

### 2.5.1 Bildungsstufen und Fächerkanon – Formale Bildung als Problem des Lehrplans

Ein Problem, das sich in den einzelnen Gymnasien vor der Bildungsreform unter Bedingungen des Fachklassensystems bei der Erstellung von Lektionsplänen (vgl. auch Wehrmann 1865) überhaupt nicht stellte, war das der Konstituierung eines *Fächerkanons*, wenn man den Begriff in einer bestimmten Weise versteht. Im strikten Sinne entwickelte sich der Fächerkanon ebenso wie der Lehrplan im heutigen Sinne erst in dem Moment, in dem die Beziehungen der Fächer untereinander thematisiert werden konnten. Dies geschah im Verlauf der Entwicklung des gymnasialen Curriculums erstmals, als vor dem Hintergrund der in den Fachklassen aufgefangenen Vervielfältigung der Unterrichtsgegenstände – und von der sozialen Funktion der Gymnasien um 1800 her: vor dem Hintergrund ihrer „Multifunktionalität“ für die Abgänger in die verschiedensten „bürgerlichen“, nicht nur „gelehrten“ Berufe – das Problem der Einheit in der Vielfalt des Unterrichts entstand. Als durch die Bildungsbedürfnisse der Frühabgänger als Gros der Gymnasialschüler neben das Lateinische zahlreiche Realien, enzyklopädische Übersichten, gemeinnützige Kenntnisse in den Unterricht gezogen wurden, wurde auch die Grenzziehung zwischen Schule und Universität (vgl. Schleiermacher 1808; Bernhardt 1816) als Bildungsinstitutionen zum Problem: die Frage nach der Besonderheit des Schulfaches in einem schulischen Fächerkanon gegenüber der Wissenschaft, wenn es nicht schlicht universitätspropädeutisch bilden, „vorbereiten“ sollte, stellte sich erst jetzt. Das gleiche galt in der Abgrenzung des schulischen Wissens gegenüber dem durch Nachahmung und Zusehen in den handwerklichen Berufsbereichen erwerbbareren Wissen (vgl. Schleiermacher 1805, S. 67f). Genau genommen konnte sich ein Fächerkanon nicht auf der Ebene einer – von den einzelnen Gymnasien jeweils für die unmittelbaren Bedürfnisse und Gegebenheiten der Schule – isoliert betriebenen Lektionsplanung entwickeln, was so lange der Fall war, wie man durch die Ad-hoc-Einrichtung von Lektionen eben gerade das anbot, was vom „Publikum“ gewünscht wurde und zufällig mit den vorhandenen Lehrern abzudecken war. Die Konstituierung eines Fächerkanons setzte Vereinheitlichung voraus, ebenso wie sie Resultat von Vereinheitlichung des gymnasialen Curriculums war. Die Lehrplanperspektive, die die Deputation gegenüber der Lektionsplanperspektive einnehmen konnte, war insofern ein bedeutsames historisches Novum; ihre Entstehung markiert einen wesentlichen Schritt in der Herausbildung einer „relativen Autonomie“ des Bildungswesens (vgl. Bernstein 1977, S. 235ff).

„Mit der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems büßt der Lehrplan den direkten Weltbezug ein. Nicht mehr ist der Lehrplan eine soziale Struktur, in der gesellschaftliche Realitätskonstruktionen zum Ausdruck kommen, sondern eine Struktur des Erziehungssystems, die mit gesellschaftlichen Bedingungen nur kompatibel sein muß“ (Luhmann, Schorr 1979, S. 95).

Ich möchte die These aufstellen, dass das Problem der formalen Bildung als spezifischer bildungstheoretischer Topos des Neuhumanismus schulpädagogisch mit der von Durkheim bezeichneten zweiten Grundidee der Aufklärungspädagogik, mit dem Problem der Einheit des Unterrichts identisch war und direkt – was von Durkheim offenbar nicht hinreichend gesehen wurde – aus der von ihm bezeichneten ersten Grundidee resultierte. Wenn man davon ausgeht, dass das Problem der formalen Bildung nicht primär ein epistemologisches war, sondern dass, um es als Konzept wirksam werden zu lassen, dafür praktische pädagogische und curriculare Lösungen gefunden werden mussten, dann war die Konstituierung des Fächerkanons der geeignete Ort hierzu. Im selben Moment waren die Fächer nicht mehr ins

individuelle Belieben der Wahl gestellt, sondern das Nebeneinander heterogener, voneinander isolierter Lektionen wurde durch pädagogisch absichtsvolle Relationen zwischen den Fachinhalten abgelöst, die zu einem bestimmten Zweck, eben dem der formalen Bildung erzeugt wurden. In der schulpädagogischen Diskussion im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts setzte sich hierfür auch der Terminus durch, den Johannes Schulze in seiner Auseinandersetzung mit Thiersch verwandte, der Begriff der „Gesamtbildung“ (vgl. 1.8.1). Parallel zur Konstituierung des Fächerkanons verlief eine Veränderung in der Auffassung von den einzelnen Fächern: sie galten nicht mehr so sehr als jeweils für sich bestehende Repräsentanten von Wissensbeständen, die in außerschulischen Praxisfeldern akkumuliert worden waren – ob das nun „gelehrtes“ oder handwerkliches, kaufmännisches oder für die agrarische Produktion relevantes Wissen war – und die mit Nutzen jeweils für sich angeeignet werden konnten. Das jeweilige Fach wurde primär nicht mehr in seinem jeweiligen Außenbezug, sondern als in Relation mit anderen Schulfächern stehend betrachtet, wobei diese Relationen innerschulisch, d.h. aus der Binnenperspektive des Bildungssystems ausgemacht wurden.

Ein solcher Umschwung in der Perspektive lässt sich etwa an zwei Programmschriften Bernhardis nachvollziehen: während er im Programm von 1809 „Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnasiums“ noch drei verschiedene Reihen von Fächern mit Beziehung auf ihre außerschulische Relevanz für die nationale, universelle und ständische Bildung begründete, ging er an die Bestimmung einzelner Fächer in einem Schulprogramm von 1815 zum Thema „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung“ ganz anders heran. Die Fächer wurden hier nicht mehr in ihrer auf verschiedenen Abstraktions- und Verallgemeinerungsebenen diskutierbaren Innen-Außen-Beziehung, sondern – an dieser Stelle im Falle von Mathematik und Sprachen – unter Gesichtspunkten ihrer innercurricularen Komplementarität bei der Generierung formaler Bildung betrachtet. Dafür finden sich auch neue Formulierungen, wie die, „daß wir die genannten Gegenstände keineswegs als Wissenschaft an sich, oder als Lehrgegenstände für die Universität, oder auch nur auf dieselbe vorbereitend betrachten, sondern lediglich als Objecte für ein Gymnasium“ (Bernhardi 1815, S. 215 f). Das Problem des Fächerkanons konstituierte auch die Eigenständigkeit des Schulfaches gegenüber eventuellen universitär-akademischen Bezugsdisziplinen wie gegenüber gewerblich-handwerklich-agrarisch nützlichen Wissensbeständen.

Zwischen der Abfassung beider Schulprogramme Bernhardis lagen fast sechs Jahre Arbeit als ordentliches und außerordentliches Mitglied in der Berliner wissenschaftlichen Deputation, an der Konzipierung von den Schulen und Gymnasien und ihren besonderen Bildungsbedürfnissen angemessenen Lehrbüchern und an der Konzipierung des Normalplans für die Gymnasien und höheren Stadtschulen (Rep. 76 alt X Nr. 18).

Die Konstituierung des Fächerkanons wurde in der Lehrplanarbeit der Deputation in direkter Verbindung mit dem Modell der Bildungsstufen diskutiert und bewerkstelligt. So legte eine redaktionelle Notiz Schleiermachers für den Aufbau des Lehrplanentwurfs fest:

„Der Plan besteht wesentlich aus einem allgemeinen Teil und einem besonderen. Der allgemeine Teil entwickelt aus der Idee der gelehrten Schule und dem Ziel, welches sie sich vorzustecken hat, die Wahl der Lehrobjecte und ihr Verhältnis zueinander sowie die Hauptzüge der Organisation des Ganzen ... Der besondere Teil wendet nur die im allgemeinen aufgestellten Prinzipien auf die einzelnen Lehrgegenstände an, und zwar in einer doppelten Darstellung, so daß zuerst das, was in einer jeden Bildungsstufe geleistet werden muß, durch alle Objekte durch verzeichnet, dann aber jedes einzelne Objekt durch die sechs angenommenen Klassen durchgeführt wird“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 111. Die Anzahl der Klassen ist nicht identisch mit der Anzahl der Schuljahre; es waren für einen vollständigen Gymnasialkursus zehn Jahre vorgesehen).

In beiden Lehrplanentwürfen der Deputation, dem vom 3. September 1810 (Rep. 76 VII neu Sekt. 1 A Teil II, Nr. 14, Bl. 36-98) und dem vom 26. Mai 1811 (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 121-147v) fand sich eine dementsprechende doppelte Betrachtungsweise der einzelnen Lehrobjekte: einmal als „koordinierte Massen“, d.h. im Verhältnis zu den anderen Fächern auf jeder Bildungsstufe, dann als „sukzessive Kursus“ für die Stufenfolge der einzelnen Klassen betrachtet. Auch die Entwürfe für die einzelnen Lehrbücher, die nach der Abfassung der Lehrplanentwürfe erstellt wurden, enthielten Hinweise auf in anderen Fächern Geleistetes, auf das man im jeweils betrachteten Fach zu rekurrieren gedachte. Noch im Vorfeld der Abfassung des ersten Lehrplanentwurfs erstellte Bernhardi auf der Grundlage der Entwürfe der einzelnen Fachreferenten für die jeweiligen Fächer eine „Übersicht dessen, was in jeder der drei angenommenen Bildungssicht geleistet wird“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 96-98). Dem war in den Beratungen eine Entscheidung darüber vorausgegangen, wie die Lehrobjekte im Lehrplan insgesamt zueinander in Beziehung gesetzt werden sollten:

„Da auf einem Gymnasio drei Klassen von Ständen gebildet werden, erstens der niedere Bürgerstand, zweitens der höhere Bürgerstand, drittens die Studierenden, so ist ferner angenommen, daß diese Klassen in drei Bildungsstufen geteilt würden, also daß allemal zwei Klassen eine Stufe ausmachten. Daraus folgt: erstens, daß diese zwei Klassen streng parallel laufen müssen in Ansehung der Objekte; zweitens, daß die gleiche Stundenzahl in beiden Klassen sein muß; drittens, daß jedes Objekt in jeder Klasse (auf einer Stufe, IL) in gleicher Stundenzahl gelehrt werden muß. Es wurde ferner festgesetzt, daß die Summe der wöchentlichen Stundenzahl 36 nicht überschreiten könne, nämlich von 8-12 und an vier Nachmittagen von 2-4. Das Minimum endlich sind 32 Stunden, nämlich 8-11 und 2-4 Uhr“ (ebd., Bl. 95 und 95v).

Bei der Festlegung der Unterrichtsinhalte auf den einzelnen Bildungsstufen kam es zunächst vor allem darauf an, Überlegungen dazu anzustellen, was „ein aus Quinta“ bzw. „ein aus Tertia ins bürgerliche Leben übertretender junger Mensch“ bzw. „ein aus Prima nach der Universität Abgehender“ nach Möglichkeit an Kenntnissen und Fertigkeiten in den einzelnen Fächern besitzen sollte. Das Modell der Bildungsstufen zog insofern nahezu unweigerlich nach sich, dass ein Pflichtfachkanon an die Stelle des individuellen Wahlverhaltens wie im Fachklassensystem reinen Typs gesetzt wurde und stellte gleichzeitig die wichtigste Maßnahme zur curricularen Operationalisierung des Dispensationsverbots dar. Dies wiederum war unerlässlich, wenn man formale Bildung als Moment von Allgemeinbildung haben wollte. Denn die elterlichen Gesuche um Dispensation ihrer Söhne von bestimmten Fächern wurden mit Verweisen darauf begründet, dass sie ohnehin keine gelehrte Laufbahn, sondern „bürgerliche“ Berufe anstrebten und trafen damit in der Regel genau die Fächer, die in Verbindung mit anderen Fächern die formale Seite abdecken sollten, beim Griechischen etwa in Verbindung mit den anderen Sprachen und der alten Geschichte, bei der Mathematik in Verbindung mit der Naturgeschichte und der Physik u.ä.

So schrieb Bernhardi in seiner Begründung des Griechischunterrichts für den gymnasialen Fächerkanon im Rahmen der Lehrplanberatungen, dass die griechische Sprache bisher im wesentlichen als Vorbereitung zum Theologiestudium betrachtet werde, es jedoch schwierig sei, ihr in der Schule allgemeine Geltung zu verschaffen, da die Masse der Nation im Unterschied zur gelehrten Klasse die Notwendigkeit der Erlernung des Griechischen nicht recht einsehe. Man müsse daher zu vorsichtigen Mitteln greifen, um die öffentliche Meinung über das Fach allmählich abzuwandeln, zum Beispiel dadurch, dass man mit dem Unterricht in den Schulen früher als bisher beginne, damit das Griechische nach und nach als „ein Notwendiges für gebildete Stände“ erscheine, ebenso „wie ja die lateinische Sprache dadurch,

daß sie in allen Klassen gelehrt wird, als ein Notwendiges für jeden Staatsbürger erscheint“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 48-52v; vgl. Horstmann 1926, Anhang).

Maßnahmen gegen die Dispensation von Unterrichtsfächern fielen nicht mehr in die Amtszeit Humboldts, waren aber noch von ihm als Bestandteil der Lehrplanberatung mit in Auftrag gegeben worden. Der unmittelbare Anlass war die Intention, die curriculare Stellung des Griechischen im gymnasialen Fächerkanon zu verankern. Da die entsprechende Verfügung jedoch gleichzeitig auf alle Fächer ausgedehnt wurde, war damit, ohne dass dies in der Konsequenz vielleicht allen Beteiligten klar gewesen wäre, das aufklärerische Fachklassensystem, wenn auch noch nicht in der Schulpraxis, so doch auf dem Verordnungswege bereits 1810 schon so gut wie beseitigt.

Die für die schulpädagogisch-curriculare Erzeugung formaler Bildung so bedeutsame Verknüpfung von Erziehung und Unterricht war aus der Lehrplanperspektive der Deputation heraus in im Grunde höchst einfacher Weise zu bewerkstelligen. Das Bildungsstufenmodell wurde nämlich mit einer doppelten Funktionszuweisung belegt, indem die Bildungsstufen nicht mehr nur als disziplinarische, sondern als zugleich „ethische“ und „intellektuelle“ Stufen konzipiert wurden. Damit war auch der Fächerkanon, waren die Unterrichtsinhalte in das Stufenkonzept einbezogen. Im § 9 des Lehrplanentwurfs von 1811 wurde nämlich zwischen zwei Funktionsweisen der Bildungsstufen unterschieden: ihr wirklicher Gebrauch beziehe sich auf den Unterricht wie auch auf die Disziplin. Als intellektuelle Stufen sollten sie im Unterricht dazu dienen, „einerseits die unharmonische Bildung und die Einseitigkeit derselben durch zu rasches Beeilen in einem oder mehreren Lieblingsobjekten des Schülers (zu) verhindern, andererseits der individuellen Neigung desselben den gehörigen Spielraum zu gewähren“. Beides werde durch einen Parallelismus der Lektionen innerhalb der Bildungsstufe und durch Aufhebung des Parallelismus zwischen den Bildungsstufen erreicht, so dass zwar in einer Bildungsstufe von der unteren zur höheren Klasse partielle Versetzungen stattfinden könnten, „keineswegs aber dergleichen aus der höheren Klasse einer Bildungsstufe in die niedrige Klasse der nächsten Bildungsstufe“. Was die Bildungsstufen als Moment der disziplinarischen Organisation, als „ethische Stufen“ betraf, so hieß es, dass das höchste Prinzip der Disziplin zwar die Erweckung und Übung der freien und reinen Sittlichkeit sein müsse; da diese jedoch auf der einen Seite von der Klarheit der ethischen Erkenntnis, auf der anderen Seite vom Alter des Schülers und davon, in welcher Klasse er sitzt, abhängig sei, so müsse man für jede Bildungsstufe ein besonderes Disziplinarsystem bilden und anzuwenden, „wodurch diese intellektuellen Stufen zugleich zu disziplinarischen werden“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 123v und 124).

In dieser doppelten Funktionsweise kam den Bildungsstufen in einem grundlegenden Sinne eine Substitutionsfunktion für die enzyklopädische Unterrichtsauffassung zu, nicht nur insoweit, als alle spezialbildenden Lektionen und jegliche Vorbereitung zur „technischen Brauchbarkeit“ (§ 2) als dem „universellen Zweck“ der Schulen und dem „wissenschaftlichen Charakter“ der Gymnasien zuwiderlaufend beurteilt wurden, sondern vor allem im Sinne einer analytischen Trennung zwischen den kognitiven und sozialen Aspekten des Wissens. Das bedeutete, dass nicht mehr wie in den aufklärerischen Wissenschaftsauffassungen davon ausgegangen wurde, dass sich mit den Wissenschaften und ihrer Aneignung und Verbreitung bzw. mit dem Erwerb von Wissen auch automatisch eine Verbesserung der Sittlichkeit und eine gute Gesinnung einstellten. Vielmehr setzte die Trennung dieser beiden Momente die Erkenntnis voraus, dass die sittliche Entwicklung und Reife der Schüler und der sittliche Zustand der Gesellschaft insgesamt ein relativ eigenständiges Moment bildeten und nicht einfach abhängige Variablen einer Aufklärung über die Grundsätze sittlichen Handelns oder die Anwendbarkeit nützlichen Wissens. Die Trennung und die dadurch notwendig und möglich gewordene Bezugsetzung von Tugend und Wissen, von Gesinnung und Fertigkeiten

konstituierte dieser Auffassung zufolge die „Allgemeinheit“ von Bildung, „Bildung“ im Unterschied zu bloßen Kenntnissen und einseitiger „technischer“ Brauchbarkeit.

Im Normalplan von 1816 verdankten sich eine Reihe von Bestimmungen dieser Problemlösung: so wurden ausdrücklich diejenigen Fächer entfernt, die im Fachklassensystem zuvor als isolierte Lektionen der „formellen Verstandesbildung“ und dem Erwerb „gemeinnütziger Kenntnisse“ gedient hatten: das wahrhaft Gemeinnützige liege auch nicht in diesen oder jenen Fächern, sondern in allen, hieß es, und werde nur durch treue und gründliche Erlernung derselben fruchtbar (§ 3). Alle Fächer wurden zuerst als „koordinierte Massen auf den einzelnen Bildungsstufen“ (§ 5), d.h. mehr unter dem Aspekt der Abschließbarkeit der Bildung auf jeder Bildungsstufe für die Frühabgänger (und der Möglichkeit eines Einstiegs für die neu Hinzukommenden), dann „nach ihrem Kursus“ in den einzelnen Klassen betrachtet (§ 6). Hier wurde die Rücksichtnahme auf die „Beschaffenheit der Objekte mit der auf die subjektive Fassungskraft, deren Steigerungen durch die Abteilungen“ (= Stufen, IL) und Klassen repräsentiert werden, vereinigt“ (Lehrplan 1816, S. 237). Fächer, die – wie noch bei Resewitz die Tugend- und Klugheitslehre (1773, S. 156ff) – speziell dazu ausersehen waren zu vermitteln, „was zu einem rechtschaffenen und tugendhaften Menschen und zu einem klugen Bürger erfordert werde“ (ebd., S. 156), wurden im Normalplan schon gar nicht mehr explizit erwähnt. Sie waren überflüssig geworden.

Dadurch erledigten sich auch Auseinandersetzungen um die Frage, ob man es bei der Schule mit einer Unterrichts- oder einer Erziehungsanstalt zu tun habe. Mit dem § 11 des zweiten Lehrplanentwurfs führte die Deputation einen neuen Begriff für die Bezeichnung der Schule ein, nämlich den der „Schule als pädagogisches Institut“, der einerseits zwischen Unterricht und Disziplin als spezifisch schulorganisatorischer Form der Erziehung unterschied, andererseits ihre Einheit betonte:

„Die Schule als pädagogisches Institut zerfällt in zwei Hauptteile, von welchem der erste den Unterricht oder die Bildung der erkennenden Tätigkeit, der andere die Disziplin oder die Bildung zur sittlichen Tätigkeit begreift. Ohngeachtet aber hier theoretisch beide Richtungen geschieden werden müssen, so erkennt doch praktisch die vorgesetzte Behörde diesen Unterschied ganz und gar nicht an, sondern verlangt vielmehr von ihren Schulen eine solche Organisation und ein solches Zueinandersein des Unterrichts und der Disziplin, daß der Fleiß des Schülers bei jenem als ein sittliches Handeln desselben ihm erscheine, die Disziplin dagegen die äußere und notwendige Form des sittlichen Handelns sei“ (Rep. 76 alt X Nr. 18, Bl. 124v).

Für diese primär organisatorisch bewerkstelligte Verknüpfung von Unterricht und Erziehung als kennzeichnender Qualität der Institution Schule, mit der sie sowohl von anderen gesellschaftlichen Institutionen wie etwa dem Wissenschaftssystem als auch von anderen Erziehungsinstanzen wie dem Elternhaus abgegrenzt werden konnte, gab es allerdings eine Ausnahme, die an exponierter Stelle, nämlich in demselben Paragraphen, der die Schule als „pädagogisches Institut“ definierte, benannt wurde: „Die Aufregung aller Kräfte für das Gute und Rechte mit Bewusstsein gehört den Religionsstunden an ...“ (ebd.).

Was die Anordnung der Lektionen betraf, so wurde in den §§ 24 und 25 des Normalplans nur allgemein festgestellt, dass von jedem Direktor Lektionspläne zu erstellen waren. Ob man nach dem Parallelsystem verfuhr oder nicht, wurde explizit den Gymnasien selbst überlassen. Nur sollte bei der Lektionsverteilung und den Versetzungen darauf geachtet werden, „nicht die unharmonische Bildung und die Einseitigkeit derselben“ zu begünstigen, „welche durch zu rasches Voreilen des Schülers in einigen Lieblings-Objekten und sein unverhältnismäßiges Zurückbleiben in anderen entsteht“ (Lehrplan 1816, S. 254), - eine Formulierung, die sich, wie dies im Normalplan insgesamt der Fall war, eng am zweiten Lehrplanentwurf der Deputation orientierte. Im Falle eines durchgängigen Lektionsparallelismus war dafür zu

sorgen, dass kein Schüler versetzt wurde, bevor er „nicht in den beiden alten Sprachen, oder in der untersten Haupt-Abtheilung der Gymnasien in der Lateinischen und Deutschen, ferner in der Mathematik und in der Geschichte zusammen“ den Kursen der nächsten Klasse würde folgen können (ebd., S. 255). Mit den solcherart entstandenen „Hauptfächern“ als Substraten der „Gesamtbildung“ der Schüler war die Etablierung des Jahrgangsklassensystems so gut wie unumgänglich geworden.