

**Bildungsgeschichte.
Forschung – Akzente – Perspektiven**

Christian Ritzi
Frank Tosch
(Hrsg.)

Gymnasium im strukturellen Wandel

**Befunde und Perspektiven von den preußischen
Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe**

Ritzi / Tosch
Gymnasium im strukturellen Wandel

Bildungsgeschichte.

Forschung – Akzente – Perspektiven

Christian Ritzi
Frank Tosch
(Hrsg.)

Gymnasium im strukturellen Wandel

Befunde und Perspektiven
von den preußischen Reformen
bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.kg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1965-7

Inhalt

Christian Ritzi/Frank Tosch

Gymnasiale Bildung zwischen Varianz und Modernisierung –
Kontinuität des Wandels – Einleitung 7

Andreas Fritsch

Die Konzeption des Humboldtschen Gymnasiums und die Funktion
der Fächer Latein und Griechisch – Ideal und Wirklichkeit 15

Gerhard Kluchert

Der Gymnasiallehrer – Kontinuität und Wandel in
beruflichem Selbstverständnis und Handeln 35

Frank Tosch

Vom lokalen Schulversuch zum überregionalen Erfolgsmodell –
Die „Frankfurter Lehrpläne“ und die Reformschulbewegung
an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert 65

Bernd Zymek/Frank Ragutt

Keine „Stunde Null“, sondern wichtige Etappe der Bildungsexpansion –
Neue empirische Befunde zur Gymnasialgeschichte Westfalens
in der Mitte des 20. Jahrhunderts 113

Anke Huschner

Ein Jahrhundert Schule im strukturellen Wandel –
Ein Berliner Fallbeispiel 155

Hannah Ahlheim

„Geistige Eliten“ zu „allen Zeiten“?
Die Geschichte der Oberschule in Kleinmachnow im Spiegel
dreier Gesellschaftssysteme 183

Ulrich Ernst

Die Entwicklung der Gymnasien bzw. gymnasialen Oberstufen in
Brandenburg seit 1990 203

Marko Neumann/Ulrich Trautwein

Die (Rück?)Reform der gymnasialen Oberstufe –
Hintergründe, Entwicklungen in den Bundesländern und
empirische Befunde aus der TOSCA-Repeat-Studie 247

Personenregister 277

Autorenverzeichnis 281

Gymnasiale Bildung zwischen Varianz und Modernisierung – Kontinuität des Wandels

Einleitung

Im Zuge der preußischen Reformen am Beginn des 19. Jahrhunderts fand eine einschneidende Zäsur zur Neuausrichtung gymnasialer Bildung statt, die maßgeblich mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbunden ist. Die zweihundertjährige Geschichte des Gymnasiums lässt sich über die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zäsuren hinweg als Geschichte der „Kontinuität im Wandel“¹ hin zu einer Schulform „Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen“² beschreiben.

Auch das aktuelle Gymnasium hat im Kontext von äußeren schulstrukturellen Entwicklungen hin zu *zweigliedrigen Verhältnissen* seinen Systemplatz behaupten können. Zugleich ist mit Blick auf innere Veränderungen ganz offensichtlich ein „Gymnasium neuen Typs“³ entstanden, das mit den Kennzeichen einer anhaltenden Expansion abiturvorbereitender Bildung sowie einer heterogener gewordenen Schülerschaft u.a. die Frage seiner Leistungsfähigkeit auch als Herausforderung seiner Pädagogik – im Spannungsfeld von Studienvorbereitung und Berufsorientierung bzw. „Gymnasiale[r] Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit“⁴ – zu beantworten versucht. Das Gymnasium hat damit erneut seine Anpassungsfähigkeit im Kontext von kulturellem Wandel unter Beweis gestellt.

In Erinnerung an die 200-jährige Wiederkehr dieses bildungspolitischen und pädagogischen Reformaufbruchs fand am 29. Oktober 2010 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) eine Tagung unter dem Titel

¹ Baumert/Roeder/Watermann 2005, S. 487; in der vollständig überarbeiteten Neuauflage von 2008 findet sich diese Zuschreibung für das Gymnasium im Titel nicht mehr (vgl. Trautwein/Neumann 2008, S. 467); vgl. auch Freisel 2007, S. 66.

² So der Untertitel eines Bandes „Gymnasium heute“ – vgl. Jahnke-Klein/Kiper/Freisel 2007.

³ Gass-Bolm 2005, S. 422.

⁴ Bosse 2009.

„Vom Humboldtschen Gymnasium als ‚zweite Stufe allgemeiner Menschenbildung‘ zur Reform der gymnasialen Oberstufe: Befunde und Perspektiven zur Gymnasialentwicklung 1810–2010“ statt. Sie war vom Arbeitsbereich Historische Bildungsforschung an der Universität Potsdam initiiert und in enger Kooperation mit der BBF realisiert worden.

Tagungsidee war es, die Gymnasialentwicklung in einem historisch längerfristigen Zeitraum bis zur Gegenwart in den Blick zu nehmen. Die acht für den vorliegenden Band überarbeiteten und erweiterten Tagungsbeiträge nehmen zunächst eine erneute Bestandsaufnahme ausgewählter bildungshistorischer Befunde zur Gymnasialforschung vor. Dabei stehen sozialgeschichtlich-strukturelle, rollenbezogene sowie fallbezogene regionale und lokale Entwicklungslinien (Westfalen, Brandenburg, Berlin, Frankfurt a.M.) in längerfristiger Perspektive im Mittelpunkt. Erkennbar wird, dass die Prozesse der institutionellen Ausdifferenzierung im Zeitverlauf mit der wechselseitigen Ausprägung des professionellen Selbstverständnisses der Gymnasiallehrer einhergingen. Der Band schließt mit aktuellen Befunden zur gymnasialen Oberstufe.

Alle Beiträge versuchen, das *Gymnasiale* – hier als verdichtete Arbeitsformel für alle Formen abiturvorbereitender, d.h. höherer Schulbildung – zu fassen und nach den damit verbundenen bildungshistorischen Erfahrungen bzw. nach der aktuellen Konstruktion des Lernens zum Abitur zu fragen. Darüber hinaus werden exemplarisch Probleme der Neuinterpretation, Modellierung, Prognose und Politikberatung abiturvorbereitender Bildung im Kontext der Herausforderungen des Abiturs im Jahrhundert der Wissensgesellschaft in den Blick genommen.

Zur leichteren Einordnung der Beiträge soll im Folgenden der längerfristige Strukturwandel der abiturvorbereitenden Schulen im 19. und 20. Jahrhundert skizziert werden:

- als Ausdifferenzierungs- und Typisierungsprozess höherer Knabenschulen nach den preußischen Reformen, die im Zuge des Humanismus-Realismus-Streits seit 1882 auch begrifflich normiert in Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen (als Vollanstalten und ihnen zugeordnete Proanstalten) systematisiert wurden;
- als reformorientierte Liberalisierung der Fremdsprachenfolge im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, in deren Folge an sogenannten Reformschulen eine Verlagerung des bislang grundständigen Lateinunterrichts gymnasialer Einrichtungen vollzogen wurde und ausschließlich neusprachliche Angebote in die unteren Klassen höherer Schulen in unterschiedlicher Art und Abfolge installiert wurden (sogenannte Reformmodelle nach „Altonaer und Frankfurter System“);

- als Prozess des langen Weges der Integration höherer Mädchenbildung zum Abitur ab 1908 in sogenannten Studienanstalten, die in ihrer curricularen Gestalt der Typisierung der Knabenschulen im jeweiligen Reformmodell entsprachen (Gymnasiale, Realgymnasiale bzw. Oberreale Studienanstalten);
- als erneute Weiterung der Typenvielfalt des zum Abitur führenden Angebotes in der Weimarer Republik in Gestalt der Deutschen Oberschulen für Knaben und Mädchen – auch als gemeinsame Variante institutionalisiert – sowie die Integration von nun allgemeinbildenden Oberlyzeen als neusprachlich orientierte Mädchengymnasien;
- als Prozesse neuartiger Verzahnung von Volksschulen und höheren Schulen in Gestalt sogenannter Aufbauschulen, die fortan zum Abitur führten (Deutsche Oberschulen bzw. Oberrealschulen in Aufbauform);
- als Normierung der Schullandschaft in Oberschulen für Jungen bzw. für Mädchen im Jahre 1938 als neue „Hauptform“ zum Abitur führender Schulen – unter Beibehaltung einiger weniger humanistischer Gymnasien – nun als „Sonderform“ höherer Bildung ausschließlich für Knaben;
- als vierjährige Oberschulen mit neusprachlichem bzw. mathematisch-naturwissenschaftlichem oder altsprachlichem Zweig (A, B, C-Zweig) in den Klassen 9 bis 12 im Zuge der Demokratisierung der Schulen unter den Bedingungen sowjetischer Besatzungsmacht;
- als Netz von Erweiterten Oberschulen (EOS) und Spezial-EOS in der DDR im Zuge der Durchsetzung eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (Gesetze 1959 bzw. 1965);
- als Bruch mit einem seit den Humboldtschen Reformen auch nach dem Zweiten Weltkrieg in der BRD institutionalisierten System unterschiedlicher, vor allem altsprachlich, neusprachlich und mathematisch-naturwissenschaftlicher Gymnasialtypen mit definiertem Fächerkanon zugunsten eines variablen Systems von Grund- und Leistungskursen mit individuellen Wahlentscheidungen für Schülerinnen und Schüler seit 1972;
- als ‚rollende Reform‘ einer seit 1972 mehrfach reformierten, seit der Vereinigung auch in den neuen Bundesländern eingeführten gymnasialen Oberstufe;
- als Prozess der Abiturbildung, die allgemein- und berufsbildende Perspektiven (Berufsausbildung mit Abitur in der DDR; Abitur an Oberstufenzentren bzw. Beruflichen Gymnasien in der BRD) zu verbinden versucht.

Dem Band liegt ein systematisches und chronologisches Ordnungsprinzip zugrunde und wird mit dem Beitrag von *Andreas Fritsch* eingeleitet. Der

Autor legt einen grundlegenden skizzenhaften Überblick längerfristiger Gymnasialentwicklung vor; dabei wird die Vielfalt des – in diesem Sammelband nicht einzulösenden – thematischen Spektrums zweihundertjähriger abiturvorbereitender Bildung verdeutlicht. Am Beispiel der typbildenden, maßgeblich die Struktur des Gymnasiums als auch den mentalen Habitus seiner Akteure lange Zeit dominierenden Fächer Latein und Griechisch demonstriert der Autor, wie sehr Konstanz und Wandel des altsprachlichen Unterrichts mit der Ausprägung formaler Kräfte im Gymnasium identifiziert wurden und wie diese Idee mit dem Lateinangebot (als heute meist drittes fremdsprachliches Angebot) bis in aktuelle Gymnasialkonzeptionen fortgeschrieben wird.

Gerhard Kluchert nimmt in seinem Beitrag die Gymnasiallehrer als Akteure in den Blick und fragt nach ihrem beruflichen Selbstverständnis und Handeln im Kontext einer zweihundertjährigen Gymnasialgeschichte. Dabei werden sowohl berufliche Grundorientierungen systematisiert als auch herausgearbeitet, wie sehr die Fragen der Wissensvermittlung und der Auslese strukturbestimmende Funktionen im Habitus des Gymnasiallehrers über unterschiedliche gesellschaftliche Systeme darstellten. Zugleich wird damit das Berufsfeld auf spezifische Weise im Kontext der Institution Schule ausgeleuchtet. Wer die Gymnasiallehrer analysiert, kommt nicht umhin, auch das Beziehungsgeflecht zu den Schülern zu hinterfragen; hier rückt der Versuch in den Mittelpunkt, Konstanz und Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Umriss zu skizzieren. Auf diese Weise wird ein Stück weit der Gymnasiallehrer sozialhistorisch konturiert; andererseits werden aber auch die damit verbundenen professionsbezogenen Überhöhungen, z.T. Klischees, in dichter Beschreibung und Auswertung vorliegender Studien gleichsam nebenher entzaubert.

Frank Tosch geht der Frage nach, wie aus einem lokalen Schulversuch ein über Preußen hinausgehendes überregional bedeutsames Reformmodell institutionalisiert wurde. Am Beispiel des seit 1892 laufenden „Frankfurter Systems“ wird das Netzwerk um Gymnasialdirektor Karl Reinhardt in Frankfurt/M. rekonstruiert. Dabei wird auf der Basis des aus den Schuljahresberichten erstmals gefilterten Quellenmaterials gezeigt, wie sehr die bis heute gültige Einheit von äußerer und innerer Schulreform den Erfolg dieses Reformschulmodells in der bildungshistorischen Wirklichkeit abiturvorbereitender Bildung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts maßgeblich abgesichert hat.

Bernd Zymek und *Frank Ragutt* rücken auf der Basis neuester Quellenbefunde zur Gymnasialgeschichte aus der Mitte des 20. Jahrhunderts neue Fragen der Bildungsexpansion in den Mittelpunkt. Am Beispiel der Provinz Westfa-

len wird die Frage nach Kontinuität und Wandel im Kontext längerfristiger Schulentwicklung zunächst auf die bislang kaum erforschten 1930er und 1940er Jahre fokussiert. Dabei wird bildungsgeschichtlich durchaus ein Desiderat angegangen, die Nachkriegsentwicklung nicht – wie vielfach thematisiert – als „Stunde Null“ zu charakterisieren. Die Autoren legen differenzierte Befunde des Neu- und Umbaus des Bildungssystems ab 1945 vor, die aber die Fortwirkungen der traditionellen, spezifisch deutschen Strukturen des höheren Schulwesens einschließlich der damit verbundenen curricularen, professionellen und mentalen Verwurzelungen zum Abbild bringen. Dabei werden die Merkmale der Bildungsexpansion in ihrer Linienführung bis in die 1960er Jahre konsequent weiterverfolgt.

Anke Huschner demonstriert am Fallbeispiel einer Berliner höheren Schule die Notwendigkeit von lokalen Studien, die es erst im Zusammenhang mit den großen bildungshistorischen Zäsuren – hier über das gesamte 20. Jahrhundert – hinweg ermöglichen, das Allgemeine im Besonderen zu erfassen. Das Fallbeispiel einer Schulentwicklung für Knaben und Mädchen in Berlin-Weißensee geht quellennah den strukturellen, curricularen und personellen Faktoren nach, die den Wandel seines lokalen Schulangebotes maßgeblich beeinflussen.

Hannah Ahlheim skizziert am Fallbeispiel der Kleinmachnower Schule den Weg einer abiturvorbereitenden Einrichtung in drei gesellschaftlichen Systemen. Als Teil des nationalsozialistischen Schulsystems 1937 gegründet, wurde die Oberschule Kleinmachnow während der DDR zu einer „Spezialoberschule der physikalisch-technischen Richtung“ und im Zuge der Wende zum Gymnasium transformiert. Am Beispiel dieser Schule wird die These problematisiert, dass in allen Phasen der Schulentwicklung ‚Eliten‘ mit einer spezifischen Definition hervorgegangen sind. Die Skizze der Schulentwicklung in Kleinmachnow – einem bis 1989 unmittelbar an der Grenze zu Westberlin gelegenen Ort – geht dem spezifisch lokalen und sozialen Milieu nach und fragt nach dem jeweiligen Verständnis von abiturvorbereitender Schule und der Rolle von Eliten in drei unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen.

Ulrich Ernst legt aus der Perspektive eines Oberschulrats a.D., der von 1993 bis 2008 als Referent im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg tätig war, eine Skizze nahezu 25-jähriger Gymnasialentwicklung im Land Brandenburg seit der Wende vor. Dabei werden die politischen Vorgaben, die Anpassungsprozesse der Umwandlung einer höheren Schullandschaft in das gegliederte Schulsystem der BRD – beginnend 1989/90 noch in der DDR – nachgezeichnet. Der Beitrag zeigt Spannungsfelder dieses Transformationsprozesses zwischen staatlicher Rahmensetzung

und lokalstandörtlichen Initiativen zum Ausbau bzw. Erhalt einer abiturvorbereitenden Allgemeinbildung auf. Dabei wird aus dem spezifischen Blickwinkel der Unterrichtsverwaltung gezeigt, wie die generelle Tendenz zur strukturellen Zweigliedrigkeit auch in Brandenburg in den letzten zwei Jahrzehnten ihre konkreten landesspezifischen Ausformungen aus der Gymnasialperspektive nahm und welche Mechanismen innerhalb und außerhalb des Landes diesen Strukturwandel maßgeblich beeinflussten.

Marko Neumann und *Ulrich Trautwein* gehen in ihrem Beitrag den strukturellen und curricularen Veränderungen der gymnasialen Oberstufe seit ihrer grundlegenden Neuordnung 1972 nach. Vor diesem Hintergrund geben sie einen differenzierten Einblick in die zentralen Charakteristika und Besonderheiten der Ausgestaltung der Qualifikationsphase und der Abiturprüfung im Abiturjahrgang 2012 in den einzelnen Bundesländern. Die Konsequenzen der jüngsten Veränderungen und Auswirkungen der Neuordnung werden anhand zentraler Befunde der sogenannten TOSCA-Repeat Studie analysiert. Dabei werden die beiden baden-württembergischen Abiturjahrgänge 2002 und 2006 im Hinblick auf Veränderungen der Fachleistungen Mathematik und Englisch sowie der Vermittlung wissenschaftspropädeutischer Aspekte hin untersucht. Der Beitrag fragt nach den Konsequenzen der deutlich sichtbar werdenden Länderunterschiede in der Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe, die in erkennbarer Spannung zur intendierten größeren Vergleichbarkeit des bundesdeutschen Abiturs stehen und die Notwendigkeit umfassenderer empirischer Studien herausfordern.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren, dass sie den Werdegang des Bandes unterstützt haben. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), die maßgeblich zum Gelingen der Tagung beitrugen, sind wir besonders verbunden.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Roeder, Peter Martin/Watermann, Rainer: Das Gymnasium – Kontinuität im Wandel. In: Cortina, Kai, S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick (Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung) (rororo; Bd. 61122). 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2005, S. 487–524.
- Bosse, Dorit (Hrsg.): Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit. Wiesbaden 2009.
- Freisel, Ludwig: Das Gymnasium im Wandel. Einführung in seine Geschichte. In: Jahnke-Klein, Sylvia/Kiper, Hanna/Ders. (Hrsg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Baltmannsweiler 2007, S. 51–68.

- Gass-Bolm, Torsten: Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen 2005.
- Jahnke-Klein, Sylvia/Kiper, Hanna/Freisel, Ludwig (Hrsg.): Gymnasium heute. Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen. Baltmannsweiler 2007.
- Trautwein, Ulrich/Neumann, Marko: Das Gymnasium. In: Cortina, Kai, S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick (Der neue Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung) (rororo; Bd. 62339). Reinbek bei Hamburg 2008, S. 467–501.



Eingang Berliner „Friedrich-Wilhelms-Universität“, Ansichtskarte 1932

(Bildquelle: Universität Potsdam, Archiv Forschungsstelle Berlin-Brandenburgische Bildungsgeschichte)

Andreas Fritsch

Die Konzeption des Humboldtschen Gymnasiums und die Funktion der Fächer Latein und Griechisch Ideal und Wirklichkeit

Im Rahmen der Tagung, die den Anstoß für den vorliegenden Sammelband gab, sollte das hier behandelte Thema den *Auftakt* bilden. Das bedeutet: Der Verfasser musste sich einerseits den historischen *Ursprüngen* der Thematik zuwenden und doch zugleich die Perspektive im Auge behalten, die auf *Gegenwart* und *Zukunft* gerichtet ist. Somit erstreckt sich das Thema dieses Beitrags über zwei Jahrhunderte, und es ist nicht ganz einfach, diesen Zeitraum im Überblick abzuhandeln. Mündliche wie schriftliche Fassung hat sich bewusst auf wenige Punkte beschränkt, die dem Verfasser aus der Sicht der historischen Fachdidaktik der altsprachlichen Fächer besonders wichtig erscheinen. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, den längerfristigen Entwicklungsprozess des Gymnasiums in Preußen thesenhaft an zentralen bildungspolitischen Zäsuren sowie an der Merkmalsausprägung der Fächer Latein und Griechisch von 1809 bis zur Gegenwart zu spiegeln.

1. Zunächst also zu den *Ursprüngen* unseres Themas, zum Humboldtschen Gymnasium. Wir müssen hier auf biographische Einzelheiten des Werdegangs verzichten, wie Wilhelm von Humboldt zu seinem Amt kam. Pauschal gesagt, ist er sicher der hervorragendste Repräsentant jener geistesgeschichtlichen Bewegung, die wir mit dem von Friedrich Paulsen 1885 geprägten Begriff *Neuhumanismus* bezeichnen.¹ Es ist bekannt, dass er sein Amt als Direktor der neu gebildeten Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht am 13. April 1809 in Königsberg antrat. Dort hielten sich damals König Friedrich Wilhelm III., Königin Luise und die preußische Regierung auf, weil sie vor Napoleon dorthin ausgewichen waren. Humboldt sagte von sich selbst: „Es kann niemand unvorbereiteter in einen Posten kommen als ich in

¹ Vgl. Menze 1970, S. 258.

den meinen.“² Und so ist sein geradezu „fieberhafter Arbeitseifer“ oft gerühmt worden, mit dem er sich in seine neue Aufgabe der Neuordnung des Schul- und Unterrichtswesens einarbeitete.³ Wenn wir über seine *Bildungsreform* sprechen, stellt sich die Frage: War Humboldt überhaupt ein „Schulmann“? Bekanntlich hat er ja selbst nie eine Schule besucht und ist zusammen mit seinem jüngeren Bruder Alexander in Tegel von Privatlehrern unterrichtet worden. Die bekanntesten von ihnen waren Joachim Heinrich Campe und Gottlob Johann Kunth. Wir stellen also mit Eduard Spranger, dem bedeutendsten Humboldt-Interpreten vom Anfang des 20. Jahrhunderts die Frage: *War Humboldt überhaupt ein Pädagoge?*

Spranger, der die Originalfassung des *Königsberger Schulplans* von 1809 aufgefunden und publiziert hat, schrieb 1910:

„Fragen wir, ob Humboldt schon vor Antritt seines Amtes ein Pädagog gewesen sei, so lautet die Antwort darauf in einem ersten Sinne: *„Nicht entfernt“*. Er war [...] als krasser Individualist eine durchaus unpädagogische Natur. Weder in der Praxis hat er einen stärkeren Trieb empfunden, auf einen anderen zu wirken, noch hat er sich um die Theorie der Erziehung gekümmert. [...] Man darf sagen, daß er vor 1809 nie ein pädagogisches Buch gelesen hat.

Mit demselben Recht aber können wir in einem anderen Sinne auf jene Frage, ob Humboldt ein Pädagog gewesen sei, antworten: *„Nichts als das!“* Denn wenn wir unter einem Pädagogen einen Mann verstehen, in dem der Trieb nach innerer Bildung und Vollendung alles andere überwiegt“, so wollte Spranger „unwiderleglich“ zeigen: „Humboldt war ein solcher Mann.“⁴

Die Biographen berichten nicht nur über das ungeheure Maß an „mühseliger Aktenarbeit“⁵, die er in Königsberg bewältigte, sondern auch über sein persönliches Engagement in der konkreten Unterrichtspraxis. So heißt es bei Schaffstein:

„Er verbrachte ganze Vormittage in den Königsberger Schulen, griff auch selbst in den Unterricht ein und führte im Juni (1809 – A.F.) dem König und der Königin⁶ in einer Volksschule drei Stunden lang die Pestalozzische Methode vor.“ Seiner Frau Karoline schrieb er darüber: „Es ist keine leichte Arbeit, jemanden, der nie einen solchen Unterricht gesehen hat, hineinzuführen, ohne daß er vielleicht oft lacht. Indes habe ich die Sache sehr künstlich gedreht, so daß der König gewiß eine gute

² Humboldt, zit. nach Vierhaus 1987, S. 68.

³ Vgl. Schaffstein 1952, S. 194.

⁴ Spranger 1910/1960, S. 52 f.

⁵ Schaffstein 1952, S. 196.

⁶ Friedrich Wilhelm III. (reg. 1797–1840) und Königin Luise († 19.7.1810).

Meinung von der Methode bekommen hat.⁷ Bei diesem Künstermachen wende ich mich immer an die Mädchen und verrechne mich nicht. Sie haben immer mehr Talent und helfen sich leichter als die Knaben.“⁸

Vielleicht spürt man ein hintergründiges Lächeln Humboldts, wenn er von diesem Erfolg erzählt. Denn tatsächlich gehörte er durch seinen Werdegang, durch seine intensiven persönlichen Kontakte zu den großen Persönlichkeiten seiner Zeit, vor allem zu Goethe, Schiller und Friedrich August Wolf, dem Begründer der Klassischen Altertumswissenschaft in Halle/S., aber auch durch seine Tätigkeit als Vertreter Preußens beim Heiligen Stuhl in Rom ohne Zweifel zur Bildungselite seiner Zeit. In jahrelangem Studium hat er sich – neben vielen anderen Sprachen – insbesondere die Sprache und die Welt der Griechen angeeignet und war davon überzeugt, dass bei den Griechen des Altertums die menschliche Natur zu ihrer bisher höchsten Entwicklungsstufe gelangt war. So wuchs in ihm der Glaube, dass jede höhere Bildung zu den Griechen führen und von ihnen ausgehen müsse. Diese für uns heute kaum noch vorstellbare *Griechenbegeisterung* teilte er mit den deutschen Klassikern.

2. Für den marxistisch orientierten Erziehungswissenschaftler Heinz-Joachim Heydorn war der hohe Stellenwert, den das Griechische in Humboldts Bildungsreform einnahm, nicht allein durch dessen Philhellenismus motiviert, sondern bildungstheoretisch:

„Die Gründe, die Humboldt dazu veranlassen, den alten Sprachen [im Königsberger und im Litauischen Schulplan, A.F.] eine hervorragende Stelle anzuweisen, sind [...] durchaus die gleichen, die für die besondere Stellung der Mathematik gelten. Sie haben mit der persönlichen Verehrung Humboldts für die Welt der Griechen nur wenig zu tun. Vielmehr wird in den Schulplänen darauf hingewiesen, daß die alten Sprachen nicht als Medium für die Überlieferung literarischer Inhalte betrachtet werden dürften; ihre Bedeutung für die formale Bildung des Geistes ist es, die in den Mittelpunkt gerückt wird, die sie durch ihre Struktur und ihre Fremdheit besitzen.“⁹

In diesem Zusammenhang sei an einige Sätze aus dem Königsberger Schulplan, der „Stiftungsurkunde des humanistischen Gymnasiums“¹⁰, erinnert. Humboldt vertritt hier u.a. den Grundsatz, „dass der Sprachunterricht wirk-

⁷ Um die Methode kennenzulernen, hatte der König bereits 1803 Friedrich Gedike zu Pestalozzi schicken wollen, doch starb dieser am 2.5.1803, bevor er den Auftrag erfüllen konnte.

⁸ Humboldt, zit. nach Schaffstein 1952, S. 205.

⁹ Heydorn 1973, S. 77.

¹⁰ Spranger 1910/1960, S. 190.

lich Sprachunterricht und nicht, wie jetzt so oft, eine mit Alterthums- und historischen Kenntnissen verbrämte, und hauptsächlich auf Uebung gestützte Anleitung zum Verständniss der classischen Schriftsteller sey. Denn die Kenntniss der Sprache ist immer, als den Kopf aufhellend, und Gedächtniss und Phantasie ühend, auch unvollendet nützlich, die Kenntniss der Literatur hingegen bedarf, um es zu werden, einer gewissen Vollständigkeit und anderer günstiger Umstände.“¹¹ Für das Erlernen der alten Sprachen geht er von dem Grundsatz aus, „einmal dass die Form einer Sprache, als Form, sichtbar werden muss und dies besser an einer todten, schon durch ihre Fremdheit frappirenden als an der lebendigen Muttersprache geschieht; dann dass Griechisch und Lateinisch sich beide gegenseitig unterstützen müssen“¹².

Als „allgemeiner Grundsatz“ soll gelten: „Die Uebung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgendeinen Mangel vorzunehmen, alle Kenntnisse aber, die sie überhaupt wenig oder zu einseitig befördern, wie nothwendig sie auch seyn mögen, vom Schulunterricht auszuschliessen, und dem Leben die speciellen Schulen vorzubehalten.“¹³ Humboldt fordert hier auch, „dass die gelehrten Schulen nicht bloss lateinische seyen, sondern der historische und mathematische Unterricht gleich gut und sorgfältig mit dem philologischen behandelt werde“¹⁴.

Mehr als ein Jahrhundert später stellte der an der Universität Kiel lehrende Mathematikprofessor Otto Toeplitz fest: „Die Entwicklung des mathematischen Gymnasialunterrichts hat sich in einer auffallenden Parallelität mit der des Lateinunterrichts vollzogen“. Der Neuhumanismus

¹¹ Humboldt 1809/1964, S. 174.

¹² Ebd., S. 176. – So forderte auch der Erziehungswissenschaftler Theodor Wilhelm für die Schule „Latein plus eine moderne Fremdsprache“ als „unerlässlich, aber auch ausreichend“. Zwischen diesen beiden Sprachen sind die Funktionen ökonomisch zu verteilen. Latein sei besser als jede lebende Sprache (gerade weil es eine „tote“ Sprache ist) geeignet, „Sprache als ein System sichtbar zu machen, als ein „Modell von Sprache überhaupt“.“ (Wilhelm 1967, S. 369).

¹³ Humboldt 1809/1964, S. 172. – Humboldts Vorstellung von der Gymnasialreform wird später scharf kritisiert. Nach Carl-Ludwig Furck war sie „stark geprägt durch eine unangemessene Übertragung persönlicher Bildungserfahrungen des durch Hauslehrer Erzeugenen. So blieb dem Sektionschef im preußischen Innenministerium die Unvereinbarkeit einer Individualbildung als Selbstbildung und einer Individualitätsbildung als Erziehungsaufgabe eines öffentlichen Schulwesens weitgehend verborgen. Das sollte später Reaktionen hervorrufen, die das Scheitern der neuhumanistischen Schulreform und den Sieg eines neuen Formalismus im Gefolge hatten.“ (Furck, zit. nach K. Sochatzky 1973, S. 32). Außerdem „müssen auch die gesellschaftlichen Aspekte dieser Reform sozialhistorisch und sozialkritisch ausgeleuchtet werden.“ (Ebd.) – Zur Kritik an Humboldt im 20. Jahrhundert vgl. Kawohl 1969.

¹⁴ Humboldt 1809/1964, S. 174.

„stellt den Lateinunterricht unter das Zeichen der formalen Bildung; die didaktische Idee ist, daß der Schriff, den der kunstvolle lateinische Ausdruck erteilt, die ganze Persönlichkeit durchdringt und unwillkürlich auch in allen anderen Dingen kultiviert. Unter demselben Zeichen, mit der gleichen Absicht wird in jenem Zeitpunkt der Mathematikunterricht außerordentlich verstärkt. [...] Der mathematische Schulunterricht als logische Turnübung großen Stils, und zugleich der mathematische Universitätsunterricht als Training in den Gefilden abstrakter wissenschaftlicher Forschung – das sind die Kennzeichen dieser Epoche, die ungefähr ein Jahrhundert dauert und auch heute noch zwischen allen Neuerungen hindurch zu einem erheblichen Teil fortwirkt.“¹⁵

Wie immer man zum Begriff der *formalen Bildung* steht, sie hat auf jeden Fall viel mit der „Übung der Kräfte“ des Heranwachsenden, mit der Entwicklung seiner Urteilsfähigkeit und mit der angestrebten Übertragbarkeit der erworbenen Fähigkeiten auf andere Bereiche zu tun, kurz mit dem, was wir heute *Kompetenzen* nennen. Humboldt achtete streng darauf, dass die Kinder nicht auf einen bestimmten Berufszweig „abgerichtet“ werden dürften, dass ihre Bildung eben eine *allgemeine*, keine *spezielle* sein dürfte. Der Begriff der *formalen Bildung* bahnte sich im 18. Jahrhundert an, bildhaft schon in Texten von Friedrich dem Grossen, wo von der Wirkung des *Tanzes* die Rede ist, dann bei dem „Wegbereiter der preußischen Schulreform“ Friedrich Gedike¹⁶ und so auch bei Humboldt. König Friedrich II. schrieb im „Antimacchiavell“: „Es ist mit dem Geist wie mit dem Körper: Übt man diesen im Tanzen, so wird er freier, geschmeidig und gewandt; vernachlässigt man ihn aber, so wird er krumm, verliert seine Anmut, wird plump und schwerfällig und mit der Zeit für jede Bewegung untauglich.“¹⁷

Ganz ähnlich schrieb Gedike im Schulprogramm von 1802: Das Studium der alten Sprachen diene nicht bloß als Mittel zum Kenntniserwerb, sondern

„einem anderen Zweck: der vielseitigen Bildung und Übung aller Seelenkräfte; nicht anders als die Tanzkunst der Bildung des Leibes. Wolltest du darum deine Tanzstunde bereuen, weil du früh genug aufhören wirst zu tanzen? und du wolltest nichts auf die körperliche Gewandtheit und Geschmeidigkeit rechnen, die diese Kunst dir gab? Nun so sei auch versichert, daß im Falle du einst dein Griechisch und selbst dein Latein vergissegst, dennoch der Vorteil dir bleibt, durch beides deinem Geist jene Bildung, jene Geschmeidigkeit verschafft zu haben, die auch in deine Geschäfte mit übergeht.“¹⁸

¹⁵ Toeplitz 1926, S. 200.

¹⁶ Vgl. Scholtz 1965.

¹⁷ Friedrich der Große: Der Antimacchiavell, am Ende des 14. Kapitels: Worauf der Fürst im Kriegswesen zu sehen hat. In: Friedrich der Große [ca.1980], S. 413.

¹⁸ Gedike, zit. nach Paulsen 1919/1965, Bd. II, S. 87 f.

Und in Humboldts großem Bericht an den König vom Dezember 1809 heißt es ganz ähnlich: „Bei dem Sprachunterricht aber wird die Section [für Kultus und öffentlichen Unterricht, A.F.] diejenige Methode immer allgemeiner machen, welche, wenn man auch die Sprache selbst wieder vergisst, doch ihre angefangene Erlernung, und nicht bloss als Gedächtnisübung, sondern auch zur Schärfung des Verstandes, zur Prüfung des Urtheils und zur Gewinnung allgemeiner Ansichten immer und auf die ganze Lebenszeit nützlich und schätzbar macht.“¹⁹

Auch Friedrich August Wolf, „der Programmatiker des Neuhumanismus“²⁰, kannte den Vergleich mit der Tanzkunst.²¹ Goethe, dem Wolf seine „Darstellung der Altertumswissenschaft“ (1807) widmete, hat ein schönes Xenion gedichtet, das diesen Gedanken in vier Zeilen zusammenfasst:

„Das mußt du als ein Knabe leiden,
Daß dich die Schule tüchtig reckt.
Die alten Sprachen sind die Scheiden,
Darin das Messer des Geistes steckt.“²²

Insgesamt hatte Wolf einen „Abscheu vor rationalistischem Zweckdenken, vor Nützlichkeitsinn und Merkantilismus“ und war bestrebt, „die Altertumswissenschaft von jedweder utilitaristischer Rechtfertigung freizuhalten“²³. In dem genannten Werk zitierte Wolf (ohne Namensnennung) den Dichter Jean Paul mit den Worten: „Die itzige Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkte des Lebens nähme.“²⁴ Auch in diesem Satz spiegelt sich der Gedanke, dass die Bildung vor aller Spezialisierung mit der allgemeinen Bildung beginnen und diese in der Beschäftigung mit der Antike wurzeln müsse.

¹⁹ Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, Dezember 1809. In: Humboldt, Werke IV, S. 220, zit. auch von Schaffstein 1952, S. 207.

²⁰ Fuhrmann 2001, S. 134.

²¹ Wolf distanzierte sich aber von der Praxis der Vorgänger, „die Grammatik jener Sprachen in ziemlich abschreckender Gestalt als eine nützliche Gymnastik des Verstandes auch denen aufzudringen, die nur allgemeine, nicht litterarische Aufklärung suchten.“ (Wolf 1807/1985, S. 99) – Paulsen betont: „Vortrefflich entwickelt Wolf dann den Wert der alten Sprachen für die formale Entwicklung der Geisteskräfte.“ (Paulsen 1919/1965, Bd. II, S. 214).

²² Goethe: Zahme Xenien VIII. In: Ders. 1978, Bd. 2, S. 441.

²³ Fuhrmann 2001, S. 132 f.

²⁴ Wolf 1807/1985, S. 141: „Wahr und schön sagte unlängst ein Lieblings-Autor unserer Nation“. Vgl. den Hinweis auf Jean Paul Friedrich Richter, Levana (1807) bei Paulsen 1919/1965, Bd. II, S. 214.

Es ließen sich tausend ähnliche Äußerungen großer Geister dieser Zeit beibringen, ich zitiere nur noch *einen* Satz von Goethe aus seiner Ansprache „Zu brüderlichem Andenken Wielands“. Dort sagte er:

„Denn sowenig wir leugnen wollen, daß aus den Fundgruben anderer alten Literaturen mancher Schatz gefördert worden und noch zu fördern ist, sowenig wird man uns widersprechen, wenn wir behaupten, die Sprache der Griechen und Römer habe uns bis auf den heutigen Tag köstliche Gaben überliefert, die an Gehalt dem übrigen Besten gleich, der Form nach allen andern vorzuziehen sind.“²⁵

Das ist, sicher sehr grob vereinfacht und nur angedeutet, der Geist und die Stimmung, aus der heraus man das für heutige Vorstellungen fast unbegreifliche Übergewicht der beiden alten Sprachen in den Schulplänen Humboldts und der Folgezeit verstehen kann.

3. Nachdem nun, wenn auch nur kurz, der Geist des Ursprungs angedeutet wurde, müssen wir jetzt in Siebenmeilenstiefeln durch das 19. und 20. Jahrhundert eilen. Es sind wenigstens einige der wichtigsten Schritte der Humboldtschen und Nach-Humboldtschen Schulreformen zu nennen.

Besonders wichtig ist die *Lehrerprüfungsordnung von 1810*, das *Examen pro facultate docendi* (12.7.1810). Dadurch wurde eigentlich überhaupt erst der Stand des Gymnasiallehrers geschaffen; vorher war der Lehrerberuf in der Regel nur ein Durchgangsstadium für Theologen, die auf eine Pfarrstelle warteten oder keine bekamen.

Der nächste Schritt ist die Neufassung der *Abiturientenprüfungsordnung von 1812*. Ihr war zwar die von Friedrich Gedike 1788 formulierte Fassung vorausgegangen²⁶, aber sie hatte sich keineswegs überall durchgesetzt. Durch diese beiden Edikte wurde auch die Bezeichnung *Gymnasium* fixiert. Das Gymnasium blieb bis 1900 die einzige Schulart, die zur vollen Hochschulreife und Studienberechtigung in allen Fächern führte. Man sprach vom „Gymnasialmonopol“.

Sodann ist der Entwurf der *Unterrichtsverfassung von 1816* zu nennen. All diese Pläne sind von Johann Wilhelm Süvern (1775-1829), dem engsten Mitarbeiter Humboldts, in dessen Geist, aber doch erst nach seinem Ausscheiden aus dem Amt (am 23. Juni 1810) verfasst worden. Da überall im Lande Sonderrechte und Sonderregelungen bestanden, war es nicht einfach, die neuen Richtlinien wirklich in die Tat umzusetzen.

²⁵ Goethe: Ansprachen. Zu brüderlichem Andenken Wielands (zit. nach Dobel 1972, 2. Bd., Sp. 860 f.). – In Goethes „Maximen und Reflexionen“ findet sich der Wunsch: „Möge das Studium der griechischen und römischen Literatur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben!“ (Zit. nach Grumach 1949, 1. Bd., S. 111).

²⁶ Vgl. Bölling 2010, S. 25–28.

Erst 1817 wurde ein eigenes *Kultusministerium* eingerichtet. Der erste Kultusminister war von 1817 bis zu seinem Tod 1840 Karl Freiherr vom Stein zum Altenstein. Doch zog sich Süvern 1818 von seinen Amtsgeschäften zurück. Ihm folgte in der Verwaltung des höheren Schulwesens Johannes Schulze (1786–1869), der meist zu wenig beachtet wird, aber bis 1858 für die Gestaltung des höheren Schulwesens verantwortlich war. In seine Amtszeit fällt die Neuordnung der Lehramtsprüfung von 1831 (20.4.1831) und die Reform des Abiturientenexamens von 1834 (4.6.1834). Manche behaupten sogar, Schulze habe „das preußische Gymnasium, für das Humboldt und Süvern nur die Grundlinien gezogen hatten“²⁷, in Wahrheit erst geschaffen. In seiner Dienstzeit hatte er als Vorgesetzte nacheinander sechs Minister, nämlich zunächst Altenstein, dann Johann Albrecht Friedrich Eichhorn (ab 1840) bis zum Jahr 1848, in diesem politisch brisanten Jahr kurzfristig die Minister Graf von Schwerin und Karl Rodbertus, ab 1848 bis 1850 Adalbert von Ladenberg und 1850–58 Karl Otto von Raumer – insgesamt also eine rund 40-jährige Dienstzeit im Kultusministerium in politisch höchst bewegten Zeiten. Schulze war ein wissenschaftlich ausgewiesener Mann²⁸ und war vor seinem Dienst im Kultusministerium Lehrer, Direktor und Schulrat. Er stand noch ganz im Geiste des Neuhumanismus. Humboldt selbst musste mit seiner Konzeption „nicht die Probe aufs Exempel machen“, und so blieb es ihm auch erspart, „die Angriffe und die Kritiken auszuhalten, die später Johannes Schulze zu erleben hatte“. Denn im Laufe der Jahre zeigten sich natürlich auch „gewisse Schwächen des ganzen Systems“²⁹.

Überall machte sich das Zeitalter der Industrialisierung mit ihren sozialen Folgen bemerkbar. Die Naturwissenschaften und modernen Fremdsprachen, kurz die sogenannten *Realien*, drängten in die Schule. Das Gymnasium konnte nicht völlig frei und unabhängig von der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung bleiben. Die humanistische Bildung mit ihrem Schwerpunkt auf dem Altertum schien eben doch nicht mehr allein maßgebend und notwendig. Eher erwies sie sich bald als einseitig und weltfremd, obwohl man dem humanistischen Gymnasium zu Recht eine „produktive Einseitigkeit“ zugutehalten konnte.³⁰ Zugeständnisse waren also nötig. Einerseits entwickelten sich daneben Realschulen (die späteren Realgymnasien und Oberrealschulen), andererseits musste das Gymnasium selbst auch diese Fächer integrie-

²⁷ Aly 1911, S. 42.

²⁸ Vgl. Pökel 1882/1974, S. 252.

²⁹ Aly 1911, S. 33.

³⁰ Vgl. Nickel 1985. – Aly bezeichnete die Schule Johannes Sturms als „Produkt einer genialen Einseitigkeit“; „die einzigartige Konzentration“ beschäme „die Zerfahrenheit unsrer modernen Lehrpläne“ (Aly 1911, S. 9 f.).

ren. Man bezeichnete diese Doppelausrichtung mit dem Schlagwort *Ultraquismus*. Dies aber führte zu der von vielen beklagten *Überbürdung* der Schüler – ein Thema, das uns möglicherweise auch in Zukunft wieder beschäftigen wird, wenn man an die Verkürzung und Verdichtung der Gymnasialzeit und an die Gedrängtheit der Bachelor- und Masterstudiengänge denkt. 1836 löste der schlesische Arzt Karl Ignaz Lorinser eine heftige „Überbürdungsdebatte“ aus, die u.a. dazu führte, dass der neue König Friedrich Wilhelm IV. (Regierungszeit 1840–1861) das Turnen als Pflichtfach einführen ließ.

So wird „die Geschichte der höheren Schulbildung“, wie es ein Direktor des Gymnasiums Steglitz einmal überspitzt formuliert hat, zu einer „Geschichte der allmählichen Abkehr von den alten Sprachen“³¹.

Auch in den folgenden Jahrzehnten waren angesehene Persönlichkeiten als *Kultusminister* tätig. Diese stammten übrigens fast alle aus dem Adel oder wurden geadelt.³² Aber von oft noch größerem Einfluss waren meist die Referenten oder *Dezernenten* für das höhere Schulwesen, die die Pläne ausarbeiteten und für ihre Umsetzung zu sorgen hatten. Nach Süvern und Schulze ist vor allem Ludwig Wiese zu erwähnen, der die Abteilung von 1852 bis 1875 leitete (also unter den vier Kultusministern Karl Otto von Raumer, Moritz August von Bethmann-Hollweg, Heinrich von Mühler und Adalbert von Falk). Wieses Nachfolger war Hermann Bonitz, von 1875 bis 1888 im Amt, d.h. unter den Ministern von Falk, Robert von Puttkamer und Gustav von Gossler.

4. Parallel zur technischen, politischen und gesellschaftlichen Entwicklung machte aber auch die von Humboldt 1810 begründete *Universität* enorme Fortschritte und hier gerade auch die zur Leitwissenschaft gewordene Altertumswissenschaft. Bedeutende Wissenschaftler waren hier tätig. Und das Paradox besteht darin, dass gerade diese Wissenschaft durch ihre gründlichen Forschungen das Humboldtsche Griechenideal zerstörte und damit auch das Bildungsideal des Gymnasiums in Frage stellte.

An dieser Stelle sind die großen *Schulkonferenzen* zu erwähnen, zunächst die sog. *Dezemberkonferenz von 1890*, auf der der junge Kaiser Wilhelm II. selbst auftrat und die Richtung vorgab. Hier fielen die später immer wieder aufgegriffenen Worte, in den Gymnasien fehle es „vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage das Deutsche nehmen; wir sollen natio-

³¹ Abel 1979, S. 194.

³² Nach den bereits erwähnten Ministern folgten bis 1917: Moritz August von Bethmann-Hollweg, Heinrich von Mühler, Adalbert von Falk, Robert von Puttkamer, Gustav von Gossler, Robert von Zedlitz-Trützschler, Robert Bosse, Konrad von Studt, Ludwig Holle und August von Trott zu Solz.

nale junge Deutsche erziehen, und nicht junge Griechen und Römer.“³³ Die Ergebnisse und Folgen dieser Konferenz waren für die Altphilologen niederschmetternd, dazu gehörten u.a. folgende Maßnahmen: Der lateinische Aufsatz als Zielleistung im Abitur wurde abgeschafft. Der Lateinunterricht am Gymnasium wurde um 15 Wochenstunden von 77 auf 62 gekürzt, das waren rund 20 Prozent, dem Griechischen wurden von 40 Wochenstunden 4 gestrichen. Die Gleichberechtigung der drei Schularten – Gymnasium, Realgymnasium, lateinlose Oberrealschule – in Bezug auf die allgemeine Hochschulreife wurde aber noch nicht anerkannt, es blieb beim Berechtigungsmonopol des humanistischen Gymnasiums. Infolgedessen ging dieser Schulkampf bis zum Jahre 1900 weiter.

Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff (1848–1931) beklagte in seiner Rede als Prorektor³⁴ den enormen Stundenverlust der altsprachlichen Fächer durch die Lehrpläne vom 6.1.1892. Die Fähigkeit des Verständnisses beider Sprachen sei „seit Jahren stetig heruntergegangen“ und trotz der Stundenkürzungen in den Lehrplänen seien die Forderungen „nicht wesentlich herabgesetzt“ worden. Sie könnten also nur noch in der „Fiction“ erreicht werden. Auf „neue Methoden“, „Vereinfachungen des Lehrstoffs“ und „pädagogische Hexereien“ gebe er nichts.³⁵ Insgesamt lief diese Rede aber „auf eine unmutige Abkehr der philologischen Wissenschaft von der Schule hinaus“³⁶. Die Gymnasiallehrer nahmen ihm das sehr übel.³⁷

An der *Schulkonferenz von 1900* war Wilamowitz-Moellendorff selbst beteiligt. Sie führte zur Gleichberechtigung der drei genannten Schularten. Berühmt sind die Sätze aus seinem Redebeitrag: „Die Antike als Einheit und als Ideal ist dahin; die Wissenschaft selbst hat diesen Glauben zerstört. Dagegen ist unseren Blicken kenntlich geworden eine anderthalbtausendjährige Periode der Weltkultur, nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus der unsern, und diese ist griechisch, denn selbst das ganze Römertum ist nur eine integrierende Provinz derselben.“³⁸

³³ Wilhelm II., zit. nach Paulsen 1919/1965, Bd. II, S. 597.

³⁴ 1892 Prorektor der Universität Göttingen, 1897 nach Berlin berufen und bald der führende Kopf der Philologie an den Universitäten.

³⁵ Wilamowitz-Moellendorff 1892, S. 4 f. (Diese Rede wurde ab der 4. Aufl. 1925/26 aus der Sammlung „Reden und Vorträge“ ausgeschieden).

³⁶ Lehmann. In: Paulsen 1919/1965, Bd. II, S. 716.

³⁷ Vgl. z.B. Uhlig 1893 u. 1901; ähnlich auch der Ulmer Rektor Bender (1894), S. 56 f. – Vgl. auch Fritsch 1982.

³⁸ Wilamowitz-Moellendorff 1902, so auch in: Wilamowitz-Moellendorff 1972, S. 79. In einer ähnlichen Formulierung heißt es an anderer Stelle: „Und jenes Griechentum in seiner olympischen Vollkommenheit ist ebenso dahin wie in seiner Einheit. Die geschichtliche Wissenschaft hat es zerstört, indem sie die Griechen wirklich erst verstehen lehrte.“ (Ebd., S. 108) – Vgl. auch Paulsen 1919/1965, Bd. II, S. 742.

Durch seinen Nachfolger an der Berliner Universität Werner Jaeger (ab 1921) bildete sich in den 1920er Jahren – als Reaktion auf den Historismus – eine neue Bewegung, der sog. „Dritte Humanismus“, wie ihn zuerst Eduard Spranger als solchen bezeichnete.³⁹ Die Griechen galten nun nicht mehr einfach als Vorbild (wie im Neuhumanismus), sondern als „Erzieher“. Ihre ganze Kultur und Literatur sei ein einzigartiger und unersetzbarer Beitrag zur Erziehung (*Paideia*) der Menschheit bis in die Gegenwart.

5. Zu erinnern ist hier auch an die *Richertsche Schulreform* von 1924/25.⁴⁰ Die Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens sind ein großartiger Versuch, die Unterschiede, Gegensätze und Gemeinsamkeiten aller Schularten unter einen Hut zu bringen. Außer dem bereits ab 1922 eingeführten Typ der Deutschen Oberschule (getrennt nach Knaben- und Mädchenschulen)⁴¹ gab es nun in Preußen für Jungen weitere vier Arten der höheren Schule: das Gymnasium⁴², das Realgymnasium, das Reformrealgymnasium und die Oberrealschule; für die Mädchen sogar fünf weitere Typen (oder Züge): das Lyzeum, das Oberlyzeum, das Oberlyzeum der Oberrealschulrichtung, die realgymnasiale Studienanstalt und die gymnasiale Studienanstalt.

An dieser Stelle muss ausdrücklich bemerkt werden, dass sich die ganze Diskussion über das Gymnasium im 19. Jahrhundert praktisch nur auf die männliche Jugend bezog und dass die öffentliche Beratung über die höhere

³⁹ Eduard Spranger (1882–1963; 1911–20 Univ.-Prof. für Philosophie und Pädagogik in Leipzig, seit 1920 in Berlin) sprach in einem „Aufruf an die Philologie“, den er der Veröffentlichung seiner Rede auf der 53. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Jena am 27. September 1921 voranstellte, vom „Unterschied unseres Humanismus, den man den dritten nennen könnte gegenüber jenem zweiten“ (Spranger 1921/1925, S. 7). Die Veröffentlichung dieser Rede über den „gegenwärtigen Stand der Geisteswissenschaften und die Schule“ hat Spranger ausdrücklich Werner Jaeger „in Freundschaft und Verehrung“ gewidmet. – Am 3. Dezember desselben Jahres 1921 sprach er in einem Vortrag über „Humanismus und Jugendpsychologie“ von der „Verwandtschaft zwischen dem Lebensstil der griechischen Jugend und der Sehnsucht unserer Jugendbewegung“. Dies sei „die Stelle der tiefsten und lebendigsten Berührung zwischen unserer Zeit und dem Altertum“. Hier liege „geradezu der neue Sinn des dritten Humanismus, in dessen Anfängen wir heute stehen und für den das Wort „Gymnasium“ erst den ganzen ursprünglichen Lebensgehalt zurückgewinnen wird“ (Spranger 1922, S. 28). Im selben Vortrag sagt Spranger u.a. auch: „Wo wir [...] unter der heutigen Jugend Georgefreunde finden, ist dies ein Hinweis, daß auch die Griechenfreunde nicht fern sind.“ (Ebd., S. 22).

⁴⁰ Vgl. Neuordnung 1924, Richtlinien 1925.

⁴¹ Vgl. Tosch 2006.

⁴² Das bedeutete bis dahin ganz selbstverständlich nur das humanistische oder altsprachliche Gymnasium. Zum Reformgymnasium (Frankfurter System von 1892 bis zur Neuordnung 1924) vgl. den Beitrag Frank Tosch in diesem Band.

Mädchenbildung eigentlich erst im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts einsetzt. Einen entscheidenden Schritt stellten erst die „Bestimmungen über die Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens vom 18. August 1908“ dar.⁴³ In der Zeit des Nationalsozialismus wurde nach anfänglichem Hin und Her das differenzierte Schulwesen der Weimarer Zeit stärker vereinheitlicht. Bernhard Rust wurde 1934 Reichsminister für Volksbildung. Erst 1938 wurden die reichseinheitlichen Lehrpläne „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“ erlassen. Das Gymnasium wurde – in erheblich verringerter Anzahl – als „Sonderform“ für Jungen noch zugelassen. Die Sprachenfolge war hier Latein ab 5., Griechisch ab 7., Englisch ab 9. Schuljahr. Latein wurde an den „Oberschulen für Jungen“ ab dem 7. Schuljahr wieder für alle Schüler verbindlich – ein „Danaergeschenk“, wie viele Altphilologen meinten. Im Einführungserlass zur Neuordnung von 1938 heißt es: „Aus wichtigen bevölkerungspolitischen Gründen habe ich die neunjährige Höhere Schule auf acht Jahre verkürzt.“⁴⁴ Bedenkt man, dass mit der sogenannten Machtergreifung sofort eine Eliminierung jüdischer Hochschullehrer, Lehrer und Schüler einsetzte⁴⁵ und dass am 1. September 1939 der Zweite Weltkrieg begann, kann man dem Nationalsozialismus insgesamt nur eine destruktive Leistung auch im Bildungswesen bescheinigen.⁴⁶

6. Nach dem Zweiten Weltkrieg ging die Kulturhoheit wieder an die Bundesländer über, es wurde die Kultusministerkonferenz gegründet, die bestimmte Abkommen beschließen kann, die zu einer gewissen Vereinheitlichung führen sollen. Besonders wichtig war das sogenannte *Düsseldorfer Abkommen* vom 17. Februar 1955, wonach *alle* Schulen, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, die Gruppenbezeichnung „Gymnasium“ tragen. Dadurch wurde also der aus der Antike stammende Name „Gymnasium“ definitiv von der Bindung an die alten Sprachen abgetrennt. Einschneidend war auch das *Hamburger Abkommen* vom 28. Oktober 1964, wodurch die dritte Fremdsprache vom 8. auf das 9. Schuljahr verschoben wurde, was für den Griechischunterricht den Verlust eines ganzen Schuljahres bedeutete. – Dieser föderale Pluralismus, oft beklagt, hat aber auch große Vorteile, weil einzelne Länder mit ihren Projekten und Reformen vorpreschen können.

7. In der *DDR* blieb es bei einer einheitlichen Schuladministration. Gab es zunächst noch Oberschulen mit sog. A-, B- und C-Zweigen, wobei der C-Zweig altsprachlich war, so wurden durch das „Gesetz über das einheitliche

⁴³ Vgl. Holle 1910; Beckmann 1936; Wildhagen 1994.

⁴⁴ Neuordnung 1938, S. 46.

⁴⁵ Zur Vertreibung jüdischer Philologen aus dem Bildungswesen vgl. Ludwig 1984.

⁴⁶ Vgl. Kemnitz/Tosch 2011.

sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Februar 1965 die Polytechnische Oberschule von Klasse 1–10 und die Erweiterte Oberschule mit den Klassen 11 bis 12 geschaffen. Das Gymnasium war beseitigt. Für die Klassen 11 und 12 wurde ein „fakultativer Lateinunterricht“ angeboten. Daneben gab es an insgesamt neun Schulen der DDR Spezialklassen mit sogenanntem „verstärktem Altsprachunterricht“, der bereits in Klasse 9 mit Latein und in Klasse 11 mit Griechisch einsetzte.⁴⁷ Das währte so bis zum Ende der DDR 1990.⁴⁸ Erst nach der Wende wurden die betreffenden Schülerzahlen bekannt: Insgesamt lernten 1989 etwa 4.596 Schüler und Schülerinnen in der DDR Latein. Zum Vergleich: In der gesamten Bundesrepublik (einschl. der neuen Länder) lernen heute rund 833.000 Schüler Latein.

8. In der Bundesrepublik war die von Saul B. Robinsohn 1967 angestoßene *Curriculumrevision* von größter Bedeutung. Sie schien dem altsprachlichen Unterricht den Boden zu entziehen mit dem Argument vom „Versagen der klassisch-humanistischen Bildung [...] vor der nationalsozialistischen Barbarei“⁴⁹.

⁴⁷ Diese Schulen waren: 1. Halle: Latina (August-Hermann-Francke); 2. Leipzig: Thomas-Schule; 3. Dresden: Kreuz-Schule; 4. Berlin: Schliemann-Schule; 5. Potsdam: Humboldt-Schule; 6. Rostock: Herder-Schule; 7. Zwickau: Gerhart-Hauptmann-Schule; 8. Eisenach: Ernst-Abbe-Schule; 9. Magdeburg: Humboldt-Schule.

⁴⁸ Margot Honecker war von 1963 bis zum 2. November 1989 Minister für Volksbildung.

⁴⁹ Robinsohn 1972, S. XIX. – Im Nachwort zu seiner Erzählung „Der Vater eines Mörders“ fragt Alfred Andersch 1980/82: „Schützt Humanismus denn vor gar nichts?“ Und fügt hinzu: „Die Frage ist geeignet, einen in Verzweiflung zu stürzen.“ (S. 136) – In den 1970er Jahren erschienen die Aussichten für die Fächer Latein und Griechisch sehr ungünstig. 1973 schrieb der Erziehungswissenschaftler Klaus Westphalen: „Während Griechisch sich zum reinen Luxusgut der Bildung entwickelt, scheint auch für Latein der Weg vorgezeichnet zu sein: Einst Pflichtpensum für alle, die da studieren wollten, wird es zum Konsumangebot innerhalb einer Fülle zum Teil attraktiverer Offerten.“ (Westphalen 1973, S. 7) – Latein wurde zeitweilig zum Hauptübel der Schullaufbahn erklärt. Der Psychologe Udo Undeutsch hatte nachgewiesen, dass viele Schüler nur am Latein gescheitert seien. Undeutsch bezeichnete die höheren Schulen als „Philologie-Anstalten“. Die dort betriebene Auslese sei einseitig, weil die Philologie-Intelligenz auf Kosten anderer Begabungstypen bevorzugt werde (vgl. Arnold 1970, S. 127). Die alten Sprachen galten vielen Schülern als zu schwer und im Sinne des uralten Streits zwischen Humanismus und Philanthropinismus (vgl. Niethammer 1808/1968) als lebensfremd und unnützlich. So wurden die Fächer abgewählt. Aber im letzten Jahrzehnt hat sich das Blatt gewendet. Das Fach Latein erhält enormen Zulauf. Nach Einführung des Frühbeginns des modernen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule meinen viele Eltern, dass sie sich für ihre Kinder nun wieder eine gründlichere grammatische und historische Bildung leisten können. So ist das Fach Latein in den letzten Jahren zu einem fast boomenden Mittelstufenfach geworden. Demgegenüber wurde das Griechische, einst das Schibboleth des Neuhumanismus, selbst an den ehemals vollaltsprachlichen Gymnasien mehr und mehr in die Defensive gedrängt.

Die Curriculumrevision fragte nicht nach dem überlieferten „Bildungsgut“, sondern nach den Schlüsselqualifikationen, die der künftige Bürger benötigt. Aller Unterricht stand nun im Zeichen der „Lernzielorientierung“. In diesen Jahren hat der Deutsche Altphilologenverband eine auf Robinsohns Forderungen abgestimmte Lernzielmatrix entwickelt, die dem Fach Latein Lernziele in vier Inhaltsklassen zuwies, im Bereich von 1. Sprache, 2. Literatur, 3. Gesellschaft, Staat, Geschichte und 4. im Bereich „Fragen der menschlichen Existenz“. Dieses sog. Multivalenzkonzept hält also – in zeitgemäßer Terminologie – an einer *humanistischen* Konzeption des Faches fest.⁵⁰ Dabei fällt auf, dass sich der Fachverband der deutschen Altphilologen – im Gegensatz zur Griechenbegeisterung des Neuhumanismus und des sogenannten Dritten Humanismus – ganz stark auf den Lateinunterricht konzentriert hat, dem nunmehr fast allein die (gesamte) Vermittlung des antiken Geistesgutes übertragen ist.⁵¹ Manfred Fuhrmann bezeichnete Latein geradezu als „Schlüsselfach der europäischen Tradition“⁵².

⁵⁰ Es geht also nicht nur – wie in der DDR – um die Ausbildung von Kadern, die in einem bestimmten Berufszweig über abgezielte Alt Sprachenkenntnisse verfügen müssen.

⁵¹ A. Clasen konstatierte 1987: „Die Einsicht hatte sich durchgesetzt, daß beide Sprachen nicht wirksam verteidigt werden können, solange sie als Fächerinheit begriffen und verteidigt werden. Latein muß wegen seiner Stellung am nicht-altsprachlichen Gymnasium für sich und als Einzelfach unter anderen begründet werden.“ (Clasen. In: Sallmann 1987, S. 36).

⁵² Fuhrmann 1976, S. 68–82. – Zuvor hatte der Erziehungswissenschaftler Theodor Wilhelm die Aufgabe des Lateinunterrichts folgendermaßen zusammengefasst: „Die Aufgabe lautet: mit Sprache reflektierend umgehen lernen.“ Latein eignet sich hervorragend für die Übung des sprachlichen Denk-, Urteils- und Beobachtungsvermögens. Es empfiehlt sich auch „aus planungsökonomischen Gründen: man lernt beim Lateinischen gleichzeitig noch so vieles andere mit, Einsichten in internationale Sprachzusammenhänge, praktische Sprachschlüssel für die verschiedenen Berufsgebiete“ und eine wenigstens potentielle „sprachliche Unterlage für nachwachsende geschichtliche Kontinuitätsvorstellungen.“ (Wilhelm 1967, S. 158) – Der Sprachwissenschaftler Haarmann schreibt über die Bedeutung des Lateinischen: „Keine andere Sprache der Welt hat einen so massiven Einfluß auf so viele verschiedene Sprachen ausgeübt wie das Latein“. Er bezeichnet es als „die produktivste aller Kultursprachen der Welt“, das lateinische Alphabet sei „das produktivste Schriftsystem aller Zeiten, denn es werden heute mehr Sprachen in Lateinschrift als in irgendeiner anderen Schriftart geschrieben.“ Darüber hinaus betont er auch die „produktive Vermittlerrolle“ des Lateinischen für das antike Kulturgut, insbesondere auch die „Tradierung und Verbreitung griechischen Ideengutes (vor allem mythologischer, polit.-philosophischer und literarischer Thematik) [...] In ganz Westeuropa wurde das christliche Kulturerbe über die Antike hinaus in lateinischer Sprache tradiert. Christentum und Latein waren jahrhundertlang die Grundpfeiler westeuropäischer Zivilisation. [...] Wenn man vom Latein als ausgestorbener Sprache spricht, ist das eigentlich nur die halbe Wahrheit, denn das lateinische Sprach- und Kulturerbe lebt in seiner romanischen Transformation bis heute weiter.“ (Haarmann 2001, S. 239–245).