

Ingrid Lohmann

Bildung zur Beredsamkeit im Vormärz Über die Transformation der Rhetorik durch öffentliche Allgemeinbildung*

Eine Reihe von Autoren vertritt die These, dass der Schulrhetorik im 19. Jahrhundert, speziell durch das Scheitern der Märzrevolution, ein Ende bereitet worden sei; vom Untergang der Rhetorik, von der Besiegelung ihres Schicksals usw. ist die Rede (vgl. Bosse 1978, Jäger 1981, Ludwig 1988). Betrachtet man den gemeinten Vorgang jedoch aus der Perspektive der Pädagogikgeschichte, so schiebt sich vor das Bild vom Untergang dasjenige einer grundlegenden Transformation der Rhetorik – so grundlegend, dass der Prozess aus nicht-erziehungswissenschaftlichem Blickwinkel wohl schwerlich auszumachen ist. Dieser Prozess der pädagogischen Transformation der Rhetorik soll im folgenden skizziert werden (vgl. Lohmann 1993).

Die Entwicklung der Beziehungen von Bildung und Redekunst im Übergang von der feudalen Ständegesellschaft zum modernen bürgerlichen Verfassungsstaat folgt, wie die Bildungsgeschichte insgesamt, dem Wandel von ständisch berufsbezogener Spezialbildung zu öffentlicher allgemeiner Bildung und damit zu einer zunehmenden Verallgemeinerung von Wissen in kognitiver und in sozialer Hinsicht. Für die Redekunst gilt entsprechend, dass sie von einer Fertigkeit, die auf wenige gelehrte Berufe im kulturell-religiösen Überbau beschränkt war, sukzessive vergesellschaftet wurde. An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wurden Wohlredenheit und Beredsamkeit zum Ausweis der Gebildeten, die sich in der Sphäre geselliger und literarischer, dann auch politischer Öffentlichkeit zu bewegen wussten – einer Öffentlichkeit, die sich nicht zuletzt durch die Fertigkeit mündlicher Rede überhaupt erst konstituierte.

Im Zuge eines Vergesellschaftungsprozesses, dessen Vorläufe um 1700 zu verzeichnen sind, wurde Redekunst konzeptionell zunächst auf die Ausbildung für bestimmte höhere Berufe, vor allem bei Staat und Hof ausgedehnt, ab der Mitte des 18. Jahrhunderts aber zunehmend als eine Kompetenz diskutiert, über die auch das gewerbliche Bürgertum verfügen müsse. Im selben Maße wurde die lateinische Oratorie durch nationalsprachliche Redebildung abgelöst. Enormen Aufschwung erhielt diese Diskussion nach dem Befreiungskrieg gegen Napoleon; in diesem Kontext hatte Friedrich Wilhelm III. im Jahre 1815 den Bürgerlichen ein Verfassungsversprechen gegeben, das allerdings bis 1848 nicht eingelöst wurde. Redekunst galt nunmehr als eine – anzustrebende – allgemeine Fertigkeit, die für die Selbstbehauptung des Bürgertums als politischer

* Die Untersuchung richtet sich vornehmlich auf das Beispiel Preussens. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Ingrid Lohmann, *Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit. Zur pädagogischen Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850*, Münster 1993. [Rechtschreibung und Schleiermacher-Textausgaben wurden für diese Fassung aktualisiert; IL 2004]

Klasse unerlässlich sei (vgl. etwa Schleiermacher 1826/ 2000, 330).

Was demzufolge im Zeitraum zwischen 1700 und 1850, mit Zuspitzung im Vormärz, stattfand, lässt sich als ein Prozess ihrer gesellschaftlichen Verbreitung bis hin zu einem Zustand skizzieren, in dem Redekunst als Bestandteil gesellschaftlicher Leitungskompetenz schließlich – vermittelt über die Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit – zu den Verkehrsformen der neuen kapitalistischen Produktionsweise gehörte. Ab der Mitte des 19. Jahrhunderts freilich und mit der Entstehung einer industriellen Bourgeoisie wurde Redebildung, unter veränderten Rahmenbedingungen, klassenspezifisch differenziert: in Redebildung als Moment höherer Berufsbildung für Leitungspositionen in Staat und Gesellschaft, vor allem für höhere Verwaltungsbeamte und für »Fabrikherren und Kaufleute« auf der einen, sowie Lese- und Erzählübungen für die Volksschüler auf der anderen Seite. Immerhin aber galten auch diese als altersgerechte Vorübungen zur »eigentlichen Beredsamkeit«; sie wurden auch im gymnasialen Curriculum verankert und blieben ungeachtet des Scheiterns der Märzrevolution als Unterrichtsinhalt erhalten.

Gleichzeitig ging es theoretisch und institutionell nun nicht mehr darum, das Reden den bisherigen Kategorien von Spezialisten zu überlassen. Poesie- und Prosaformen, die in den Kontexten repräsentativer Öffentlichkeit der Feudalgesellschaft ihre Zwecke völlig erfüllt hatten, erschienen für die Kontexte bürgerlicher Öffentlichkeit als äußerlich, formelhaft, inhaltsarm, ausdrucksleer; nach Meinung der Romantiker etwa fehlte ihnen das Merkmal der Individualität, der Ausdruck der Innerlichkeit. Der Wandel in den Anforderungen an den Redner oder besser: an das Reden eröffnete das Feld für die Pädagogisierung der Rhetorik.

Solange Dichtung und Rede auf der Grundlage eines vorgegebenen Regelwerks, das für alle Anwendungsfälle gültig war, zustande kommen konnten, solange also weder neuartige Anforderungen und Situationen, in denen Selbstverständigung erforderlich war, noch auch die Individualität des Redenden eine Rolle spielten, solange gab es in der Redebildung für Pädagogik – streng genommen – auch nichts zu tun. Durch die *Pädagogisierung der Rhetorik* wurde der Verbreitung mündlicher Redefertigkeit in großem Stil der Weg bereitet, wenn sich auch andererseits Art und Reichweite dessen immer in charakteristischen Bahnen und Begrenzungen abspielten – z. B. in dem Sinne, dass Frauen zwar über Wohlredenheit, aber nicht über Beredsamkeit verfügen sollten.

Im Rahmen der Institutionalisierung öffentlicher allgemeiner Bildung, ab etwa 1800, spielte sich die Pädagogisierung der Rhetorik auf zwei unterschiedlichen, im Vormärz jedoch noch eng miteinander verbundenen Ebenen ab: als Bildung zur Wohlredenheit und Beredsamkeit im Sinne eines Unterrichtsinhalts und -ziels sowie (und das ist fast das Wichtigere) als Unterrichtsmethode. Auf beiden Ebenen veränderte sich der Stellenwert der Rhetorik im Unterricht erheblich: Der Vortrag des rhetorischen Regelwerks wurde allmählich als ein der Bildung zur Redekunst eher hinderliches denn förderliches Element angesehen. Rhetoriker, Erziehungstheoretiker, Schulmänner begannen, die Rhetorik pädagogisch zu transformieren. Die Strukturmerkmale dieses Transformationsprozesses waren in verschiedener Hinsicht von der sich herausbildenden Sphäre bürgerlicher Öffentlichkeit bestimmt, und umgekehrt hatte die pädagogische Transformation der Rhetorik ihre Funktion in der Konstituierung eben dieser Sphäre.

Die Befähigung des Individuums zur Redefertigkeit, zur freien Rede, wurde in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts als wesentliches Element von Humanitätsbildung verstanden. Redebildung galt als Mittel zur Entwicklung formaler Denkfähigkeit sowie zur Entfaltung und Darstellung von Individualität. Im Zentrum des Interesses lag die Frage, welche Bedeutung speziell der mündlichen Rede für die Bildung von Wissen und Gesinnung zukomme, inwiefern sie zum Hebel wissenschaftlichen, kulturellen und po

litischen Fortschritts werden könne, und zahlreiche Schulmänner, aber auch Theoretiker, die heute zu den Klassikern der Pädagogik rechnen, beschäftigten sich mit den Möglichkeiten sozialer Verbreitung mündlicher Redefertigkeit im Sinne bürgerlicher Demokratisierung.

Die dabei zu beobachtende begriffliche Differenzierung zwischen Wohlredenheit und Beredsamkeit folgte einer Linie der Zuordnung zum Privaten und zum Öffentlichen. Mündliche Redefertigkeit in der Form von Wohlredenheit also wurde bezogen auf die Entwicklung des geselligen Privatlebens; darin waren sowohl die literarische Öffentlichkeit als auch die kapitalistische Ökonomie (vor allem Handel und Verkehr) sowie schließlich der häuslich-familiale Bereich eingeschlossen. Bildung zur Wohlredenheit war im Prinzip auch Frauen verstattet. Mündliche Redefertigkeit in der Form von Beredsamkeit dagegen wurde bezogen auf die Herausbildung bürgerlicher politischer Öffentlichkeit, im wesentlichen auf die Heranbildung von Wortführern, von künftigen Leitenden in Politik und Kultur, Zentralregierung und Kommune. Bildungstheoretisch begründet wurde der Zusammenhang zwischen Redekunst und Öffentlichkeit im Vormärz ungefähr folgendermaßen (ich paraphrasiere die Perspektive des Liberalismus, etwa im Sinne der gesellschaftspolitischen Vorstellungen Schleiermachers oder Diesterwegs; vgl. Schleiermacher 1826/ 2000, 330f; Diesterweg 1835):

Wir, d. h. das Bürgertum und seine intellektuellen Meinungsführer, können die Gestaltung der Gesellschaft nur dann maßgeblich beeinflussen, wenn es gelingt, uns untereinander zu verständigen, Prozesse der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung voranzutreiben, Verfahren zu finden und zu institutionalisieren, die den Dialog über die wichtigsten Parameter gesellschaftlicher Entwicklung regulieren. Die Zunahme an Gesellschaftlichkeit, Höherentwicklung des sozialen Lebens und der Kultur, Ausdehnung des Humanen, ist vor allem eine Angelegenheit der Intensivierung und des Reichtums an Kommunikationsbeziehungen. Wenn es uns bisher noch nicht gelungen ist, die Gestaltung der Gesellschaft zu bestimmen, so vor allem deshalb, weil es am freien mündlichen Gedankenaustausch fehlt, weil wir selbst zu wenig in der Lage sind, uns gegenseitig mitzuteilen, geschweige denn, Regierung, Verwaltung und Gesetzgebung in unserem Sinne zu beeinflussen. Die Defizite auf diesem Felde sind so groß, daß das von den Verfechtern der alten Gesellschaftsordnung uns entgegengestellte Verbot, über öffentliche Angelegenheiten zu reden, geradezu eine unverdiente Ehre darstellt. Die politische Auseinandersetzung um Redefreiheit ist nötig, aber sie allein reicht nicht aus. Es nützt wenig, das Gedächtnis mit der Kenntnis einer Fülle formaler Regeln des Sprechens anzufüllen, sondern es kommt darauf an, die Fertigkeit im Gebrauch der Sprache stufenweise und systematisch zu entwickeln und einzuüben. Die Verbreitung von Wohlredenheit und Beredsamkeit und die Konstituierung von Öffentlichkeit sind zwei verschiedene Seiten ein und derselben Aufgabe, die sich in unserer Epoche stellt.

Auf Initiative einer Reihe von Gymnasialdirektoren und Angehörigen der Bildungsadministration, die sich dazu auf theoretische Vorarbeiten Friedrich Schleiermachers, Wilhelm v. Humboldts und anderer zum Stellenwert einer neuen Mündlichkeit für die Herausbildung der zu errichtenden bürgerlichen Gesellschaftsordnung stützen konnten, wurde – in zwei Phasen (1828-1834 und 1842-1845) – in sämtlichen preußischen Provinzen ein auf die Bildung des freien mündlichen Vortrags zielendes Curriculum etabliert. Dieses durchliefen im weiteren Verlauf des Vormärz nach und nach alle Gymnasien in Preußen. Es überstand die Märzrevolution im Wesentlichen unbeschadet – nicht, weil deren Scheitern die Schulen nicht berührt hätte, sondern weil es pädagogisch und unterrichtsmethodisch längst unersetzlich geworden war.

Die erste Phase administrativer Maßnahmen größeren Stils zur Verankerung von Re

deübungen an den preußischen Gymnasien lässt sich wie folgt markieren (vgl. Staatsarchiv Merseburg): In den zwanziger Jahren geriet der Unterricht im Griechischen, der regelhaft erst ab 1810 etabliert worden war, ins Kreuzfeuer öffentlicher und innerschulischer Kritik. Auf entsprechende Bemühungen des Provinzialschulkollegiums (PSK) Brandenburg, zu dessen Mitgliedern amtierende Gymnasialdirektoren zählten, gab das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten im Dezember 1828 ein Zirkular aus, in dem die Schwierigkeiten mit dem griechischen Unterricht dargestellt wurden. Die im Normallehrplan vorgesehene Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden werde zu oft überschritten; daraus resultiere vielfach eine Überbelastung der Schüler; bei der Wahl der zu lesenden Schriftsteller werde zu wenig Rücksicht auf den Zweck der Schule und die jeweilige Bildungsstufe der Schüler genommen.

Die auf Grund dieses Ministerialerlasses entwickelte Verfügung des PSK Posen an die dortigen Gymnasien machte sich das Ministerium im Februar 1829 zu eigen und sandte sie als Erlass an die übrigen Provinzialschulkollegien weiter. Insbesondere erklärte es sich mit den Vorschlägen zur Anleitung der Gymnasialschüler zu eigenen freien Vorträgen in der Muttersprache »in allen Stücken einverstanden«. Im Posener Erlass wurden die Legitimationskrise des altsprachlichen Unterrichts und die Haltung der Schüler zum schulisch vermittelten Wissen als Probleme benannt: Je mehr die Abiturprüfungen den gesetzlichen Anforderungen im Allgemeinen entsprächen, um so mehr müsse man sich fragen, ob die abgehenden Schüler denn zumindest das Gros der ihnen vermittelten Kenntnisse als »sicheres Eigentum« besäßen, ob sie denn tatsächlich befähigt worden seien, »den höheren Forderungen des Lebens zu genügen«. Diesbezügliche Versäumnisse /26:/ dürften nicht ohne weiteres den Gymnasien angelastet werden, denn die Anzahl der Lehrgegenstände habe sich allmählich bedeutend erhöht, ohne dass dem Unterricht mehr Zeit zur Verfügung stünde. In einzelnen Fächern müssten die Lehrer es in Folge dessen den Schülern überlassen, sich die einmal erworbenen Kenntnisse gegenwärtig zu halten. Bei gleichzeitig steigenden Anforderungen an die Leistungsfähigkeit der Gymnasien sei es in den wissenschaftlichen Fächern (Geschichte und Geographie, Mathematik, Naturgeschichte und Physik) häufig der Fall, dass die Schüler der höheren Klassen die früher vorgetragenen Lehrgegenstände schon vergessen hätten, und leider pflügten sie »diese Lücken in ihrem Kenntnisstand keineswegs als bedeutende Mängel anzusehen«.

Die Posener Schulräte sprachen eine Reihe von Empfehlungen aus, wie mit der geschilderten Situation umzugehen sei. Für die wissenschaftlichen Fächer (d. h. die, die nicht unmittelbar Unterricht in Sprachen beinhalteten) wurde den Lehrern geraten, das früher erworbene Wissen öfter in mündlichen Wiederholungen, abschließenden Übersichten usw. von den Schülern rekapitulieren zu lassen. Für den Sprachunterricht wurde auf eine Einschränkung der ehemals zur Entwicklung der Fertigkeit des mündlichen Vortrags eingeführten Deklamationsübungen gedrungen: diese seien so, wie sie bisher durchgeführt würden, völlig unzweckmäßig.

Daneben wurden Ursachen der mangelhaften Sprachbeherrschung der Schüler darin gesehen, dass sie für ihre mündlichen und schriftlichen Ausarbeitungen zu häufig mit Aufgaben konfrontiert seien, die sie überforderten. Dadurch gewöhnten sie sich daran, »oberflächliche Gedanken ohne Vollständigkeit und inneren Zusammenhang mühselig und trocken, oder überladen und schwülstig vorzutragen«. Durch angemessene Themenstellungen, die nach genauer vorheriger logischer Disposition anzufertigen seien, müssten sie demgegenüber in die Lage versetzt werden, sich der allmählichen Entfaltung ihrer Fähigkeiten bewusst zu werden. Anstelle der Deklamationsübungen sollten häufiger Gelegenheiten für eigene freie Vorträge der Schüler geschaffen werden – in

den unteren Klassen beispielsweise mittels längerer Nacherzählung von Gehörtem oder Gelesenem, in den mittleren Klassen durch Wiedergabe des Inhalts eines Buchs oder von Abschnitten daraus. In den oberen Klassen seien diese Übungen so vielfältig wie möglich zu gestalten: Denn die Schüler lernten so nicht nur, »ihren Vortrag den verschiedenen Gegenständen anzupassen«, sondern dadurch kämen ihnen auch innerer Zusammenhang und wechselseitige Beziehung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten zum Bewusstsein.

Als 1842 die zweite Phase administrativer Maßnahmen zur Verankerung mündlicher Redeübungen der Gymnasiasten begann, hatte die Legitimationskrise des altsprachlichen Unterrichts auch das Lateinische erfasst, und es mehrten sich Stimmen, die ein Abstellen des Lateinschreibens und -redens forderten, die die Abstraktheit der gymnasialen Bildungsgegenstände gegenüber den bürgerlichen Bildungsinteressen beklagten und die Einrichtung höherer Realbildungsanstalten forderten. In dieser Situation wurden sämtliche PSK nun zum zweiten Mal aufgefordert, darzustellen, was an den Gymnasien ihres Bezirks für die Förderung der muttersprachlichen mündlichen Redefertigkeit der Schüler seit den Erlassen von 1829 unternommen worden sei.

Es waren vor allem zwei Aspekte, die in den (auf Grund von Stellungnahmen der Gymnasialdirektoren zu Stande gekommenen) Berichten der PSK im Vordergrund standen: zum einen die Frage, ob die /27:/ Bildung der mündlichen Redefertigkeit »direkt«, nämlich im deutschen Sprachunterricht, oder »indirekt«, d. h. in den wissenschaftlichen Fächern erfolgen solle. Zum anderen rückte die Vorbildfunktion der Lehrer, ihre eigene Fähigkeit, Lehrgegenstände angemessen vorzutragen, ins Zentrum der Aufmerksamkeit; Mängel der pädagogischen Vorbildung der Lehrer traten zu Tage. Beide, die direkten und die indirekten Redeübungen, galten in gewisser Weise als Verlegenheitslösungen, denn den deutschen Philologen, die es seit den dreißiger Jahren allmählich gab und die die direkte Übung der Redefertigkeit anleiten sollten, fehlte es auf Grund der Struktur damaliger universitärer Lehrerbildung (die entsprechend kritisiert wurde) an spezifisch pädagogischer Vorbildung. Dennoch profitierten sie noch am ehesten vom hohen Stand der Philologie überhaupt, die vorläufig als Pädagogik-Ersatz hinreichen musste. Johannes Schulze, Staatsrat im Unterrichtsministerium, konstatierte 1827, dass die philologischen Seminare, die von den künftigen Gymnasiallehrern besucht würden, aller Erfahrung nach zur Bildung des Lehrerstandes nicht hinreichend seien. Dazu kamen Defizite bei der Methodisierung und Systematisierung des wissenschaftlichen Unterrichts, die vielfach beklagt wurden.

Vor diesem Hintergrund wurden im Bericht des PSK Stettin vor allem folgende Aspekte benannt: Die Bildung der Redefertigkeit solle eher als Aufgabe aller Fächer angesehen und nicht nur im deutschen Sprachunterricht betrieben werden; zu den Übungen in allen Fächern gehöre ein klarer und systematischer Vortrag des Lehrers selbst; ein erst dadurch legitimierbarer Anspruch an den Schüler auf Beantwortung der an ihn gerichteten Fragen in vollständigen Sätzen; eine genaue Reproduktion des vorgetragenen Gegenstandes, sei es in der vom Lehrer vorgegebenen, sei es in eigener Wortwahl; das Rekapitulieren des Lehrvortrags durch die Schüler; die Nutzung des alt- und des fremdsprachlichen Unterrichts zur Förderung muttersprachlicher Redegewandtheit; schließlich eigens angeordnete Übungen im freien Vortrag. Allerdings werde »die innerlichste und wesentlichste Begründung der fraglichen Fertigkeit durch jene indirekten, von einer bildenden Behandlung aller Lehrobjekte her wirkenden Bestrebungen« erzielt, denn sie wirkten »stetig, unbemerkt und deshalb um so sicherer«. Dagegen seien die direkten Übungen voraussetzungsvoller, »namentlich da die Gabe der öffentlichen Rede nicht nationales Talent der Deutschen ist«.

Im Bericht der Münsteraner Schulräte hieß es demgegenüber, dass die direkten Vortragsübungen den indirekten vorgezogen würden – wenn auch der übrige Unterricht dem deutschen Sprachunterricht hier zu Hilfe kommen müsse, um wirklich bemerkbare Resultate zu erzielen. Dementsprechend hoch rangierte im Curriculum der unteren und mittleren Klassen die Rhetorik, gleichgewichtet der Grammatik; in den oberen Klassen überwog sie diese sogar. Deklamation und mündlicher Vortrag würden in allen Klassen geübt, und zwar mit Rücksicht auf die Differenz zwischen Deklamation und Schauspielerei. Angesprochen wurden vor allem die der Schule gesetzten Grenzen bei der Bildung echter Beredsamkeit; zumal zur »extemporirenden Beredsamkeit« könne die Schule kaum anleiten. »Freie Redner«, so hieß es an einer Stelle, »bilden die Schulen allein nimmer! «

Am pointiertesten wurde die Auffassung, dass Beredsamkeit auf der Schule nur vorbereitet, dass dagegen »ächte Beredsamkeit nur die Frucht gereifter männlicher Bildung« /28:/ und »des Lebens selbst« sein könne, vom PSK Koblenz vertreten. Ein Überschreiten der der Schule gesetzten Grenzen mit Rücksicht auf Anforderungen von Außen sei überdies gefährlich, sie führe nur zu »hohler Ostentation und Redensartenmacherei«: »Die Rhetorik der Römischen Kaiserzeit schwebte als warnendes Beispiel vor«. Die Vorbereitung echter Beredsamkeit allerdings gehöre unmittelbar in den Aufgabenbereich der Schule. Denn es könne nicht nur darum gehen, die Zöglinge mit gründlichen Kenntnissen auszustatten; sie seien vielmehr auch zu befähigen, »dem Gedachten Form und Gestalt« zu geben, dazu, »das Erkannte klar, bestimmt und angemessen« darzustellen.

Neben der Betonung der der Schule gesetzten Grenzen für die Bildung zur Beredsamkeit betonten die Koblenzer Schulräte: die Bedeutung der Vortragskunst des Lehrers; die Schwierigkeit, unter der Lehrerschaft eine hinreichende Akzeptanz der Redeübungen zu erzeugen; die Notwendigkeit, für jedes Gymnasium wenigsten einen in puncto Redeübungen besonders befähigten Lehrer zu gewinnen; die Frage der Angemessenheit der Themenstellungen für mündliche Vorträge der Schüler; die Notwendigkeit diesbezüglicher Kooperation aller Lehrer; das Erfordernis einer klaren Grenzziehung zwischen wahrhaftiger Rede und bloßer Ostentation; die Nutzung schulinterner, quasi-öffentlicher Rede-Akte; die Notwendigkeit des Beitrags der Universitäten und studentischer Vereine zur Bildung der Beredsamkeit. Was die Frage der direkten oder indirekten Redeübung anging, so favorisierten die Koblenzer Schulräte am ehesten eine Gleichgewichtung beider, aber alles werde hierbei vom Geschick des einzelnen Lehrers abhängen. Bisher könne man keineswegs davon ausgehen, dass die Leistungen im Gebiet der Redeübungen »durchgängig bedeutend« seien.

Kants Verdikt gegen die Beredsamkeit hatte die neue Differenzierung zwischen Wahrhaftigkeit und Schein, wissenschaftlichem und künstlerischem Vortrag, politischer Rede und Schauspiel auf den Punkt gebracht (vgl. Kant 1790/ 1968, 327). Damit hing zusammen, dass die Deklamation, die in der rhetorischen Unterweisung im 18. Jahrhundert eine große Rolle gespielt hatte, nach und nach aus dem schulischen Bildungsgang verwiesen bzw. mit einem völlig anderen Verständnis unterlegt wurde. Der Artikel *Redeübungen* in der Schmidtschen Enzyklopädie rekapitulierte den um die Mitte des 19. Jahrhunderts verbreiteten Konsens, dass die „eigentliche Declamation, der mimische Vortrag [...] auf die Bühne“ und nicht in die Schule gehöre (Marg 1865-69, 821). Zur gleichen Zeit brachte die Ausdifferenzierung von politischer und literarischer Öffentlichkeit eine Abspaltung der Theorie des schauspielerischen, rhapsodischen, improvisatorischen Vortrags innerhalb der Rhetorik mit sich. Hier ging ein, was von der, wie man nunmehr fand: »Scheinwelt« der repräsentativen Öffentlichkeit erhalten geblieben

war. Im schulischen Lernen, im öffentlichen politischen Leben dagegen sollte Wahrhaftigkeit obwalten. Erst allmählich gingen, wie Sennett für das vormärzliche Frankreich beschreibt, die Politiker dazu über, „ihre Rhetorik und ihre öffentlichen Auftritte mit den Auftritten von Bühnenkünstlern [...] /29:/ zu vergleichen“ (Sennett 1986, 302f). In Deutschland fand der Übergang vom rhetorischen Ideal der Wahrhaftigkeit des Handelns in das Ideal der glaubwürdigen Darstellung der Persönlichkeit im Wesentlichen erst nach 1848 statt. Er signalisierte, dass das Bürgertum begann, auf die umfassende Realisierung seiner Demokratievorstellungen zu verzichten.

Alle Sekundaner und Primaner, also die Schülerkategorien, die das »eigentliche Gymnasium« besuchten und für die Übernahme von Führungspositionen in Kirche, Wissenschaft, Justiz und Verwaltung vorgesehen waren, erhielten ab den dreißiger Jahren einen Unterricht, der als zusätzliche (über die in den vorherigen Klassen schon genossene Bildung zur Wohlredenheit hinausgehende) Elemente eine Auseinandersetzung mit rhetorischer Theorie sowie, vor allem, verstärkte praktische Übungen des mündlichen Vortrags und der freien Rede enthielt. Vielfach wurde vorgesehen, dass sich Primaner und Sekundaner unter der Leitung eines dazu besonders befähigten Lehrers zu kleinen Gruppen versammelten, um sich auch außerhalb des Schulbetriebs in extemporender Beredsamkeit zu üben. Die an der Verwaltungsinitiative beteiligten Gymnasialschulmänner waren sich jedenfalls darüber einig, dass die Bildung zur »eigentlichen« Beredsamkeit eine Sache nicht der Jünglingsjahre, sondern des reifen Mannesalters und der beruflichen Praxis sei, dass die Schule hierzu zwar vorbereitend wirken könne, dass aber ein entwickeltes – außerschulisches – öffentliches Leben, mit Vorbildern und Mustern guten Redens auf Kanzel und Katheder, letzten Endes unersetzlich sei.

So gut wie alle Elemente des gymnasialen Curriculums der unteren und der mittleren Bildungsstufe, soweit sie also noch nicht auf Beredsamkeit, sondern auf die allgemeinere, vergleichsweise unspezifischere Wohlredenheit zielten, finden sich in zeitgenössischen Überlegungen zu Unterricht und Sprachbildung auch für die Elementar- und Volksbildung wieder: Lese- und Artikulationslehre, Rezitation, dialogische Form des Unterrichtens, Fragen und Antworten bei Schülern und, vor allem, bei Lehrern in vollständigen Sätzen, Besprechen des Textes im Unterricht bis zum genauen Verständnis der Lektüre. Immer wieder wurde darauf hingewiesen, dass Schule, Unterricht und Lehrer nur in begrenztem Maße die Aufgaben übernehmen könnten, die im Grunde Aufgaben einer entwickelten Öffentlichkeit seien. Alles aber, was Schule und Lehrer dazu tun könnten, hänge von der Vorbildfunktion des Lehrers im Unterricht ab.

Und diese wiederum wurde nunmehr in immer eingeschränkterem Maße darin gesehen, dass der Lehrer selbst als Muster vorbildlichen Redens wirkte; als viel wichtiger wurde erkannt, dass er in der Lage war, die Schüler selbst zum Sprechen und Reden zu bringen: Die Gegenstände von den Schülern vortragen zu lassen, sei „tausendmal besser, als das ewige Sprechen des Lehrers“, denn – recht verstanden – sei „der einsilbige Lehrer der beste“ Lehrer (Diesterweg 1834, 358).

Die Richtung der Veränderung in der Diskussion über die Möglichkeiten, im Gymnasium und in der Schule generell zur Wohlredenheit und Beredsamkeit, zum freien Vortrag zu bilden, kann man zusammenfassend dahingehend beschreiben, dass an die /30:/ Stelle des Erwerbs theoretischer Kenntnis des rhetorischen Regelwerks (auf der Ebene der Unterrichtsinhalte) und des Lehrvortrags (auf der Ebene der Unterrichtsmethode) die pädagogische Einübung ins Sprechen, die methodisch geleitete Entwicklung praktischer Fertigkeit im Umgang mit der (National-) Sprache trat, und zwar von den unteren Klassen an, beginnend mit kleinen Erzählungen und Übung im lauten Lesen, bis zum freien Vortrag von in häuslicher Arbeit vorbereiteten Themen. Der Begriff, dessen

man sich bediente, um die neue Sichtweise zu pointieren, war, dass nur das Wissen, welches der Schüler von sich geben, zur Sprache bringen, darstellen könne, ihm »zum wirklichen Eigentum« geworden sei. Zum Begriff der Bildung gehöre nicht nur, Erscheinungen und Tatsachen zu kennen, Gesetze und Regeln zu wissen, sondern auch, „in klarem Bewußtsein darüber verständigt“ zu sein „und sich darüber deutlich“ – mit eigenen Worten – aussprechen zu können (Diesterweg 1878, 378, vgl. dens. 1834).

Das Zentrum der Umgestaltung der Redebildung war der deutsche Unterricht – also das (sich allmählich herausbildende) Fach Deutsch samt der in deutscher Sprache unterrichteten Wissenschaften. Bestimmend für pädagogisches Denken wurden Auffassungen wie diese, hier am Beispiel des mathematischen Unterrichts:

„Wie aller Unterricht Sprachunterricht ist, so vorzüglich der Rechenunterricht. Die Auflösungen müssen mündlich so gegeben werden, daß nicht die geringste Unbestimmtheit vorkommt, und zwar überall mit scharfen Akzenten, mit Hervorheben der Wörter, in welchen die neue Vorstellung liegt, aus welcher die Art der zu wählenden Operation hervorgeht. Keinem Sterblichen ist ein Gegenstand, ein Gedanke klar ohne Worte. Denn der Gedanke ist nicht ohne das Wort; er wird erst deutlich mit dem Worte, dadurch objektiv. Mit der Vorstellung wird das Wort geboren, wenn nicht das laut und hörbar ausgesprochene, doch das innerlich gedachte, innerlich ausgesprochene und innerlich gehörte. Solange der Schüler daher seine Operationen nicht mündlich darlegen kann, so lange sind die Nebel des Geistes nicht verschwunden“.
(Diesterweg 1834, 268)

Literatur und Quellen

- Bosse, H.: Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770, in: Jahrbuch für Internationale Germanistik 10 (1978), 1, 80-125.
- Diesterweg, F.A.W.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, (1834) 2 Teile, Frankfurt am Main, Berlin 1907-1909, hg. Karl Richter, 1, 76.
- Diesterweg, F.A.W.: Die Lebensfrage der Zivilisation. 1(1835), in: Ders., Ausgewählte Schriften, hg. von Eduard Langenberg, 2 Bde., Frankfurt am Main 1890-92, 1.
- Diesterweg, F.A.W.: Ueber Bildung, in: Ders., Rheinische Blätter, hg. A. Chr. Jessen, Wien, Leipzig o. J. (1878).
- Jäger, G.: Schule und literarische Kultur. Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz, Stuttgart 1981.
- Kant, I.: Kritik der Urtheilskraft (1790), in: Kants Werke, Akademie-Textausgabe Bd. V (Nachdruck), Berlin 1968.
- Ludwig, O.: Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland, Berlin, NewYork 1988.
- Marg: Redeübungen, in: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 10 Bde., hg. von K.A. Schmid, Gotha 1865-1869, Bd. VI.
- Schleiermacher, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Ders., Pädagogische Schriften, 2 Bde., hg. M. Winkler und J. Brachmann, Bd. 1, Frankfurt am Main 2000.
- Sennett, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt am Main 1986.
- Staatsarchiv Merseburg, Nr. 1: Rep. 76 Cultusministerium VI, Sek. 1, Gen.Z, Nr. 20, Das Gymnasialwesen und die Einrichtung des Gymnasialunterrichts überhaupt. Lehrpläne, Lehrgegenstände und Stundenzahl. Dispensation von einzelnen Unterrichtszweigen. Dictata, Privat-Lecture und Redeübungen der Schüler, vol. 1 1810-1829, vol. 2 1830-1850, vol. 3 1851-1867.