

Bildungstheorie und Bildungsorganisation des nachrevolutionären Bürgertums – am Beispiel Johann Heinrich Deinhardts (1805-1867)

Ingrid Lohmann

I.

In den siebziger Jahren, als ich in Münster Pädagogik studierte, stand in einem Seminar während eines meiner ersten Fachsemester Carl-Ludwig Furcks Aufsatz über „Innere oder äußere Schulreform“ zur Diskussion. Ich erinnere mich nicht mehr genau an den Titel des Seminars; es muss neuere Tendenzen der Schulreformdiskussion zum Gegenstand gehabt haben. Genau erinnere ich mich jedoch daran, dass die Lektüre dieses Aufsatzes für uns alle geradezu eine Entdeckung darstellte. Mit einem Schlag wurde uns nicht nur der Zusammenhang von bildungstheoretischen Konzepten und bildungsorganisatorischen Strukturen deutlich, sondern auch, in welchem Ausmaß die Art der Verknüpfung beider Aspekte ein Politikum darstellte. Wir erfuhren, dass die Nicht-Verknüpfung von pädagogischen Zielvorstellungen mit der Schulstrukturfrage eine interessegeleitete Spezialität der bildungspolitischen Rechten war. Dass Furcks Aufsatz keineswegs ein Plädoyer dafür darstellte, nun linkerseits den Primat der Organisation gegenüber dem der pädagogischen Inhalte zu behaupten, wurde uns erst später klar. Angesichts der damaligen bildungspolitischen Situation lag diese – ihrerseits interessegeleitete – Missinterpretation allerdings nahe. Denn unter anderem hatten zu der Zeit konservative Elternverbände bereits angekündigt, ein Volksbegehren gegen die Einführung der kooperativen Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen anzustrengen.

Uns galt als Kern des Furckschen Textes die Feststellung, „der Verdacht, daß bildungstheoretische Programmsätze als Instrument zur Verschleierung und Durchsetzung konservativer Interessen benutzt werden“, fordere „die Kritik all der Sätze heraus, mit denen die Einschränkung der gewünschten Veränderung auf die innere Schulreform begründet wird“ (Furck 1967, S. 105). Furck selbst hatte zwar diese Aussage ausdrücklich mit dem Hinweis auf den aktuellen Stand der damaligen bildungspolitischen Auseinandersetzung relativiert, aber diese Kautele waren wir geneigt zu überlesen. Nicht zuletzt das so genannte „Ende der Bildungsreform“ erbrachte, dass man dazulernen musste.

Wenn Furck damals die „wechselseitige Abhängigkeit von Schulorganisation und Zielsetzung“ betonte, so war dies nicht nur nötig, weil die Organisationsfrage von konservativen Theoretikern regelmäßig hintangestellt wurde. Nötig war es ja offensichtlich auch deshalb, weil der Zusammenhang von bildungstheoretischen Vorstellungen und Vorstellungen über die organisatorischen Strukturen der Bildung theoretisch nicht hinreichend aufgearbeitet war. Meines Erachtens gehört es eher zu den Defiziten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, dass die Konstruktionslogik konservativer Bildungstheorien zu wenig aufgeklärt ist. Bei der Behebung dieses Defizits könnte die Kategorie der Öffentlichkeit eine wichtige Rolle spielen.

Im Folgenden allerdings geht es darum, die Bedeutung dieser Kategorie in einem bestimmten Abschnitt der Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts nachzuzeichnen. Die Bedeutung der

wechselseitigen Bedingtheit von Schulorganisation und Bildungskonzepten demonstriert bekommen zu haben, war dafür eine wichtige Voraussetzung.

II.

Es geht im folgenden um den Zusammenhang von Bildung und Organisation beim nachrevolutionären Bürgertum im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts, und zwar an einem Beispiel, das für eine Diskussionsrichtung jener Epoche, die auf die preußische Reformära folgte, kennzeichnend ist. Bezugspunkt für die Typisierung als „revolutionär“ und „nachrevolutionär“ ist die französische Revolution. Nun hat bekanntlich in Preußen keine politische Revolution erfolgreich stattgefunden, deren Subjekt das Bürgertum als Klasse gewesen wäre, und die Ergebnisse der Märzrevolution von 1848 kamen nicht ohne den Kompromiss der Großbourgeoisie mit den alten herrschenden Klassen und Schichten zustande. Der Friedensschluss in der Konstruktion des „Staates“ spielte dabei eine entscheidende Rolle. Er stellte nämlich ein Indiz dar für den Verzicht darauf, die „Öffentlichkeit“ der Bürger als Gegengewicht, als demokratische, jedenfalls prinzipiell demokratisierbare Kontrollinstanz gegenüber dem „Staat“ und somit als eigenständige politische Sphäre zu verstehen. Ein solcher Verzicht bedeutete, die bürgerlichen gesellschaftspolitischen Interessen nicht mehr als Klasseninteressen zu thematisieren.

Die Philosophie Hegels markiert das Ende der bürgerlichen philosophischen Revolution, die in Deutschland – grob gesagt – anstelle der politischen Revolution stattfand und deren ideelle Bewältigung sie zu sein versuchte. Mit Bezug auf die geschichtsphilosophische Vorstellung Hegels, die Religion sei die treibende Kraft der Geschichte, konnte die Kompromissbereitschaft der Bourgeoisie gegenüber dem Adel bei Kleinbürgertum und Teilen des Proletariats unter der Voraussetzung legitimiert werden, dass wie die Religion so auch der Staat als Produkt nicht-politischer Interessen, sondern als Inbegriff „reinen Gedankens“ plausibel gemacht wurde (vgl. Marx, Engels 1845/46, S. 39). Von eben dieser Voraussetzung, die bildungstheoretisch, wie wir sehen werden, in eine schwer auflösbare Koalition von Protestantismus und Staat mündete, ging Johann Heinrich Deinhardt in seiner Hauptschrift von 1837 aus: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit“.

Deinhardt gehörte zu den ersten Generationen von Gymnasiallehrern, die nicht für die theologische Laufbahn ausgebildet waren, sondern sich für ein Studium der „Schulwissenschaften“ entschieden hatten. In Berlin hatte er mathematische, sprachwissenschaftliche und – bei Hegel – philosophische Vorlesungen gehört. Bevor er 1844 das Direktorat des Gymnasiums in Bromberg (Posen) übernahm, das er dann bis zu seinem Lebensende innehatte, veröffentlichte Deinhardt, zu der Zeit noch Oberlehrer für Mathematik und Physik in Wittenberg, die genannte, damals vielrezipierte Gymnasialschrift.

Nun verschleierte er die von ihm favorisierte Lösung der Organisationsfrage überhaupt nicht. Im Gegenteil diente ihm gerade der Verweis auf die Bildungsbedürfnisse des Staates zur Legitimation einer vertikalen Schulstruktur, wie sie sich nach der preußischen Bildungsreform des frühen 19. Jahrhunderts herauszubilden begonnen hatte.

III.

Die Gymnasialschrift stellte den Versuch dar, das Gymnasium mit Hilfe Hegelschen philosophischen Denkens bildungstheoretisch zu begründen. Anlass für ihre Abfassung war ein Aufsatz des Medizinalrats Lorinser, „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“ (1836), der in Kreisen der Gymnasiallehrer und der Bildungsadministration einige Aufregung verursacht hatte¹. Lorinser hatte behauptet, die Schüler würden mit Lerngegenständen überhäuft und mit schulischen Leistungsanforderungen in gesundheitsgefährdendem Maße in Anspruch genommen. Diese Behauptung stand vor dem gesellschaftspolitischen Hintergrund, dass den gymnasialen Berechtigungen eine wachsende Bedeutung für einige der begehrtesten Berufslaufbahnen zukam; die Ansprüche an schulische „Leistung“ waren dementsprechend gestiegen. Loriners Kritik des Ausmaßes schulischer Leistungsanforderungen stützt sich nach Auffassung Deinhardts auf „bloße subjektive Erfahrungen“. Es gelte dagegen, die wirkliche „Zweckmäßigkeit“ der bestehenden Organisation der Gymnasien, das „Prinzip“, dem sie als „geistige Organismen“ folgten, zu begreifen. So erschien die Gymnasialschrift zur rechten Zeit, um das durch die öffentliche Diskussion über Loriners Artikel arg strapazierte Selbstbewusstsein der Gymnasiallehrer durch eine Legitimation der Struktur und Funktion des Gymnasiums – und damit ja auch ihrer eigenen Tätigkeit – wieder aufzurichten.

Bildungsorganisatorisch war nach Deinhardt eine Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens erforderlich; dabei bezog er das Gymnasium ausschließlich auf den Zweck der Herausbildung staatlicher Funktionseliten, die er als „theoretische Stände“ bezeichnete. Keine Konzessionen wurden an die in der Praxis noch vorhandene Multifunktionalität der Gymnasien für die Bildungsbedürfnisse der verschiedenen stadtbürgerlichen Schichten gemacht². Schulorganisatorische Maßnahmen, die auf eine Aufeinanderfolge von Schulformen als Schulstufen und damit auf soziale Durchlässigkeit hinausliefen, spielten bei Deinhardt keine Rolle. Ein genuines Konzept von „Gesellschaft“ kam bei alledem nicht vor: Die drei „Klassen von Ständen“, die er annahm, stellten vom Staat abgeleitete Größen dar und galten als „Stände des Staats“ (Deinhardt 1837, S. 23).

Unter Rekurs auf ein damals in konservativen Kreisen gängiges Drei-Stände-Modell, wie es hundert Jahre später noch die Nationalsozialisten propagieren würden, ging Deinhardt aus vom Vorhandensein

- eines „Nährstands“, der für die leiblichen Bedürfnisse des Menschen zu sorgen habe (mit „Bauernstand“, „Gewerbestand“ und „Handelstand“, aber auch dem „Stand der Ärzte“);
- eines „Wehrstands“, auch „Staatsstand“, „Stand der Verhältnisse“, weil durch ihn „alle Verhältnisse des Staatslebens“ bestimmt würden und er „recht eigentlich die Mitte des Staats“ bilde (mit Militär, „Stand der Juristen“ und Polizei) sowie
- eines „Lehrstands“, zu dem die Geistlichen, die Elementarschullehrer und – von diesen strikt unterschieden – die Lehrer der höheren Schulen und Universitäten gehörten.

Die „Regierung mit dem Fürsten an der Spitze“ bilde keinen besonderen Stand, sondern sei „geistiger Mittelpunkt aller Stände“. In sie hinein würden diejenigen Individuen berufen, die dem „Geist ihres Standes“ am gründlichsten verstünden und zu verwirklichen wüßten.

In diesen ständisch-sozialen Differenzierungen „realisierte“ sich Deinhardt zufolge der „Beg-

¹ Zum Kontext vgl. Furck (1975), besonders S. 48- 69.

² Zur damaligen Zusammensetzung der gymnasialen Schülerschaft und der daraus abgeleiteten These einer Multifunktionalität der Gymnasien im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts vgl. Müller (1977).

riff“ des Christentums: „Im Christenthume und namentlich in dem durch die Reformation erneuerten und verjüngten Christenthum liegt die Grundbestimmung unseres Volkes und der ganzen neuem Zeit“ (Deinhardt 1837, S. 6).

Im Christentum müsse das „Prinzip der Erziehung“ liegen und die Erziehung aller Stände, vom Fürsten bis zum Tagelöhner, durchdringen. Begründete der Protestantismus einerseits eine Einheit der Erziehung, so ließen sich andererseits die für notwendig erachteten sozialen Differenzierungen mit den Funktionserfordernissen des Staates legitimieren: „So viele wesentlich verschiedene Stände es gibt, so viel wesentlich verschiedene Schulen gibt es auch“ (Deinhardt 1837, S. 11).

Zu „Klassen von Ständen“ – und damit kam Deinhardt zu der für seine Begründung des Gymnasiums erst eigentlich interessanten Unterscheidung – wurden die drei genannten Gruppierungen mittels einer Trennlinie zwischen „theoretischen“ und „praktischen Ständen“: Aus dem Nährstand bildeten die Ärzte, aus dem Wehrstand die Juristen, aus dem Lehrstand die Geistlichen sowie die Lehrer an höheren Schulen und Universitäten die theoretischen Stände, dagegen Bauern, Bürger (d.h. Handwerker und Kaufleute), Militär und Polizei sowie schließlich Elementarschullehrer die praktischen Stände³.

Die Angehörigen der „theoretischen Stände“ – also Ärzte, Juristen, Geistliche und Professoren – hingen nach Deinhardt durch die ihnen gemeinsame Beziehung auf „das Innere und Allgemeine der Dinge“ enger zusammen als die praktischen Stände, und daher finde ihre Berufsbildung auch in der einen Institution, in der Universität statt; demgegenüber verteile sich die Berufsbildung der praktischen Stände auf eine Reihe gänzlich heterogener Institutionen.

In diesem Theorierahmen bestand die Funktion der Gymnasien darin, die allen theoretischen Ständen gleicherweise notwendige allgemeine Bildung zu vermitteln. Die Realanstalten hätten dagegen die Angehörigen derjenigen praktischen Stände zu beschulen, deren Berufe gesteigerte Anforderungen mit sich brächten, ohne doch dadurch ihre Bestimmung durch „Praxis“ zu verlieren. Aufgrund dieser angenommenen grundlegenden Verschiedenheit der beiden Stände müssten Gymnasium und Realschule „parallel neben einander, nicht über einander“ stehen und hätten „das mit einander gemein, daß ihre Disciplinen und Einrichtungen noch nicht auf einen einzelnen bestimmtem Beruf, sondern auf eine allgemeine Classe vom Ständen berechnet“ seien. Die Realschule solle demnach „eben so wenig speciell z.B. für den Handelsstand, als das Gymnasium für den Mediciner“ (Deinhardt 1837, S. 19).

„Allgemeine Bildung“ war diesem Ansatz zufolge nichts anderes als eine allgemeine Grundlage der bestimmten Berufsbildung.

Im Rahmen bürgerlicher Gesellschaftsmodelle kaum schärfer zu denken ist der Gegensatz zu theoretischen Positionen der preußischen Reformära, in denen, wie zum Beispiel in Fichtes „Reden an die deutsche Nation“, allgemeine Bildung systematisch eben nicht auf den „Staat“, sondern auf „Öffentlichkeit“ – als Selbstorganisation der Bürgerlichen gegenüber den Staat – ausgelegt wurde. „Öffentlichkeit“ galt vor allem bei Schleiermacher als entscheidende Ebene der Vergesellschaftung und Demokratisierung. Sie konstituierte sich nach seinem Verständnis gerade nicht durch „Stände“, sondern durch „politische Klassen“, genauer: durch die Entwicklung der Beziehungen von „Regierenden“ und „Regierten“ zueinander. Dabei spielten bil-

³ Bemerkenswert ist, dass die Intellektuellen-Gruppe hier nicht als klassenneutrale oder quasi über die Klassen schwebende soziale Gruppe eingeführt, sondern geradezu buchhalterisch aus den vorfindlichen „Ständen“ abgeleitet wurden.

dungstheoretisch nicht – wie bei Humboldt – die leitenden Staatsbeamten oder – wie bei Deinhardt – bestimmte Funktionsebenen die letztlich ausschlaggebende Rolle, sondern die zu dem Regierten gerechneten privaten Großunternehmer. Ihnen wurde in der speziell von Schleiermacher als bürgerlich-demokratischer Kontrollinstanz begriffenen „Öffentlichkeit“ die führende Rolle zugeschrieben. Ein an der ständischen Gliederung der Gesellschaft orientiertes und insofern statisches Bildungswesen hielt Schleiermacher für, wie er sich ausdrückte, „das allerverderblichste“ in einer bürgerlichen Gesellschaft, der es am öffentlichen Leben fehle, – und dies war seiner Auffassung nach in den deutschen Ländern sehr wohl der Fall (1826, S. 163).

So paradox es uns heute im Zusammenhang mit bildungstheoretischer Präferenzierung des Großunternehmertums klingen mag: Damals resultierte aus der Vernachlässigung der Öffentlichkeit als einer relativ autonomen, Staatsverwaltung und Regierung mit der bürgerlichen Produktionsweise vermittelnden Sphäre, dass gesellschaftliche Demokratisierungsprozesse systematisch gar nicht intendiert werden konnten. Aus Deinhardts Begrifflichkeit war gerade diejenige Ebene nämlich ausgeblendet, in deren Horizont „allgemeine Bildung“ anders denn als „allgemeine berufliche Grundbildung“, also reduktionistisch, hätte konzipiert werden können.

Es ließe sich vermutlich leicht nachweisen, dass der Verlust der Kategorie „Öffentlichkeit“ bzw. der Verzicht auf sie generell die Reduktion wissenschaftlicher Allgemeinbildung auf Berufsgrundbildung für die intellektuellen Funktionsebenen zur Folge hat. Für Konzepte dieser Art trifft in der Tat die Feststellung zu, dass „Allgemeinbildung“ als die Berufsvorbereitung für die leitenden Funktionen in Staat und Gesellschaft“ verstanden oder, so Blankertz, zynisch missverstanden wurde (Blankertz 1982, S. 136). Nicht ohne weiteres trifft diese Einschätzung demgegenüber für Konzepte zu, die auf die Befähigung der „Regierten“ zur Kontrolle der „Regierenden“ ausgelegt waren und die deshalb auf eine von Berufsgrundbildung systematisch unterschiedene Begründung „allgemeiner Bildung“ zielten.

Aus der theoretischen Legitimation für eine zweigliedrige Struktur des höheren Schulwesens ergab sich für Deinhardt ohne weiteres die Legitimation für eine Dreigliedrigkeit des Schulwesens insgesamt, indem die Elementarschule – im Unterschied zu Gymnasium und Realschule – nicht als Standesschule, sondern als Grundlage aller anderen Schulen charakterisiert wurde: Es gebe einen Grad der Schulbildung, der in allen Ständen und Berufsarten des Staates gleichermaßen erfordert werde, „wie Lesen, Schreiben, Rechnen und dergleichen“ (Deinhardt 1837, S. 11).

Konzepte dieser Art tendieren seit je dahin, das gesellschaftlich herrschende Subjekt hinter vergeblichen „Sachlogiken“ oder dem Staat als „neutralem Sachwalter“ verschwinden zu lassen. Dabei nehmen Bildungsziele und -inhalte, fast automatisch, den Geruch des überhistorisch Gültigen an. Auf seine Weise gerecht wurde Deinhardts Ansatz allerdings der stattfindenden Ausdifferenzierung der Schule zum eigenständigen pädagogischen System. Er verschaffte nämlich gerade denjenigen, die die organisatorischen Folgen der Verstaatlichung des Bildungssystems zu tragen hatten, den Gymnasiallehrern, eine pädagogische Legitimation ihres Tuns. Die durch die Verstaatlichung erzielte relative Autonomisierung der Schule gegenüber unmittelbaren Einflussnahmen von außen bedeutete – verglichen jedenfalls mit manchen schulischen Zuständen des 18. Jahrhunderts – zwar einerseits einen in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzenden Zuwachs an Möglichkeiten, sich auf die interne „Logik“ des päd-

gogischen Prozesses zu konzentrieren. Auf der anderen Seite gehörten zu den Elementen dieses Prozesses verschärfte Versetzungsregelungen, eine größere Bedeutung der Zensurengebung und eine Verschärfung des Berechtigungswesens insgesamt. Die Anstöße für entsprechende Maßnahmen kamen übrigens meist nicht zuerst von der Administration, sondern vom Gymnasiallehrern und Direktoren.

IV.

Vor diesem Hintergrund wurde in einem umfangreichen Rezensionssatz über Deinhardts Gymnasialschrift (Kapp 1839) geradezu mit Erleichterung konstatiert, es sei durch die Erweiterung der spekulativen Philosophie Hegels auf den Gegenstand „Gymnasium“ endlich gelungen, diesen „Zweig des Unterrichtswesens“ in seinem „eigensten Wesen“ zu erfassen und ihm dadurch eine weder einseitig philosophische noch einseitig realistische Begründung zu geben: Es verstehe sich, „dass alle diejenigen, welche am abstrakt philologischen oder auch mathematischen Principe festzuhalten fortfahren, nicht auf Seiten der Schrift und des geistigen oder philosophischen Fortschritts der Zeit sind... Jedoch auch (diejenigen), welche vom abstrakt philosophischen Standpunkte zu der Schrift des Herrn Deinhardt herankommen, werden die... Wahrheit zu fassen nicht im Stande sein, dass der Gymnasialunterricht in seinem Princip... eine vorherrschend philosophische Tendenz haben müsse... Sie werden dem Verfasser Hegelomanie und dem Fehlgriff zum Vorwurfe machen, mit Philosophie den Theil der Jugend schon bekannt machen zu wollen, welcher von deren Auffassung nur noch allzuweit entfernt sei“ (ebd., S. 52).

Im dieser Rezension – sie stammte von einem Soester Gymnasialdirektor – wurde das Ziel einer Effektivierung des schulischen Selektionsprozesses explizit mit der philosophischen Propädeutik verbunden: Je besser es in ihrem Rahmen und dem der übrigen Fächer gelingen werde, das rein logische Denken zu schulen, um so klarer werde sich herausstellen, „welche Schüler für die theoretischen Stände oder zum Studiren wahrhaft befähigt sind.“ In der Strenge und Schärfe der philosophischen Tendenz des Gymnasialunterrichts werde das erfolgreichste Mittel dazu liegen, „mittelmässige Köpfe vom Studiren abzuhalten“ und in die Realschulen zu verweisen (ebd., S. 55).

Wenn er auch diese Prozesse bildungstheoretisch keineswegs klärte, so passte doch ein Ansatz wie der Deinhardts zum damals einsetzenden Prozess der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Subsysteme, wie der staatlichen und kommunalen Verwaltung, der Justiz, des Gesundheitswesens, des Bildungs- und des Wissenschaftssystems und nicht zuletzt des politischen Systems sowie zu der damit zusammenhängenden Entstehung neuer Berufe und Berufsbilder. Nur ging es nun nicht mehr, wie in den bildungstheoretischen Konzepten der Reformära, ums große Ganze, um die bürgerliche Gesellschaft als Entwurf einer besseren Zukunft, sondern um die Funktionsfähigkeit und arbeitsteilige Effizienz ihrer Teilbereiche.

Die Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik in die gymnasiale Oberstufe – 1810 auf Initiative Schleiermachers aus dem Kanon herausgenommen, seit 1825 mit Unterstützung Hegels wieder darinnen – war für diesen Wandel ein belegkräftiges Indiz. Sie stand im Deinhardtschen Theorierahmen nicht für die Intention einer Bildung des „wissenschaftlichen Geistes“ der Angehörigen tendenziell aller Schichten, sondern bedeutete die Engführung dieser Bildung auf eine spezielle Berufsgruppe. Demgegenüber war in der Reformära die Abschaf-

fung der philosophischen Propädeutik als besondere „Lektion“ mit dem Argument betrieben worden, „wissenschaftlicher Geist“ diene, als eine Art zu denken, der Reflexion des eigenen Handelns: Darüber hatten letztlich alle Gesellschaftsmitglieder verfügen sollen.

Nunmehr bestand der Auftrag des Gymnasiums, wie man zusammenfassend sagen könnte, in der Herausbildung verschiedener Kategorien von Intellektuellen, die in den Funktionsbereichen des Staates Führungspositionen einnehmen würden⁴.

Vor diesem Hintergrund ist es zu sehen, wenn Deinhardt logische Bildung als „Hauptzweck“ des Gymnasiums verstand. Logische Bildung müsse durch Gewöhnung an den systematischen Zusammenhang und an die lebendige Erkenntnis der Kategorien mit Hilfe vom Mathematik und Grammatik (als „Surrogaten der Logik“) erworben werden. Wie sich im Nachhinein feststellen lässt, führte die von Deinhardt beschworene Selbstbewegung des Geistes – die „Kraft der Kategorien“, wie er es nannte – bei der Funktionszuschreibung für die einzelnen Unterrichtsgegenstände in die Gefahr einer Verselbständigung der sprachlichen Bildungsmittel bis hin zum Formalismus – und im Ergebnis zur Auflösung des in den Konzepten der Reformära als Einheit konzipierten Fächerkanons. Die Fähigkeit, philosophisch zu denken, vormals als Resultat des Zusammenwirkens aller Fächer gedacht, fiel auch in dieser Hinsicht dem Bereich der Spezialisten anheim.

V.

Für die Bildung staatlicher Funktionseleiten nicht weniger entscheidend erschien Deinhardt als „zweiter Hauptzweck“ des Gymnasiums die Bildung der Redekunst. Denn: „Alle Einwirkung auf die Menschen hängt wesentlich mit ab von der Angemessenheit und Zweckmäßigkeit der Rede. Das rechte Wort zur rechten Zeit gesprochen thut der Wahrheit einen mächtigern Vorschub, als alles Speculiren, wenn es auch noch so tiefsinnig und wahrhaftig wäre, sobald es nicht zu derjenigen Klarheit der Rede sich gestaltet, durch welche es den Menschen oder wenigstens eines bestimmten Kreise der Menschen faßbar wird“ (Deinhardt 1837, S. 33f.).

Die Zweckgerichtetheit rhetorischer Kunst, die von Kant noch als hochproblematisch beurteilt worden war und ihm Anlass zu einer bewussten Beschränkung ihres Anwendungsbereichs gegeben hatte, wurde von Deinhardt fraglos akzeptiert. Im Horizont Hegelscher Philosophie ließ sich der Redeakt als Prozess der „Vergeistigung“, der Transformation des Gegenstandes in den Begriff verstehen und ging in seinen möglichen Kontexten von daher über die Kant-sche Zuordnung der Beredsamkeit zu den schönen Künsten weit hinaus.

Auch dieser der rhetorischen Bildung zugeschriebene Stellenwert erweist bei näherem Hinsehen seine Funktionalität im Rahmen damaliger gesellschaftlicher Entwicklungen. Einerseits verschaffte Kompetenz im Disponieren Konkurrenzvorteile beim Umgang mit der Wirklichkeit, bei der Deutung und Interpretation des Gegebenen; sie implizierte andererseits aber auch, sich auf den Standpunkt eines anderen möglichst genau beziehen zu können. Das war nicht nur entscheidend, um die eigene Sicht der Dinge als die letztlich tragfähigere, „wahre“ erweisen zu können, sondern auch, um überhaupt kommunikative Wechselwirkungen zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Subsystemen, ihren Akteuren und Adressaten zu ermöglichen.

⁴ Vgl. zur Professionalisierungsgeschichte verschiedener akademischer Intellektuellen-Gruppen Conze/Kocka (1985).

Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Leitungsfunktionen unter Einschluss der erforderlichen Überzeugungskraft, rhetorischer Kontext par excellence, setzte nach Auffassung Deinhardts mehr als die Fähigkeit voraus, sich mittels logischen Denkens in eine Sache zu „versenken“: Dazu musste die Kompetenz kommen, die Verfassung der Hörerschaft in Rechnung stellen zu können, sollten Juristen, Geistliche, Professoren und Ärzte, diese Angehörigen der „theoretischen Stände“, ihre soziale und ideologisch-kulturelle Funktion in der Gesellschaft wirksam ausfüllen können.

In Deinhardts 1858 erstmals erschienener Dispositionslehre war das Subjekt der Disposition sozusagen aus der Betrachtung eliminiert, oder besser: es wurde – dem „Staat“ analog – zum interesselosen, neutralen, außerhalb der Historie und außerhalb konkreter Zwecke stehenden Subjekt. Zwar konnten Anwendungsbezüge als Einteilungsprinzipien einer Disposition unter Umständen für „die menschliche Cultur“ bedeutsam sein; letztlich aber wurden sie bestenfalls für zweitrangig erachtet (Deinhardt 1858, S. 37f.). Auf den Standpunkt „der Sache selbst“, nicht auf die Orientierung am Schaden oder Nutzen für die menschliche Gesellschaft, sollten die gymnasialen Bildungsprozesse gerichtet werden. Nur wer über die entsprechenden Kompetenzen verfügte, würde sachgerecht und deshalb von einem weltanschaulich überlegenen Standpunkt her argumentieren können.

VI.

Nach Deinhardt zielten logische Erkenntnis wie Darstellung des Erkannten auf „Wahrheit“. Nach ihr hätten in allen Zeiten die „edlen Geister“ gestrebt, und deshalb seien die antiken Schriftsteller für die Gymnasien und für die „christliche Wissenschaft“ von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Die Fülle der Wahrheit allerdings könne nur aus dem Christentum geschöpft werden. Der Geist des christlichen Glaubens müsse daher das Gymnasium in seiner gesamten Organisation wie in seinen Bildungsmitteln durchdringen.

Sein Verständnis des Protestantismus begründete bei Deinhardt eine antirevolutionäre Weltanschauung und diente ihm zu einer dezidierten Abgrenzung von materialistischer Philosophie: „Die Forderung, daß unsre Gymnasien durch und durch... dem christlichen Principe unterworfen werden, wird in unsern Tagen immer mächtiger und kann nicht länger abgewiesen werden..., wenn etwas Vernünftiges und auf die Ewigkeit Berechnetes daraus kommen soll. Der Unglaube, der besonders von Frankreich aus seit dem Schlusse des vorigen Jahrhunderts auch unser Deutschland heimgesucht und sich in der dürren Steppe des Rationalismus ein ihm adäquates Feld gebaut hat, hat seinen Reflex auch auf unsern Gymnasien gefunden und findet ihn noch: er hat viele Kräfte gelähmt und lähmt sie noch“ (Deinhardt 1837, S. 40f.).

Der Glaube sei der absolute Anfang alles Wissens; alles Wissen, das nicht aus dem Glauben erwachse und den Glauben zum Resultat habe, sei leeres und totes Wissen.

Nicht nur die kognitive Seite der Bildung, auch die sittliche Erziehung wurde vollständig auf den Protestantismus gestellt. Man sieht den Kasernenhof der preußischen Schulen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schon vor sich: „Die Disciplin des Gymnasiums muß aus dem Geiste der Liebe hervorgehen. Aber unter Liebe verstehe ich nicht jenes schwächliche, nachgiebige und stumpfe Wesen... Die Liebe ist streng und scharf, wenn sie rechter Art ist... Das größte Unglück und die empfindlichsten Strafen, die Gott dem Menschen auflegt, sind die

höchsten Beweise seiner Liebe... Mein Fehler ist vertilgt und aufgehoben und ich fühle mich reiner und besser nach der Strafe, als ich vor dem Vergehen war... Diese göttliche Zucht... ist das vollkommene Vorbild der Zucht, die der menschliche Lehrer an seinem Schüler ausüben soll. Es gibt nichts Widerlicheres und Schädlicheres als eine schlaffe und matte Zucht, die sich noch dazu für Liebe ausgibt“ (1837, S. 43).

Das durfte als ein direkter Angriff auf den Impetus der Reformära verstanden werden, und an kaum einem anderen Punkt wird die Abkehr von ihm deutlicher. In dieser Auffassung fand sich nichts mehr vom Schulleben als Probe auf die bürgerliche Selbständigkeit des Schülers, der als Erwachsener ins öffentliche Leben eintreten würde, wie Schleiermacher es sich vorgestellt hatte.

VII.

Bei aller kritischen Bewertung des Deinhardtschen Ansatzes ist gleichwohl eines nicht zu verkennen, nämlich dass es sich bei diesen bildungsorganisatorischen Vorstellungen um ein – wenn auch konservatives – Modell für die künftige Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft handelte – und nicht etwa, wie man solche, eine vertikale Schulstruktur favorisierenden Ansätze heute zu lesen geneigt ist, um den Plan einer restaurativen Organisation des Bildungswesens. Darauf deutet im Grunde schon der Umstand hin, dass Deinhardt mit seinen diesbezüglichen Vorstellungen gar nicht hinterm Berg hielt. Angesichts des damaligen gesellschaftlichen Entwicklungsniveaus und der konkreten materiellen Bedingungen, das tatsächliche Verhältnis zur Bildung bei breiten Teilen des städtischen gewerblichen Bürgertums eingeschlossen (vgl. Axmacher 1987), waren Deinhardts Vorstellungen für die Gestaltung der Schulstruktur in bestimmter Weise sogar realistisch. Uns selbst verweisen ja heute die Schwierigkeiten bei der Realisierung eines Gesamtschulwesens, die bei weitem nicht nur auf fehlenden politischen Willen zurückzuführen sind, auf materielle und soziale Faktoren, die schwere Hindernisse für Schulstrukturveränderungen darstellen können: von der individuellen Bildungsmotivation und -bereitschaft bis hin zur Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarkts und zu dem Einstellungspräferenzen von Arbeitgebern.

Dennoch ist in Bezug auf die Bildungstheorie Deinhardts zu konstatieren, dass ihr das kritisch-konstruktive Element fehlte, welches den anzustrebenden Zustand des Schulwesens vom Bild einer besseren, einer demokratischen Gesellschaft her definiert und also mit den nicht verzichtbaren Aspekten gesellschaftspolitischer Utopie angereichert hätte. So erscheint Deinhardts Ansatz als Vorläufer jener konservativen Bildungstheorien, mit denen Furck sich in seinem eingangs genannten Aufsatz auseinandergesetzt hat.

Über die Widersprüchlichkeiten im progressiven bürgerlichen Denken des frühen 19. Jahrhunderts selbst – das Deinhardt seinerseits ja durchaus „beerbte“ – ist damit allerdings noch gar nichts gesagt: Zum Beispiel über die Dichotomisierung von „Staat“ und „Gesellschaft“, die sich bei Deinhardt nach der einen Seite hin theoretisch realisierte. Der Ausschluss derjenigen beruflichen Tätigkeiten, die unmittelbar im Bereich der materiellen Produktion angesiedelt sind, der produktiven Arbeit aus der Bildung für gesellschaftliche Leitungsfunktionen fand, historisch gesehen, ja nicht zuerst (und nicht zuletzt) bei Deinhardt ihren konzeptionellen Ausdruck.

Quellen und Literatur

- Axmacher, D.: Widerstand gegen Handwerkerfortbildung im 19. Jahrhundert – Eine historisch-systematische Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 5, S. 675-691.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Conze, W./ Kocka, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1, Stuttgart 1985.
- Deinhardt, J. H.: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837.
- Deinhardt, J. H.: Beiträge zur Dispositions-Lehre. Aus dem Gymnasial-Programm abgedruckt. Bromberg 1858.
- Furck, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 99-115.
- Furck, C.-L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. (1961) Fünfte, ergänzte Auflage, Weinheim, Basel 1975.
- Kapp, A.: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Von Joh. Heinrich Deinhardt. (Rezension). In: Central-Bibliothek für Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In- und Auslande. Herausgegeben von H.G. Brzoska, 2 (1839) Juni-Heft, S. 24-75.
- Marx, K./ Engels, F.: Die deutsche Ideologie. (1845/46) In: MEW 3, Berlin 1973.
- Müller, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- Schleiermacher, F.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders., Pädagogische Schriften, herausgegeben von E. Weniger und Th. Schulze. (1957) Bd. 1, Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1983 (Neudruck).