Andreas von Prondczynsky

Zwischen »Humanismus« und »Realismus«. Zur gymnasialpädagogischen Denkform im 19. Jahrhundert

1. Gymnasiale Denkform?

Dem Betrachter der Bildungs- und Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts, insbesondere der Geschichte des Gymnasiums, drängt sich nicht zuletzt auf Grund der sozialen, lehrplantechnischen und ideenpolitischen Exklusivität, die dem *klassischen* Gymnasium in allen Debatten, gleichviel ob in kritischer oder legitimatorischer Absicht, stets unterstellt wurde, der nahe liegende Gedanke auf, dass mit der Differenz zur Volksschule bzw. Elementarbildung einerseits, zur Universität andererseits – und mitlaufend auch immer: zur Realschule – eine besondere *Denkform* dieser schulischen Institution gleichsam nahtlos verbunden sein müsse. Im Blick auf Befunde sozialhistorischer Forschungen lässt sich denn auch überhaupt nicht bestreiten, dass mit der Einrichtung des Gymnasiums ein »Paradigma der höheren Schule« und mit der Stärkung der Gymnasialbildung ein »privilegierter neuer Stand der Gebildeten« entstanden war, dem über das sich zunehmend durchsetzende Berechtigungswesen eine herausgehobene Rolle in der gesellschaftlichen Stratifizierung zukam[1]. Damit konnten dem Gymnasium im Laufe des

---

[1] K.-E. Jeismann: Das höhere Knabenschulwesen. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des deutschen Reiches.* Hg. v. K.-E. Jeismann/P. Lundgreen. München 1987, S. 152–180, hier: S. 154; ders.: Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. Vorbemerkung zur Untersuchung der politischen und sozialen Bedeutung der »höheren Bildung« im 19. Jahrhundert. In: *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft.* Hg. v. U. Herrmann. Weinheim/Basel 1977, S. 44–61, hier: S. 56; ders.: Das preußische Gymnasium in sozialgeschichtlicher Perspektive. In: *Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung in Preussen. Zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte Preußens vom 18. bis zum 19. Jahrhundert.* Hg. v. K.H. Kaufhold/B. Sösemann. Stuttgart 1998, S. 139–159; H.-G. Herrlitz: Bildung und Berechtigung. Zur Sozialgeschichte des Gymnasiums. In: Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Hg. v. E. Liebau/W. Mack/C.T. Scheilke. Weinheim/München 1997, S. 175–187.
Erst in jüngerer Zeit ist allerdings in der sozialgeschichtlichen Forschung ein Faktum beachtet worden, das den prinzipiell mit dem Gymnasium im 19. Jahrhundert verknüpften Exklusivitätscharakter entschieden relativiert: Schon in den Debatten der höheren Schulmänner über die Dringlichkeit einer »Reform des Gymnasiums« spielte nämlich der Hinweis eine wesentliche Rolle, dass die meisten Schüler, die in Sexta ins Gymnasium eintraten, dieses bereits nach einigen Jahren wieder verließen, um

19. Jahrhunderts strukturell und sozial ohne Zweifel im Effekt besondere faktische Unterscheidungsmerkmale und -leistungen zugeschrieben werden, mit denen es im öffentlichen Diskurs Differenz erzeugte; diese verstand im übrigen der sich entwickelnde höhere Lehrerstand durchaus für seine Professionalisierungsintentionen rhetorisch und strategisch zu nutzen[2].

Obwohl man die Bedeutung des Gymnasiums für die Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts nur im Spiegel der komplexen sozialhistorischen Befundlage wird angemessen erklären können, soll in den Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung eine Frage gestellt werden, die in den (Sozial-)Geschichten des Gymnasiums[3] – wenn überhaupt – nur am Rande gestreift wird, die jedoch bis in die gegenwärtigen Diskussionen über »Gymnasialität«[4] oder das »pädagogische Profil«[5] des Gymnasiums hinein immer zentral für dessen Selbstverständnis geblieben ist: die Frage nämlich nach Existenz, Konsistenz und Eigentümlichkeit einer *gymnasialpädagogischen Denkform*. Gegenstandstheoretisch ist dieser Begriff allerdings höchst voraussetzungsvoll: Er unterstellt nämlich nicht nur ein geklärtes *allgemeines Verständnis von Denkformen*, sondern impliziert weiterhin eine klare Vorstellung sowohl von *pädagogischen* wie von *schulpädagogischen Denkformen* – und nicht zuletzt referiert er darauf, dass es so etwas wie *Gymnasialpädagogik* (auch dann, wenn sie selbst sich nicht so nennt) denn auch gibt oder gegeben hat.

Pädagogische, allgemeine schul- und spezielle gymnasialpädagogische Denkformen kennzeichnet ein ambivalentes Verhältnis, weil sie sich zugleich logisch aufeinander beziehen (müssen!), aber doch nur in der Differenz voneinander ihre jeweilige Rechtfertigung gewinnen können. Sie müssen daher sachliche Überschneidungsflächen ebenso aufweisen wie gegenstandsbezogene Unterscheidungen profilieren. Da an dieser Stelle nicht über allgemeine pädagogische Denk- (und Wissens-)formen reflektiert werden soll, muss der Hinweis genügen, dass schulpädagogische Denkformen von anderen möglichen bereichsspezifischen pädagogischen Denkformen sich durch die spezifische Figur, die *Unterricht* heißt, unterscheiden. Doch dass damit zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Differenz benannt ist, macht schon die erweiterte Figur von *Unterricht und Erziehung* bzw. vom *erziehenden Unterricht* deutlich, die das pädagogische Schrifttum des 19. Jahrhunderts durchzieht. Unterricht differenziert dann gewiss eine schul- von anderen pädagogischen Denkformen. Schule und Unterricht als je erziehende Einrichtungen zu begreifen führt zwar zu einer Annäherung an andere pädagogische Denkformen, erzeugt aber dadurch einen um so größeren Differenzierungsbedarf. Ein thematisches Beispiel dafür sind die in der Gymnasialliteratur intensiv geführten Debatten über das Verhältnis von Elternhaus und Schule in Hinsicht auf ihr unbedingtes Zusammenspiel in Fragen der Erziehung – obwohl gerade die Schulmänner dann im gleichen Atemzug auf die im Elternhaus nicht zu erfüllenden besonderen Erziehungsaufgaben des Gymnasiums hingewiesen haben. Man muss also fragen, ob sich im Gymnasialdiskurs des 19. Jahrhunderts ein spezifisches Verständnis von *gymnasialer Erziehung* nachweisen lässt, das als ein auszeichnendes Element gymnasialpädagogischen Denkens zu identifizieren wäre.

Demgegenüber kann *Unterricht* als Abgrenzungsmerkmal zu anderen schulpädagogischen Denkformen sowohl in einer spezifischen Selektion und Kombination von *Fächern*, denen dann eine eigentümliche *Unterrichtsform* zugeordnet wird, herangezogen werden. In der Tat spielen im Diskurs die *Alten Sprachen*, im Kern das Latein relativ zum Griechischen, die Rolle eines differenzerzeugenden Kriteriums zu anderen Schultypen[6]. Um diesen Kern herum werden dann andere Fächer – Mathematik und Geschichte, Deutsch und Naturlehre, nicht zuletzt Religion – so gruppiert, dass sie der Intention nach ein gymnasiales Profil ergeben. Daher wird man die zahlreichen Texte zur »Idee des Gymnasiums«, die es schon vor den ersten

---

sich den bürgerlichen »Brotberufen« zuzuwenden; und auch von den verbleibenden Schülern, die die »Reife« erhielten, dann nur wenige die Universität bezogen. Mit anderen Worten: Die vermeintliche Exklusivität war faktisch in sich vielfältig differenziert – was nicht zuletzt die »Identität« des Gymnasiums als Institution der gelehrten Bildung nachhaltigen Belastungsproben aussetzte, wenn es sie nicht gar unmöglich machte.

2 Siehe hierzu M. v. Engelhardt: Vom Stand zur Profession. Die Gymnasiallehrer im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. In: *Gymnasium. Neue Formen des Unterrichts und der Erziehung*. Hg. v. Max Liedtke. Bad Heilbrunn 1998, S. 61–83; C. Führ: Gelehrter Schulmann, Oberlehrer, Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen. In: *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, Teil I*. Hg. v. W. Conze/J. Kocka. Stuttgart 1985, S. 417–457; Mandel, H.-H.: *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen-Deutschland 1787–1987*. Berlin 1989; S. Müller-Rolli: *Der höhere Lehrerstand im 19. Jahrhundert. Der Gründungsprozeß des Philologenverbandes*. Köln 1992.

3 Siehe F. Blättner: *Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart*. Heidelberg 1960; K.-E. Jeismann: *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817*, vollst. bearb. Neuaufl. Stuttgart 1996; *Band 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817–1859*. Stuttgart 1996; M. Kraul: *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt a. M. 1984.

4 H.D. Burkert: *Gymnasium und Gymnasialität. Aspekte einer Gymnasialpädagogik*. Essen 1994.

5 J. Oelkers: Das Gymnasium: Schule ohne pädagogisches Profil? In: *Bildungstheoretische Herausforderungen*. Hg. v. K.-F. Wessel/M. Mortag/W. Ebert/L. Eckinger. Bielefeld 1996, S. 335–357; ders.: *Herausforderungen des Gymnasiums in Zeiten der Reform*. Manuskript St. Arbogast 08. Oktober 2001.

6 M. Fuhrmann: *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II*. Köln 2001, S. 113 ff., macht so den Stellenwert des Lateinischen im gymnasialen Fächerspektrum zum Kriterium für Aufstieg und Verfall eines gymnasialen Profils im 19. und frühen 20. Jahrhundert.

Gymnasialpädagogiken gegeben hat, als Quellen nutzen müssen, in denen Bruchstücke einer gymnasialen Denkform zu finden sind. In den Begründungsrhetoriken für die Gewichtung der Alten Sprachen und der Relationierung der anderen Fächer entfaltet sich dann, so kann man vermuten, eine rekonstruierbare gymnasialpädagogische Denkform, die sowohl das unterrichtliche Kerngeschäft wie die öffentliche Legitimation des Gymnasiums prägen.

2. Ein Dilemma: Classische Bildung und Pädagogisierungsbedarf

Getragen werden alle diese Versuche, das Eigentümliche des Gymnasiums zu konturieren, von einer im 19. Jahrhundert mit hohem Plausibilitätswert versehenen »Idee der Bildung«, die freilich in sich ausdifferenziert auftritt. In ihrem heterogenen Spektrum positioniert sich das Selbstverständnis von *classischer* bzw. *humanistischer* als markanter Typus gymnasialer Bildung gegenüber der *Elementarbildung*, der *realistischen* Bildung und der *wissenschaftlichen* Bildung. Die Nähe der classischen Bildung zu Altertumswissenschaften und Philologie als Kern des Gymnasiums – ja geradezu als »hegemony of philology«[7] im 19. Jahrhundert, die neben der Universität ihre wesentliche institutionelle Verankerung im *humanistischen* Gymnasium fand – hat sowohl zeitgenössisch wie auch in der Sekundärliteratur dazu beigetragen, dass Notwendigkeit und Frage nach einer besonderen Gymnasialpädagogik in den Hintergrund treten konnten: Es schien hinreichend, mit dem Topos der classischen Bildung zu operieren, um die Besonderheit des Gymnasiums zu unterstreichen[8]. Der Schulmännerdiskurs war sich, jedoch mit sehr unterschiedlichen Argumenten, darüber weitgehend einig – vor allem in der Abwehr gegenüber den sich steigernden Zumutungen realistischer Bildung. Aber schon die ebenfalls geläufige Identifikationsformel von der gelehrten Bildung, der Wissenschaftspropädeutik[9] bis hin zur wissenschaftlichen Bildung, die auch an Gymnasien stattzufinden habe, zeigte, dass classische Bildung zunehmend – und zwar schon seit Mitte der 30er Jahre des 19. Jahrhunderts – nicht mehr hinreichend verlässlich als *die* Identitätsfigur des Gymnasiums akzeptiert werden konnte. Das grundlegende Dilemma der Identitätsbestimmung des classisch-humanistisch geprägten

7 S. L. Marchand: *Down from Olympus. Archaeology and Philhellenism in Germany, 1750–1970*. Princeton University Press: Princeton, New Jersey 1996, S. XX.

8 M. Fuhrmann: *Bildung. Europas kulturelle Identität*. Stuttgart 2002.

9 W. Habel: *Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts*. Köln/Wien 1990, sieht darin die zwar ihren Bedeutungsgehalt verändernde, aber durchlaufende Aufgabe des Gymnasiums.

Gymnasiums fällt schon in Schleiermachers Pädagogischer Vorlesung aus dem Jahre 1826 auf: Wesentliches Anliegen ist ihm einerseits, im gymnasialen Lehrplan »Raum für die Philologie zu gewinnen«, andererseits provoziert dies aber sofort die Frage: »Wie weit soll das Studium der alten Sprachen getrieben werden?«[10] – aber nicht nur »wie weit«, sondern auch: wie intensiv, und vor allem: auf welche Art und Weise.

In der höheren Schulmännerwelt entwickelte sich aus diesen Fragen, für die Schleiermachers Position nur exemplarisch war, zunächst ein Bedarf an ausdrücklichen didaktischen und methodischen Hilfestellungen, Handreichungen und exemplarischen Unterrichtssequenzen, die kommuniziert werden mussten. Damit entstand die Notwendigkeit eines Spezialwissens, das nicht mehr ohne weiteres dem wissenschaftlichen Material der Philologie und der Orientierung an den Altertumswissenschaften selbst zu entnehmen war. Man registrierte, nicht ohne anerkennenden Blick auf die Entwicklungen in der Seminarausbildung der Volksschullehrer, dass es dem höheren Unterricht an einer eigens auf sie zugeschnittenen Didaktik und Methodik mangelte. Hieran schlossen sich Bemühungen an, aus dem philosophisch fundierten Begriff der Bildung, der nicht preisgegeben werden durfte, eine auf die Psychologie des Zöglings zielende Lehr- und Lernmethode zu entwickeln, die die Unterrichtskunst verbessern sollte. Dann ist allerdings zu fragen, ob nicht an diesem Punkt das besondere gymnasialpädagogische Denken sich auf die Ebene allgemeiner pädagogischer und schulpädagogischer Fragestellungen begibt und gerade in der damit vollzogenen Lockerung des engen Verhältnisses zur Philologie und der partiellen Öffnung gegenüber Pädagogik und Psychologie seinen traditionsreich gepflegten habituellen Bezugspunkt der classischen Bildung verliert. Damit wäre ein kaum auflösbares Dilemma des Anspruchs gymnasialer Bildung benannt – neben den »realistischen« Angriffen, den immanenten strukturellen Lehrplanproblemen, zu denen die Ausweitung der Unterrichtsfächer führen musste u.a.m.: Je weniger plausibel bleiben konnte, dass der classischen Philologie qua Bildung zur Humanität gleichsam ein selbstläufiges Lernprogramm eingeschrieben war, desto dringlicher wurde eine Pädagogisierung bzw. Psychologisierung auch des gymnasialen Lernens, die sich in ihren theoretischen Grundlagen nicht mehr prinzipiell, sondern allenfalls noch graduell von Lernprozessen in anderen Schulen unterscheiden konnte. Was noch Wilhelm von Humboldt als selbstverständliche Endstufe des Elementarunterrichts – das Lernen gelernt zu haben – oder als Ergebnis der höheren Bildung – den Lehrer überflüssig gemacht zu haben, weil »Selbsttätigkeit« des Zöglings an dessen Stelle getreten sei – unter-

10 F.D.E. Schleiermacher: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: *Pädagogische Schriften I*. Hg. v. E. Weniger, unter Mitw. von T. Schulze. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1983, S. 1–369, hier: S. 328 u. 323.

stellte, gehörte schon früh im 19. Jahrhundert nicht mehr zu den erwartbaren Erfahrungen des höheren Lehrers, die dieser im Unterricht mit seinen Schülern machen konnte.

3. Erster Lösungsversuch: A.F. Bernhardis Schulschriften

Das wohl markanteste Exempel, das man in der Vorgeschichte der sich selbst so nennenden »Gymnasialpädagogik« finden kann, liegt in den drei zwischen 1809 und 1811 von August Ferdinand Bernhardi als Programmschriften publizierten Texten »Über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjekte eines Gymnasiums« (1809), »Über die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjekte eines Gymnasiums« (1810) und »Über die ersten Grundsätze der Disziplin in einem Gymnasium« (1811) vor[11]. Bernhardi konzentrierte in diesen Schriften anhand der drei Merkmalsbereiche Lehrobjekt, Methode und Disziplin die wesentlichen Dimensionen dessen, womit sich eine das Gymnasium auszeichnende Pädagogik zu befassen habe; in der Stringenz hat sie keine Nachfolger gefunden und für die gymnasialpädagogische Denkform ist sie singulär geblieben. Hier können nur aus dem Bereich der *Methode* zwei Gedankengänge hervorgehoben werden, um die spezifische pädagogische Theoriebildung Bernhardis und ihre naheliegende Anschlussfähigkeit für Pädagogik, Didaktik und Lernpsychologie anzudeuten.

Worin die Leistung der gymnasialen Methode zu liegen habe, deutet folgende Textstelle an:

> »Die Form, in welcher der Übergang von dem Lehrer aus nach dem Schüler hin geschieht, ist das allgemeine Medium der Mitteilung, der mündliche Vortrag und die Form dieses Vortrags, welche zwischen der Selbsttätigkeit des produzierenden Lehrers und der Empfänglichkeit des Schülers mitteninne tritt, beide vereinigt und das Übergehen des Lehrgegenstandes aus der Seele des Lehrers in die des Schülers möglich macht, heißt *Methode*«[12].

Methode ist hier mehr als nur eine Weise der Präsentation, sie ist die Vermittlung selbst, eine Transformation von einer Wissensform in eine andere. Dass Bernhardi aber hierbei durchaus das Allgemeine der Methode als objektive Vermittlung eines Lehrgegenstandes in ihrer möglichen Brechung an der »Individualität des Schülers« berücksichtigt hat, zeigt die nachfolgende Gedankensequenz. Kann nämlich, aus welchem Grunde immer, ein Schüler »der Objektivität des Lehrers nicht [...] folgen«, so beginnt gerade an dieser Stelle »das Feld des Lehrers als didaktischen Künstlers«. Ein solcher ist er aber erst dann, »wenn er die mißverstandene Lehre aus dem individuellen Gesichtspunkt des Schülers entwickelt, und ihn so den übrigen, welche der objektiven Methode gefolgt sind, wieder gleichmacht«[13]. Daraus erhellt, dass die pädagogischen Aufgaben des Lehrers ganz eigentümliche sind, die weit über die bloß philologische Fachkompetenz hinausweisen: Sie verlangen, sich in die je individuellen Lernprobleme eines Schülers hinein versetzen zu können, ohne dabei jedoch den jeweiligen gymnasialen Lehrstoff aus den Augen zu verlieren. Mit anderen Worten: Berhardis Ansatz kann zeigen, dass es in der Tat Sinn macht, eine eigenständige Pädagogik für das Gymnasium zu entfalten, die den Prozess der Bildung nicht immer schon im jeweiligen Lehrobjekt aufgehoben sieht, sondern verlangt, die Individualität des lernenden Subjekts erhellen zu können. Die Literatur der Gymnasialbildung, des Gymnasialunterrichts und dann die Gymnasialpädagogik selbst, die auf Bernhardi folgt, hat sich jedoch nicht an dieses Reflexionsniveau angeschlossen, sondern den Topos der in der Sache selbst liegenden Lernorganisation zur vorherrschenden gymnasialpädagogischen Denkform stilisiert.

4. Lorinser und Deinhardt: Provokation und Systematik

Zu einem bedeutsamen, in der bildungshistorischen Forschung bis heute unterschätzten Medium, in dem sich die höheren Schulmänner selbst mit Unterrichtsvorschlägen, der didaktisch und methodisch aufbereiteten Beschäftigung mit classischer Sprache und Literatur, der Mathematik und der Naturlehre usw. versorgten, aber auch über die »Idee des Gymnasiums« diskutierten, waren im Laufe des 19. Jahrhunderts die *Schulprogrammschriften* geworden. Diese hatten zwar schon eine lange Tradition[14], wurden aber nach ihrer Neuregelung in Preußen 1824 (verpflichtende jährliche Abhandlung und Schulnachrichten aller Gymnasien) und der Einführung eines Austauschs dieser Programme zwischen den Gymnasien 1825, die in der Folge auch die meisten anderen deutschen Staaten übernahmen, zu einem gerade für die didaktischen Fachdiskussionen vielfältig genutzten Organ[15],

[11] Man findet diese Programmschriften neben weiteren Schriften Bernardis sowie einer profunden Kommentierung in A.F. Bernhardi: *Praktische Pädagogik*. Hg. u. erl. v. L. Koch. Weinheim 1997, S. 7–122.

[12] Ebd. S. 27; i. O. kursiv.

[13] Ebd., S. 39.

[14] R. Jung: Die deutschen Schulprogramme. Erinnerungen an eine fast vergessene Publikationsform. In: *300 Jahre Bibliothek des Gymnasiums zu Weilburg: 1685–1985*. Hg. v. Gymnasium Philippinum Weilburg a. d. Lahn. Weilburg 1985, S. 86–95; H.-J. Koppitz: Zur Bedeutung der Schulprogramme für die Wissenschaft heute. In: *Gutenberg-Jahrbuch 63 (1988)*, S. 340–357.

[15] Den umfassendsten und differenziertesten Überblick bietet immer noch R. Ullrich: *Programmwesen und Programmbibliothek der Höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Übersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für ihre Zukunft*. Berlin 1908. Die preußische Verfügung sah vor,

das auch allgemeinere schul- und gymnasialpädagogische Fragen aufgriff und so ein Forum bereit stellte, über das sich »die höheren Schulen und ihre Lehrer gegenseitig anzuregen und den Verkehr zwischen Schule und Haus zu festigen, vor allem das Publikum über Schulfragen aufzuklären«[16] fähig werden sollten. In diesem Medium wurden, schon vor dem Auftreten der spezifischen Literaturgattung »Gymnasialpädagogik«, grundständige gymnasialpädagogische Fragen traktiert: Neben den Themen der Alten Sprachen, des Stellenwerts der grammatischen Studien, des Fächerkanons und seiner inhaltlichen Ausgestaltung waren es vor allem Fragen, die um die spezifische Art der gymnasialen »Geistesbildung«, des Verhältnisses von »formaler« und »materialer« Bildung, die Voraussetzungen der »Selbstthätigkeit«, die Probleme der »Disziplin« und »Charakterbildung« der Zöglinge kreisten – alles Fragestellungen, die man als Versuche verstehen muss, an der Herausbildung einer gymnasialpädagogischen Denkform nicht explizit, wohl aber de facto zu arbeiten.

Diese im engeren Sinne fachdidaktischen und -methodischen, im Ansatz aber immer auch schon (gymnasial-)pädagogischen Diskussionen in Kreisen der höheren Schulmänner vor 1848[17] erfuhren 1836 durch die Streitschrift des Arztes Carl Ignaz Lorinser über den »Schutz der Gesundheit in den Schulen«[18] einen enormen Anschub. Denn Lorinsers Schrift zielte im

dass die Abhandlung »einen wissenschaftlichen, dem Berufe eines Schulmannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse, mindestens der gebildeten Stände am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an den Gymnasien insonderheit erweckenden Gegenstand« aufgreifen sollte (zit. ebd., S. 95).

16 Ebd., S. VIII.

17 Man muss dieses »auch schon« so verstehen, dass sich aus dem auf philologische Fragestellungen fokussierten Denkstil der höheren Lehrer erst mit der Zeit ein Bewusstsein von eigentümlichen pädagogischen Reflexionen herauszubilden begann. Über weite Strecken des gymnasialen Diskurses waren Philologie und »Pädagogik« über den (neu-)humanistischen Bildungsbegriff so selbstverständlich ineinander verschränkt, dass eine Unterscheidung zwischen ihnen gar nicht eingesehen werden konnte.

18 C.I. Lorinser: *Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen.* Berlin 1836. Die publizistische Reaktion auf Lorinser, der bislang nur mit Arbeiten über die Branntwein- und die Rinderpest, Lungenkrankheiten und die Wirkungen des Mutterkorns hervor getreten war, kann als mediales Großereignis der Zeit bezeichnet werden. Für eine Auseinandersetzung mit dieser Publizistik, die den Auftakt der das ganze 19. Jahrhundert begleitenden »Überbürdungsfrage« darstellt, ist hier nicht der Ort. Nur auf zwei zentrale Schriften soll verwiesen werden: Anonymus: *Beitrag zu den Streitfragen über die jetzige Gymnasialbildung.* Leipzig 1836; F. Kapp: *Über den Schutz der Gesundheit in den Schulen* (Schulprogramme des Gymnasiums zu Hamm). Hamm 1838. Auf dem Höhepunkt der Auseinandersetzung des Streites kommt es dann zu einer Preußischen Ministerialverfügung (siehe: B. Thiersch: *Auszug aus einer Ministerial-Verfügung vom 24. October 1837 über die von Dr. Lorinser gegen die Gymnasien erhobene Klage* (Schulprogramme des Gymnasiums zu Dortmund). Dortmund 1838).

Kern nicht kritisch auf Luft- und Lichtverhältnisse an den Gymnasien; wo er das Fehlen der Gymnastik beklagt, kommt es zu einhelliger Zustimmung. Lorinser wirkte vielmehr deshalb höchst provokativ, weil er die Frage der Gesundheit an die im Gymnasium vorherrschende Lehr- und Lernmethode knüpfte und damit an Grundüberzeugungen des gymnasialen Selbstverständnisses rüttelte. Seine Schrift endete mit dem Monitum an »Schulmänner und Pädagogen«, dass es »bald Zeit sein werde, die Lehrpläne der deutschen Gymnasien wieder zu vereinfachen, und die große Lehrstundenzahl zu reduciren«[19]. Die Rezeption der Schrift in der Welt der Schulmänner war gespalten. Der Direktor des Bromberger Gymnasiums, Johann Heinrich Deinhardt, brachte die ambivalente Haltung deutlich zum Ausdruck: »Der Werth dieser Schrift scheint mir mit der Wirkung, die sie hervorgebracht hat, in umgekehrtem Verhältnisse zu stehen«[20]. Zugleich habe sie jedoch »durch ihre scharfe Entschiedenheit und bittere Anklagen eine allgemeine Aufregung und Bewegung hervorgebracht und auf diese Weise in der pädagogischen Welt eine große Bedeutung gewonnen«[21]. Für Deinhardt besteht die »große Bedeutung« in einer Perspektive, die die wenigsten Schulmänner so wahrgenommen haben, die aber in der Bearbeitung durch ihn zum Auftakt für die neue Literaturgattung der *Gymnasialpädagogiken*[22] wird. Seines Erachtens »muß man den Streit auf ein Gebiet versetzen, auf welchem er sich wirklich entscheiden läßt, auf das Gebiet wissenschaftlicher Erkenntniß und Entwicklung«[23]. Seit Deinhardts *Gymnasialunterricht* wird man davon sprechen können, dass das Gymnasium einer eigenständigen Theorie bedürfe, die historisch zunächst, angestoßen durch Lorinser, aus der Defensive heraus argumentiert, aber fortan sich auch als

19 Lorinser: *Gesundheit* (s.o. Anm. 18), S. 14.

20 J.H. Deinhardt: *Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit.* Hamburg 1837, S. IX.

21 Ebd., S. X.

22 Die großen Namen der Gymnasialpädagogik – F. Thiersch: *Ueber gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern. Erste Abtheilung: Ueber die Bestimmung der gelehrten Schulen und den Lehrstand.* Stuttgart/Tübingen 1826; D.L. Döderlein: *Reden und Aufsätze. Beitrag zur Gymnasialpädagogik und Philologie.* Erlangen 1843; H. Köchly: *Ueber das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller.* Dresden/Leipzig 1845; K. Schmidt: *Gymnasial-Pädagogik. Die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelehrten Schulen.* Köthen 1857; G. Thaulow: *Die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse.* Kiel 1858; C. Hirzel: *Vorlesungen über Gymnasialpädagogik.* Tübingen 1876; C.F. v. Naegelsbach: *Gymnasial-Pädagoik.* Hg. v. G. Autenrieth. Erlangen 1879 – werden hier nicht berücksichtigt, da es mir vor allem um die Beschreibung der Elemente einer gymnasialpädagogischen Denkform geht, die unter den Gymnasiallehrern *vor Ort* selbst am verbreitetsten gewesen ist.

23 Deinhardt: *Gymnasialunterricht* (s.o. Anm. 20), S. X.

konstruktive Arbeit an dem und für das Selbstbild des Gymnasiums und des Gymnasiallehrers versteht.

Erst am Ende seiner Schrift führt Deinhardt die Kennzeichnung ein, die zukünftig die Denkform des Gymnasiums auszeichnen soll:

> »Diesen großen und schönen und für das ideelle Leben unseres Volkes unberechenbar wichtigen Organismus [des Gymnasialunterrichts, A. v. P.] nach allen seinen Momenten, Stufen und Mitteln bestimmt und immer bestimmter zu erkennen und seine Idee durch Lehre und That lebendig und immer lebendiger zu verwirklichen, das ist die große *Aufgabe der Gymnasialpädagogik*«[24].

Dass Deinhardt die Aufgabenbestimmung als Verteidigung der Klassizität des Gymnasiums gegenüber ihren Verächtern sieht und damit die Pointierung einer traditionalen gymnasialpädagogischen Denkform begünstigt, die bis über den sogenannten »Schulkompromiß« der Schulkonferenz von 1900 hinaus das tragende Gerüst für die Denkform der Bewahrer des humanistischen Gymnasiums bleiben sollte[25], wird in seiner bezeichnenden Semantik deutlich. Das *Gymnasium* ist *erstens organischer Teil des Volkes*. Dies generiert fortan in der gymnasialpädagogischen Literatur den Topos von der besonderen nationalbildenden Aufgabe des klassischen Gymnasiums, gerade weil es mit seiner grundlegenden Orientierung an Sprache und Kultur der Römer und Griechen etwas zu seinem Zentrum macht, das den »modernen« Lebenswelten der Zöglinge des Gymnasiums mit seinen zerstreuenden Wirkungen möglichst fern liegt. Aber zugleich wird, vermittelt über den Humanismus der wahren Menschenbildung, in dieser klassizistischen Bildung das Ideal einer national-deutschen Bildung transportiert. Das Gymnasium in dieser klassischen Zentrierung könnte man daher gar nicht aus dem Organismus des deutschen Volkes herausbrechen, ohne diesen damit unrettbar zu zerstören. *Zum zweiten* solle der *Gymnasialunterricht* seine *Idee immer lebendiger verwirklichen*. Damit deutet Deinhardt auf die oben erwähnte notwendig gewordene Pädagogisierung des Unterrichtens (»Lehre und That«) im Gymnasium hin, greift also den Gedanken auf, dass eine weitere bloße Philologisierung der Unterrichtsgegenstände und ein sich als selbstprozessierend verstehender Lernprozess auf Seiten der Zöglinge dann, wenn ihnen die Größe des Antiken bloß vorgeführt würde, nicht mehr hinreichend sein kann. *Zum dritten* aber, und das hebt Deinhardts Argumentation dann über das Verharren bei konservierenden und idealistischen Beschwörungsformeln hinaus, verweist er auf die Notwendigkeit der Erarbeitung einer *Theorie des Gymnasiums* (»Momente, Stufen und Mittel«), die nur auf »wissenschaftliche Erkenntniß« zu gründen sei[26]. Deinhardts *Gymnasialunterricht*

[24] Ebd., S. 294 (kursiv A. v. P.).

[25] Vgl. als Belege der nachhaltigen Wirkung der Klassizität als Denkform auch unter veränderten historischen Bedingungen: H. v. Treitschke: *Die Zukunft des Deutschen Gymnasiums*. Leipzig ²1890; E. Zeller: *Gymnasium und Universität. Ein Beitrag zur Frage der Schulreform*. Berlin ²1890; U. v. Wilamowitz-Moellendorff: *Philologie und Schulreform*. Göttingen 1892; A. v. Harnack: Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit. In: Ders.: *Aus Wissenschaft und Leben. Erster Band: Wissenschaft, Schule und Bibliothek*. Gießen 1911, S. 67–82.

[26] C.-L. Furck: *Das unzeitgemäße Gymnasium. Studien zur Gymnasialpädagogik*. Weinheim 1965, S. 105, wirft 130 Jahre nach Deinhardt erneut die Frage auf (Hervorhebungen A. v. P.): »Gibt es eine erziehungswissenschaftlich begründete und gesicherte *Theorie der Gymnasialpädagogik?*«, muss diese verneinen und formuliert daher drei Aufgaben, die eine solche zu erfüllen habe: Zum einen muss sie »den Auftrag und die Funktion der Höheren Schule im Zusammenhang unseres Bildungswesens« klären (das ist Deinhardts *Organismusproblem*); zum anderen habe sie den »künftigen Gymnasiallehrer zu einem erziehungswissenschaftlich fundierten Selbstverständnis ihres Handelns und ihrer Entscheidungen zu verhelfen« (Deinhardts *Theoretisierungsproblem*); und schließlich müsse sie »die künftigen Gymnasiallehrer auf ihre besondere ›pädagogische Arbeit‹« vorbereiten (Deinhardts *Pädagogisierungsproblem*) (ebd., S. 112). Man sieht also, dass sich die Struktur und die Aufgaben, deren Essenz eine gymnasialpädagogische Denkform konstituieren, von Deinhardt bis Furck nicht verändert haben; gleichwohl hat sich eine durchlaufende Traditionalisierung der Gymnasialpädagogik nicht halten können.

Daher mutet es verblüffend simplifizierend an, wenn R. Ulshöfer: *Die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Gymnasien. Vorbetrachtungen zu einer Erziehungs- und Bildungslehre der Höheren Schule*. Frankfurt a. M./Berlin/Bonn 1958, S. 13f.; i. O. kursiv) mit leichter Feder ausführt: »*Pädagogische Ausbildung der Gymnasiallehrer meint formal gesehen nichts anderes als Ausbildung der pädagogischen Denkformen und Grundhaltungen*, deren der Lehrer im Arbeitsbereich der Höheren Schule bedarf«. Seine weiteren Ausführungen zu diesen »pädagogischen Denkformen und Grundhaltungen« können ohne größere Umstände denn auch für die pädagogische Ausbildung aller Lehrer gelten; ihnen kommt nichts spezifisch *gymnasialpädagogisches* zu. Vielleicht ist dieser Sachverhalt aber auch nur ein weiterer Ausdruck der in diesem Beitrag vertretenen These, dass eine Pädagogisierung der Gymnasialpädagogik keine markanten Differenzen mehr zu anderen schulpädagogischen und sonstigen pädagogischen Denkformen erzeugen kann.

Dieses Dilemma einer Begründung des besonderen Charakters des Gymnasiums und einer ihm spezifisch und exklusiv zugehörigen Denkform kann man bis in die aktuelle Diskussion verfolgen: W. Wiater: Überlegungen zu einer Theorie des Gymnasiums. In: *Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule*. Hg. v. W. Melzer/U. Sandfuchs (Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung). Weinheim/München 2001, S. 149–173 gerät an zwei Stellen (und nur diese möchte ich erwähnen) in das Exklusivitäts-Inklusivitäts-Problem aller gymnasialpädagogischen Reflexion hinein. Zum einen dort, wo er begründen will, was das Besondere »gymnasialer Bildungs- und Erziehungsbemühungen« sei. Er hebt mit Oelkers (*Das Gymnasium*, s.o. Anm. 5) als Besonderheit die »Kultivierung der Humanität« hervor und bedient überdies den schon aus der klassizistischen Abwehrrhetorik des 19. Jahrhunderts bekannten Topos, »Bildung qua Selbstbildung« entzöge sich »*unmittelbaren* Nützlichkeits- und Verwendbarkeitszuschreibungen« (S. 159).

Die ausschließliche Verknüpfung der Humanitätsidee mit dem Gymnasium ist schon früh auf kritischen Widerstand gestoßen, z. B. bei J.P.E. Greverus: *Ideen zu einer Revision des gesammten Schulwesens*. Oldenburg 1836, S. 13. ff., der zu Recht betonte, dass die Intention der Humanität nicht zum Differenzkriterium zwischen Schulen

zeigt als einer der ersten gymnasialpädagogischen Texte, in denen man seit der Einführung des neuen Gymnasiums in der Preußischen Reformära spürt, dass das philologische Selbstverständnis des Schulmannes nicht mehr hinreicht, um gymnasialen Unterricht zu realisieren, ein Problembewusstsein für eine eigenständige wissenschaftliche Zuwendung auf das komplexe Geschehen in Unterricht, Erziehung und der Organisation des Gymnasiums: Hiermit tritt ein neues theoretisches pädagogisches Gegenstandsfeld in den Aufmerksamkeitshorizont. Daher ist mit Recht Deinhardts Schrift in der Folge als »Epoche machendes Werk« der Gymnasialpädagogik bezeichnet worden[27]. An ihm kann exemplarisch deutlich gemacht werden, was sich im 19. Jahrhundert als gymnasialpädagogische Denkform konstituierte, deren Zentrum die systematische Reflexion des gymnasialen Standpunktes ausmachte. Dass diese neuartige Reflexion einem Bedürfnis zumindest von Teilen der höheren Schulmänner entgegen kam, zeigt 1838 die Rezension Alexander Kapps, der Deinhardts *Gymnasialunterricht* als Versuch wahrgenommen hat, das Wesen, die Idee, den Kern des Gymnasiums zu identifizieren. Kapp legte dann selbst, inspiriert von Deinhardt, eine »Einleitung in die Gymnasialpädagogik« vor[28].

5. Deinhardts Theorie des Gymnasiums: Elemente der gymnasialpädagogischen Denkform

Der theoretische Anspruch, den Deinhardt seiner Gymnasialpädagogik unterlegt, ist ein streng systematischer, geprägt von der Idee des Gymnasiums als *geistigem Organismus*: »[...] die Gymnasien haben als geistige Organismen ein einfaches Lebensprincip zu ihrer Grundlage, welches alle ihre Mittel, Stufen, Einrichtungen und Bestrebungen durchdringen muss. Jeder

gemacht werden könne. Die Nützlichkeitsabwehr ist schon im 19. Jahrhundert vielfältig gescheitert und vermag sich vor dem Hintergrund eines allgemeinbildenden Schulwesens ebenfalls kaum als Differenzkriterium zwischen Schulen zu eignen. Wenn eine Theorie des Gymnasiums Differenz erzeugen muss, dann geben ebenso die angeführten »neueren sozialwissenschaftlichen und organisationssoziologischen Theoriemodelle, die Wiater (S. 160 ff.) ins Feld führt, keineswegs Antworten auf die Frage nach der Besonderheit des Gymnasiums, sondern beschreiben schulisches Lernen und schulische Organisation generell.

27 So H. Schmidt: Vorwort. In: *Johann Heinrich Deinhardts kleine Schriften. Ausgewählt und herausgegeben von H. Schmidt.* Leipzig 1868, S. III–X, hier: S. VII.

28 A. Kapp: *Einleitung in die Gymnasialpädagogik* (Schulprogramme des Archigymnasiums zu Soest). Soest 1841. – Dies ist meines Wissens der erste Text überhaupt, in dessen Titel der Terminus »Gymnasialpädagogik« auftaucht; und es ist ein »Schulprogramm«, was für die bildungshistorische Relevanz dieser Gattung pädagogischer Literatur als stärker zu berücksichtigender Quelle spricht.

Gegenstand, der aus diesem Princip folgt und ihm entspricht, ist nothwendig und jeder Gegenstand, der nicht aus diesem Princip folgt und ihm nicht entspricht, wirkt verwirrend und abstumpfend und ist daher verwerflich«[29]. Dieses »Princip« gilt es exakt zu bestimmen und zu entfalten. Daher gliedert Deinhardt seine Untersuchung in drei Teile: »Ueber die Bestimmung des Gymnasiums«, »Ueber die Unterrichtsmittel des Gymnasiums« und »Ueber die Methode des Gymnasialunterrichts«. Was Deinhardt hier mit einer organismischen Metapher zum Ausdruck bringt, gehört gleichsam zum schon etablierten Bestand von Reflexionen über das neue Gymnasium. So hatte etwa der Lemgoer Rektor Greverus bemerkt[30]:

> »Ein Gymnasium ist ein zusammengesetzes Kunstwerk: die Anlagen, Kräfte, Charaktere Neigungen der Lehrer und Schüler, so wie überhaupt die Verbindung vieler Theile zu einem Zwecke machen ein Centrum nöthig, von welchem alle Bestrebungen ausgehen, und zu welchem alle zurückkehren. Dieser Centralpunkt ist die Idee, welche dem Ganzen zum Grunde liegt, ohne welche kein Kunstwerk bestehen kann, um so weniger, je vielfacher es zusammengesetzt ist«[31].

Welches ist nun dieser »Centralpunkt«, diese »Idee«? Greverus führt aus: »Ein Gymnasium will seine Schüler durch harmonische Anregung aller Geisteskräfte zur freyen Selbstthätigkeit des Geistes vorbereiten«[32]. Die Bezugnahme auf die Selbsttätigkeit wird in der Folge von einer Vielzahl gymnasialpädagogischer Autoren sowohl unter weiteren pädagogisch-psychologischen Reflexionen über die Voraussetzungen der Zöglinge wie im engeren unterrichtsmethodischen Sinne fortgeführt und etabliert sich so ebenfalls als ein bedeutsames Element einer gymnasialpädagogischen Denkform[33]. Obwohl der Vergewisserungskontext für die Unterstellung von »Selbstthätigkeit« im zeitgenössischen Begriff der Bildung als Menschenbildung besteht, wird »Selbstthätigkeit des Geistes« in der Gymnasialpädagogik vorrangig als Differenzierungskriterium genutzt:

29 Deinhardt: *Gymnasialunterricht* (s.o. Anm. 20), S. XIV.

30 J.P.E. Greverus: *Ueber Gymnasial-Unterricht. Zweyte Abtheilung, vom wissenschaftlichen Unterricht.* Lemgo 1823, S. 6, hatte auch schon von der »organischen Einrichtung des Gymnasiums« gesprochen.

31 J.P.E. Greverus: *Ueber Gymnasialunterricht mit Rücksicht auf das hiesige Gymnasium. Erster Theil, welcher den Unterricht in Sprachen abhandelt.* Lemgo 1821, S. 3.

32 Ebd.

33 Nur drei weitere Belege: »Es soll überall die Selbstthätigkeit des Schülers unterhalten werden« (J.A. Matthias: *Gedanken über die Grenzen des Gymnasial-Unterrichts und über den auf denselben vorbereitenden Unterricht*, 1824, S. 18). Im Gymnasialunterricht gehe es um »fortwährende selbstthätige Bewegung des Geistes« (J. Werner: *Ueber die Characterbildung durch die Methode des Unterrichts (Schulprogramme des Gymnasiums zu Liegnitz).* Liegnitz 1832). Das »höchste Gesetz für die Methode der Erziehungskunst« sei es, »überall bei der Bildung des Zöglings [...] die Selbstthätigkeit des Zöglings [...] in Anspruch« zu nehmen (A.L. Francke: *Gedanken Ueber das Princip der Erziehung, besonders auf Gymnasien (Schulprogramme des Gymnasiums zu Torgau).* Torgau 1845.

»[...] aber zur freyen Selbstthätigkeit zu verhelfen, d.h. zu einer Thätigkeit des Geistes, die durch Bewußtseyn und Willen über alle Kräfte und Vermögen des Geistes herrscht, und nach Gründen dieselben in Anspruch nimmt – ein solcher Zweck ist für jede andere Schule viel zu allgemein«[34].

Nun beginnt Deinhardt im ersten, ausschlaggebenden Teil seines *Gymnasialunterrichts* mit der klärenden Bemerkung, dass das Wesen der schulischen Erziehung und der wissenschaftlichen Bildung die »Vermittlung« sei. Vermittlung bestehe in einer »Erziehung durch Erkenntniß und zur Erkenntniß«, eine Unterrichtung, in der der Schüler »erkennen lernt«. Erkennen lernen, worin nach Deinhardt Erziehen und Unterrichten eins sind – dies verweist auf die das gymnasialpädagogische Denken vor allem in seiner klassizistischen Form kennzeichnende Figur, dass lernen »von etwas« und »an etwas« immer zugleich auch »Charakterbildung« impliziere –, erkennen lernen bedeutet »Schärfung des Geistes«[35]. Da das Gymnasium vorbereitende Bildung der gelehrten Stände zu betreiben habe, müsse es bei ihr vornehmlich um die »Erweckung des wissenschaftlichen Geistes« im Sinne »wissenschaftlichen Denkens« gehen. Weil aber die »philosophische Methode« die dem wissenschaftlichen Denken angemessene sei, könne nur diese im Gymnasium Anwendung finden. An dieser nahtlosen Verknüpfung von Methode sowie Art des schulischen Lernens und Denkens beginnt sich abzuzeichnen, dass philosophische Methode und die Idee des Gymnasiums verschmelzen. Denn so wie das Gymnasium als Ganzes wie ein lebendiger Organismus gedacht wird, wird ebenfalls die Arbeit der Methode als ein solcher verstanden. Die philosophische Methode sei »Form des Entwickelns und Beweisens, nach der kein Moment im ganzen Organismus seine Stelle einnimmt, ohne durch ein anderes begründet zu seyn und seinerseits ein anderes zu begründen«. Jedes einzelne methodisch vermittelte Unterrichtselement sei zu verstehen »als ein Glied zu einem lebendigen Organismus«. Durch die philosophische Methode werde das gesamte Material, das überhaupt nur für einen wissenschaftlichen Unterricht genutzt werden könne, »zu einem System geordnet«[36]. Dabei nimmt ein dahinter wirkendes Bild immer deutlichere Konturen an: nämlich die Identität des menschlich-individuellen »Geistes« und dem geistigen Gewebe, das die wissenschaftlichen Gegenstände des gymnasialen Lernens darstellen sollen: so »[durchziehen] unsichtbare Geistesfäden [...] alle Stoffe«. Die strukturelle Identität von Geist und Stoff, die Verfassung des Lernsubjekts und die Konstitution des Lernobjekts böten dann gar den »Schlüssel« für das »Innere der Dinge« und vice versa. Lernen kann so nur begriffen werden als ein Aufheben der Grenze zwischen Subjekt und Objekt, als ein Ineinander-sich-Auflösen und

[34] Greverus: *Ueber Gymnasialunterricht* (s.o. Anm. 31)., S. 4.
[35] Alle Zitate Deinhardt: *Gymnasialunterricht* (s.o. Anm. 20), S. 10–11.
[36] Alle Zitate ebd., S. 26–27.

Ineinander-Verschwinden. Gymnasialer Unterricht sei die Prozessualisierung von den im Geist »schlummernden« Kategorien, die es zu »erwecken« gilt, bis hin zur Verschmelzung von Stoff und Geist, die dann Bildung heißt. »Bildung ist« so Deinhardt an anderer Stelle[37],

»nicht blos ein Wissen, sondern auch ein Können, theoretisch und praktisch zugleich, oder eine Qualität des Geistes, die das Wissen und Können gleichmässig in sich concentrirt und eben so sehr die Wurzel ist allen Wissens und Könnens, wie die Blüthe beider«.

Dem Klassizitätsmuster entsprechend ist dann auch vollkommen selbstverständlich, wodurch das »Innere des individuellen Geistes« die rechte »Uebung« erfahren kann: »Dieses [...] kann blos geschehen in dem Studium der Grammatik«[38].

In der Feinstruktur der gymnasialpädagogischen Denkform, die um die Zweckbestimmung der gymnasialen Bildung kreist, muss dem grammatischen Studium eine gar nicht deutlich genug zu unterstreichende Bedeutung beigemessen werden. Selbst noch dann, wenn man – in Wellen über das 19. Jahrhundert verteilt – registrieren kann, dass das Gymnasium immer wieder genau an dieser Stelle einer überhöhten Wertigkeit der Grammatikstudien im Lateinischen angegriffen worden ist. Denn für die klassizistische Denkform war das grammatische Studium der Nucleus des Gymnasiums überhaupt, da sich an ihm die logischen Begriffe entfalten lassen, weil von ihm her die Bedeutung der »formalen Bildung« begründet werden konnte, und schließlich, weil von ihm her die Lektüre der Klassiker sich erschloß, also die Zöglinge in die materiale Bildung hinüber geführt wurden, und sich erst auf ihrer Grundlage der »zweite Hauptzweck des Gymnasiums«, nämlich die »Bildung der Rede«, die rhetorische Bildung[39] prob-

[37] J.H. Deinhardt: Der Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart (1855). In: Ders.: *Kleine Schriften* (1869), S. 135–159, hier: S. 141. – Die zentrale Aussage von Deinhardt in diesem Text über das Verhältnis von Gymnasium und Bildung ist aufschlussreich, denn sie greift den »Streit über die Concentration des Unterrichts«, der die gymnasialpädagogische Diskussion seit Lorinser beherrscht, mit dem Gedanken auf: »Das Centrum der Gymnasialbildung ist kein einzelner Lehrgegenstand, [...] sondern die Idee der Bildung« (S. 136 f., Anm.).
Entscheidendes zu dieser Frage der »Concentration« als Kennzeichen der »gegenwärtigen Phase der Gymnasialpädagogik« trägt dann K.A.J. Lattmann: *Ueber die Concentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium*. Göttingen 1860, bei. Er unterscheidet, um den Diskurs zu sortieren, zwischen der Konzentration des Unterrichts, der Konzentration des Lehrers und der Konzentration des Schülers. Während die bisherige Diskussion hauptsächlich von der »Concentration des Stoffes« ausgegangen sei, solle man »vielmehr von der Frage ausgehen [...]: Wie ist es zu machen, daß der Schüler *sich* concentrriere?«(S. 88; Hervorhebung i. O.).
[38] Deinhardt: *Gymnasialunterricht* (s.o. Anm. 20), S. 32.
[39] Siehe hierzu I. Lohmann: Bildung, bürgerliche Öffentlichkeit und Beredsamkeit: Zur pädagogischen *Transformation der Rhetorik zwischen 1750 und 1850*. Münster 1993.

lemlos anschließen ließ. So auch bei Deinhardt, für den »logische Bildung [...] der Hauptzweck des Gymnasiums« und »Logik [...] das Ziel des Gymnasiums« in der Verbindung von Grammatik und Mathematik war. Wer nicht die Logik an Grammatik und Mathematik in sich erweckt habe, der sei für die »wissenschaftliche Kunst« verloren. Ja, man könne durchaus daran zweifeln, ob ein Mensch, der in diesen Logiken nicht heimisch geworden ist, überhaupt ein Mensch sein könnte, der seine Denkfähigkeit nicht nur auf elementarem Niveau entfalten zu können in der Lage wäre. Zugleich aber dachte man sich – nicht nur Deinhardt – das mit der logischen Bildung Gemeinte als so grundlegend für Denkoperationen überhaupt – nämlich »den Stoff, wie er in sich selbst organisirt ist, auch in seinem Geiste zu reorganisiren«[40] –, dass mit der Stilisierung der Logik zum non plus ultra der gymnasialen Bildung zugleich deren Hyperthropisierung und deren Elementarisierung verbunden war. Das musste letztendlich mit zum Verfall der inneren Konsistenz der gymnasialpädagogischen Denkform im Laufe des 19. Jahrhunderts beitragen, denn auch wenn man, wie noch Deinhardt, den Schularten ein Ständemodell unterlegte, konnte doch die strikte Trennung in denkende und nicht-denkende Menschen keine auf Dauer Bestand habende Begründung des Gymnasiums sein.

Auch wenn man nicht so entschieden den Hauptzweck des Gymnasiums in der logischen Bildung sehen wollte, die Schärfe von dessen Bestimmung durch Deinhardt auch dort implizit erhalten, wo man beständig davon sprach, dass »die lateinische und griechische Sprache [...] die Grundpfeiler der Humanität und der positiven Wissenschaften« bleiben müssten[41]. Solange man an der »formellen Bildung des Geistes« als eigentümlicher Aufgabe des Gymnasiums um der Identität des Gymnasiums selbst willen festhielt, schien kein Weg daran vorbei zu führen, diese Identität immer wieder mit pathetischen Gesten zu beschwören. Denn, so eine weitere der unzähligen Stimmen, es sind »die Studien des Alterthums in Verbindung mit der Geschichte und den übrigen Gymnasial-Lehrgegenständen, welche die Vorhallen eröffnen zu dem Tempel der Wissenschaften des Geistes und des Lebens«[42]. Immer monotoner gestalteten sich daher im Schrifttum auch die Formulierungen, mit denen die formale Geistesbildung zum gleichsam weltanschaulichen Fundament des Gymnasiums wurde: Formale Bildung

[40] Deinhardt: *Gymnasialunterricht* (s.o. Anm. 20), S. 33.

[41] W. Korten: *Einige Bemerkungen über den griechischen und lateinischen Unterricht in unsern Gymnasien (Schulprogramme des Kaiser-Karl-Gymnasiums zu Aachen).* Geilenkirchen 1836, S. 5.

[42] G. Stallbaum: *Das Griechische und Lateinische in unsern Gymnasien und seine wissenschaftliche Bedeutung für die Gegenwart. Eine Schulrede, begleitet von einigen Bemerkungen über reformatorische Bestrebungen unserer Zeit (Schulprogramme der Thomasschule zu Leipzig).* Leipzig 1846, S. 18.

regt, übt und stärkt die »mannigfaltigen geistigen Kräfte und Fähigkeiten« der Schüler und führt so zu »humanistischer Bildung«. Der Topos von der Homogenität von Stoff und Geist kehrte in den verschiedensten Variationen immer wieder und hielt so beständig die sich aufdrängende Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik des Gymnasiums in Schach. Denn unbezweifelt sollte den »Studien des klassischen Alterthums« selbst eine »Bildungskraft innewohnen«, die an den »Sprachen des Alterthums« und ihrer Grammatik unermüdlich exemplifiziert wurde.

Ohne dass es die Schulmänner bemerkten, schwang dabei allerdings stets eine implizite Pädagogik mit. Warum immer wieder die Beschwörung der alten Sprachen? Weil, so stellvertretend für viele Stallbaum, sie eine »eigenthümliche Beschaffenheit und wunderbare Vollendung« besäßen und sich durch »das Verhältniß, in welchem Geist und Gemüth des lernenden Jünglings zu ihnen steht«, auszeichneten:

> »[...] diese Sprachen des jugendlichen Alters der zur Bildung sich entfaltenden Menschheit, sie sind recht eigentlich dazu geschaffen, um alle Thätigkeit des jugendlichen Geistes für sich in Anspruch zu nehmen und zu gewinnen. Ihre Frische, ihre Einfachheit, ihre Klarheit, ihre plastische Form und Darstellung, kurz Alles und Jedes, was sie als bewundernswerthe Eigenthümlichkeit an sich tragen, ist von der Art, daß es das Interesse des Jünglings in hohem Grade erweckt und erwecken muß; daß es seine Aufmerksamkeit fesselt, seinen Lerntrieb anregt, sein Bewußtsein von den sprachlichen Formen hebt, seinen Fleiß anspornt, und ihn [...] allseitig zur geistigen Thätigkeit auffordert. Hierzu kommt noch der Reiz des Fernliegenden und für die Gegenwart Fremdartigen«[43].

6. Zusammenfassung

Im Gesamtbild dessen, was sich über das 19. Jahrhundert hinweg im Kontext der Kommunikationen des höheren Lehrers als gymnasialpädagogische Denkform heraus gebildet hat, lässt sich ein Kerngedanke festhalten, der

[43] Ebd., S. 21. – Diese trotzige Stilisierung des Fremdartigen zum Begründungsmoment der alten Sprachen als eines unbestreitbaren Bildungsmittels des Gymnasiums ist ganz absichtlich als Abwehr der Ansprüche realistischer Bildung in Szene gesetzt. Es sei nämlich geradezu wesentlich, »daß die klassische Literatur und ihr Studium außerhalb der Sphäre der modernen Bildung [d.h. der realistischen Bildung, A. v. P.] liegt«, das Gymnasium sei »nun einmal keine Fach- oder Gewerbeschule« (ebd., S. 27 f.). Oder F. Lübker: Ueber die Einführung unserer Jugend in das Alterthum. In: *Die Mittelschule 2* (1846), Nr. 4, S. 481–503, hier: S. 492, lobt, dass »der oft so schroffe Abstand gegen alle moderne Lebensverhältnisse uns zu Hülfe kommt«. Die gewollte Distanz zwischen Leben, Lernen und Gymnasium kann man sogar noch am Ende des Jahrhunderts vertreten: »Das Charakteristische der eigenen Kultur erkennt man am besten durch den Kontrast« (F. Bölte: *Das klassische Altertum und die höhere Schule. Ein Vortrag, gehalten in der öffentlichen Versammlung des Gymnasialvereins, Ortsgruppe Frankfurt a. M., a. 8. November 1899.* Heidelberg 1900, S. 13.)

über alle Variationen bis zum Ende des Jahrhunderts vergleichsweise stabil bleibt: Der Kern des sich als humanistisches Gymnasium verstehenden Einrichtung wird in den classischen Sprachen gesehen. Dieser Kern gibt eine ganz bestimmte Vorstellung von Gegenstand, Methode und Schüler vor, die ins Zentrum zum einen die alten Sprachen setzt, an denen grammatische Logik zur Logik überhaupt stilisiert wird – und eine Orientierung an den Altertumsstudien zum anderen, die trotz der unübersehbaren Distanz zwischen Gegenwart und Antike geradezu zum eigentlichen Movens aller gymnasialen Lernprozesse werden soll. Dies setzt einen begriff des Lernens voraus, der die Grenzen zwischen Geist und Material aufhebt. Wird dabei auf die Individualität des Schülers Bezug genommen, so formiert sich dieser Bezug über den ganzen Zeitraum hinweg im Topos der Selbstthätigkeit. Die Schärfung des Geistes qua logischer Bildung ist auch der (freilich nur im Zusammenhang mit den classischen Studien richtig einzuordnen) Abwehr gegenüber jeglichem Ansinnen der Vertreter realistischer Bildung. Diese wird, noch immer im Stile Niethammers, der bloßen Nützlichkeit geziehen – wahre Bildung, worauf das Gymnasium seinen historischen, kulturellen und sozialen Anspruch begründet, kann im lernenden Umgang mit den Realien nicht erworben werden.