

"Überbürdung" als Nebeneffekt der neuhumanistischen Bildungsreform? : Zur Kontinuität von Schulkritik und zur reformpädagogischen Argumentation von Medizinern nach 1819

Autor(en): **Stross, Annette M.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **8 (2002)**

Heft 1

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901819>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

„Überbürdung“ als Nebeneffekt der neu- humanistischen Bildungsreform?

Zur Kontinuität von Schulkritik und zur
reformpädagogischen Argumentation von Medizinern nach 1819

■ Annette M. Stross

Charakteristisch für die Schulgeschichte – so erklärt Achim Leschinsky 1996 – sei folgendes Phänomen: Je eindeutiger sich die Schule spezifischen Ausprägungen ihres Sozialisations- und Unterrichtsauftrages jeweils annähert, umso lauter würde „der Ruf nach einer Reform, die die institutionellen Einseitigkeiten der Schule überwinden soll“. So schlage beispielsweise die idealtypisch gegebene „Distanz der Schule zum Leben“ in eine „Lebensferne“ um; „aus der Behandlung und Ordnung von Schülerinnen und Schülern nach bestimmten Kategorien: werden Entfremdung und Entmenschlichung in der Schule“. Aus dieser Perspektive seien reformpädagogische Initiativen „bezeichnenderweise oft nahe an den verschiedenen dichotomen Kennzeichnungen angesiedelt“ (Leschinsky 1996, S. 13). Leschinsky nennt hier unter anderem „freie Interaktion oder soziale Gesellung versus formative Erfassung“, „individuelle (pluralistische) Selbstdarstellung versus kollektivistische Standardisierung“ oder „Ausprobieren versus Ernstcharakter“ (S. 14ff.).

Diese für reformpädagogische Initiativen offenbar signifikante *Fluktuation zwischen zwei Polen* beschränkt sich nun keinesfalls nur auf die Ebene der Diskurse, sondern bezieht in komplexer Wechselwirkung realgeschichtliche Entwicklungen des Bildungswesens mit ein. Die Tatsache, dass reformpädagogische Diskurse (so z.B. in der Überbürdungsdebatte um und nach 1800) häufig eine Eigendynamik entwickeln, sich mitunter auf eine von ihnen selbst produzierte (Schein-)Wirklichkeit be-

ziehen und damit die Basis ihrer Kritik allererst erzeugen (hier: die Überlastung von Gymnasiasten), steht hierzu in keinem Widerspruch.

Neben der für reformpädagogische Initiativen im historischen Prozess typischen Bewegung zwischen zwei Polen lässt sich die *Kontinuität in der Diskontinuität* als weiteres Charakteristikum hervorheben. Die dahinter stehende Aussage ist hinlänglich bekannt: Reformpädagogische Forderungen leben von der (mitunter selbst hervorgebrachten) Differenz zum Bestehenden, oder – wie Luhmann und Schorr es formulieren – „Reformen in Angelegenheiten der Erziehung sind nicht nur historische Ereignisse ... Es handelt sich vielmehr um strukturelle Notwendigkeiten eines ausdifferenzierten Systems“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 463).

Werden nun beide Merkmale – Fluktuation zwischen Polen *und* Kontinuität in der Diskontinuität – für die Rekonstruktion reformpädagogischen Denkens als grundlegend anerkannt, kann weder die inhaltliche Fixierung und Reduktion auf – hier in der Regel von Pädagogen produzierte – spezifische Ideen wie „Natur und Individualität“ des Kindes noch die Annahme bildungspolitisch bedingter Unterbrechungen reformorientierter Diskurse ausreichendes Kriterium pädagogischer Historiographie sein. Eine Geschichtsschreibung, die die Reformpädagogik mit Rousseau beginnen lässt und ihre erste Phase „mit dem Scheitern des Süvernschen Gesetzentwurfs“ (Benner/Kemper 2000, S. 9) für beendet hält, unterliegt aber genau der Überbetonung dieser beiden Kriterien.

Am Beispiel der frühen Überbürdungsdebatte in Preussen soll deshalb die Fragwürdigkeit einer Ori-

entierung pädagogischer Historiographie an von Pädagogen, Philosophen und Bildungspolitikern produzierten reformpädagogischen *Inhalten* ebenso wie auch die Problematik einer an bildungspolitischen Vorgaben orientierten *Phasenbildung* in der Geschichte reformpädagogischer Initiativen gezeigt werden. Die dahinter stehende These lautet: Das Charakteristikum reformpädagogischen Denkens lässt sich weder in der Fokussierung auf bestimmte Personen- bzw. Berufsgruppen noch in der Konzentration auf spezifische – und als "reformpädagogisch" bewertete – Ideen rekonstruieren, sondern erst anhand eines formalen Modells, welches – diszipliniert bzw. professionsgeschichtlich übergreifend – in der Aufeinanderfolge von Kritik/Reform(vorschlägen)/Kritik sowohl die inhaltlichen Fluktuationen reformpädagogischer Ideen in Differenz zum jeweils Bestehenden als auch das Umschlagen reformerischer Umsetzungsbemühungen in neue Probleme in den Blick nimmt.

Die durch die Auswahl von Quellentexten und die Festlegung auf den Zeitraum zwischen 1809/10 und 1837 hier vorgenommene Begrenzung ist kontingent. Denn wie die Forschung der vergangenen Jahre gezeigt hat (vgl. Jeismann 1996b; Müller 1977; Neugebauer 1992) ist der Prozess der Verstaatlichung des preussischen Schulwesens durchaus langfristig angelegt, kann Wilhelm von Humboldt keineswegs als der Initiator der preussischen Bildungsreform angesehen werden und endet die Debatte zur "Überbürdung" von Gymnasiasten auch nicht mit der Zirkularverordnung des preussischen Unterrichtsministeriums im Jahre 1837.

1. Von der Willkür zur Kontrolle: Gestiegene Anforderungen an preussische Gymnasiasten nach 1819

Ein Jahr vor Inkrafttreten der Karlsbader Beschlüsse und dem Scheitern des Süvernschen Gesetzentwurfes, 1819, wird der Koblenzer Schulrat Johannes Schulze als Oberregierungsrat nach Berlin berufen. Unter dem bereits seit 1817 amtierenden Kultusminister Freiherr von Altenstein übernimmt Schulze in den darauf folgenden Jahren die Leitung des höheren Unterrichtswesens in Preussen. In seinen ersten Jahren in Berlin wird der in früheren Jahren begeisterte Anhänger Schleiermachers mit dem sich in wissenschaftlichen Kreisen vollziehenden Übergang von der Humboldtschen zur Hegelschen Philosophie konfrontiert. Schulze besucht in den Jahren 1819 bis 1821 "täglich in zwei Abendstunden Hegels sämtliche Vorlesungen über Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, Logik, Psychologie ... und scheut die Mühe nicht, ... [sich] den Inhalt sämtlicher Vorlesungen durch sorgfältig ... nachgeschriebene Hefte noch mehr einzuprägen" (Paulsen 1921, S. 320). Hegels von striktem Antiindividualismus geprägtes Denken liess sich mit der von Polizeiaufsicht und allgemeiner Überwachung der Universitäten und Gymnasien geprägten

Zeit offenbar besser vereinbaren als die auf Individualität, Romantik und Gefühle setzenden Vorstellungen Humboldts und Schleiermachers. Zugleich entsprach Hegels auf logische Abstraktionen setzendes Denken eher der Vorliebe Schulzes für ordnende Eingriffe in das preussische Schulwesen durch Gesetze und Verfügungen, durch Prüfungen und Kontrollen. "Die Universitäten und Gymnasien", schreibt Friedrich Paulsen in seiner 'Geschichte des gelehrten Unterrichts' rückblickend, "sind die Sammelbecken und Kanäle, er selbst [Schulze, AS] der grosse Röhrenmeister zu Berlin, der den befruchtenden Strom leitet und mischt" (S. 323).

Die während der Reformära begonnene Verstaatlichung des höheren Schulwesens in Preussen wurde also nach 1819, unter der Leitung Schulzes, in verstärktem Masse fortgesetzt. Gleichzeitig hatte sich die staatliche Unterrichtsverwaltung von Humboldt, Fichte und Schleiermacher in nur wenigen Jahren weit entfernt. An die Stelle "allgemeiner Bildung" trat in den Lehrplänen der Druck eines "neuen enzyklopädischen Universalismus" (S. 335; vgl. auch S. 325ff.); so mussten Gymnasiasten beispielsweise erstmals für die Anmeldung zur Abiturprüfung eine Liste "aller von ihnen gelesenen Bücher" beilegen (S. 330). Dennoch gingen auch die neuen Anforderungen an strenge Disziplin, sittlichen Gehorsam und Unterwerfung an den Gymnasien (vgl. S. 333) mit scheinbar konträren Forderungen einher: Als wichtig galt ebenso, die "Selbsttätigkeit der Schüler zu wecken", sie zu "eigenen freien Vorträgen" anzuleiten und sie an ein "aufmerksames und nachdenkliches Lesen zu gewöhnen" (S. 329f.). Im Sinne einer Pestalozzischen Kindzentrierung dürfen diese Forderungen allerdings nicht gelesen werden; vielmehr entsprachen sie den seit 1810 gestiegenen Anforderungen an preussische Gymnasiasten. So erklärt Paulsen mit Blick auf die Prüfungsordnungen in den Jahren 1831 und 1837 und den gymnasialen Normalplan von 1837 am Ende des 19. Jahrhunderts: "Die Selbständigkeit in der Gestaltung des Lehrplanes, welche die einzelnen Lehranstalten bisher besessen hatten, ging ... zu Ende. An die Stelle der Willkür und der individuellen Neigung war die Regel und das Gesetz getreten, über dessen Innehaltung die jederzeit nahen Provinzialschulkollegien wachten" (S. 327).

2. Von der "harmonischen Persönlichkeit" zum kränklichen Primaner? Kritische Stimmen von Eltern, Pädagogen und aus der Schulverwaltung

Die zur Errichtung eines meritokratischen Systems vor allem nach 1809/1810 einsetzenden Bemühungen um eine Verstaatlichung des höheren Bildungswesens und den Aufbau eines staatlich kontrollierten Prüfungswesens waren von Beginn an begleitet von einem Problem, das – auf der Basis einer Kritik am Bestehenden – in neue Reformforderungen münden musste. Die Kritik laute-

te "Überlastung" der Gymnasiasten, die Reformwünsche von Eltern liefen dementsprechend auf "Entlastung" hinaus, insbesondere auf die Dispensierung vom Griechischunterricht (vgl. Jeismann 1996b, S. 220). Dispensationsgesuche kamen nicht nur aus den Kreisen Adliger, für die eine Befreiung vom Griechischen bislang durchaus üblich gewesen war, sondern auch aus dem Wirtschaftsbürgertum (vgl. Jeismann 1996a, S. 384ff.). Neu war indes, dass den Dispensationsgesuchen nur noch in Ausnahmefällen stattgegeben wurde: "Da nun aber alle in den Unterrichtszyklus der allgemeinen höheren Lehranstalten aufgenommenen Lehrobjecte auf die allgemeine wissenschaftliche und fundamentale Bildung der Schüler berechnet sind, so darf eine nur theilweise Beschäftigung mit denselben durchaus nicht stattfinden, und kein Schüler sich so wenig von der Theilnahme am Unterricht im Griechischen, als von irgendeiner anderen Lektion, ausschliessen" (zit. nach Jeismann 1996a, S. 384).

Auch der zu seinen Lebzeiten im Schatten Hegels stehende Johann Friedrich Herbart kritisierte den nun zu beobachtenden "Mangel an Frohsinn unserer Schuljugend". So heisst es beispielsweise in einem 1823 für das Königsberger Provinzial-Schulkollegium verfassten Gutachten: "Ueberhäufung mit häuslichen Arbeiten, unnützen Schreibereien, die bis spät Abends dauern (wohl gar bis in die Nacht) ... sind nichts Seltenes; daneben fehlt es zu andern Zeiten an Beschäftigung, natürlich weil die Eltern um desto weniger daran denken können, den Kindern zu thun zu geben, je mehr sich das Gymnasium die Miene giebt, ihre ganze Zeit und Kraft in Anspruch nehmen zu müssen." Das fehlende pädagogische Verständnis der Gymnasiallehrer wurde hier vor allem begründet mit der Einführung des Abitur-Ediktes, 1812, welches eine Zentrierung aller Anstrengung auf die Abschlussprüfung nach sich gezogen hätte: "Seit vielen Jahren nämlich glaubte ich zu bemerken: dass unsere Gymnasien das bekannte Edict wegen der Prüfung der Abiturienten dergestalt im Auge zu haben scheinen, als wäre es die Summa aller Pädagogik" (Herbart [1823]1880, S. 144f.).

Nicht minder kritische Stimmen kamen aus dem brandenburgischen Provinzial-Schulkollegium zu Berlin: "Wir gestehen", so heisst es in einem Bericht an das preussische Unterrichtsministerium im Jahre 1825, "mit der ehrerbietigen Offenheit, welche wir einem Kön. Ministerio schuldig sind, dass uns dieser Auftrag in eine nicht geringe Verlegenheit bringt. Es kann wohl niemand, welcher erwägt, dass unsere Gymnasiasten in der Regel täglich sieben öffentliche Lehrstunden haben, dass sie sich auf die meisten derselben vorbereiten, dass sie alle wiederholen, dass sie die ihnen aufgegebenen Exerzitien und Übersetzungen anfertigen und Aufsätze anderer Art machen sollen, schon *nur zu sehr beschäftigt sind* und mehr von ihnen verlangen vielleicht nur um den Preis ihrer beim Abgang auf die Universität oft ohnehin schon angegriffenen Gesundheit er-

reicht werden könnte" (zit. nach Paulsen 1921, S. 337f.). Die Ablehnung der in diesem Zusammenhang vorgetragenen Klagen kam aus dem Unterrichtsministerium selbst. In einem Reskript aus dem Jahre 1829 heisst es hierzu, dass den späteren Gelehrten "ihr Vorhaben nicht zu leicht gemacht [werden dürfe], dass ihnen vielmehr schon in der Schule und mittels [!] derselben die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen, welche die unvermeidlichen Bedingungen eines erfolgreichen, dem Dienst der Wissenschaft, des Staates und der Kirche gewidmeten Lebens sind, vergegenwärtigt und sie früh an den Ernst ihres Berufs gewöhnt werden" müssten (zit. nach Paulsen 1921, S. 341).

3. Die Kultur- und Schulkritik von Ärzten

3.1. Johann Jakob Sachs

Bereits ein Jahr später, 1830, erscheint in Preussen die wohl erste von einem Mediziner verfasste kritische Schrift zur Überbürdungsfrage. Geprägt von den nachwirkenden Ideen der medizinischen Aufklärung, vor allem zur physischen Erziehung, bemängelt der an der Königsberger und der Berliner medizinischen Fakultät ausgebildete Arzt und spätere mecklenburgische Medizinalrat Johann Jakob Sachs "die Ueberschreitung der Grenzen der Schulbildung in unseren Gelehrtenschulen, durch die Ueberladung ihrer Schüler mit zu vielen Zweigen des Wissens" (Sachs 1830, S. 95). Eingebettet in eine allgemeine jüdisch-religiös geprägte Kulturkritik, die den Zeitgeist in den "Fesseln des Ehrgeizes", im "Ringern nach mannigfaltigen Auszeichnungen", in "aufgereizter Lüsterheit", "ausgelassenem Lebensgenuss und Vergnügungssucht" darniederliegen sieht und bei den höheren Schulen "das so verderbliche Censur- und Prämienwesen" (S. 2/6) anprangert, wird die rechtzeitige Begabungsselektion als wichtiges Mittel für die Begrenzung der auf die Universitäten drängenden Jugend empfohlen: "Wir müssen es daher wiederholentlich Eltern an's Herz legen, dass sie bei der Bestimmung ihrer Kinder ja recht vorsichtig seyen; wir müssen die Gönner ... bitten, nur die, wahren Beruf zum Studiren in sich Tragenden aufzumuntern und zu unterstützen, und endlich von den Vorstehern und Lehrern der höheren Schulanstalten dringend wünschen, dass sie ohne alle sonstige Rücksicht in ihrer ganzen Strenge die Gesetze gelten lassen, welche so weise alle zum Studiren Untauglichen zeitig zurückzuschicken gebieten" (S. 111). Die aufgezeigten Mängel im Erziehungswesen sowie deren notwendige Behebung weisen für Sachs nicht nur darauf hin, "wo [für Ärzte, AS] ein ganz neues Gebiet urbar zu machen ist" und "dass der rationelle Arzt die Pädagogik mit leiten muss" (S. 18/20). Sie liefern zugleich die erste Legitimation für die theoretische Beschäftigung der Ärzteschaft mit Fragen einer künftigen psycho-physiologisch orientierten Erziehungswissenschaft.

Eine nachhaltige Reaktion innerhalb der Öffent-

lichkeit ruft allerdings erst die 1836 erschienene Schrift Lorinsers hervor. Sie erscheint zwei Jahre nach dem Inkrafttreten des 'Reglements für die Prüfung der zu den Universitäten übergehenden Schüler', das nunmehr die Berechtigung zum Universitätsstudium definitiv mit dem erfolgreich bestandenen Abitur verband.

3.2. Carl Ignaz Lorinser

In seinem im Januar 1836 in der 'Medicinischen Zeitung' erschienenen Aufsatz 'Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen' beschuldigt Medizinalrat Carl Ignaz Lorinser aus Oppeln die Gymnasien, die allerortens hervortretende "Reizbarkeit und Schwäche des Nervensystems" durch die "Vielheit der Unterrichtsgegenstände", die "Vielheit der Unterrichtsstunden" und die "Vielheit der häuslichen Aufgaben" noch zu fördern: "Das Erste ist vorzüglich zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes geeignet, das Zweite hält die naturgemässe Ausbildung des Körpers zurück, und durch das Dritte wird vorgebeugt, dass diese beiden Wirkungen nicht ausserhalb der Schule wieder aufgehoben werden" (Lorinser [1836]1861, S. 6f.). Seine die "Entkörperung" des Menschen und die "Verfeinerung" der Sitten gleichermaßen fokussierende Kulturkritik verbindet Lorinser mit einem Plädoyer für eine Vereinfachung der Lehrpläne, eine Reduktion der Stundenzahl und die (Wieder-)Einführung des Turnunterrichts an den Gymnasien (S. 3ff./13ff.).

Vermutlich hätte auch dieser Aufsatz keine weitere Aufmerksamkeit auf sich gezogen, wenn nicht – offenbar anlässlich eines Friedrich Wilhelm III. eigens zugesandten Exemplars – durch königliche Ordre Stellungnahmen sämtlicher Provinzial-Schulkollegien zu den Vorwürfen Lorinsers eingeholt worden wären. An den darauf folgenden Gutachten und Streitschriften war eine Vielzahl von Pädagogen und Medizinern (wie T. Heinsius, S. Immanuel, F.A. Gotthold, F. Kritz u.v.a.) beteiligt, wobei die Zahl der beteiligten (Ober-)Lehrer die Zahl der Ärzte noch bei weitem überstiegen haben dürfte. Unter den beteiligten Ärzten befand sich auch Robert Froriep, Professor der Medizin in Berlin.

3.3. Robert Froriep

Unter Berücksichtigung der von pädagogischer Seite vorgetragene Argumente gegen Lorinsers Schrift führt Froriep als "Beweis" für die Richtigkeit der Kritik Lorinsers "allgemeine physiognomische Unterschiede" innerhalb der süd- und der norddeutschen Studentenschaft an. Diese würden, so Froriep, die unterschiedlichen Anstrengungen des Schullebens widerspiegeln. "Der Beweis für meine Behauptung", schreibt Froriep, "ist schwer zu führen, da über vorhandene Ueberreizung und daraus folgende Abspannung der gelehrten Schulen besuchenden jungen Leute numerische Nachweisungen nicht möglich sind" (Froriep 1836, S. 21). Jedoch findet man, so Froriep weiter, in Ländern, die den Schulprüfungen eine grosse Bedeutung bei-

messen, unter den Studenten "der Mehrzahl nach zwar grosse, aber entweder schlaffe, oder im Gementheil unruhig bewegliche Gestalten und blasse Gesichter, fast durchgängig mit dem Ausdruck eines gewissen Überdresses oder aber einer unstäten, eifrigen Aufmerksamkeit auf alle Umgebungen." In Ländern, die den Schulprüfungen geringere Wichtigkeit zuschreiben, würden dagegen "fast nur kräftige, mit Behaglichkeit sich bewegende Gestalten und blühende Gesichter mit dem Ausdruck lebensfroher Gutmüthigkeit" vorkommen (S. 21ff.). "Am grössten aber", so schreibt er weiter, "ist die Wichtigkeit der Schalexamina in Preussen, und zwar hier nicht allein für den Schüler, sondern auch für den Lehrer, indem bei der hiesigen Einrichtung der Examina dieselben fast mehr eine Controlle der Lehrtalente und des Eifers des Lehrers, als eine Entscheidung über die Reife eines Schülers zur Translocation zu bezwecken scheinen ... Es beginnt auf diese Weise ein Wetteifern unter den Lehrern, bei welchem die Schüler fast nur das Material sind, an welchem die Lehrer ihre Fertigkeit und ihren Eifer zur Erscheinung bringen können, und wobei die möglichste Steigerung der Masse der beigebrachten Detailkenntnisse das Ziel des gesamten Unterrichts wird" (S. 24f.).

Die Einwände von Pädagogen, insbesondere von preussischen Oberlehrern und Gymnasialdirektoren, betonten demgegenüber immer wieder die Notwendigkeit geistiger Anstrengung zur Erbringung von Leistungen. Gewarnt wird vor drohenden "Bildungsrückschritt(en)" Deutschlands, falls Lorinsers Empfehlungen umgesetzt werden sollten. Im Übrigen werden statistische Angaben gegen Lorinser ins Feld geführt, so zum Beispiel der nicht höhere Krankenstand unter den Schülern im Vergleich zur übrigen Bevölkerung. So heisst es bei Friedrich August Gotthold, Direktor des Königlichen Friedrichskollegiums zu Königsberg: "Ziehen wir von den ... Vorwürfen [Lorinsers, AS] die gewaltige Übertreibung ab, so trifft der Rest 1) den heutigen Geisteszustand der Menschen überhaupt. 2) Die schwachköpfige Jugend, die nicht studieren sollte. 3) Die den Wissenschaften abgeneigte Jugend, die wiederum nicht studieren sollte. 4) Einige talentvolle aber zu leichtsinnige und in zu grosser Sinnlichkeit und Zerstreuung lebende junge Leute und ihre unpädagogischen Eltern. 5) Einige einzelne untüchtige Lehrer, die allerdings Missgriffe thun mögen, und die man besser anderweitig versorgte. Frei dagegen von obigen Vorwürfen sind die Gymnasien selbst" (Gotthold 1836, S. 45). Seiner Ansicht nach liegen die eigentlichen Beweggründe für die von Lorinser ausgelöste Diskussion dann auch ganz woanders: "Bei Allem aber, was öffentlich und privatim gegen die Gymnasien unternommen wird, ist es immer, man mag es unverhohlen eingestehn oder sich der Maske bedienen, das Griechische, auf welches die Angriffe gerichtet sind" (S. 9).

3.4. Johann Jacoby

In Replik auf Friedrich August Gottholds Schrift 'Lorinser's Beschuldigung der Schulen' plädiert der Königsberger Arzt Johann Jacoby noch im selben Jahre, 1836, für eine – didaktisch-methodisch begründete – Bevorzugung der Realien gegenüber dem Griechischen: "Was nun das Griechische anlangt, so ist dessen grösserer oder geringerer Nutzen für das Leben theils von dem künftigen Beruf des Lernenden, theils von der Methode des Lehrers abhängig. Dem einstigen Gelehrten dürfte diese Sprache dermalen noch unentbehrlich sein; dem Geschäftsmanne hingegen kann das Griechische nur dann für das Leben Gewinn bringen, wenn der Lehrer ... durch ausführliches Eingehen in den Sinn der Autoren Geist und Gemüth seines Schülers zu bilden versteht. Dass diese Behandlung der Klassiker aber keineswegs die gewöhnliche auf unsern Gymnasien sei, ... haben wir vom Hr. Direktor G. selbst erfahren ... Bei solcher Lage der Dinge ist es wenigstens fraglich, ob nicht andere, von der Lehrmethode minder abhängige Unterrichtsgegenstände bei der Erziehung des künftigen Geschäftsmannes den Vorzug verdienen ... An mehreren Orten in Preussen sehn wir bereits diese Idee [d.i. die Aufnahme realistischer, d.h. naturwissenschaftlicher Bildungsinhalte in die gymnasialen Lehrpläne, AS] mit dem gedeihlichsten Erfolge verwirklicht; sie scheint die wichtigste Aufgabe der Volkserziehung am besten zu lösen und dürfte leicht einer künftigen allgemeinen Reform der Schulen zur Grundlage dienen" (Jacoby 1836, S. 25ff.). Seine eigenen Vorschläge richten sich vor allem auf eine Reduktion der alten und neuen Sprachen in den unteren Klassen und die Einführung beziehungsweise Erhöhung der Stundenzahlen in Physik, Chemie und Mathematik für die oberen Klassen. Ausserdem seien – so Jacoby – tägliche Leibesübungen einzuführen (S. 30ff.).

Realistische und humanistische Bildung wurden also – vor dem Hintergrund der beginnenden Emanzipation der Naturwissenschaften von der Philosophie, der Übernahme eines an empirischer und experimenteller Forschung orientierten naturwissenschaftlichen Denkens innerhalb der Ärzteschaft und der, in diesem Zusammenhang stehenden, politischen Infragestellung des bisherigen Bildungsmonopols – unter dem Deckmantel der Sorge um die Gesundheit der Schüler gegeneinander auszuspielen versucht. Dem preussischen Unterrichtsministerium indes war die Sachlage bekannt. Die Antwort auf die von ärztlicher, aber auch von pädagogischer Seite geübte Kritik erfolgte bereits ein Jahr später, im Oktober 1837.

In der von Johannes Schulze verfassten Zirkularverfügung, dem sogenannten Blauen Buch, wurde der Angriff reformorientierter Ärzte und Pädagogen auf das humanistische Gymnasium weitgehend abgewehrt. Auch weiterhin blieb der Stellenwert der naturwissenschaftlichen Bildungsinhalte gegenüber dem altsprachlichen Unterricht gering:

"Die *Lehrgegenstände* in den Gymnasien, namentlich die deutsche, lateinische und griechische Sprache, die Religionslehre, die philosophische Propädeutik, die Mathematik nebst Physik und Naturbeschreibung, die Geschichte und Geographie, so wie die technischen Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens und Singens, und zwar in der ordnungsgemässigen dem jugendlichen Alter angemessenen Stufenfolge und in dem Verhältnisse, worin sie in den verschiedenen Klassen gelehrt werden, machen die Grundlage jeder höhern Bildung aus und stehen zu dem Zwecke der Gymnasien in einem eben so natürlichen als nothwendigen Zusammenhange. Die Erfahrung von Jahrhunderten und das Urtheil der Sachverständigen, auf deren Stimme ein vorzügliches Gewicht gelegt werden muss, spricht dafür, dass gerade diese Lehrgegenstände vorzüglich geeignet sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken, und der Jugend, wie es der Zweck der Gymnasien mit sich bringt, zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche nicht bloss formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben" (Erlass 1838, S. 99).

Kommentierte Abdrucke der Lorinerschen Schrift beziehungsweise der in der Folge verfassten Zirkularverfügung finden sich in den Jahren 1836 und 1840 sowohl innerhalb der pädagogischen Zeitschriften, so in den von Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg herausgegebenen 'Rheinischen Blättern', als auch in einer der damals führenden medizinischen Enzyklopädien, im zweiten Band der von Georg Friedrich Most herausgegebenen 'Ausführlichen Encyklopädie der gesammten Staatsarzneikunde'. Sie zeugen vom vielfachen Interesse innerhalb der Pädagogen- und Medizinerschaft an der im Wesentlichen auf die Jahre 1836 und 1837 konzentrierten – und hier im Zusammenhang mit der Sorge um die Gesundheit von Schülern vorgetragenen – Debatte um die zukünftige Bedeutung der Naturwissenschaften im Gymnasialunterricht.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Reformpädagogische Argumentationen brechen 1819 also keineswegs ab. Sie erhalten unter den nach 1819 eingeleiteten Massnahmen im Bildungswesen ("Demagogenverfolgung", Zunahme staatlicher Kontrollen und Überwachung etc.) vielmehr neuen Auftrieb. Die Kritik, die während der Restaurationszeit vor allem von Ärzten geübt wird, richtet sich auf das bestehende Bildungswesen, besonders auf den Gymnasialunterricht. Eingebettet ist die Kritik in eine allgemeine Kulturkritik. Im Zentrum der reformpädagogischen Forderungen steht ein Konglomerat aus "richtiger" (= realistischer) Bildung, dem "rechten Mass" (= nicht zuviel) an Bildung sowie dem "idealtypischen" Schüler (= asketisch, froh und gesund).

Die Vielschichtigkeit und Besonderheit der im

historischen Prozess hervortretenden reformpädagogischen Initiativen wird dabei erst deutlich, wenn das Umschlagen von Reformimpulsen in neue Problemlagen wie auch die daraus resultierende Kritik als Anlass für weitere Reforminitiativen in den Blick genommen werden. Das reformpädagogische Programm der Neuhumanisten ("Allgemeinbildung"; "gleicher Bildungszugang für alle" anstelle des bisherigen Patronagesystems) hat aus diesem Blickwinkel durch Eingriffe in das Bildungssystem (Einführung allgemein verbindlicher Prüfungen) neue Probleme ("Überbürdung" von Gymnasiasten) erzeugt, die in der Folge auch in der Restaurationszeit des Vormärz zu neuen Reformvorschlägen geführt haben (Reduktion des Stoff- und Stundenumfangs in den Lehrplänen, Wiedereinführung des Turnunterrichts etc.).

Entscheidend für eine forschungsorientierte Sicht auf reformpädagogische Ideen ist zugleich die Überwindung inhaltlicher Fixierungen und der damit einhergehenden Bewertung einer reformerischen Initiative als "reformpädagogisch" oder nicht. Im Mittelpunkt einer stärker formalisierenden Sichtweise sollten die im historischen Prozess kontinuierlich in Abgrenzung zur jeweils kritisierten – und meist durch die Gleichzeitigkeit von Ausbau und Restriktion gekennzeichneten – Wirklichkeit erzeugten Reformideen und ihre nicht selten ambivalenten Rückwirkungen auf Bildung und Erziehung stehen.

Quellen

- Erlas des Königl. Preussischen Ministeriums des Unterrichts, in Betreff der durch die Schrift des Medizinalrathes Dr. Lorinser "zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" veranlassten Untersuchungen des Gymnasialzustandes. In: Central-Bibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In- und Auslande. Heinrich G. Brzoska (Hrsg.). 1838, Februar-Heft, S. 96-120
- Froriep, Robert: Bemerkungen über den Einfluss der Schulen auf die Gesundheit. Berlin 1836
- Gotthold, Friedrich August: Dr. C.I. Lorinser's Beschuldigung der Schulen, zur Steuer der Wahrheit und zur Beruhigung besorgter Eltern. Königsberg 1836
- Herbart, Johann Friedrich: Gutachten zur Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen (1823). In: Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Otto Willmann (Hrsg.). Bd. 2. Leipzig 1880, S. 143-158
- Jacoby, Johann: Der Streit der Pädagogen und Aerzte. Erwiderung auf die Schrift des Herrn Direktor Gotthold: Loriners Beschuldigung der Schulen sc. Königsberg 1836
- Lorinser, Carl Ignaz: Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen (1836). Berlin 1861
- Sachs, Johann Jakob: Die vielfachen Fehler und Uebel in der jetzigen häuslichen und öffentlichen Erziehung, mit Andeutungen zum Vermeiden derselben nach der nothwendigen künftigen Stellung der Erziehungswissenschaft. Berlin 1830

Literatur

- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim 2000
- Jeismann, Karl-Ernst (1996a): Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. Stuttgart ²1996
- Jeismann, Karl-Ernst (1996b): Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. Stuttgart 1996
- Leschinsky, Achim: Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Die Institutionalisierung und Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1996, S. 9-20
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34(1988) H4, S. 463-480
- Müller, Detlef K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977
- Neugebauer, Wolfgang: Das Bildungswesen in Preussen seit der Mitte des 17. Jahrhundert. In: Otto Büsch (Hrsg.): Handbuch der preussischen Geschichte. Bd. 2: Das 19. Jahrhundert und Grosse Themen der Geschichte Preussens. Berlin/New York 1992, S. 605-798
- Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2. Bd., mit Anhang fortgesetzt von Rudolf Lehmann. Berlin/Leipzig ³1921
- Stross, Annette M.: Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in "Gesundheitserziehung" und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933. Weinheim 2000