

Ingrid Lohmann

Zur Konzeption von Allgemeinbildung im frühen 19. Jahrhundert Überlegungen für eine Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers

Hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen der Entwicklung des Allgemeinbildungskonzepts im frühen 19. Jahrhundert gehe ich von folgender Überlegung aus:¹ Die Problemlage, mit der die preußischen Reformer konfrontiert sind, besteht in einer relativ umfassenden Rückständigkeit Preußens. Was das ökonomisch-technologische Niveau betrifft, so wird sie am Vergleich mit England, was das politisch-kulturelle Niveau betrifft, am Vergleich mit Frankreich festgemacht. Der Zusammenbruch des alten preußischen Staates im Krieg gegen das napoleonische Frankreich in den Jahren 1806 und 1807 dokumentiert das Scheitern der bis dahin staatstragenden gesellschaftlichen Kräfte und Schichten des Adels und des königlichen Hofes in der Leitung des Staates in drastischer Weise. Vor diesem Hintergrund gelangen reformorientierte Angehörige des Adels und des Bürgertums, die zuvor zu den Kritikern des Staates gehört hatten (vgl. zum Beispiel Humboldt 1792), in staatlich-administrative Schlüsselpositionen. In diesem Sinne markiert das Jahr 1807, das die größte Erniedrigung Preußens darstellt, zugleich die Wende zu einem gewaltigen nationalen Aufschwung. Friedrich Wilhelm III: „Ich bin gesonnen, das Wohl und Gedeihen Meiner Länder hauptsächlich auf die sorgfältig geleitete Entwicklung der geistigen Kräfte zu gründen“ (zitiert nach Eilers 1849, 118).

In dieser Situation wird der Staat zum Hauptinstrument der Konstituierung von Strukturen der Öffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Wirtschaft, die der bürgerlichen Gesellschaft angemessen sind; er wird zum wichtigsten Instrument, um eine in die Zukunft gerichtete Gesellschaftspolitik in Gang zu setzen. Wie berechtigt die bisherige Beurteilung des Staates als eines restriktiven Organs ist, wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, welche Reformen als vordringlich in Angriff genommen werden: Erst in den Jahren nach 1807 findet in Preußen die (weitgehende) Aufhebung des Zunftzwanges und der Leibeigenschaft der Bauern, die Durchsetzung der Gewerbefreiheit und der städtischen Selbstverwaltung statt, die wichtige Bedingungen für den Aufschwung des Bürgertums darstellen. In diesem Sinne bilden die Stein-Hardenbergschen Reformen den »Beginn der bürgerlichen Revolution in Preußen« (Friedrich Engels).

Die Veränderung in der Rolle und Funktion des Staates im Zuge der preußischen Reformphase ist für die Entwicklung und den gesellschaftspolitischen Hintergrund des Allgemeinbildungskonzepts von größter Bedeutung. Grob skizziert kann man das Ende der merkantilistischen Wirtschaftspolitik des feudal-absolutistischen Staates des 18.

¹ vgl. zum folgenden auch die Einleitung in Jahnke/ Otte 1981

Jahrhunderts als einen Rückzug aus der eigenen ökonomischen Tätigkeit und als einen Verzicht des Staates auf unmittelbare Eingriffe in die Ökonomie darstellen; ihnen ist im 18. Jahrhundert auch die Schulpolitik des preußischen Staates im wesentlichen untergeordnet (vgl. Thiele 1913, Einleitung). Dieser Rückzug bedeutet zweierlei. Zum einen verliert der Staat seine Funktion der Produktion und Reproduktion der ständisch-feudalen Wirtschaftsstrukturen; so gesehen, kann man die mit den preußischen Verwaltungsreformen eingeleiteten und herbeigeführten Veränderungen in der Staatstätigkeit als eine Abwendung des Staates von der Ökonomie interpretieren. Das macht jedoch nur Sinn, wenn damit die alten feudalen und ständisch begrenzten ökonomischen Strukturen gemeint sind.

Der Verzicht auf unmittelbare Eingriffe in die Ökonomie und auf die eigene direkte ökonomische Tätigkeit ermöglicht es nun aber im Gegenzug, *im Allgemeinen* für die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft angemessenen ökonomisch-technologischen Basis zu wirken. Gerade die gänzliche Verlagerung der Staatsfunktionen in den gesellschaftlichen Überbau ermöglicht es, so paradox das zunächst klingt, daß der Staat - großenteils über administrative Maßnahmen - ideelle und institutionelle Vorlaufunktionen für die Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft und kapitalistischer Produktionsverhältnisse erhält. Die genannten Reformmaßnahmen - Aufhebung des Zunftzwanges und der Leibeigenschaft, Durchsetzung der Gewerbefreiheit und der städtischen Selbstverwaltung - sind vermittelte Eingriffe in die ökonomische Basis, und zwar unter Konzentration auf die Festlegung der allgemeinen Parameter wirtschaftlicher Entwicklung. Damit ist der Weg frei für eine relative Autonomisierung der Entwicklung der ökonomischen Basis gegenüber dem Staat, was nach Lage der Dinge eine aktive Beförderung und Beschleunigung der ökonomischen Entwicklung bedeutet. So gesehen sind die mit den preußischen Reformen herbeigeführten Veränderungen der Staatstätigkeit als eine *Hinwendung* des Staates zur Ökonomie interpretierbar, jedoch auf einem höheren Niveau der Verallgemeinerung und institutionellen Vermittlung der Beziehungen zwischen Staat und ökonomischer Basis der Gesellschaft.

Anders als in Frankreich, in dem in den Jahren nach 1789 eine Revolution 'von unten' stattgefunden hat, findet in Preußen eine Reform 'von oben' statt. Aus Gründen des realen politischen Kräfteverhältnisses und weil das Bürgertum in Preußen von bestimmten Momenten und Wendungen, die die Revolution in Frankreich nimmt, abgeschreckt wird,² stellt der von Seiten des Staates in die Wege geleitete Reformprozeß zugleich einen Kompromiß zwischen Adel und Bürgertum dar. Vor diesem Hintergrund ist für die Bildungsreform, die ideell im Zusammenhang mit der klassischen deutschen Philosophie gesehen werden muß, ja auch der Terminus von einer Revolution geprägt worden, die 'im Kopfe' stattgefunden hat. In einem bestimmten Sinne stellt *Bildung* so etwas wie eine gesellschaftspolitische Ersatzstrategie für die Revolution dar. „Auf dem Hintergrund der Französischen Revolution, der sie vergleichbar sind, wird der eigentümliche Charakter der preußischen Reformen deutlich. Sie stellen gleichsam ein historisches Experiment dar. Unter den freilich spezifischen Bedingungen der deutschen Situation sind sie ein Versuch, soziale Umwälzungen in Gang zu bringen und zu vollziehen, ohne gleichzeitig die Risiken und sozialen Kosten gewaltsamer Erschütterungen überkommener Verhältnisse tragen zu müssen. Man könnte die Reformen in diesem Sinne als den Versuch

² vgl. dazu die umfangreiche Quellenzusammenstellung in Träger und Schaefer 1979

charakterisieren, eine 'ordentliche' Revolution zu machen. In dieser emanzipatorischen Komponente wird der Einfluß des deutschen Idealismus sichtbar. Aufgrund dieser Eigentümlichkeit der gesamten Reformbewegung mußte der Bildungsreform eine zentrale Rolle zufallen“ (Titze 1973, 99).

Ordnet sich die Bildungsreform als realer Prozeß der Institutionalisierung des allgemeinbildenden Schulwesens in den skizzierten gesellschaftspolitischen Kontext ein, so betrifft dies auch das Allgemeinbildungskonzept selbst – die Annahme vorausgesetzt, daß theoretische Konzepte im Zusammenhang praktischer Probleme stehen und ihre Bedeutsamkeit vor allem aus diesem Zusammenhang beziehen.

Kommen wir auf die Ausgangssituation zurück. Die von den preußischen Reformern konstatierte Problemlage einer ökonomisch-technologischen und politisch-kulturellen Rückständigkeit des Landes ist eine Mangelsituation, und sie wird auch deutlich so wahrgenommen und empfunden: „in der Tat, wie kann sich die Liberalität, die die erste schöne Folge des Wohlstandes sein soll, besser und an einem wichtigeren Gegenstände äußern, als dadurch, daß nicht geeilt wird, die Jugend in den wirklichen Erwerb einzuspannen. Nur auf diesem Wege können wir uns jener allgemeinen Verbreitung intellektueller Kultur nähern, durch welche sich England auszeichnet und auf welcher dort sowohl die Würde des öffentlichen Lebens als der kräftige Aufschwung der höheren Gewerbe beruht“ (Schleiermacher 1814a, 148f.).

Es stellt sich nun die Frage, wie sich diese Problemwahrnehmung in der Konzipierung des Allgemeinbildungsbegriffs niederschlägt und wie sich Allgemeinbildung als theoretisches Konzept in die staatliche Vorlauffunktion gegenüber den rückständigen gesellschaftlichen Praxisbereichen einordnet.

Gerade angesichts einer Mangelsituation darf das theoretische Konzept, das mit zu seiner Überwindung beitragen soll, offenbar nicht primär Moment der gegebenen - zu überwindenden - Praxis sein, sondern muß eine zukünftige, noch nicht bekannte Praxis antizipieren. Die Eigenständigkeit von Theorie gegenüber ihrer sozialen Determination hängt mit dieser Antizipationsfunktion zusammen.

Es liegt nun schon vom Terminus her auf der Hand, daß jedes Allgemeinbildungskonzept eine Vorstellung darüber enthalten muß, woher sich die Allgemeinheit der für den Bildungsprozeß ausgewählten Inhalte bezieht bzw. wie sie sich sichern läßt. Das Allgemeinbildungskonzept des frühen 19. Jahrhunderts - etwa in Gestalt der Bildungstheorie Humboldts und in Gestalt der Bildungstheorie Schleiermachers - bezieht seine theoretische Begründung und die Sicherung der Allgemeinheit der Bildungsinhalte konzeptionell aus der antizipierten Zukunft der bürgerlichen Gesellschaft. Unter bestimmten Bedingungen kann man das mit einer utopischen Vorstellung verwechseln, indem man die Theorie aus ihrem Praxiszusammenhang ausblendet und sich analytisch auf das 'Reine' an der Theorie beschränkt. Verallgemeinert ausgedrückt ist jedoch eine solche *Begründung von der Zukunft her* Kennzeichen jeder Theorie, die für die Praxis relevant ist und zu ihrer Weiterentwicklung beitragen soll.

Aufgrund ihrer ständischen Zersplitterung und ihres vergleichsweise niedrigen technologischen Niveaus kann die gegebene ökonomische Basis der Gesellschaft den Allgemeinbildungstheorien des frühen 19. Jahrhunderts nicht die gesuchte Sicherung der Allgemeinheit der Wissensinhalte liefern. Der Rekurs auf die Ökonomie wäre unter der Bedingung denkbar, daß man es mit einer hoch vergesellschafteten und verwissenschaftlichten Ökonomie zu tun hat; dies ist jedoch nicht der Fall. Die in den

handwerklichen, künstlerischen und gewerblichen Berufen des 18. Jahrhunderts vorhandenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Wissensbestände können nach dieser Lage der Dinge allenfalls kompilatorisch zusammengestellt werden – die enzyklopädischen Inhaltsauffassungen der Pädagogik der Spätaufklärung (vgl. etwa Resewitz 1773) verfahren, grob dargestellt, in dieser Weise; ihnen gelingt aber trotz der Bemühungen um eine Theoretisierung des Wissens nicht die Generierung einer *Allgemeinheit* des Wissens.

Der gesuchte Wissenstyp 'Allgemeinbildung' muß demgegenüber Momente einer Allgemeinheit enthalten, die sich gerade nicht aus dem gegebenen rückständigen Zustand der Ökonomie einschließlich des ständisch segmentierten Berufswissens gewinnen lassen, denn dieser Zustand soll ja überwunden werden. Es bleibt der Rekurs auf die Momente des gesellschaftlichen Überbaus zur Gewinnung von Allgemeinheit. Er findet in den Allgemeinbildungstheorien des frühen 19. Jahrhunderts in verschiedenen Variationen, die sich zum Teil auch miteinander vermischen, statt: in der Form der Begründung der Allgemeinheit von Wissen durch den Bezug auf die Religion, durch den Bezug auf die Wissenschaft, durch den Bezug auf die Philosophie, durch den Bezug auf die Sprache und politische Kultur des antiken Griechenland, durch den Bezug auf die 'Nation', durch den Bezug auf den Staat und die bürgerliche Öffentlichkeit.

Die übergreifende Formel ist der Terminus der *Gesinnung*. Er taucht in allen Allgemeinbildungskonzeptionen und in jeder Schrift, die sich mit den Inhalten der Bildungsprozesse des zu errichtenden Bildungssystems befaßt, auf - seinerseits mit unterschiedlichen Attribuierungen als

- „religiöse Gesinnung“ (Bernhardi 1810; Bericht der Sektion von 1809, in Humboldt, Gesammelte Schriften X),
 - „wissenschaftlicher Geist“ und „philosophischer Sinn“ (Schleiermacher 1808),
 - „Gesamtstimmung“ und „Gemüt“ (Humboldt 1809),
 - „Gemeinsinn“, „Gemeingeist“ und „politische Gesinnung“ (Schleiermacher 1826).
- Diese Formeln für die Allgemeinheit in der Bildung werden jeweils den speziellen Kenntnissen, Fertigkeiten und besonderen Wissensbeständen und -typen gegenübergestellt. Je nachdem, welche Nuancierung der Begriff der Gesinnung erfährt, hat man es mit je unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Allgemeinbildung zu tun. Gemeinsam ist ihnen jedoch die zugrundeliegende Konstruktion: der Rekurs auf Momente des gesellschaftlichen Überbaus, die als das Allgemeine gegenüber der ökonomischen Basis der Gesellschaft gedacht werden und demzufolge dem Einzelwissen, das sich aus den gewerblichen und handwerklichen Berufen ergibt, gegenübergestellt werden; dem gleichen Prozeß werden auch die Wissensinhalte der gelehrten Berufe alten Typs unterzogen.

In diesem Sinne stellen die Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts keine Abwendung von der Ökonomie (es sei denn, von der des 18. Jahrhunderts) und den gesellschaftlichen Verhältnissen dar, sondern im Gegenteil eine Hinwendung zur ökonomischen Basis, zu den gesellschaftlichen Praxisbereichen und zu den Berufstätigkeiten, und zwar zu prinzipiell allen, die in der bürgerlichen Gesellschaft nach Überwindung der ständisch-feudalen Verhältnisse denkbar und möglich sind. Die Logik der Allgemeinbildungskonzeptionen besteht in der ideellen Vorwegnahme und Antizipation der bürgerlichen Gesellschaft und der ihr angemessenen Strukturen gesellschaftlicher Praxis; dies gilt ungeachtet der im einzelnen unterschiedlich gewichteten Versuche der Begründung von 'Allgemeinheit'.

Damit ist nicht gemeint, daß es nur eine Frage des Geschmacks ist, welche Akzentuierung die theoretische Begründung von Allgemeinheit jeweils erhält. Vielmehr impliziert die Entscheidung für einen bestimmten Typus von 'Gesinnung' unterschiedliche Relationierungen von formalen und materialen Aspekten der Wissensentwicklung im Bildungsprozeß. Mit anderen Worten kann man nicht beliebig Verallgemeinerungen vom Typ A mit Spezialisierungen vom Typ B' kombinieren oder umgekehrt Verallgemeinerungen vom Typ B mit Spezialisierungen vom Typ A'.

August Ferdinand Bernhardi

Um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Bei Bernhardi (1810) ist der vorherrschende Typus der Verallgemeinerung des bildungsrelevanten Wissens der der „religiösen Gesinnung“, d.h. Bernhardi begründet die Allgemeinheit allgemeiner Bildung durch den Rekurs auf die Religion und eine in ihren wesentlichen Zügen als religiös begriffene Sittlichkeit bzw. Ethik. Alles spezielle oder material besondere Wissen in der Schule wird mit Hilfe der Religion vereinheitlicht und verallgemeinert, und es werden umgekehrt alle Unterrichtsinhalte durch ihre Deduzierbarkeit aus der Religion als „bildend“ angesehen. Bernhardi schreibt, daß der Schüler auch als Schüler in das später notwendige sittliche Handeln – das Handeln aus einer bestimmten „Gesinnung“ heraus – eingeübt werden soll, damit nicht Sittlichkeit und Religion „ein todes“ werden;

„der Schüler muß daher auch als Schüler eine Sphäre des sittlichen und religiösen Handelns haben, er soll als Schüler, das heißt auf der Unterrichtsanstalt selbst, die durch den Unterricht erworbene sittliche und religiöse Gesinnung offenbaren; an welchem Orte wird der Kreis dieser Wirksamkeit liegen? Nirgend anders als in der Gesamtheit aller Lehrobjecte, welche auf diesem Gesichtspuncte als die Welt erscheinen, in welcher sich Religiosität und Sittlichkeit des Schülers thätig darstellen sollen. Diese religiöse und sittliche Form ist der Fleiß, auf dessen Erregung aus wahrhaft sittlichen Motiven der Religionsunterricht und die ethische Bildung vorzüglich hinwirken müssen...; es giebt von diesem Gesichtspuncte aus keine Unterrichtsanstalt mehr, sie hat sich in eine Erziehungsanstalt verwandelt, dadurch nämlich, daß alle Lehrobjecte von Ethik und Religion abhängig gemacht sind“ (Bernhardi 1890, S. 133).

Man darf das nun nicht in dem direkten Sinne interpretieren, als ob alle Bildungsinhalte in den einzelnen Schulfächern in irgendeiner Weise religiösen Charakters sein müßten; worum es Bernhardi geht, ist vielmehr die Rückführbarkeit aller Unterrichtsinhalte auf ein einheitsstiftendes Prinzip, die Sicherung der Allgemeinheit der Bildungsinhalte durch eine bestimmte weltanschauliche Sichtweise. Daß er den Fleiß des Schülers als äußere Manifestation der Sittlichkeit und Religiosität konzipiert, verweist dabei auch auf Motive und Termini der Pädagogik der Aufklärung, die den Schüler durch die Erziehung zur 'Industriosität' zum nützlichen Bürger und guten Menschen machen will.

Das Problem des Bernhardschen Begründungsversuchs von Allgemeinheit über diese Inhaltsdefinition besteht darin, daß er zahlreiche Bildungsinhalte, die er aus pragmatischen Gründen und aus seiner eigenen Praxiserfahrung im Schulwesen heraus für notwendig erachtet, nicht konsistent unter der Formel 'Religion und Ethik' abbuchen kann, wie seinem Begründungsversuch (in 1810) für den curricularen Zusammenhang der verschiedenen Schulfächer deutlich anzumerken ist. Im übrigen

sind gerade die Schulprogrammschriften Bernhardis von 1809, 1810, 1811 und 1815 Beispiele für verschiedene Begründungsversuche der Allgemeinheit schulischer Bildungsinhalte; so begründet er in der Schrift *Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnasiums* (1809) den allgemeinbildenden Fächerkanon unter Bezugnahme auf „Menschheit“ (Universalität) und „Nation“ (Nationalität). Wie hier, so handelt es sich auch bei dem Rekurs auf Religion und Ethik um den Versuch, die Allgemeinheit der Bildungsinhalte aus dem gesellschaftlichen Kontext als Ganzem heraus zu begründen, anstatt unter Bezugnahme auf die gegebene ökonomische Basis, wie dies in den Erziehungs- und Unterrichtskonzeptionen der Spätaufklärung mit ihrer Orientierung auf „Brauchbarkeit“, „Gemeinnützigkeit“ und „Industrie“ (im Sinne von Gewerbefleiß) der Fall ist. Es gelingt Bernhardi allerdings nicht, sich dieses soziale Ganze als einen eigenständigen Prozeß vorzustellen; er faßt soziale Prozesse im Rahmen seines Bildungskonzepts vielmehr implizit als abgeleitete Variablen der Religion auf, die ihrerseits nicht als gesellschaftlich determiniertes, sondern ausschließlich als determinierendes Moment erscheint.

Jedoch erschließt sich auch die Logik der Bildungsauffassung Bernhardis vor dem Hintergrund der skizzierten Vorlauffunktion von Bildung für die Konstituierung der Praxis der bürgerlichen Gesellschaft, weil sie ein bestimmtes Verwissenschaftlichungskonzept enthält.

So repräsentiert die *Universalbildung* nach der Ansicht Bernhardis den Typus der wissenschaftlichen Bildung der Gegenwart: das Streben nach wissenschaftlicher Universalität. Gemeint ist damit eine Erweiterung der im Rahmen einer Nation zu einer bestimmten historischen Epoche verfügbaren Wissensbestände um die Wissensbestände aller Epochen und Nationen. Mit diesem Streben schließt man sich an „die Menschheit überhaupt“ an und bürgert sich in eine weltgesellschaftliche Gesamtheit ein. Statt einer „unseeligen Vervielfältigung der Gegenstände“ des Unterrichts, die entstehe, wenn man sich die Summe aller Kenntnisse aneignen wollte, komme es auf die Wahl solcher Gegenstände an, „bei welchen von Zeit, Ort und Nation gar nicht die Rede ist, in bestimmten Objecten den Schüler nur als Menschen auszubilden sucht, nur ihm eine weltbürgerliche Richtung giebt“ (Bernhardi 1809, 7). Zu diesen Fächern rechnet Bernhardi

- als „philosophische“ Disziplinen: die reine Mathematik, die Ethik als Bildung des sittlichen Gefühls, die Bildung des schönen Gefühls (im Sinne der Ästhetik) durch Deklamationen und an den Produkten der redenden Künste, sowie die Physik;
- als „historische“ Disziplinen: die Universalgeschichte, die Geographie und die Naturgeschichte.

Den Attributen einer Anschließbarkeit an die Menschheit im allgemeinen, einer wissenschaftlichen Universalität und einer Weltbürgerschaft korrespondieren auf der Seite der *Nationalbildung* die besondere Beachtung der Nationalität, das Streben nach Volkssouveränität und die Bildung zum Staatsbürger. Zur Nationalbildung rechnet Bernhardi

- die Fächer deutsche Sprache, Landesreligion und preußische Staatenkunde (ein Konglomerat aus Geographie, Geschichte, Statistik und Gesetzeskunde des Landes).

Für die damalige Situation ist ein solcher Fächerkanon zunächst einmal relativ plausibel. In die Begründungsprobleme für diesen Fächerkanon gerät Bernhardi bezeichnenderweise erst unter der Fragestellung nach dem pädagogisch-methodisch vereinheitlichenden Prinzip für beide Fächergruppen, der er sich, nachdem er

Universal- und Nationalbildung in der Schulprogrammschrift von 1809 mehr oder weniger pragmatisch eingeführt hatte, im Rahmen der Fragestellung nach den *Grundsätzen der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums* (1810) in zugespitzter Weise konfrontiert sieht.

Die Bildungsauffassung Bernhardis hat für die Lehrplanarbeit der Berliner wissenschaftlichen Deputation, wie noch zu zeigen ist, eine wichtige Rolle gespielt. Sie ist aber auch für die Fragestellung dieses Abschnitts aufschlußreich, weil sie den historischen Kontext des Bildungsproblems im frühen 19. Jahrhundert in einer relativ direkten Weise in die Begründung der *Allgemeinheit* der Bildungsinhalte aufnimmt. So will Bernhardi (1809) die Allgemeinheit der universalbildenden Fächer durch die Abstraktheit ihrer Inhalte gegenüber speziellen, räumlich und zeitlich beschränkten Anwendungen sichern, eine Konstruktion, die sich in den Inhaltsauffassungen der Pädagogik der Spätaufklärung (vgl. etwa Resewitz 1773) nicht auffinden läßt. Aber auch auf der Ebene der nationalbildenden Inhalte ist es Bernhardi zumindest um eine Allgemeinheit mittlerer Reichweite zu tun, die der Pädagogik der Spätaufklärung gegenüber eine relativ neue Qualität hat.³ Diese qualitativ neuartige Begründung für die 'Nationalbildung' besteht in dem Versuch, sie in das Allgemeinbildungskonzept einzubeziehen. Bernhardi bewerkstelligt dies durch eine explizite Bezugnahme auf den Staat, der von ihm oberhalb der einzelnen Stände angesiedelt wird. Der Staat mache ein bestimmtes Mindestmaß an Kenntnissen und Fertigkeiten notwendig, das Bernhardi zusammengefaßt als „allgemeine bürgerliche Kenntnisse“ bezeichnet: „Es muß die Schule dieses Minimum von Kenntnissen, welches der Staat von seinen Bürgern fordert, nach seinem höchsten Maaßstabe seinen Schülern geben, und sich nicht begnügen, diese Kenntnisse, wie sie in der Wirklichkeit von dem Staate gefordert werden, mitzuteilen“ (Bernhardi 1809, 20).

Damit sind beide Seiten des Zusammenhangs zwischen Allgemeinbildung und Staatsfunktion angesprochen: auf der einen Seite der Rekurs auf den Staat als Überbauinstitution 'oberhalb' der ständisch zersplitterten ökonomischen Basis, auf der anderen Seite die Vorlauffunktion von Allgemeinbildung nach dem „höchsten Maaßstab“ des Staates, der daran bemessen wird, daß er über die gegebene Wirklichkeit hinausweist; anders könnten Wissensfortschritt und gesellschaftlicher Fortschritt nicht gewährleistet werden.

Zu den „geringsten Arten“ solcher allgemeinen, auf den „alltäglichen Verkehr und auf die Verständigung der Einzelnen unter einander“ bezogenen Kenntnisse rechnet Bernhardi

- die sogenannten Kulturtechniken: Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen (1809, 50). Sie bilden daher die Gegenstände des Elementarunterrichts.
- Zu den höheren Arten dieser Kenntnisse gehören die Sprachstudien, insbesondere das Studium der alten Sprachen „als universales Vorbereitungsmittel für die Wissenschaft“ (1809, 33).

Die Schwierigkeit, in die Bernhardi mit dieser Konstruktion gerät, offenbart sich erst in dem Moment, in dem die zunächst über die *Inhaltsauswahl* begründete Allgemeinheit der Unterrichtsgegenstände bzw. des Fächerkanons (1809) in einem zweiten Schritt *methodisch* einzuholen versucht wird (1810). Während die Sicherung der Allgemeinheit

³ Jeismann 1974, 363, vertritt demgegenüber die Auffassung, daß Bernhardis Nationalbildungskonzept sich in seiner Grundorientierung nicht von dem der Aufklärungspädagogik unterscheidet

auf einer inhaltlichen Ebene jedoch noch relativ nah an den spätaufklärerischen Unterrichtskonzeptionen liegt, erweist sich die eigentliche Schwierigkeit des Allgemeinbildungskonzepts dann, wenn es um die curriculare Hierarchisierung der Inhalte aller Fächer des Kanons auf der Grundlage eines verallgemeinernden Prinzips und um die didaktisch-methodische Begriffsentwicklung beim Schüler, um die Entwicklung theoretischer Begriffe im Unterricht geht, die zum „geistigen Besitz“ der Schüler werden sollen.

„Fleiß“ als „die Tugend des Schülers als solche“ erweist sich spätestens vor dem Hintergrund dieser Problemstellung als eine nur äußerliche Bestimmung, um, wie Bernhardi reklamiert, den Zusammenhalt des Fächerkanons zu sichern:

„Mit dieser Bestimmung ist nun auch die letzte Scheidung der Objecte vernichtet, und sie sind in eine einzige sittliche Einheit zusammengefaßt, und entweder Lehrgegenstände der Bildung sittlicher und religiöser Gesinnung, oder Gegenstände der Aeußerung derselben“ (Bernhardi 1810, 133).

Hinsichtlich der Unterrichtsmethode sieht Bernhardi den Fleiß des Schülers als eine Art Didaktikersatz an. Methodisch ist das Problem der Verallgemeinerung der Unterrichtsinhalte damit natürlich nicht gelöst.

Seinen Stellenwert erhält der Schülerfleiß jedoch im Zusammenhang mit der gesellschaftspolitischen Funktion, die Bernhardi der Schule insgesamt zuweist: zusammen mit den beiden anderen Formen von Disziplin in der Schule, nämlich dem Betragen gegenüber den Mitschülern und dem Gehorsam gegenüber den Lehrern, bereite sein Fleiß den Schüler auf „den Staat und das bürgerliche Leben“ vor:

„Gebildetes und redliches Betragen gegen die Mitschüler, Gehorsam gegen die Lehrer bilden auf einer Schule zusammengenommen die Sphäre der Rechtlichkeit, welche in ihrer Wurzel durch Religion und Sittlichkeit gegründet sein müssen“ (ebd., 134).

Die Nicht-Übereinstimmung zwischen der inhaltlich und der methodisch begründeten Allgemeinheit von Bildung reproduziert sich bei Bernhardi in den unterschiedlichen Akzentuierungen des Gesinnungsbegriffs, von der weltbürgerlich-universellen über die staatsbürgerlich-nationale bis zur religiösen Gesinnung. Es ist gleichwohl vorstellbar, daß sie sich für Bernhardi in ein einheitliches Weltbild integrieren lassen.

Wilhelm von Humboldt

Trotzdem ist Humboldts Konstruktion von Allgemeinbildung schon vom Ansatz her konsistenter. Das hängt damit zusammen, daß er die Problemlösung von vornherein radikalisiert. Anstatt den Gesinnungsbegriff mit einer Vielfalt von Attributen zu belegen, die näher bezeichnen, in welcher weltanschaulichen Haltung das gebildete Individuum künftig handeln und über Wissen verfügen soll, vereinfacht Humboldt die Lösung des Problems *Allgemeinheit*, indem er postuliert, daß das Individuum überhaupt im Sinne einer bestimmten Haltung handeln soll. Im Hinblick auf ein bestimmtes Weltbild wird die angestrebte „Gesamtstimmung“ des Individuums (Humboldt 1809, 192) allerdings nur scheinbar und auf den ersten Blick nicht näher benannt; bei genauerem Hinsehen erweist sich die dem Individuum als Subjekt verfügbare Totalität seines Wissens, seine „Wissenschaft“ im Sinne eines einheitlichen Ganzen, erweist sich *Philosophie* als das gesinnungsbildende und handlungsleitende Regulativ.

Im Unterschied zu Bernhardi entwickelt Humboldt Inhaltsauswahl und Methode von Allgemeinbildung aus einem einheitlichen Begründungszusammenhang heraus: 'bildend' ist dasjenige Wissen, das eine philosophische Begründung erfahren hat bzw. einer solchen fähig ist, demnach also in systematischer Hinsicht einem einheitlichen Ganzen des Wissens zugeordnet ist. Die Inhaltsauswahl für den Schulunterricht ist damit auf Wissenschaften mit einer entwickelten Methodologie beschränkt,

- auf die Mathematik in Form der reinen, einem strengen Begründungsverfahren unterzogenen Mathematik, „nach Euclides, Lorenz oder einem andern strengen Mathematiker“ (Humboldt 1809, 194),
- auf die Sprache bzw. die methodisch durchgearbeiteten Teile der Philologie,⁴
- schließlich auf die empirisch-historischen Wissensbereiche (mit den Schulfächern Geschichte, Geographie und Naturgeschichte), vermutlich soweit sie in Beziehung zur Natur- und Geschichtsphilosophie um 1800 stehen.

Diese Überlegung setzt voraus, daß die empirisch-historischen Wissensbestände von Humboldt zumindest zum Teil als theoretisierungsfähig angesehen werden, was beim damaligen Stand der Theoretisierung der naturwissenschaftlichen 'Disziplinen' nur durch ihre Beziehung auf die Naturphilosophie oder durch Bezug auf die französische Entwicklung möglich ist. Die disziplinäre Verselbständigung und theoretisch-methodische Eigenständigkeit der Naturwissenschaften ist ja erst ein Ergebnis der Wissenschaftsentwicklung des 19. Jahrhunderts.

So vertritt Heidelberger gegenüber der verbreiteten Wissenschaftsgeschichtsschreibung, nach der die 'echte' Naturwissenschaft von der spekulativen Naturphilosophie Schellings und anderer nahezu ausgehungert worden sei, die These,

„daß die wichtigste Veränderung, die die Naturwissenschaften in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchmachten, nicht als Befreiung der Wissenschaft vom naturphilosophischen Joch beschrieben werden kann. Es war vielmehr der Übergang der Naturphilosophie und ebenso ihres angeblich reinen Widerparts zu etwas drittem, es war der Versuch, die theoretisierte Methode der französischen Naturwissenschaften... nun auch in Deutschland durchzusetzen“.

Diese Methode kennzeichnet Heidelberger näher als den Umschlag des Ideals

„einer Aufklärung durch Erkenntnis und Wissen... in die Vision eines Fortschritts durch Voraussage und Kontrolle. Diese Umdefinition ist ein direktes Ergebnis der französischen Revolution“ (Heidelberger 1981, 3, 5).⁵

Ist die Inhaltsauswahl für den Allgemeinbildungsprozeß durch die in 'philosophischem Geiste' bearbeiteten und bearbeitbaren Wissenschaftsdisziplinen eingegrenzt und damit die gegenständliche Seite der Begründung von 'Allgemeinheit' gesichert, so gilt dies zugleich auch für die methodische Seite. Denn – so die Konzeption – da die drei genannten Gegenstandsbereiche Mathematik, Sprachen und empirisch-historisches Wissen durch ihren Bezug zur zeitgenössischen Philosophie ein relativ breit angelegtes Spektrum von materialen *und* formalen Aspekten des Wissens zu einer Totalität integrieren, erlauben sie zugleich auch die vielfältigste

⁴ nach F.A. Wolfs *Darstellung der Alterthums-Wissenschaft* (1807) rechnen zu den bildungswirksamen Teildisziplinen der philologischen Wissenschaft die philosophische Grammatik, die besondere Grammatik des Griechischen und Römischen, die Hermeneutik, Kritik und Fertigkeit des Stils; Wolf 1807, 834ff; vgl. dazu auch Gürtler 1810, Bernhardi 1797, Einleitung, sowie Bernhardi 1805

⁵ hier zitiert nach dem deutschsprachigen Manuskript

individuelle Talentbildung und mit dem „Lernen des Lernens“ (Humboldt 1809, 170) zugleich, das erworbene Wissen jederzeit nach der gleichen Verallgemeinerungsmethode, wie sie die Philosophie darstellt und liefert, zu erweitern, ohne damit auch gleich wieder aus der Totalität des Wissens, aus der Wissenschaft herauszufallen.

Im Unterschied zu der landläufigen Interpretation des Humboldtschen Bildungsbegriffs stelle ich die These auf, daß Allgemeinbildung als „Lernen des Lernens“ nach Ansicht Humboldts dem Individuum die Möglichkeit eröffnen soll, *auch das für den und im Beruf erworbene Spezialwissen* in die Totalität seiner „Wissenschaft“ zu integrieren: „Ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung ist, so vorzubereiten, daß nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe“ (Humboldt 1809, 188). Allgemeinbildung wäre demnach ein Programm, das den möglichst variablen und flexiblen Einsatz von und Umgang mit Wissen ermöglichen soll, und zwar im Hinblick auf eine Vielfalt von Berufen, Praxisbereichen und Lebenssituationen, deren Spektrum *im einzelnen* noch gar nicht absehbar ist.

Mit der zugleich inhaltlich (durch die Auswahl der methodisch entwickeltsten Wissenschaftsdisziplinen) *und* methodisch (durch die Möglichkeit der Entwicklung theoretischer Begriffe im Bildungsprozeß) begründeten ‚Allgemeinheit‘ der Bildung ist die Lösung des Problems der Individualität im Verständnis Humboldts identisch: das Individuum hat Individualität – ist ein ‚eigentümliches‘ – in dem Maße, in dem es Bildung, Philosophie und damit sprachlich-begrifflich verallgemeinerte Verfügung über Wissen hat. Daß das Individuum über die Totalität seines Wissens als „Wissenschaft“ im Sinne einer universellen Kompetenz für die Anwendung und Erweiterung des Wissens überhaupt verfügt, schließt selbstredend das Wissen ein, das im Beruf und in jedem anderen gesellschaftlichen Praxisbereich erworben wird.

Humboldt bezeichnet es als den auf die Organisation des Bildungs- und Wissenschaftssystems bezogenen administrativen Grundsatz der Sektion,

„die tiefste und reinste Ansicht der Wissenschaft an sich hervorzubringen, indem man die ganze Nation möglichst, mit Beibehaltung aller individuellen Verschiedenheiten, auf den Weg bringt, der, weiter verfolgt, zu ihr führt, und zu dem Punkte, wo sie und ihre Resultate nach Verschiedenheit der Talente und Lagen, verschieden geahndet, begriffen, angeschaut, und geübt werden können, und also den Einzelnen durch die Begeisterung, die durch die reine Gesamtstimmung geweckt wird, zu Hülfe kommt“ (ebd., 192).

Insofern ist Bildung in der Intention Humboldts eine Strategie der Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft, der ‚Nation‘ mittels der Verwissenschaftlichung aller Praxisbereiche, und zwar auf dem Wege des über Wissen verfügenden gebildeten Individuums als Träger der Kultur.

Historische Grenzen der klassischen Konzeption von Allgemeinbildung

Der enge Zusammenhang der Logik der Allgemeinbildungsauffassungen des frühen 19. Jahrhunderts mit einer bestimmten gesellschaftspolitischen Situation macht nun zugleich jeden Versuch höchst problematisch, sie aus dem skizzierten historischen Kontext herauszunehmen und für veränderte gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen zu vereinnahmen. In dem Moment nämlich, in dem in Preußen der Prozeß der Industrialisierung in größerem Stil eingesetzt – etwa ab 1830 – und damit

die dem Kapitalismus entsprechende technologische Basis entwickelt und durchgesetzt wird, wird die Funktionsfähigkeit der Allgemeinbildungskonzeption bereits brüchig, und zwar aus folgendem Grund:

Die an zwei Beispielen illustrierte theoretische Konstruktion der Allgemeinbildungskonzeption des frühen 19. Jahrhunderts steht und fällt mit der gesellschaftspolitischen Vorlauffunktion des ideologischen Überbaus gegenüber einer rückständigen ökonomischen Basis und gegenüber einer politisch-kulturellen Rückständigkeit der Gesellschaft insgesamt.

Aufgrund dieser spezifischen gesellschaftspolitischen Konstellation ist es naheliegend, die Allgemeinheit theoretischer Konzepte, die zur Behebung dieser Rückständigkeit beitragen sollen, durch positive Bezugnahme auf den Überbau bzw. seine Teilbereiche – Kultur, Religion, Sprache, Wissenschaft – zu entwickeln und zu begründen. Denn solange der Überbau diese Vorlauffunktion gegenüber der ökonomischen Basis und für die Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft hat, scheinen sie als besondere gesellschaftliche Teilbereiche bereits all das zu repräsentieren – und tun dies in gewisser Weise tatsächlich –, was gesellschaftlich allgemein gelten soll:

- ein relativ weit gediehener Grad der Verwissenschaftlichung der Praxis und der Berufstätigkeiten, wobei bestimmte Berufe, weil sie eine wissenschaftliche Bildung implizieren, als prototypisch für die zukünftige Berufsstruktur der bürgerlichen Gesellschaft angesehen werden, wie der Staatsbeamte (Humboldt 1809a), wie der Pädagoge und der Richter (Schleiermacher 1826, 162),
- ferner eine gesellschaftlich allgemeine Wirkung und Auswirkung einzelner Maßnahmen nach dem Vorbild der Administration (vgl. dazu Hinz 1981)
- eine vergleichsweise weit entwickelte Informations- und Kommunikationsdichte, wie sie Schleiermacher etwa mit seinem Wort vom Staat als der „allgemeinen Kommunikation“ anspricht
- schließlich zugunsten des Bürgertums veränderte Strukturen von Politik und von „Öffentlichkeit“.

Gestützt wird diese Sichtweise dadurch, daß tatsächlich alle gesellschaftspolitisch relevanten und wirkungsvollen Initiativen, die auf die Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft abzielen, nach 1807 vom Staat als der wichtigsten Institution des Überbaus auf den Weg gebracht werden.

In dem Maße, in dem der Grad der Vergesellschaftung innerhalb der ökonomischen Basis nicht mehr eklatant niedriger bzw. ihre strukturelle Rückständigkeit behoben ist, in dem Maße, in dem Wissenschaft als unmittelbare Produktivkraft in die Industrialisierung einbezogen wird und nicht mehr nur oder fast ausschließlich als Bestandteil der Kultur bzw. des gesellschaftlichen Überbaus fungiert, in dem die Naturwissenschaften einen enormen Aufschwung nehmen und ihre Anwendungsrelevanz in der Industrie vor aller Augen tritt – in demselben Maße gerät die Allgemeinbildungskonzeption des frühen 19. Jahrhunderts in die Krise.

Die schul- und bildungspolitische Grundproblematik der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist bekannt: Seit den 1840er, spätestens seit den 1850er Jahren wird von weiten Teilen des städtisch-industriellen Bürgertums die Dysfunktionalität des curricularen Übergewichts der alten Sprachen am Gymnasium beklagt und auf die Stärkung der naturwissenschaftlich-mathematisch-neusprachlichen Bildungsanteile

gedrungen. Die sich abzeichnende bzw. notwendig werdende Veränderung des dominanten Bildungstyps wird in der Regel dahingehend diskutiert, daß die altsprachlich-philologische Ausrichtung der klassischen Gymnasien bestehen bleiben soll, während daneben Schulen zu errichten seien, die den Bildungsbedürfnissen des industriell-gewerblichen Bürgertums stärker Rechnung tragen, nämlich die Realschulen. Die Realschulen kämpften bis an die Wende zum 20. Jahrhundert, was die Studienzugangsberechtigung betrifft, um ihre Gleichstellung mit den Gymnasien. Dieser Kampf leitet zugleich aber auch eine Veränderung der Funktion des Gymnasiums selbst ein: Seit Beginn des 20. Jahrhunderts sind die Gymnasien naturwissenschaftlichen und neusprachlichen Typs mit dem klassischen altsprachlichen Gymnasium gleichberechtigt.⁶

Eine für die Krisenstimmung um die Mitte des 19. Jahrhunderts typische Schilderung findet sich bei Eilers, der von 1840 bis 1848 technischer Rat im Kultusministerium ist (vgl. Wiese 1864, 5). Mit Erinnerung an den bereits zitierten Ausspruch Friedrich Wilhelms III. von 1807, wonach die Entwicklung Preußens auf die geistigen Kräfte gegründet werden solle, schildert Eilers, wie diese Sentenz

„nicht nur den Unterrichtsbehörden zur Triebfeder (diente), sondern... auch tiefen Anklang bei den wohlhabenden und höheren Ständen (fand). Ueberall wünschte man Gymnasien zu haben und erbot sich zu Opfern. Ich selbst ging über den mir angewiesenen Wirkungskreis⁷ hinaus, und diente dem Verlangen der Bürger dreier benachbarten kleineren Städte, Anstalten zu haben, worin ihre Söhne tüchtig Griechisch und Lateinisch lernen könnten. Man konnte nicht genug Lehrer für alle die rasch in's Leben gerufenen oder erweiterten Gymnasien und Progymnasien aufreiben. Die Entwicklung der geistigen Kräfte war der Hauptgesichtspunct, und das System der Fachlehrer wurde vorherrschend“ (Eilers 1849, 119).

Neben einer Übertreibung des Fachlehrerprinzips, die dazu geführt habe, daß jeder Fachvertreter gerade sein Fach als das der geistigen Entwicklung förderlichste ansah, und Problemen einer Finanzierung des Ausbaus des Gymnasialwesens in dem gewünschten Umfang sieht Eilers den Grund für die „geistige Ermattung“ und den „Verfall“ der Gymnasien in der zunehmenden Mißachtung der Gymnasiallehrer beim Publikum. Diese erklärt er sich so:

„Der Aufschwung des industriellen Lebens rief die Vorstellung einer anderen Bildung hervor, als die in den Gymnasien erstrebte war. So lange die Eltern der Gymnasialschüler auf rasche Beförderung ihrer Söhne im Kirchen- oder Staatsdienste hoffen konnten, ließen sie sich das Griechische und Lateinische gefallen, weil es nun einmal Bedingung des Uebergangs zur Universität war; als aber die Ueberfüllung der Candidatenlisten aller Zweige des öffentlichen Dienstes von Jahr zu Jahr zunahm und die Eltern auf andere Auswege für die Zukunft ihrer Söhne Bedacht nehmen mußten, da konnte man nicht begreifen, wozu diese Quälereien mit toten Sprachen, deren Wörter ihnen im Grunde doch nur eine nicht eben beneidenswerthe Rolle im Leben zu spielen schienen, nützen sollten. Viel vernünftiger, meinte man, sei es, die Schüler mit sprachlichen und sachlichen Kenntnissen zu versehen, die sie im Leben zu ihrem Fortkommen brauchen könnten. Unter den Gymnasiallehrern für Mathematik und Naturwissenschaften, für Geschichte und Geographie, oder auch für neuere Sprachen, gab es manche, die dem Verlangen nach Realschulen Beifall gaben, und selbst die vorgesetzten Behörden

⁶ vgl. Blankertz 1969, S. 95ff und 1982, S. 166ff

⁷ damals als Lehrer und Direktor eines Gymnasiums

gewannen die Ansicht, daß die Gymnasien in besonderer Weise, so viel irgend thunlich, für diejenigen Schüler zu sorgen hätten, die sich höheren bürgerlichen Gewerben widmen wollten. Durch diesen Gang der Dinge wurden den Gymnasien zwei innerlich unvereinbare Aufgaben zugeführt. Die Lösung der einen schwächte die der andern; aber die frische Triebkraft des Geistes der Nützlichkeitskenntnisse trug den Sieg davon“ (Eilers 1849, 121).⁸

Die Behauptung einer innerlichen Unvereinbarkeit der beiden Bildungstypen ist in bestimmter Weise selbst ein Ausdruck der Krise des Allgemeinbildungskonzepts; solche Unvereinbarkeitsannahmen sucht man in den für die Institutionalisierung des Allgemeinbildungssystems relevanten Positionen, unter den Mitgliedern der Unterrichtssektion und der Berliner wissenschaftlichen Deputation vergeblich. Meines Erachtens gibt es einen innerwissenschaftlichen und einen gesellschaftspolitischen Ursachenhorizont für diese krisenhafte Entwicklung.

In gewisser Weise ist die Krise der Allgemeinbildungskonzeption in ihrer Konstruktion selbst angelegt. Der dominante Modus der methodisch-didaktischen Theoretisierung des Wissens im Unterricht, der im Unterschied zur aufklärerisch-enzklopädischen *Vielwisserei* erst zu *Bildung* führe, ist der der sprachlichen Verallgemeinerung des Wissens. Zwar gilt auch und gerade bei Humboldt die Mathematik bzw. mathematische theoretische Verallgemeinerung als Bildungsmittel ersten Ranges (Humboldt 1810, 261; 1809, 192f) – durchgesetzt hat sich beim Gros der Vertreter der neuhumanistischen Bildungstheorie und in den späteren Forschungsschwerpunkten Humboldts selbst jedoch die Konzipierung von Sprache als wichtigstes Mittel der Verallgemeinerung und Theoretisierung des Wissens.

Dies hat zwei Seiten: zum einen ist mit einem solchen Konzept die Absicht einer sozialen Verbreitung, sprich Verallgemeinerung des Wissens im Sinne seiner Demokratisierung verbunden. Insofern hängen die neuhumanistischen Bildungsauffassungen eng mit den Nationalerziehungsvorstellungen des frühen 19. Jahrhunderts zusammen bzw. eignen sie sich als Inhaltsauffassung hierfür in besonderem Maße. Damit wird zugleich auch deutlich, daß – einmal abgesehen von der Chronologie der Ereignisse, denn neuhumanistische Inhaltsauffassungen gibt es mindestens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts (Paulsen 1897, 9ff) – zwischen neuhumanistischen Inhaltsauffassungen und der Allgemeinbildungskonzeption systematisch unterschieden werden muß.

Die Absicht einer Demokratisierung oder sozialen Verallgemeinerung des Wissens ist unproblematisch, solange die Hauptstoßrichtung der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen des 19. Jahrhunderts für das Bürgertum darin besteht, sich auf allen gesellschaftlichen Ebenen gegen den Adel als führende Klasse durchzusetzen. Sie wird in dem Maße problematisch, in dem sich im Zuge des Industrialisierungsprozesses das Proletariat bildet und das Bürgertum soziale Privilegien gegen eine andere Klasse zu verteidigen hat; stellvertretend hierfür steht die Pädagogik der Stiehlschen Regulative von 1854 als auf die Schulpolitik bezogene Teilstrategie gegen die Nachwirkungen der bürgerlichen Revolution von 1848/49.⁹ Mit ihnen wird zugleich auch die Bildungsauffassung des frühen 19. Jahrhunderts einer grundlegenden Revision unterzogen, zumindest was das niedere Schulwesen betrifft. Der Staatsrechtler Stahl in einer Rede vor dem preußischen Herrenhaus:

⁸ vgl. zum gleichen Themenkomplex aus der Sicht eines Vertreters der „Realschulidee“ Nagel 1840 und 1844

⁹ vgl. Nyssen 1974; Titze 1973, Kap. VI

„Die Regulative wollen, daß *gegebene* Wahrheiten, *gegebene* Pflichten, *gegebene* Zustände begriffen werden. Das entgegenstehende System will dagegen, daß alle Wahrheiten, alle Pflichten, alle Zustände *nicht als gegeben* angesehen, sondern erst aus dem Denken der Zöglinge entwickelt werden... Die Regulative wollen den Zögling erziehen zum Glauben an gegebene Wahrheiten, zur Liebe für gegebene Zustände. Dagegen ist die Aufgabe des entgegenstehenden Systems, ihn zu erziehen zur Kritik, zum Verlangen nach Verbesserung, nach Umänderung des Bestehenden“ (1860, zit.n. Blankertz 1969, 97f).

Der erstarrte Formalismus des Sprachunterrichts, insbesondere der beiden Altphilologien Latein und Griechisch, wie er sich parallel zur gesellschaftspolitischen Umorientierung der Schulpolitik herauschält, verweist als innertheoretischer Aspekt zugleich auf die gesellschaftspolitische Dimension der Krise. Mit schulpolitischen Orientierungen wie der soeben genannten sind auf die Zukunft gerichtete Funktionen der Weltbildentwicklung, die der Sprachunterricht des frühen 19. Jahrhunderts der Konzeption nach hat, nicht vereinbar. Auf der anderen Seite ist die Möglichkeit der Vereinnahmung des Sprachunterrichts vor allem bei den alten Sprachen naheliegend: mit den (formalen) Weltbildaspekten der lateinischen und griechischen Sprache und Literatur ist ein (materialer) Gegenstandsbezug auf die tatsächliche ökonomische, politische, industrielle, technologische und soziale Entwicklung des 19. Jahrhunderts allenfalls in einem metaphorischen Sinne zu verbinden.

Zum anderen widerspiegelt das Konzept von Sprache oder Versprachlichung als Modus der Theoretisierung des Wissens den tatsächlichen methodologischen Zustand der Wissenschaften an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert: die angewandten Wissenschaften sind zumeist Regelwissen für spezielle Anwendungsfälle und Bereiche, aber nicht unter übergeordneten oder verallgemeinernd-zusammenfassenden Gesichtspunkten systematisiert;¹⁰ die Wissensdisziplinen des Gelehrten alten Typs sind methodisch so statisch ausgestattet und so buchhalterisch kodifiziert (vgl. die Schilderung von Schelsky 1962, 20ff), daß sie keiner praktischen Relevanz und Anwendbarkeit in den zu entwickelnden gesellschaftlichen Teilbereichen zugänglich und fähig erscheinen. Wie Harnack in seiner *Geschichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin* schreibt, wird *Bildung* anstelle von *Wissen* zum neuen Wissenschaftsideal, dem selbst der Gelehrtentypus des 18. Jahrhunderts unterworfen wird (Harnack 1900, S. 629).

Eine der ersten Wissensdisziplinen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts einer Revision ihrer methodologischen und methodischen Grundlagen ´in philosophischem Geiste´ unterzogen werden, ist die Philologie bzw. Linguistik;¹¹ stellvertretend und als wichtigste Schrift steht hierfür F.A. Wolfs *Darstellung der Alterthums-Wissenschaft* von 1807. Wolfs Wissenschaftsbegriff der Philologie ist in einem ausgeprägten Maße schulenbildend gewesen, und zwar sowohl theoretisch, was die Rezeption seiner wissenschaftstheoretischen Position betrifft, als auch in einem praktisch-institutionellen Sinne durch die Gründung eines philologischen Seminars 1787 in Halle (vgl. Paulsen 1897). Weitere philologische Seminare werden 1812 in Berlin, Gießen und Breslau, 1819 in Bonn, 1822 in Greifswald gegründet. Ein vergleichbares mathematisches Seminar gibt es erst mehr als ein halbes Jahrhundert später, mit der Gründung des

¹⁰ man vergleiche hierzu etwa die Darlegung der ´anwendbaren´ Teile der einzelnen Wissenschaften als Unterrichtsinhalte bei Resewitz 1773

¹¹ den Terminus Linguistik verwenden Wolf 1798/99, 7, und Humboldt 1809, 170

mathematisch-pädagogischen Seminars in Berlin im Jahre 1855, das auf Initiative des Mathematikers Karl H. Schellbach zustande kommt.¹² Naturwissenschaftliche Seminare gibt es erst seit den 20er und 30er Jahren: 1825 in Bonn, 1834 in Königswinter, 1837 in Halle (Pahl 1913, 282).

Auf der Basis einer Differenzierung zwischen den sozial-kommunikativen und den gegenstandsbezogenen Aspekten von Sprache liegt - in groben Umrissen dargestellt - die Problematik des Ansatzes einer Theoretisierung oder Verwissenschaftlichung des Wissens durch Sprache darin, daß aus einem *besonderen* Wissenschaftsbereich, nämlich der Philologie, Konzepte der methodischen Verallgemeinerung bezogen werden, um im Unterricht als *allgemeine* Didaktik der Bildung theoretischer Begriffe zu fungieren. Die Methode der Theoretisierung, beispielsweise der naturhistorischen Unterrichtsinhalte, bezieht die Allgemeinbildungskonzeption demnach in gewisser Weise zunächst aus einem sachfremden, nicht aus dem Objektbereich Naturgeschichte *sui generis* bezogenen wissenschaftlichen Verallgemeinerungsmodus (vgl. dazu Lepenies 1976).

Dies hängt - wie gesagt - mit dem Umstand zusammen, daß, wie auch vielfach beklagt wird, die empirisch-historischen Wissensbereiche eine eigenständige Methodologie und eigene Methoden erst noch entwickeln müssen. In diesem Sinne stellt der Rekurs auf Theoreme der Sprachwissenschaft und der 'redenden Künste' (vor allem auf die philosophische und allgemeine Grammatik sowie auf die Grammatik der alten Sprachen Lateinisch und Griechisch als Ersatz für eine gegenstandsspezifische theoretische Verallgemeinerung) eine besondere Mangelsituation und eine wissenschafts- und bildungshistorische Notlage dar.

Diese Notlage wird im Laufe des 19. Jahrhunderts mit dem Ausbau und der Differenzierung des Wissenschaftssystems und der disziplinären Verselbständigung der Naturwissenschaften im Rahmen ihrer technologischen Anwendung in der industriellen Revolution relativ schnell behoben. Mit einer eigenständigen Theoretisierung und Methodenentwicklung der Naturwissenschaften ist der ursprüngliche Grund dafür, daß man die formalen Aspekte eines Teils der materialen Bildungsinhalte bei anderen wissenschaftlichen Disziplinen - in erster Linie bei der Philologie, aber auch bei der Mathematik (vgl. Bernhardi 1815) - borgen muß, im Grunde entfallen. Die sozial-kommunikative Funktion von Sprache im Unterricht bleibt natürlich bestehen, weil man sich trivialerweise nicht anders als sprachlich verständigen kann.

An dieser Stelle wird aber auch ein wichtiger Unterschied zwischen den alten Sprachen Lateinisch und Griechisch und der deutschen Sprache im Unterricht sichtbar. Gleichwohl bildet *Sprache* nicht mehr den einzig verfügbaren Theoretisierungsmodus für jeden Gegenstandsbereich des Wissens, und im Prinzip kann im selben Moment für den Schulunterricht nicht mehr schlechthin reklamiert werden, daß sprachliche Bildung mit formaler Bildung (bzw. grammatische Verallgemeinerung mit theoretischer Verallgemeinerung) identisch ist.

Ist insoweit der innerwissenschaftliche Aspekt der Krise zunächst umrissen, in die die Allgemeinbildungskonzeption im zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts sukzessive hineingerät, so steht noch eine Skizzierung der gesellschaftspolitischen Entwicklungsbedingungen dieser Krise aus, die hier ebenfalls nur in groben Umrissen erfolgen soll.

Die realen Veränderungen in der Staatsfunktion und Staatstätigkeit, die sich in einer tendenziellen Umstrukturierung der Verwaltungstätigkeit (Schminnes 1981) schon im

¹² vgl. Pahl 1913, 306ff, Schubring 1981

letzten Drittel des 18. Jahrhunderts ankündigen, jedoch vor allem nach 1807 zum Tragen kommen, lassen sich, wie gesagt, als Rückzug des Staates aus der Ökonomie und als eine Stärkung seiner Überbaufunktionen charakterisieren, die in einer Erhöhung der Wirksamkeit staatlich-administrativer Tätigkeit *im Allgemeinen* zum Ausdruck kommt. Anders als im 18. Jahrhundert sind nicht mehr einzelne ökonomische Bereiche, wie etwa der Auf- und Ausbau bestimmter Manufakturbereiche, des Bergbaus usw. dominante Gegenstände staatlicher Politik und Verwaltungstätigkeit, sondern die Gesellschaft als Ganzes.

Dieser Zugriff der Staatstätigkeit auf die Gesamtgesellschaft funktioniert überhaupt nur aus einer Position heraus, in der ein einzelner gesellschaftlicher Teilbereich *für* das Ganze steht, zugleich aber *über* diesem Ganzen zu stehen scheint. Nach der Darstellung Ahrweilers ist diese Paradoxie das Grundproblem der Gesellschaftslehre und Staatsauffassung Hegels; sie erschwert den Versuch,

„einen sozialen Träger zu finden, der sozialökonomisch als Subjekt staatlichen Handelns behauptbar ist. Weder Adel noch Bürgertum kommen als Protagonisten in Betracht. Auch das Frühproletariat, noch kaum organisiert und mit politischem Programm auftretend, sondern vornehmlich durch Maschinenstürmerei und prof feudale Pakte mit den Zünften in Erscheinung getreten, konnte schwerlich mit jener Rolle in Zusammenhang gebracht werden. Hegel mußte also eine soziale Gruppe finden, die außerhalb des vom Kapital gesetzten Zusammenhangs steht und daher auf den Antagonismus einwirken kann, ohne selbst sein Moment zu sein. Er bezeichnet diese Gruppe als ‚Mittelstand‘. Hierzu zählt er vor allem die Staatsbeamten, die letztlich die Klassenneutralität garantieren sollen, während in der Regierung lediglich ein Klassenkompromiß realisierbar ist“ (Ahrweiler 1978, 235).

Die tatsächliche Vorlauffunktion des Staates als einer Überbauinstitution nährt in den gesellschaftstheoretischen Annahmen, die den Allgemeinbildungskonzepten des frühen 19. Jahrhunderts zugrundegelegt werden, die Vorstellung, daß die neuzugestaltende ökonomische Basis eine abhängige Variable der Staatstätigkeit bzw. des ideologischen Überbaus sei. Diese gesellschaftstheoretische Position legt auch Schleiermacher seinen pädagogischen Vorlesungen von 1826 zugrunde; sie bildet eine wesentliche Rahmenannahme seiner Allgemeinbildungsauffassung.

Friedrich Schleiermacher

Auf dem Hintergrund der spezifischen gesellschaftspolitischen Situation, in der sich Preußen – und Analoges gilt für Deutschland insgesamt – im frühen 19. Jahrhundert befindet, liegt es nun nahe zu fragen, wie es um die grundlegenden Intentionen und um die Anwendbarkeit der Allgemeinbildungskonzeption bestellt ist, wenn die staatliche Vorlauffunktion ihren Zweck erfüllt hat und die zuvor rückständige ökonomische Basis umgestaltet und auf eine höhere Stufe der Vergesellschaftung gebracht ist.

Ich möchte an den Schluß folgende Überlegung stellen:

Wenn zum einen die Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems, wie sie im Verlauf des 19. Jahrhunderts stattfindet, zu einer einzelwissenschaftlich-disziplinären Verselbständigung und relativen Autonomisierung der Wissenschaften gegenüber der Philosophie führt, dann wird der innerwissenschaftliche Begründungsrahmen für die Konzipierung von Sprache als wichtigstem Instrument der Formalisierung, Theoreti-

sierung und kognitiven Verallgemeinerung der materialen Bildungsinhalte schlechthin tendenziell obsolet.

Wenn zum anderen der Grad der Vergesellschaftung der ökonomischen Basis den systematischen Einbezug der Wissenschaften als unmittelbare Produktivkräfte in großem Stil einschließt, die ökonomische Basis der Gesellschaft demnach, was den weiteren Prozeß der Vergesellschaftung und Verwissenschaftlichung betrifft, tendenziell zum Motor der Entwicklung wird, dann wird die Konstruktion von theoretischer *Allgemeinheit* durch den alleinigen Rekurs auf den ideologischen *Überbau* und seine Momente zumindest revisionsbedürftig.

Eine Überprüfung der Verallgemeinerungsbasis für die Verknüpfung einer (an die heutigen Bedingungen der Vergesellschaftung der ökonomischen Basis und Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Praxis angepaßten) veränderten Inhaltsauffassung mit den entsprechend revidierten weltanschaulichen Aspekten, die der Begriff der Gesinnung in den Allgemeinbildungskonzepten des frühen 19. Jahrhunderts abgedeckt hat, steht meines Wissens bisher aus. Ansätze hierzu liegen mit bestimmten Diskussionsrichtungen vor, in denen eine *Produktionsorientierung* wissenschaftlicher Allgemeinbildung und/ oder eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung anvisiert wird.

Stellt man sich die Entwicklung des Bildungssystems seit dem frühen 19. Jahrhundert, grob skizziert, als einen Prozeß vor, in dem in aufeinanderfolgenden Stadien eine Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung stattfindet, diese Trennung konzeptionell und institutionell entfaltet wird und heute auf einer höheren Entwicklungsstufe der gesellschaftlichen Produktivkräfte eine Aufhebung der Trennung beider Bildungstypen ansteht, dann bildet der Bezug auf den entwickeltsten Stand der Produktion, wie ihn die Automations- und Qualifikationsforschung thematisiert, ein bestimmtes Entwicklungsstadium der Reinterpretation des klassischen Bildungsbegriffs.¹³ Will man den Bildungsbegriff nicht auf den Qualifikationsbegriff reduzieren, wie im Zuge des Prozesses der Neufassung des Bildungsbegriffs heute zum Teil der Fall ist, dann ist zu berücksichtigen, daß der reale Prozeß der Vergesellschaftung der ökonomischen Basis definitionsgemäß über die ökonomische Basis hinausreicht. Er kann auf die Formel der *Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche* gebracht werden. Daß der Vergesellschaftungsprozeß längst die ökonomische Basis *und* den ideologischen Überbau der Gesellschaft in gleichem Maße erfaßt hat, impliziert, daß sich die gesellschaftlichen Bezugsdimensionen beider Bildungskonzeptionen grundlegend gegenüber den Zeiten verändert haben, in denen sie ursprünglich entwickelt worden sind. Heute müßte *verwissenschaftlichte Praxis* in allen ihren Dimensionen zur Bezugsgröße eines neugefaßten Bildungsbegriffs gemacht werden, in dem die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung aufgehoben ist.

Eine Untersuchung der Bildungstheorie Schleiermachers in dem skizzierten Rahmen ist aus mehreren Gründen von besonderem Interesse, die ich an dieser Stelle nur thesenhaft andeuten will:

1. Schleiermacher reflektiert in seiner pädagogischen Theorie die gesellschaftspolitischen Bedingungen und Ziele von Allgemeinbildung im frühen 19. Jahrhundert vor dem Hintergrund einer explizierten sozialphilosophisch begründeten Gesellschaftstheorie, die im Vergleich mit den gesellschaftstheoretischen Implikationen

¹³ vgl. Bracht/ Lohmann 1979; Brandes 1980; Strässer 1982

anderer Allgemeinbildungskonzepte seiner Zeit theoretisch elaborierter und analytisch tragfähiger für die tatsächliche weitere Entwicklung ist.

So ist in seiner Allgemeinbildungsauffassung auch die dargestellte Grundkonstruktion der Allgemeinbildungskonzeption des frühen 19. Jahrhunderts enthalten; von den Pädagogen und Wissenschaftlern, die an der Reform des Bildungswesens in Preußen selbst maßgeblich beteiligt gewesen sind, ist Schleiermacher jedoch derjenige, der sich sowohl die institutionelle Komplexität des Überbaus als auch dessen historisch jeweils besonderen Zustand, d.h. die geschichtliche Genese von gesellschaftlichen Institutionen, ihre Entwicklung und Veränderung theoretisch zum Problem macht. Als Verallgemeinerungsgrundlage seiner Allgemeinbildungskonzeption legt Schleiermacher vier Institutionen zugrunde, die seines Erachtens den gesamten gesellschaftlichen Überbau und damit alles *Allgemeine* innerhalb des sozialen Ganzen abdecken: vorbereitend auf das „gemeinsame Leben“ in der „bürgerlichen Gesellschaft“ wirkt die Vermittlung und Aneignung von Wissensinhalten dadurch, daß sie auf die „sittlichen Gemeinschaften“ Kirche, Wissenschaft, Staat bzw. Öffentlichkeit und Geselligkeit bezogen sind.

Dementsprechend unterscheidet Schleiermacher zwischen religiöser, wissenschaftlicher, politischer und auf die Geselligkeit bezogener Gesinnung, die sich wechselseitig beeinflussen und modifizieren und in ihrer Gesamtheit Bildung ausmachen. Die Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung der entsprechenden Institutionen und des Wissens, das sie anwenden und repräsentieren, nimmt nach dieser Konzeption auch auf die Allgemeinbildung Einfluß und kann ihren Typus völlig verändern. Schleiermachers theoretische Begründung von Allgemeinbildung ist für einschneidende Veränderungen innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft, wie sie die industrielle Revolution darstellt, relativ flexibel.

2. Die Allgemeinbildungskonzeption Schleiermachers unterscheidet sich im Hinblick auf die in ihr enthaltene Strategie der Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Praxisbereiche unter anderem dadurch von anderen Bildungstheorien des frühen 19. Jahrhunderts, daß nach ihr Verwissenschaftlichung durch Bildung nur da möglich ist, wo die Praxis selbst schon Momente von Verwissenschaftlichung enthält. Am zugespitztesten kommt diese Überlegung in Schleiermachers dominantem lehrplantheoretischen Grundsatz zum Ausdruck, keine formalbildenden Elemente in den Bildungsprozeß aufzunehmen, die materialiter für die spätere Lebenspraxis irrelevant sind. Humboldts Überlegung, daß es unter bestimmten Gesichtspunkten sinnvoll sein kann, auch einen zukünftigen Tischler Griechisch lernen zu lassen, lehnt Schleiermacher vor dem Hintergrund seines „Grundkanons“ ab:

„Infolge dieser Maxime hat man z.B. für die gemischte Volksschule verlangt, daß wenigstens eine der klassischen Sprachen als Unterrichtsgegenstand aufgenommen werde. Man gibt zu, daß dieses Material für diejenigen, die in niedere Gewerbe eintreten, verschwindet; aber man sagt, es sei dadurch eine Verstandesbildung erreicht, die für das ganze Leben fortwirke. Dies ließe sich nun auf alle anderen Gegenstände, wenn sie nur einen formalen Nutzen hätten, anwenden. Wir hätten eine zweite Maxime, die erste beschränkend. Offenbar müßte dann aber auch der Beweis geführt werden, daß der formale Zweck nicht anders erreicht werden könnte, als durch Beschäftigung mit einem solchen Material, was später aus dem Zusammenhang des Lebens heraustritt. Jeder muß zugeben, daß schon rein logisch betrachtet diese Beweisführung eine unendliche ist, wie der Beweis jedes negativen Satzes. Aus dem Stande der Sache geht die Aufgabe hervor, den formalen Zweck an

einem Material zu erreichen, welches als solches im Leben immer fortwirken müßte und für das ganze Leben in Anwendung bleiben könnte. Ein ganz besonderer Fall der Not wäre es, wenn man das Recht haben sollte, ein materiales Element in den Unterricht hineinzubringen, welches nachher wieder aufgegeben werden müßte. – Gewöhnlich wird sich aber zeigen, wenn man die Sache historisch betrachtet, daß eine solche Ausübung nur aus dem Herkommen besteht; daß der Sache etwas zum Grunde liegt, was aus anderen Verhältnissen überkommen ist, aber nun ohne Fug und Recht beibehalten wird und also vor der Theorie keine Gnade finden kann“ (Schleiermacher 1826, 246).

Die darin enthaltene Allgemeinbildungsauffassung ist realistischer und theoretisch tragfähiger als die meisten Bildungstheorien des frühen 19. Jahrhunderts, wirft aber auch, wie sich zeigen wird, bestimmte Probleme auf.

3. Mit seinem spezifischen Verwissenschaftlichungskonzept im Rahmen der Allgemeinbildungskonzeption ist bei Schleiermacher eine Vorstellung von der Theoretisierung des Wissens verbunden, die ihn von den strikten Neuhumanisten unterscheidet. Dasjenige Schulfach, das die Theoretisierung des Wissens in der Schule im wesentlichen vermittelt, ist in Schleiermachers Lehrplantheorie der Deutschunterricht. Schleiermacher vertritt, wie die neuhumanistischen Positionen des frühen 19. Jahrhunderts insgesamt, auch die Position einer Theoretisierung des Wissens durch sprachliche Verallgemeinerung und Abstraktion, jedoch mit einem entscheidenden Unterschied.

Es gelingt ihm nämlich die Entwicklung eines ausgearbeiteten curricularen Konzepts für alle Schulfächer und Schulstufen, in dem der deutsche Sprachunterricht als didaktisches Zentrum die Integration der zu vermittelnden Inhalte in der Totalität eines *Gesamtcurriculums* ermöglicht. Kennzeichnend für dieses curriculare Konzept ist, daß es eine Vorstellung über die inhaltliche *und* methodische Beziehbarkeit von Sprach- und Sachunterricht enthält, die zugleich auf der methodisch-theoretischen Höhe der zeitgenössischen idealistischen Philosophie steht. Indem Schleiermacher sieht, daß sprachlich-begrifflichen Verallgemeinerungsprozessen immer auch gegenständliche Bezüge zugrundeliegen, gelingt es ihm, die empirisch-historischen Inhalte solcher Fächer wie Naturgeschichte, Geographie- und Geschichtsunterricht als empirische Grundlage von Theoretisierungsprozessen zu konzipieren, die im wesentlichen von der deutschen Sprache bzw. durch Bezug auf den deutschen Unterricht gesichert werden.

Dieses curriculare Konzept verdankt sich in grundlegender Weise der Schleiermacherschen Hermeneutik. Mit der Hermeneutik als einer Art Didaktik des deutschen Sprachunterrichts und darüber vermittelt als einer allgemeinen Didaktik für die Schulfächer (mit Deutsch als Unterrichtssprache) wird zugleich einem Spezifikum der Institution Schule Rechnung getragen, das in der Abgrenzung gegenüber bestimmten Vorstellungen der Pädagogik der Spätaufklärung eine besondere Bedeutung erhält: daß nämlich Lernprozesse in der Schule sich – auch und gerade in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Teilen des Fächerkanons – im wesentlichen auf sprachliche Prozesse gründen. Diese sind nun aber gerade das, was sich die Hermeneutik Schleiermachers zum Problem macht, und zwar in einer Weise, die die Weltbildfunktionen von Sprache mit ihren gegenständlichen Aspekten positiv vermittelt.

Die Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts sind von ihren gesellschaftstheoretischen Implikationen her ausschließlich auf gesellschaftliche

Leitungstätigkeiten, im Prinzip sogar nur auf staatliche Leitungstätigkeiten im engeren und weiteren Sinne abgestellt. In keinem Fall stellen produktive¹⁴ Tätigkeiten den Gegenstandsbezug der Allgemeinbildungskonzepte dar. Bernhardi stellt sich die bildungsorganisatorische Umsetzung seines Konzepts von Universalität und Nationalität in Form dreier Schulstufen – Bürgerschule, Künstlerschule, gelehrte Schule genannt (Bernhardi 1809, 25) - vor, die explizit vom „Gegensatz zwischen geistiger und körperlicher Tätigkeit“ (ebd., 22) ausgehen. Es ist eine Frage der Weiterentwicklung der Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft, daß die Trennung von Hand- und Kopfarbeit, die hier noch mit handwerklichen und Gelehrtentätigkeiten als analytischen Extremen näher spezifiziert und für die das Gymnasium als gemeinsame Ausbildungsstätte vorgestellt wird (ebd., 23ff), eine Dreigliederung des allgemeinbildenden Schulwesens und eine Dichotomisierung von Allgemein- und Berufsbildung mit sich bringt.

4. Die gesellschaftstheoretische Bezugsdimension der bildungsorganisatorischen Auffassungen Schleiermachers bildet der „Klassengegensatz von Regierenden und Regierten“, d.h. der jeweilige Anteil der politischen Klassen an der (politisch-administrativen) Leitung des Staates (Schleiermacher 1826, besonderer Teil). Die Richtgröße des allgemeinbildenden Schulwesens ist hier im Kern die Bildung für den Staat als Befähigung zur administrativen Leitung des Staates bzw. zur Teilhabe an der Regierung.

Obwohl gerade bei Schleiermacher die mittlere Bildungsstufe (Bürgerschule) bzw. die Realschulbildung des gewerblich-industriellen „Mittelstandes“ eine bedeutende Rolle spielt, heißt das nicht, daß in seiner Bildungstheorie tendenziell produktive Tätigkeiten als Bezugsgröße von Allgemeinbildung in Betracht kommen: auch die gewerblich-industriellen Tätigkeiten des „Mittelstandes“ geraten ausschließlich unter dem Aspekt ihrer Leitungsfunktionen ins Blickfeld (vgl. Schleiermacher 1826, 288ff), nicht etwa auf der Grundlage einer analytischen Zerlegung ihrer stofflichen Merkmale und Qualitäten. Selbst Ingenieurberufe würden im Horizont der Allgemeinbildungskonzeption, auch der Schleiermachers, nur unter der Voraussetzung berücksichtigt werden, daß sie Funktionen im Management beinhalten.

Deshalb ginge es, wenn man aus heutiger Perspektive eine Einschätzung des Ertrags der Allgemeinbildungskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts resp. der Bildungstheorie Schleiermachers für eine Neufassung des Bildungsbegriffs versuchen wollte, nicht nur um die Frage einer Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern um die Entwicklung einer Bildungskonzeption, mit der diese in Anbetracht einer hoch verwissenschaftlichten beruflichen und gesellschaftlichen Praxis eher seltsam erscheinende Dichotomisierung von leitenden und produktiven Tätigkeitsaspekten überwindbar wäre (vgl. Gramsci 1971, 5ff, 26ff).

Literatur

- Ahrweiler, G.: Die Bedeutung Hegels für die Entwicklung der Gesellschaftstheorie. Thesen, in: M.Hahn, H.J. Sandkühler (Hrsg.), Bürgerliche Gesellschaft und theoretische Revolution. Zur Entstehung des wissenschaftlichen Sozialismus. Köln 1978.
Bernhardi., A.F.: Vollständige Griechische Grammatik für Schulen und Gymnasien. Berlin 1797.
Bernhardi, A.F.: Anfangsgründe der Sprachwissenschaft. Berlin 1805.

¹⁴ im Sinne von gegenständlich produzierende

- Bernhardi, A.F.: Über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnasiums (1809) in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.
- Bernhardi, A.F.: Über die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums. Programm von 1810, in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.
- Bernhardi, A.F.: Über die ersten Grundsätze der Disciplin in einem Gymnasium (1811), in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.
- Bernhardi, A.F.: Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung. Programm von 1815, in: ders., Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818.
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969.
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Bracht, U., Lohmann, I.: Für eine Wiederaufnahme der Inhaltsdiskussion in der Erziehungswissenschaft, in: Demokratische Erziehung, 5. Jg. (1979) Heft 2, S. 200-211.
- Eilers, G.: Zur Beurtheilung des Ministeriums Eichhorn, von einem Mitgliede desselben. Berlin 1849.
- Gürtler, J.D.: Allgemeine Grammatik als Grundlage des Unterrichts in jeder besonderen Sprache, enthaltend die Ideen des berühmten Philologen Wolf über diesen Gegenstand. Görlitz 1810.
- Harnack, A.: Geschichte der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (1900), Bd. I.2. Hildesheim, New York 1970.
- Heidelberger, M.: Some Patterns of Change in the Baconian Sciences of the Early 19th Century Germany, in: H.N. Jahnke, M. Otte (Hrsg.), Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht 1981.
- Hinz, U.: Die Geburt des Gymnasiums aus dem Geist der Bürokratie. Zur Diskussion um die Rolle des Gymnasiums in Preußen. Essen 1981.
- Humboldt, W.v.: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792), in: Werke in fünf Bänden, herausgegeben von A. Flitner und K. Giel, Bd. I. Darmstadt 1969².
- Humboldt, W.v.: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809), in: ders., Werke in fünf Bänden, herausgegeben von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV. Darmstadt 1969².
- Humboldt, W.v.: Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission (1809a), in: ders., Werke in fünf Bänden, herausgegeben von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV. Darmstadt 1969².
- Humboldt, W.v.: Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810), in: ders., Werke in fünf Bänden, herausgegeben von A. Flitner und K. Giel, Bd. IV. Darmstadt 1969².
- Humboldt, W.v.: Gesammelte Schriften, herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Bd. X: Politische Denkschriften. Berlin 1903.
- Jahnke, H.N. und Otte, M. (Hrsg.): Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht 1981.
- Jeismann, K.E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787-1817. Stuttgart 1974.
- Lepenius, W.: Das Ende der Naturgeschichte. Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts. München, Wien 1976.
- Nagel, Ch. H.: Die Idee der Realschule nach ihrer theoretischen Begründung und praktischen Ausführung, mit besonderer Berücksichtigung von Thiersch's Schrift: „Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland“. Ulm 1840.
- Nagel, Ch. H.: Reise-Erfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland, mit besonderer Berücksichtigung des Gegensatzes zwischen Nord- und Süddeutschland, namentlich zwischen Preußen und Württemberg. Ulm 1844.
- Nyssen, F.: Das Sozialisationskonzept der Stiehlschen Regulative und sein historischer Hintergrund. Zur historisch-materialistischen Analyse der Schulpolitik in den 50er und 60er Jahren des 19. Jahrhunderts, in: K. Hartmann, F. Nyssen, H. Waldeyer (Hrsg.), Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland. Frankfurt a.M. 1974.
- Pahl, F.: Geschichte des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. Leipzig 1913.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, 2 Bde. (1885), Bd. 2. Leipzig 1897².
- Resewitz, F.G.: Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen 1773.
- Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (1962). Düsseldorf 1971².
- Schleiermacher, F.E.D.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn (1808), in: ders., Pädagogische Schriften, herausgegeben von E. Weniger und Th. Schulze, 2 Bde., Bd. 2. Düsseldorf, München 1957.
- Schleiermacher, F.E.D.: Votum Schleiermachers vom 10. Juli 1814 zu Süverns Gesamtinstruktion vom 7. Februar 1813 (Allgemeiner Teil) (1814a), in: ders., Pädagogische Schriften, herausgegeben von E. Weniger und Th. Schulze, 2 Bde., Bd. 2. Düsseldorf, München 1957.
- Schleiermacher, F.E.D.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: ders., Pädagogische Schriften, herausgegeben von E. Weniger und Th. Schulze, 2 Bde., Bd. 1. Düsseldorf, München 1957.
- Schminnes, B.: Wissenschaft und Verwaltung. Kameralwissenschaften und Zentralverwaltung in Preussen an der Wende zum 19. Jahrhundert. Occasional Paper 12 des Instituts für Didaktik der Mathematik. Bielefeld 1981.
- Schubring, G.: On Education as a Mediating Element Between Development and Application: The Plans for the Berlin Polytechnical Institute (1817-1850), in: H.N. Jahnke, M. Otte (Hrsg.), Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht 1981.
- Thiele, G.: Süverns Unterrichtsgesetzentwurf vom Jahre 1819. Mit einer Einleitung neu herausgegeben. Leipzig 1913.
- Titze, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt a.M. 1973.
- Träger, C. und Schaefer, F. (Hrsg.): Die Französische Revolution im Spiegel der deutschen Literatur. Leipzig 1979.

- Wiese, L.v.: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin 1864.
- Wolf, F.A.: Encyclopädie der Philologie. Nach dessen Vorlesungen im Winterhalbjahre 1798-1799 herausgegeben von S.M. Stockmann. Leipzig 1845².
- Wolf, F.A.: Darstellung der Alterthums-Wissenschaft (1807), in: G. Bernhardy (Hrsg.), Kleine Schriften in lateinischer und deutscher Sprache von Fr. Aug. Wolf, Bd. 2. Halle 1869.