine Zeitgenossen, jener steht ganz einzeln und ist dabei so capriciös, so dunkel im Einzelnen und so keck in der Sprache, daß eine recht gründliche Spracherläuterung kaum auf die Schule gehört, wenn man sich auch möglichst vom Kritischen entfernt hält, was fast gar nicht angeht.

VII. Bei dem Griechischen hat das Ministerium unstreitig die Absicht, diese zweite Hemisphäre der alten Welt der Jugend und dadurch der Nation näher zu rücken. Bei dem Reichthum derselben, bei ihrer großen Ausdehnung durch die Zeit ist dies freilich noch weniger möglich als bei der lateinischen, allein dahin kann man es allerdings bringen, daß der Jüngling nicht in jeder Periode, die er liest, einige zwanzig Male das Lexikon zu nützen braucht. Dies kann aber wieder nicht anders geschehen als wenn er die Sprache unter die Feder bekommt, nicht um eigentlich Stil zu bekommen, denn daran ist für jetzt nicht zu denken, sondern um recht zu erkennen, was ihm eigentlich fehlt, um eine Masse gewöhnlicher Wendungen, Partikel und Attraktionen²⁰ recht inne zu bekommen, um sich die Akzente geläufig zu machen und dergleichen ganz Gewöhnliches anzuschauen und dadurch das Gesicht zu schärfen. So weit wie im Lateinischen soll es (Bl. 9v) nicht getrieben werden, allein ein bloß mnemonisches Aufschreiben der Formen und einzelner Formeln genügt nicht. Man frage einmal einen ganz geübten jungen Menschen, der nie geschrieben hat: Ich würde geschrieben haben, und man wird bemerken, wie er diese leichte Frage vorwärts[?] durch die Begriffe sich beantwortet. Heißt das, eine Sprache anschauen und besitzen?²¹ Im Lateinischen wird so etwas schwerlich begegnen, weil durch Schreiben die Formen der Muttersprache mit denen der fremden sich schon so oft wechselweise gedeckt haben. Wir haben leider das Griechische durch bloße Lektion gelernt, sollen wir unsern Jünglingen es nicht besser gönnen?

VIII. Im Hebreischen ist von dem Ministerio viel zu viel geschehen. Diese Sprache, welche sich weder zu einer ordentl. Prosa noch zu einer ordentlichen Poesie jemals erhoben hat, ist durch den Zufall, daß die Bücher des alten Testaments in ihr geschrieben, nur dem Theologen nothwendig. Ein Gymnasium bildet aber nur Studirende, nicht Studirende gewisser Claßen, denn sonst müßten in den untern Claßen auch einzelne Lectionen für jedes Gewerbe statt finden. Zudem ist ihr Bau so abweichend und als Repräsentant des Orients so beschränkt, obwohl für die Nation charakteristisch, daß man besser diese ganze Sprache auf die [sic] Universität erlernen läßt, da doch überall auf der Schule nur Unbedeutendes darin gethan wird.

(Bl. 10) IX. Eigentl. Cursus für das Deutsche giebt es gar nicht, so wenig wie für die Religion. Schreibt der junge Mensch einmal erst sprachrichtig, so neigt er entweder zur historischen oder zur analytischen oder endlich zur imaginativen Darstellung. Dies hat der Lehrer bei jedem Einzelnen zu erforschen. Er schüttet eine Masse von Themen aller Art in die Classe hinein und bemerkt was und wie der Einzelne es begreift. Dies entscheidet für Neigung und Anlage und darauf baue der Lehrer weiter. Bemerkt der Lehrer eine Einseitigkeit, so muß er mit großer Vorsicht die Änderung bewirken, kurz, im Deutschen kommt es mehr als je auf Anlage an und diese läßt sich nur lenken nicht aber ändern, zwar verstärken, aber nicht umbilden.

X. In der Mathematik scheint mir gegen das Abiturienten Edikt viel gefordert zu sein²². Doch verstehe ich davon zu wenig, allein das weiß ich, daß die neuliche Verordnung nach welcher das Abiturienten Examen in der Mathematik, in ein Examen in mathematischer Erfindungsgabe und die Wahrheiten derselben wie ein deutscher Aufsatz, welchen der Jüngling aus sich selbst schöpfen soll, behandelt wird, übertrieben ist. Man müßte die Behörde entweder täuschen oder sie sich zu einer besonderen Nachsicht herablassen, wenn man ihre Zufriedenheit erwerben wollte.

XI. Naturbeschreibung und Naturlehre können in den untern Classen darum nicht Platz haben, weil alles Flick- und Stückwerk bleibt. Ohne Selbständigkeit und ohne Anschauung, in der Physik ohne Kenntnis der Gründe. Dergleichen gehört in die deutschen Stunden, wo gelesen wird als Erläuterung und prägt sich eben durch das Beiläufige noch besser ein.

XII. Vacat.

XIII. Eigentl. Cursus in der Religion, welche ein in das Gefühl unmittelbar eingehendes und ein durch dasselbe erregte Erkennen ist, kann es wohl nicht geben und sie ist das einzige Object, wo auf allen Classen dasselbe gelehrt und nur die Ansicht verändert und erweitert wird. Der Lehrer der Religion, der auch beiläufig der Prediger der Classe ist, muß den Standpunkt derselben erforschen und dann thun, was nöthig ist. Objectiv ist nur das Kind, der Knabe und der Jüngling gegeben und darum scheint mir das Ministerium dieses Object nur nach den drei Bildungsstufen bestimmt zu haben. Wo also die Zahl es leidet, mögen je zwei Classen combinirt werden. Eine systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre erscheint mir darum unthunlich weil dieses eigentlich die Dogmatik ist und das populere davon nicht mehr systematisch sein kann, in bester Bedeutung des Wortes nemlich.

(Bl. 11) XIV. Vacat.

XV. In Hinsicht des hier angemahnten Punktes bin ich durchaus entgegengesetzter Meinung. Harmonische Bildung und individuelle Anlage sollen beide gleich begünstigt werden. Das Streben nach der erstern soll letztere nicht unterdrücken, die Begünstigung der letzten die erste nicht aufheben. Dies ist nur durch einen partiellen Parallelismus möglich, wo eines das andere beschränkt. Ein Schüler, der in mathematisch Prima und lateinisch Quinta sitzt, ist ein Unding. Der Schüler, der so hervorstechende Anlagen für ein einzelnes Fach hat, bewaise sie auch dadurch, daß er über seine Classe hinaus durch häuslichen Fleiß sich weiterhelfe oder concentrirte seinen Fleiß auf den Gegenstand, in welchem er zurück ist. Überhaupt müssen Gymnasien nur darauf denken tüchtige aber ordinaire Menschen zu bilden. Durchschnittsmenschen, welche das daseiende Gute erhalten und lebendig ins Leben einführen, nicht Genies, welche die Masse des Vorhandenen vermehren durch einen über das daseiende hinaus wirkenden Geist. Letztere brechen sich ihre eigene Bahn (Bl. 11v) oder gehen unter in einer gewissen ihr schönes und herrliches Streben nothwendig begleitenden Dunkelheit und Verwirrung. Es ist sehr zufällig, ob aus der Mitte der Schule einer oder keiner oder mehrere solcher seltenen Menschen hervorgehen. Jene wackern, tüchtigen, in ihrem ganzen Leben erfreulichen Menschen aber sind und wirken in einer allgemeinen Klarheit und gehen hervor aus einer allgemeinen und harmonischen Bildung und daher schadet es ihnen nicht, wenn ihnen die Schule ein weiteres Streben versagt, wo ein einzelner Theil noch nicht da ist, der zur harmonischen Bildung wesentlich gehört.

Ein Gutachten ist die Aufstellung einer Ansicht als objectiv, je schärfer also hier die Individualität hervortritt, je besser. Ich hab daher gar keine Bedenken getragen, mich den gemachten Bedenklichkeiten gerade gegenüberzustellen und füge zum guten Schlusse nur die Bemerkung hinzu, daß alles auf ein Gymnasium, sofern es nicht eine Bürgerschule in sich schließt, gedeutet werden muß. Dies ist auch der Sinn des Mini-

sterii (Conf § 19 in seiner Ganzheit). Endlich ist mir das Geschäft, über die Instruktion ein (Bl. 12) Gutachten abzugeben, freilich mit meinem octo gekommen, es ist mir also in dem Raume von 4 Stunden nicht möglich gewesen, alles so zu begründen und zu runden oder auszuführen, als es die Wichtigkeit des Ganzen wohl verdient hätte.

Berlin, den 9. Dezember 1816.

BERNHARDI“ (STAP).

Bemerkenswert ist hier insbesondere die scharfe und grundsätzliche Polemik BERNHARDIS gegen das Fachklassensystem. In seiner Sicht hat NOLTE diese Übergangsmaßnahme zu einem eigenständigen und absoluten Wert verselbständigt: In Übertragung der Prinzipien privater Unterrichtsanstalten soll der *einzelne* Schüler verabsolutiert werden, werden Schulen scheinbar nur für „Genies“, für die Elite konzipiert. Es ist für das anbrechende bürgerliche Zeitalter äußerst bedeutsam, daß BERNHARDI dieser Verabsolutierung des Einzelnen durch den Philanthropismus ein grundsätzlich anderes Menschenbild gegenüberstellt: die Orientierung am „ordinären Menschen“. Die Aufgabe der allgemeinbildenden öffentlichen Schule könne daher nur auf die Ausbildung des „Durchschnittsmenschen“ zielen, der vorrangig mit einem gemeinsamen, multi-funktionalen Wissensfundus auszustatten ist²³. BERNHARDIS authentische Interpretation des Lehrplans von 1810/1816 enthält somit wesentliche Elemente zum Verständnis der preußisch-neuhumanistischen Bildungs- und Wissenskonzeption und der ihr zugrundeliegenden sozialen Entwicklungsstrategie.

Bis auf wenige Nuancen hat BERNHARDI an der Überarbeitung des von ihm 1810/11 redigierten Lehrplans durch SÜVERN keine Kritik geübt. Seine Kontroverse mit NOLTE ergibt durch ihre detaillierte Tiefe auch wertvolle Aufschlüsse für die Curriculumentwicklung der einzelnen Fächer. An dieser Stelle kann darauf allerdings nicht näher eingegangen werden. Hinzuweisen ist aber auf BERNHARDIS Äußerungen zum Deutschunterricht, die zeigen, daß dieses Fach noch weit entfernt war von einer klaren und eigenständigen curricularen Perspektive.

Während BERNHARDI sich mit seiner Stellungnahme aufs Äußerste beeilt hatte, ließen sich seine beiden Kollegen erheblich mehr Zeit. Sie ließen sich auch nicht auf die grundsätzliche Kontroverse ein, sondern argumentierten eher pragmatisch. So wies SNETHLAGE in seiner kurzen Stellungnahme, die als Eingangsvermerk den 10. Dezember und als Weitergabedatum den 15. Dezember angibt, zu Recht darauf hin, daß das von NOLTE eingeschlagene Verfahren dem Auftrag des Ministeriums zuwiderliefe. Pragmatisch wies er auch auf den großen Spielraum jeder einzelnen Schule hin:

„(Bl. 6v) Ohne mich hier darauf einzulassen, was eigentlich in den Cyclus des Gymnasialunterrichts gehört und nicht gehört, worüber die Ansichten, wie die Geschichte der Pädagogik beweist, mit jedem Decennio wechseln, und auch notwendigerweise solches müssen, da besonders in der gegenwärtigen veränderlichen Zeit mit dem Zustande der Dinge sich auch die Denkungsart der Menschen ändert; auch hier der Ort nicht ist, über das pro und contra zu debattieren, indem das mitgetheilte Reglement für gelehrte Schulen dem Consistorio als Vorschrift zur Befolgung und nicht zum Gutachten zufertigt ist; so scheint mir doch die Absicht des Ministeriums nicht so wohl dahin zu gehen, daß dieses Reglement überall als strenge Norm vorgeschrieben, sondern

vielmehr als Ideal aufgestellt werde, daran sich jede gelehrte Schule nach ihrer besonderen Localität möglichst nähern soll. . . .; wobei es aber jedem verständigen Vorsteher einer gelehrten Schule wohl frei gelassen seyn wird, manches nach der besonderen Beschaffenheit seiner Anstalt anders zu modificiren. SNETHLAGE“ (STAP).

HECKER äußerte sich nach BERNHARDI noch am ehesten positiv gegenüber dem Lehrplan. Allerdings sah er als wesentliche Realisierungshindernisse nur solche, die durch Maßnahmen „von oben“ beseitigt werden könnten. So konzentrierte er sich darauf, die Notwendigkeit einer durchgreifenden Verbesserung der Lehrergehälter darzustellen:

„(Bl. 13) Ich finde den Plan zu einer zu treffenden besseren Einrichtung der gelehrten Schulen im Preußischen Staate im allgemeinen sehr reiflich durchdacht, und, wenn auch das Ideal ein wenig hochgestellt ist, so scheint es doch durchaus nothwendig, daß das Streben dahin gerichtet sein müsse, dasselbe zu erreichen, und daß dasselbe auch wirklich erreicht werden könne, wenn von oben her alle der Ausführung entgegenstehende Hindernisse weggeräumt werden.

Es ist zwar wahr, man könnte gegen einzelne Punkte noch mancherlei Ausstellungen machen, man könnte z. B. fragen, ob die Ausschließung der für alte Geographie, Antiquitäten, Literärgeschichte usw. angesetzten Stunden nicht mancherlei Bedenklichkeiten habe (vid. das Gutachten des Herrn O. C. R. NOLTE) oder man könnte sich auch wohl wundern, wie von der Ausbildung des Körpers und der Stärkung seiner Kräfte die Rede sein könne, wo man fast ausschließend nur die geistige und nur mittelbar durch diese auch die moralische Bildung der Jugend ins Auge gefaßt hat; allein, so wie die Sachen hier gestellt sind, ist noch immer Freiheit genug da, den etwa sich zeigenden Unbequemlichkeiten zu begegnen. Die Hauptschwierigkeit aber dürfte so leicht nicht wegzuräumen sein“ (STAP).

Sie liege darin, daß bei den offenbar vorausgesetzten etwa zwanzig Wochenstunden für jeden Lehrer und der Intensität der Lehrerarbeit bei dem geforderten anspruchsvollen Unterricht dem Lehrer keine Zeit mehr bleibe für „irgendein Nebenwerk“ – das aber bei der permanent schlechten Lehrerbesoldung unerläßlich sei, „wenn er mit seiner Familie nicht verhungern will“. HECKERS Klage ist in völlig pessimistischem Ton gehalten, ohne Erwartung einer Besserung. Tatsächlich ist aber die Verbesserung der Lehrerbesoldung eines der Hauptanliegen des Kultusministeriums in der Folgezeit geworden (vgl. SCHUBRING 1985, S. 23). HECKER beendete sein Gutachten mit einigen positiven Detailbemerkungen:

„(Bl. 14) . . . Daß übrigens halbjährlich berichtet werden soll, was in dem verfloßenen Semester beendet worden ist, ist sehr gut und wird ein Sporn für den Lehrer seyn. Auch ist es beifallswerth, daß für jede Klasse bestimmt ist, was in derselben gelesen seyn muß, ehe die jungen Leute versetzt werden können. Man muß darauf (Bl. 14v) Strenge halten, weil man dadurch verhindert, daß sie nicht zu früh die Universität beziehen. usw. HECKER, Berlin am 20. Dezember 1816“ (STAP).

NOLTE ließ wiederum einige Tage verstreichen, bis er endlich – fast zwei Monate nach dem Auftrag des Ministeriums – am 27. Dezember den SÜVERNSchen Lehrplan an die Regierung in Frankfurt/Oder übersandte, „zum Gebrauch bei der [der Regierung] obliegenden Reform der Gymnasien zu Frankfurt a./O. u. Königsberg“ (STAP, Bl. 4). NOLTE hatte wohl zunächst beabsichtigt, nach Rücksendung des Plans²⁴ die Debatte im Konsistorium erneut aufzunehmen,

da er vermerkt hatte: nach Rücksendung „in abermalige Erwägung zu nehmen“ (STAP, Bl. 5). Doch als die Regierung hocheifrig für die „Mittheilung des gehaltvollen und lehrreichen Auszuges aus der Anweisung über die Einrichtung der Gymnasien“ dankte (22. 01. 1817, STAP Bl. 15), sah er wohl keine weiteren Handlungsmöglichkeiten mehr und schrieb den Vorgang zu den Akten (ebd.). Das hat NOLTE aber nicht gehindert, in den folgenden Jahren in Korrespondenz mit dem Ministerium polemische Stiche gegen den SÜVERN-schen Lehrplan anzubringen²⁵. Das Ministerium hat dabei in sachlicher Weise die Grundlinien der Lehrplankonzeption verteidigt und erläutert.

6. Ausblick

Das Plädoyer NOLTES für die traditionellen curricularen Konzepte der Gelehrtenschulen hat sich nicht durchsetzen können. Es blieb bei der Konzentration auf Allgemeinbildung mittels weniger Grundlagen-Fächer. Allerdings haben sich in der Folgezeit, auch auf den Druck aus Konsistorien und Provinzialschulkollegien hin, die Gewichte der verschiedenen Fächer verschoben. Diese Konfliktlinie führte schließlich zur Ausdifferenzierung verschiedener Typen höherer Schulen.

Auch NOLTES Plädoyer für die Fachklassen war nicht erfolgreich: Feste Klassenverbände als Jahres- und Altersklassen sind zum fast universellen Modell in öffentlichen Schulen geworden. Die wissenschaftliche Deputation Berlin und insbesondere BERNHARDI erwiesen sich als weitaus konsequentere Konzeptualisierer der neuen Allgemeinbildungsidee als HUMBOLDT selbst: In charakteristischer Übereinstimmung mit dem beginnenden bürgerlichen Zeitalter bestanden sie auf der *Gleichheit* der Grundbildung. Vergleicht man das darauf beruhende Curriculum mit dem in anderen europäischen Staaten in dieser Zeit, so wird erst die Tragweite dieser europäischen und sozialen Neuerung einsichtig: Während überall anders das Curriculum von praktisch nur einem Hauptfach der höheren Schule ausging, setzte der Neuhumanismus in Preußen ein *breites Spektrum* der menschlichen Anlagen voraus, die harmonisch zu entfalten sind. Die soziale Dynamik dieser Konzeption hat THILO 1859 betont, als er in Kritik an den Prinzipien der philanthropinischen Schulen, sich „oft dem Scheinbedürfnisse des Einzelnen zuvorkommend mit angeblicher Naturmäßigkeit anzupassen“, die Prinzipien als höchstens für private Schulen praktikierbar, aber mit der Aufgabe *öffentlicher* Schulen unvereinbar erklärte: In öffentlichen Schulen dürfe das Konzept keinen Eingang finden, wonach „in denselben ein jeglicher Einzelne nur das Seine suchen dürfe, nicht aber in solidarischer Weise eine Bildung für das Ganze zur Abwehr einer verdummenden oder einer egoistischen witzigenden barbaries im Auge zu behalten habe“ (THILO 1859, S. 789).

Andererseits bildet der Gegensatz zwischen Bildung des „Durchschnittsmenschen“ und „Elite“-bildung eine inhärente Dichotomie der Pädagogik. Dieser Gegensatz wird noch weiter kompliziert durch den Widerspruch zwischen dem Drängen der staatlichen Schulaufsicht auf gleiche Rahmenbedingungen im öffentlichen Schulwesen und dem pädagogischen Interesse an einer freien Schul-

entwicklung. LUDWIG WIESE, als Nachfolger von JOHANNES SCHULZE im preußischen Kultusministerium praktisch der „Enkel“ SÜVERNS und wesentlicher Träger der schließlich institutionalisierten, für lange Zeit gültigen Struktur der höheren Schulen, hat trotz seiner Versuche zur Anpassung der höheren Schulen an die veränderten sozialen Bedingungen diese Gegensätze in seiner Altersschrift (WIESE 1884) als immer unlösbareres Dilemma gesehen. Einerseits wies er die Kritik der Gleichmacherei gegen das preußische Bildungswesen zurück (ebd., S. 53), andererseits sah er in den an die Schulzeugnisse geknüpften Berechtigungen den faktischen Zwang zur Vereinheitlichung und Zentralisierung, da sie die Verantwortung für die Übereinstimmung der Lehrpläne bewirken (ebd., S. 58ff.). Als eigentlicher Sündenfall erscheint ihm daher die Abitur-Ordnung. Aber gerade die Prüfungen waren ja das Instrument des bürgerlichen Reformprogramms des „Aufstiegs durch Leistung“ gewesen. WIESE verkündet nun in nostalgischem Rückblick das Fachklassensystem zum Modell der pädagogischen Freiheit und der sozialen Multifunktionalität der höheren Schule (ebd., S. 66ff. und passim). Er muß aber selbst einräumen, daß jene Phase mit dem unwiederbringlich beseitigten, faktischen Monopol eines einzigen Fachs, des Lateinunterrichts, verbunden war (ebd., S. 10 u. 74).

Anmerkungen

Ich danke dem Staatsarchiv Potsdam für die bereitwillig erteilte Genehmigung zur Publikation der Dokumente in diesem Artikel.

- 1 Etwas stärker sind dagegen die *Generalakten* des Ministeriums und einzelner Provinzialinstanzen zur Unterrichtsverfassung ausgewertet worden.
- 2 Bei den Lehrerprüfungen liegt doch eine gewisse Kontinuität zur Periode der MASOWSchen Reformen vor (siehe dagegen noch: SCHUBRING 1983, S. 103 u. 232). HEUBAUM erwähnt zwar, daß NOLTE 1805 den Auftrag erhalten hatte, eine Instruktion zur Prüfung der Schulamtskandidaten anzufertigen, berichtet aber, daß der Krieg diese Pläne vereitelt habe (HEUBAUM 1908, S. 696). Tatsächlich hat aber NOLTE 1807 einen umfangreichen Entwurf für solche Lehrerprüfungen fertiggestellt. SÜVERN hat jedoch, als ihm der Text 1809 übermittelt wurde, eine Begutachtung abgelehnt und den Text ausdrücklich „zu den Akten“ geschrieben. Diese Vorgänge und die Inhalte des NOLTESchen Entwurfs werde ich an anderer Stelle beschreiben.
- 3 Die „Verordnung ...“ und die „Geschäfts-Instruktion ...“ sind publiziert in: Sammlung der für die Königlich Preußischen Staaten erschienenen Gesetze und Verordnungen 1806–1810, Berlin 1822, S. 464–480 und 481–519.
- 4 Die „Verordnung ...“ ist publiziert in: Gesetz-Sammlung für die Königlich Preußischen Staaten 1815, Berlin o. J., S. 85–92. Die Veränderungen in Funktion bzw. Existenz der Konsistorien waren veranlaßt durch beabsichtigte Neubestimmungen des Verhältnisses von Staat und Kirche: Die Auflösung 1808 erfolgte wegen der Absicht, die evangelischen Kirchen als selbständige Genossenschaft zu verfassen und dem Staat nur eine Kirchenhoheit zu belassen. Diese Absicht blieb auch noch später bei der Wiedererrichtung der Konsistorien 1815 wirksam; sie hatten daher auch Katholiken als Mitglieder und nahmen Aufsichtsrechte auch über nicht-protestantische Kirchen wahr. Erst mit der Abtrennung der Provinzialschulkollegien

- Ende 1825 kam man in Preußen wieder ganz auf das Allgemeine Landrecht zurück und verwarf die Synodalkonzeption, so daß die neuen Konsistorien ab 1826 nur die evangelisch-geistliche Kirchengewalt ausübten.
- 5 Die „Dienst-Instruktion“ für die Provinzialkonsistorien ist in der Gesetz-Sammlung 1817 publiziert, S. 237–245, und die „Instruktion zur Geschäftsführung der Regierungen“: ebd., S. 248–282.
 - 6 Vgl. SCHUBRING 1983, S. 47ff. Z. B. beauftragte das Ministerium selbst die Regierung in Trier 1821, einen neuen Lehrplan für das Gymnasium in Saarbrücken zu entwerfen. Er sollte dann vom Konsistorium in Koblenz abschließend geprüft werden (Landeshauptarchiv Koblenz, Bestand 405, Nr. 218, Brief ALTENSTEINS vom 11. 12. 1821). Auch in Westfalen waren die Regierungen in Arnsberg und Minden u. a. bei Lehrereinstellungen am Gymnasium beteiligt.
 - 7 Vgl. SCHUBRING 1983, S. 85ff. und SCHUBRING 1985, S. 24f. Vgl. auch APEL 1984.
 - 8 In Soest wurden Fachabteilungen bis etwa 1822 praktiziert, in Pforte bis 1830 (vgl. SCHUBRING 1985). Von der Durchsetzung der Jahrgangsklassen zu unterscheiden ist die Bildung tatsächlich altershomogener *Jahresklassen*, ein Prozeß, der mehrere Jahrzehnte lang dauerte (vgl. APEL 1984, S. 118f.).
 - 9 Am plastischsten hat der Stettiner Schulrat BARTHOLDY in seinem Gutachten 1810 für die wissenschaftliche Deputation die Unvereinbarkeit fachlich vertieften Unterrichts mit dem Fachklassensystem aufgezeigt. Vgl. die Edition seines Gutachtens in: SCHUBRING 1983, S. 251–259, insbes. S. 256f. In der Literatur hält sich immer noch die traditionelle Auffassung, nicht das Lehrerprüfungsedikte von 1810, sondern erst die Lehrerprüfungsordnung von 1831 habe die fachliche Spezialisierung der Lehrertätigkeit etabliert. Diese unzutreffende Lesart entsteht wohl aus einem oberflächlichen Verständnis des Edikts von 1810, das eine *allgemeine* Prüfung in allen Hauptfächern vorsah. Dieser Charakter der Allgemeinheit war aber ausschließlich durch die strategische Absicht bestimmt, die neue staatliche Prüfung einer eventuellen anschließenden pro loco Prüfung eines privaten Patrons vorzuordnen. Da sich der staatliche Prüfungstyp problemlos durchgesetzt hatte, konnte 1831 die Verhüllung entfallen. Sowohl der SÜVERN-Lehrplan (vgl. SCHWEIM 1966, S. 90) als auch die Praxis der Lehrerprüfungen seit 1810 (vgl. SCHUBRING 1983, 104) belegen eindeutig, daß die Reformen den fachlich spezialisierten, wissenschaftlich ausgebildeten – und zugleich allgemein gebildeten – Lehrer wollten. Offenbar aufgrund dieses Mißverständnisses, daß das Edikt von 1810 eine „in einem breiten Spektrum von Fächern ausgebildeten Lehrerschaft“, und damit auch in den unterschiedlichsten Fächern einsetzbare, intendiert habe, sieht LOHMANN eher „grundlegende Gemeinsamkeiten“ als Differenzen zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus (LOHMANN 1984a, S. 172 u. 181).
 - 10 Die Erfahrungen in Schulpforte mit einem Fachabteilungssystem für Geographie und Mathematik (zwischen 1820 und 1830) bestätigten, daß die Abtrennung dieser Fächer von den allgemeinen Klassen von einigen Schülern („faulen Subjecten“) als Legitimierung verstanden wurde, sie zu vernachlässigen, „während die wahrhaft Fleißigen in allen Objecten des Unterrichts fortschritten, daher denn auch *im Ganzen* die mathematische und lateinische Classen dieselben waren“ (zit. n. SCHUBRING 1985, S. 25).
 - 11 BERNHARDI stand dem neuen Lehrplan also nicht kritisch gegenüber, wie noch in (SCHUBRING 1983, S. 55) aufgrund seiner negativen Bemerkung in der Mathematik-Passage dargestellt.
 - 12 Dies ist die offizielle Bezeichnung des hier „SÜVERNscher Lehrplan“ genannten Textes. Vgl. für die einzelnen angesprochenen Paragraphen: SCHWEIM 1966, S. 59ff.

- 13 Neben NOLTE als hauptamtlichem und BERNHARDI, HECKER und SNETHLAGE als nebenamtlichen Schulräten waren Mitglieder des Konsistoriums v. HEYDEBRECK als Oberpräsident sowie als Mitglieder des Konsistoriums für das Kirchenregiment: HEINSIUS (als Vorsitzender Rat), GEISELER, GILLET, NICOLAI, PAPIN und RITSCHL. Diese Zusammensetzung blieb während der nächsten Jahre im wesentlichen unverändert.
- 14 JOHANN JOACHIM ESCHENBURG. Handbuch der classischen Literatur und Alterthumskunde, Berlin 1783, ⁶1816.
- 15 CHR. WILHELM SNELL: Lehrbuch der deutschen Schreibart, für die oberen Klassen der Gymnasien. Frankfurt/Main 1788, ²1801.
- 16 Diese Beurteilung des Niveaus des Oberstufenstoffes für die Mathematik ist typisch für die Inhalte der Vorlesungen zur „reinen Mathematik“ an den Universitäten vor der preußischen Reform. Sie kennzeichnet nämlich die Mathematik vor ihrer Entwicklung zur modernen wissenschaftlichen Disziplin. Bis dahin war z. B. die Differentialrechnung (im Lehrplan 1810/16 für die Prima vorgesehen) ein bereits über das normale Studienniveau hinausgehendes Thema. Zum dahinterliegenden fundamentalen Problem der „Grenze“ zwischen Schulwissen und Lehrstoff der Philosophischen Fakultät vgl. SCHUBRING 1988.
- 17 JOH. HEINRICH HELLMUTH: Volksnaturgeschichte. 9 Bde. Leipzig 1797–1805 (später auch als „wohlfeile Ausgabe“).
- 18 Gemeint ist der vorletzte Paragraph: „§ 25 Versetzungen“ (s. SCHWEIM 1966, S. 93–95) und § 24, „Von den Lektions-Planen“.
- 19 NOLTE hat den Lehrplan und sein Begleitschreiben am 7. Dezember zum Zirkulieren gegeben. Von BERNHARDI gibt es eine außergewöhnlich präzise Notierung seiner Bearbeitung: Als Eingangsdatum hat er den „9. ten Dec. 5 Uhr“ (nachmittags), als Datum der Weitergabe den „10ten 7 Uhr“ vermerkt.
- 20 Attraktionen des Relativpronomens, oder umgekehrt des antecedens des Relativums im Hauptsatz, nämlich die Attraktion des Kasus, bilden einen wichtigen Übungsgegenstand in der Schulgrammatik.
- 21 Der Sinn dieser Stelle ist: Ein sonst im Griechischen bereits Geübter kann sich, wenn er nicht durch die Gewohnheit schriftlicher Übungen über ein von der Praxis her bestimmtes Problemverständnis verfügt, eine durchaus leichte Frage nur mühsam Wort für Wort lösen, anstatt aus eingeübter und umfassender Anschauung. Ich danke dem Gräcisten JEAN BOLLACK (Paris) für seine Hilfe bei der Interpretation von BERNHARDIS Aussagen.
- 22 Der ursprüngliche Text lautete: „In der Mathematik scheint mir zu wenig eher als zuviel gefordert zu sein“. BERNHARDI hat dann „zu wenig eher als zu“ durchgestrichen und am Rand ersetzt durch „gegen das Abiturienten Edikt“. Es muß offen bleiben, ob er das zweite „zu“ aus Versehen oder bewußt durchgestrichen hat und ob es jetzt also „zu viel“ heißen sollte. Die Abitur-Prüfungsinstruktion von 1812 forderte wesentlich weniger in Mathematik als der Lehrplan. Die von BERNHARDI im folgenden genannte Verordnung ist die Verfügung des Ministeriums vom 8. 7. 1816, in dem eine Instruktion für die Mathematik-Abiturprüfungen gegeben wird. Die im Auftrag des Ministeriums von der wissenschaftlichen Deputation Berlin ausgearbeitete Instruktion ist ein geschickter Versuch, die Differenzen zwischen Lehrplan und Abiturreglement auszugleichen. Sie empfiehlt, Problemlösefähigkeiten zu prüfen und daraufhin den Unterricht zu orientieren (vgl. SCHUBRING 1983a, S. 56ff.). Der Text ist publiziert in: ebd., S. 259–261.
- 23 Die gesamte neuhumanistische Bildungsreform ist auf die Durchsetzung allgemeiner Bildung für jeden Schüler ausgerichtet: der Lehrplan operationalisiert die Gleichberechtigung der Hauptfächer und das Abituredikt sichert diese, von keinem Schüler abwählbare, gleichmäßige Bildung. Das Dispensationsverbot ist daher nicht

als primärer Faktor in der Etablierung des allgemeinbildenden Schulsystems (so LOHMANN 1984b, S. 757), sondern als eine der schulorganisatorischen Operationalisierungen der Allgemeinbildungskonzeption anzusehen.

24 Die Regierung sollte für ihre Zwecke eigene Abschriften anfertigen.

25 Besonders charakteristisch ist ein Vorgang von 1820, in dem NOLTE – in Antwort auf eine Kritik von SÜVERN – gegen den Mathematik-Teil des Lehrplans polemisiert und Lektionsparallelismus in Mathematik verteidigt.

Quellen

1. Staatsarchiv Potsdam. Akten des Provinzialschulkollegiums für die Provinz Brandenburg: Pr.Br.Rep. 34, Nr. 541: Generalacten, betreffend sämtliche Gelehrten-schulen der Provinz Brandenburg, 1816–1822 (Abk.: STAP).
2. Zentrales Staatsarchiv Merseburg. Akten des preußischen Kultusministeriums: Rep. 76 VII neu, Sekt. 1 A – Teil I, No. 1, Bd. 1: Ressortverhältnisse der Provinzialschulbehörden, 1808–1817 (ZSTA I).
Rep. 76 VI, Sekt. 3, z, No. 4, Bd. 1: Gymnasium zu Gumbinnen, 1810–1822 (ZSTA II).

Literatur

- APEL, H.-J. (Hrsg.): Die Schulklasse, ein pädagogisches Handlungsfeld? Kastellaun 1978.
- APEL, H.-J.: Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden 1814–1848. Köln/Wien 1984.
- BERNHARDI, A. F.: Ansichten über die Organisation gelehrter Schulen. Jena 1818.
- HEUBAUM, A.: Die Reformbestrebungen unter dem preußischen Minister Julius von Massow auf dem Gebiete des höheren Schulwesens. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 14 (1904), S. 186–225.
- HEUBAUM, A.: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, In: REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Band 7, Langensalza 1908.
- HORSTMANN, W.: August Ferdinand Bernhardi (1769–1820) als Pädagoge. Ein Beitrag zur Pädagogik der Reformzeit. Leipzig 1926.
- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Stuttgart 1974.
- KROHN, W./KÜPPERS, G.: Die Selbstorganisation der Wissenschaft. Frankfurt/M. 1989.
- LOHMANN, I.: Fachklassensystem und Jahrgangsklassensystem: In: Wissenschaft und Bildung im frühen 19. Jahrhundert, I. Reihe: Materialien und Studien des IDM, Universität Bielefeld, Nr. 27. Bielefeld 1982, S. 229–302.
- LOHMANN, I.: Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Eine Fallstudie zur Lehrplantheorie F.E.D. Schleiermachers. Frankfurt a. M./Bern/New York 1984 a.
- LOHMANN, I.: Über den Beginn der Etablierung allgemeiner Bildung – Friedrich Schleiermacher als Direktor der Berliner wissenschaftlichen Deputation. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 749–773. (1984b).
- MÜLLER, A. C.: Geschichte des Friedrich-Werderschen Gymnasiums zu Berlin. Berlin 1881.
- Neuer Nekrolog der Deutschen. Zehnter Jahrgang 1832. Weimar 1834. (NND)
- RANG-DUDZIK, B.: Qualitative und Quantitative Aspects of Curricula in Prussian Grammar Schools During the Late 18th and Early 19th Centuries and Their Relation

- to the Development of the Sciences. In: H. N. JAHNKE/M. OTTE (eds.): *Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century*. Dordrecht 1981, S. 207–233.
- SCHUBRING, G.: *Die Entstehung des Mathematiklehrerberufs im 19. Jahrhundert. Studien und Materialien zum Prozeß der Professionalisierung in Preußen (1810–1870)*. Weinheim/Basel 1983.
- SCHUBRING, G.: Die Geschichte des Mathematiklehrerberufs in mathematikdidaktischer Perspektive. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 17 (1985), S. 20–26.
- SCHUBRING, G.: Differenzierung und Institutionalisierung von Wissen – Die Wirkung von Lehrplänen am Beispiel der Entstehung der Schulmathematik. In: ST. HOPMANN (Hrsg.): *Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit*. Kiel 1988, S. 143–168.
- SCHUBRING, G.: Der Süvernsche Lehrplan – „ideales Muster“ oder staatlicher Zugriff? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), H. 3, S. 393–418.
- SCHWEIM, L.: *Schulreform in Preußen. Entwürfe und Gutachten*. Weinheim/Basel 1966.
- SEHLING, E.: *Geschichte der protestantischen Kirchenverfassung*. Berlin 1914.
- THILO, W.: *Classenlehrersystem und Fachlehrersystem*. In: K. A. SCHMID (Hrsg.): *Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Band 1, Gotha 1859, S. 786–794.
- WESTPHALEN, L. v.: *150 Jahre Schulkollegium in Münster. Ein Beitrag zu seiner Geschichte*. Münster 1976.
- WIESE, L.: *Pädagogische Ideale und Proteste*. Berlin 1884.

Abstract

The paper is part of a broader program of investigating the implementation of a centrally planned education reform and the opposition it faced, using socio-historical methods. A hitherto unknown document is presented and analyzed which reveals the bitter controversy within the Brandenburg school authority in 1816 about the so-called SÜVERN syllabus. This controversy arose from struggle between the representatives of two opposed conceptions of education: between A. F. BERNHARDI, the main author of the syllabus, and J. W. H. NOLTE, the leading school officer of the preceding philanthropist era in Prussia. The controversy did not only concern the subject matter to be taught and the canon of subjects in school, but also the organization of teaching (subject classes versus age groups) and thus fundamental questions of the image of man.

Anschrift des Autors:

Dr. Gert Schubring, Jöllenbecker Straße 99, 4800 Bielefeld 1.