

Reform war ein Anfang. Sie wollte das Heer modernisieren und auf die Kräfte der Nation gründen, den Militärgeist stärken und in die Nation einbinden. Das mußte die Nation mobilisieren und die Armee konstitutionalisieren: neben die Loyalität gegenüber dem Monarchen trat, noch ohne Widerspruch, die Loyalität zu Staat und Nation, zum Vaterland. Das war der demokratisch konstitutionelle, der egalitäre und partizipatorische Treibsatz der Reform; das konnte den Staat umstrukturieren – das war die Angst der Konservativen. Freilich, der Ansatz war ambivalent. Die Verbürgerlichung des Heeres konnte nicht auf einen Schlag erfolgen, und erst recht nicht eine parallele Modernisierung von Staat und Gesellschaft. Natürlich blieb auch die moderne Wehrverfassung in die monarchisch-autoritäre Ordnung eingebunden. Die nationaldemokratische Legitimation des Militärs und die demokratische „Militarisierung“ der Nation konnten demokratisierende wie militarisierende Wirkungen haben; beides konnte sich, im Gegensatz zum Ansatz der Reform, voneinander lösen: das neue Militär konnte sich auch gegen die bürgerliche Demokratie wenden oder konnte die Gesellschaft – mehr noch als Jakobiner und Napoleon – militarisieren. Aber das gerade war offen. Die Reform war ein Wechsel auf die Zukunft, sie eröffnete Entwicklungsmöglichkeiten, und gerade die Institution der Landwehr war eine Institution der Zukunft, eine Chance; sie war – so gewiß idealistische und illusionäre Erwartungen eine Rolle spielten – die zeitgemäße Lösung zwischen der bestehenden preußischen Monarchie und der entstehenden bürgerlichen Nation.

Ein weiterer Zentralbereich war die große Bildungsreform. Auch hier liegen die Anfänge in der Zeit des Spätabolutismus. Die Diskussion der Aufklärung über die Verbesserung der Erziehung greift auf die Verwaltung über; die Öffentlichkeit ruft nach dem Staat; der Staat nimmt diesen Ruf auf. Daraus entsteht die sogenannte Staatspädagogik: es geht um die „Verbesserung“ der Untertanen durch staatliche Erziehung, um höhere Produktivität und Steuerleistung, mehr Rationalität, größere Loyalität, geringere Kriminalität, bessere Beamtenbildung. Die Schule soll nützlich sein, nicht primär kirchlich, sondern weltlich, und sie soll mit dem Staatszweck und mit der ständischen Gliederung im Einklang stehen. Aber die Frage, welche Erziehung für welchen Stand zweckmäßig ist, führt zur Frage nach den Übergängen. Für das Talent, den begabten Abiturienten auch „niederer“ Herkunft z. B., soll freie Bahn geschaffen werden, soll die Freistellung vom Militärdienst gelten; Bildung macht frei, das soll wenigstens als Ausnahmeregel gelten. Erziehung setzt eine Veränderung der auf Geburt und Stand gegründeten Gesellschaft in Gang. Dazu kommt die Tendenz, die Staatssouveränität durchzusetzen: die unendlich partikularen, lokalen, feudalen, korporativen Schulen zu verstaatlichen oder staatlich zu kontrollieren: Organisation und Finanzen, Inhalte und Abschlüsse, Lehrpersonal. Aus dem Vielerlei soll ein systematisches einheitliches Schulwesen werden; dazu gehört eine funktionsfähige Schulverwaltung und Schulaufsicht, die jetzt erst entsteht. Die kirchliche Verfügung über die Schule wird gelockert oder als staatlicher Auftrag interpretiert. Der Staat will über die Schule in ein unmittelbares Verhältnis zu den Bürgern treten.

Die Universitäten waren im späten 18. Jahrhundert im allgemeinen erstarrt und verfallen, in korporativem Zunftgeist, ständischen Privilegien und Patronage versunken; die Gelehrsamkeit und Ausbildung waren vielfach scholastisch, pedantisch, allenfalls enzyklopädisch; die Studenten, viele Ungeeignete darunter, lebten vielfach in einer grobianischen „Halbstarken“-Subkultur und moralischer Verwahrlosung, wie sie sich in Krawallen und der Terrorisierung der Bürger äußerte. Eine der wenigen Ausnahmen war Göttingen. Für das Finden und Diskutieren neuer Wahrheiten waren Akademien und Gesellschaften, Journale und Salons interessanter als die Universitäten; es ist kein Zufall, daß Lessing und Winckelmann zu ihren schärfsten Kritikern gehörten. Insofern stand eine Reform der Universitäten auf der Tagesordnung – Aufhebung der vielen Kümmeruniversitäten, Umwandlung in Fachhochschulen, staatliche Regelung der Ausbildung, rationale Neuorganisation und Verstaatlichung der chaotisch partikularen Gebilde, Disziplinierung und Modernisierung zu effektiven Institutionen.

Das war zu Beginn des Jahrhunderts die Problemlage in fast allen deutschen Ländern, und es ist erstaunlich, wie kräftig auch in der turbulenten Zeit Napoleons überall die spätaufklärerisch-bürokratischen Reformen weitergehen. In Preußen aber geht die Reform über diese Tendenzen hinaus.

Die Erneuerung von Staat und Gesellschaft setzte, wir sagten es, nach Meinung der Reformen eine neue Gesinnung, eine Erneuerung der Menschen voraus, und dazu bedurfte es einer neuen Erziehung. Insofern gewann Erziehung (und Wissenschaft) einen zentralen Stellenwert und hing mit Bauernbefreiung, allgemeiner Wehrpflicht und Verfassung aufs engste zusammen. Zugleich setzte sich eine neue Auffassung von Erziehung und Wissenschaft durch, die des Idealismus und Neuhumanismus. Auf diese für die Reformzeit wie für das Schicksal des deutschen Geistes eminent wichtige Bewegung müssen wir hier zunächst etwas näher eingehen.

Fichte hat im Anschluß an Kant die idealistische Theorie am einprägsamsten entwickelt. Der Mensch ist „Selbsttätigkeit“, ist das Werk seiner selbst, Gestalter seiner Welt, autonom, frei, mündig. Erziehung muß darum zur Selbstbestimmung erziehen, nicht zur Einpassung in die Traditionswelt, nicht zum Nützlichen „abrichten“, nicht primär Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern „Kräfte“ wecken, Spontaneität und abstrahierende Einsicht, so daß der Mensch gerade in unvorhergesehenen Lagen das Sinnvolle selbsttätig wählt. Erziehung ist darum primär nicht material, sondern formal; und sie ist nicht auf Beruf und Stand bezogen: sie ist „allgemein“. Ja, sie ist, bei dem Republikaner Fichte, national, ist Erziehung des ganzen Volkes. Darum übernimmt man Pestalozzi: er hat auf eigenen Wegen die Idee der Selbsttätigkeit gefunden und daraus eine praktikable Volkserziehung entwickelt; er wird zum geistigen Vater der Reform gemacht. Dazu kommen nun die Ideen des Neuhumanismus, wie sie sich auf dem Boden der deutschen Klassik entfaltet haben und zumal über Wilhelm von Humboldt in der preußischen Reform wirksam werden. Die neuhumanistische Idee der Bildung richtet sich negativ gegen die leicht trivial gewordenen Ideale der Aufklärung: Verständigkeit und Nützlichkeit, Wohlfahrt und Glückselig-

keit. Im Zentrum des neuen Konzepts steht positiv die Individualität. Bildung ist die allseitige und harmonische Entfaltung der individuellen Anlagen – von innen heraus und durch Aneignung der Welt – zu einem Ganzen und Eigentümlichen, der Persönlichkeit; Individualität, Universalität, Totalität (Ganzheit) sind die Leitkategorien. Damit verwirklicht der Einzelne die Humanität, die Idee der Menschheit. Diese Bildung ist – anders als Schule – ein lebenslanger und unab-schließbarer Prozeß und wird darum auch zum Selbstzweck, zu einem höchsten Wert. Wir können auch von Selbstkultivierung sprechen. Diese Bildung ist abgehoben von der Welt der Praxis, der Arbeit, der Wirtschaft, des Geldverdienens, sie bekommt etwas Esoterisches: Bildung ist nicht Ausbildung. Und diese Bildung ist nicht ungestörte Entfaltung einer ursprünglichen Natur, sondern vollzieht sich im Medium der Kultur und des Buches: in der Aneignung fremden Geistes und seiner Werke wird der eigene Geist geweckt und erzogen. Dazu gehört die – von Schiller neu gefundene – Theorie der Klassik, daß die Kunst eine fundamentale und moralische Bedeutung für das Leben habe: Kunst wird ein Teil der Bildung; die für die Mentalität der Gebildeten dann so wichtige Idee vom Dichter als Lebensführer entstammt dieser Überzeugung.

Das Ideal der vollendeten Humanität nun finden wir, das ist die spezifische Wendung, bei den Griechen. Die Römer haben das Individuum, die Christen das Natürliche unterdrückt, die Modernen sind dem Nützlichen und dem Speziellen verfallen. Demgegenüber sind die Griechen nicht nur die Gründer unserer Kultur, sondern sie verkörpern das Ideal der entfalteten Allseitigkeit. Die Beschäftigung mit dieser großen Nation in all ihren Verhältnissen ist es dann, die allein unsere „intellektuellen, moralischen und ästhetischen Seelenkräfte“ allseitig übt (Friedrich August Wolf). Durch Humboldt vor allem bekommt dann das Lernen des Griechischen eine neue Bedeutung: Sprache ist die eigentliche Form der menschlichen Weltaneignung; die analytische Durchdringung einer so durchgebildeten Sprache entfaltet erst die eigene Sprachkompetenz. Nicht allein was, sondern wie die Griechen dachten: das ist entscheidend. Darum kann er dann gar sagen: „Dem Tischler kann auch Griechisch gelernt zu haben ebenso wenig unnützlich seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“

Die Idee der allgemeinen und formalen Bildung verbindet die scheinbar so esoterischen Neuhumanisten mit dem idealistischen Konzept der Selbsttätigkeit und dem Fichte-Pestalozzischen Programm der Volksbildung; die Neuhumanisten Humboldt und Süvern sind auch die Väter der neuen Volksschule geworden.

Schließlich gehört dazu die neue Idee der Wissenschaft, wie sie an einer Reihe von deutschen Universitäten, im Kreise der idealistischen Philosophie und der klassischen Philologie vor allem, entstanden ist und in den Debatten über die Gründung der Universität Berlin ihren klassischen Ausdruck gefunden hat. Wissenschaft wird bestimmt als 1. etwas Unabgeschlossenes, ein „noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes“ (Humboldt); es kommt in ihr auf das Suchen und Finden neuer Wahrheit und Erkenntnis an, auf Forschung also, und auch in der Übermittlung der Erkenntnis geht es nicht um die Weitergabe

von Gegebenem, sondern um produktive, „selbsttätige“ Reflexion auf Prinzipien. Sodann 2. Wissenschaft ist ein Ganzes; jedem Fach ist die Reflexion auf das Ganze der Welt und des Lebens, auf Sinn und Synthese und auf die Normen des Handelns vorgeordnet, und das heißt konkret auf Philosophie und klassische Humanität. Forschung und Reflexion auf das Ganze unterscheiden die Wissenschaft vom bloßen „Handwerk“. Weiterhin 3. Wissenschaft ist primär Selbstzweck; ihr praktischer Nutzen, ihre Relevanz ist sekundär. Gerade das zweckfreie Suchen nach Wahrheit führt zu den wichtigsten nützlichen Erkenntnissen und dient so letzten Endes auch der Gesellschaft. 4. Wissenschaft ist an Hochschulen gebunden, Forschen an Lehren; gerade der zweckfrei forschende Umgang mit Wissenschaft und die Reflexion auf das Ganze vermitteln Bildung wie gute Ausbildung. Nur dann werden die Studenten nicht Stoffe lernen, sondern ihren Verstand, ihr selbständiges Urteil, ja ihre Individualität bilden, nur dann werden „die Geschicklichkeit, die Freiheit, die Kraft erreicht werden, die nötig sind, um jeden Beruf aus freier Neigung und um seiner selbst willen, und nicht um das Leben damit zu fristen, zu ergreifen.“ Bildung und Ausbildung durch reine Wissenschaft: darum geht es, und das ist ein neues Ethos, eine „normative Grundeinstimmung des Lebens“ (Schelsky) auf Sachlichkeit im Umgang mit der Welt, auf das Handeln nach Ideen. Darum schließlich sind „Einsamkeit und Freiheit“ (Humboldt) gegenüber den Zwängen von Staat und Gesellschaft, sozialer Herkunft und beruflicher Zukunft Lebensbedingungen der wissenschaftlichen Hochschule.

Bildung und Bildung durch Wissenschaft, das war ein neues Lebensideal. Zwei Momente sind daran hervorzuheben. Zum einen: Bildung gewann den Charakter eines Glaubens, einer säkularen Religion; von daher stammt ihr außerordentlicher Rang im Haushalt des Lebens. Dieser religiöse Zug wurde durch die Verehrung der Griechen noch gesteigert. Universität und Gymnasium werden Quasi-Tempel, die Philosophen und Philologen eine Art neue Priester und Lebensführer, die Gnade des Geistes löst die Gnade Gottes, das Wort der Griechen Sein Wort ab; die Griechenreligion verdrängt die alten Bestände: Kreuz und Sünde, Erlösung und Jenseits, und ersetzt sie durch den Glauben an das Diesseits, an die Würde, Schönheit und die Vollkommenheit des Menschen. Freilich, in der Realität der Gesellschaft und unter dem Einfluß des Idealismus ist diese achristliche Tendenz der neuen Bildungsreligion zunächst noch einmal christlich überformt worden. Zum anderen: diese Bildung hatte durchaus kontemplative, ästhetische und betont individualistische Züge; die Freiheit, die sie vermittelte, war eine geistige, innere Freiheit – gleichsam jenseits der politisch-sozialen Umstände. Solche Freiheit wird heute oft als „Flucht in die Innerlichkeit“ diskreditiert. Das ist banal. Solche Freiheit jenseits der Politik hat ihren Sinn darin, Korrektiv zu sein gegen alle Übermacht von Politik und Gesellschaft, die über die Menschen hinweg Selbstzweck werden. Und die Wortführer und Träger dieser Bewegung haben sich ja keineswegs aus der Politik zurückgezogen, sondern sie sahen in dieser metapolitischen Bildung gerade den stärksten Antrieb zu einer neuen Politik.

Daß diese Bildungsidee um 1800 entstanden ist und sich durchgesetzt hat, bleibt ein erstaunliches Faktum – weder die Mächte des 18. Jahrhunderts: Feudalität, Absolutismus und städtisches Bürgertum, Aufklärung, Philosophie und Naturwissenschaften, noch die Schicksalslinie des 19. Jahrhunderts, die Heraufkunft der Industriegesellschaft, scheinen dazu zu passen. Es scheint beinahe wie eine autonome Entwicklung. Geistesgeschichtlich ist wichtig, daß die neue Philosophie der Zeit sich nicht mehr auf Physik und Mathematik, sondern auf Geschichte, auf Sprache und Kultur gründet; religionsgeschichtlich, daß die neue Bildung eine Antwort auf die Krise des Christentums wie die Krise der Aufklärung bietet. Am wichtigsten sind der soziale Hintergrund und die sozialen Konsequenzen. Die Idee der neuen Bildung entstammte der kleinen Schicht der Gebildeten, der Beamten und der freien Berufe, die doch, da ein starkes Wirtschaftsbürgertum fehlte, die einzige war, die neben dem Adel Führungsansprüche anmelden konnte und die im Zuge der kulturell-sozialen Differenzierung langsam in die Funktion einer sinnvermittelnden Intelligenz jenseits der Kirche aufrückte. Und die neue Bildungsidee zielte auf eine neue Gesellschaft. Sie richtete sich gegen die alte Welt der Stände und der Aristokratie: nicht Geburt, sondern Talent und Leistung sollten den sozialen Status des Menschen bestimmen; Bildung war das eigentliche Qualifikationsmerkmal, das wahre und neue Adelsprädikat, und das Griechische war dabei gegen die französische Kultur von Hof und Adel das neue Signum bürgerlicher Vornehmheit. Daß Bildung allgemein und formal sein sollte, zweckfreie Menschenbildung und nicht Ausbildung zum Beruf, bedeutete, daß sie den Menschen aus den bestehenden gesellschaftlichen Zwängen herausnehmen, ihn freimachen sollte von Herkunft und Stand, von der „Abrichtung“ für einen bestimmten Beruf, der in der Wirklichkeit der Zeit doch fast immer nur der Bindung an die Geburt entsprach, freimachen sollte von den ständischen „Rollen“ wie von den einseitig spezialisierten modernen Berufsrollen. Die eigentümliche Distanz der neuen Bildung zur Arbeitswelt hatte insofern einen freiheitsstiftenden Sinn. Bildung macht frei, das sollte aus einer Ausnahmeregel zur Norm werden; das sollte die Gesellschaft mobilisieren und zur Leistungsgesellschaft umformen. Bildung und Freiheit der Berufswahl standen darum in engster Wechselbeziehung. Anders gewendet: eine Bildung, die auf Selbstdenken und Selbsttätigkeit zielte, löste Autorität und Tradition durch Reflexion und Innenleitung ab, veränderte so die Gesellschaft. In diesem Sinne sollte die neue Bildung allgemeine Menschenbildung sein – „denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll“ (Humboldt). Bildung war darum für alle da, war Nationalerziehung. Insofern wurde die neuhumanistisch-idealistische Bildungsidee keine Angelegenheit einer Luxusklasse, kein Rückfall hinter eine angeblich „demokratischere“ Linie der Aufklärung, sie hatte vielmehr den moralisch-politischen Sinn, eine bürgerliche, freie Gesellschaft zu begründen und letzten Endes einen bürgerlichen Verfassungsstaat.

Aber natürlich, diese Bildungsidee war nicht egalitär. Sie zielte auf eine neue Elite des Verdienstes, eine meritokratische Elite, sie zielte auch auf eine neue staatstragende Führungsschicht, die Herrschaft der philosophisch-wissenschaftlich Gebildeten. Die Bildung sollte nach unten offen sein, aber das akademisch geschulte Beamtentum stand an der Spitze der Bildungshierarchie. Anders gewendet, die bürgerliche Leistungselite war ausgezeichnet durch zweckfreie geistige Tätigkeit, eine fast asketische Hingabe an die Bildung, losgelöst von der Praxis, dem unmittelbaren Nutzen. Das war ein soziales Ideal, das in eigentümlicher Distanz zu bürgerlich-bourgeoisen Werten stand; es war auf Wissen und Geist, nicht auf Besitz und Arbeit, Erfolg und praktische Tüchtigkeit gegründet. Bildung geschah gleichsam jenseits von Wirtschaft, Arbeit und Herrschaft; diese Distanz war ihr eingeboren. Das war gegenüber der Ständegesellschaft modern, aber zugleich auf die vorindustrielle und vorkapitalistische Gesellschaft des damaligen Deutschland bezogen. Es ist für die deutsche Geschichte von nachhaltiger Wirkung gewesen, daß diese Idee sich am Beginn des Jahrhunderts, vor dem Aufstieg der Industrie, der Technik, der Wirtschaft, des Bürgertums als Klasse so tief und dauerhaft in das deutsche Leben eingepreßt hat. Man kann natürlich nicht übersehen, daß zwischen der Idee einer durch Talent und Leistung bestimmten Gesellschaft und der Idee der gebildeten Elite Spannungen bestanden. Die Aneignung der griechischen Humanität war trotz allem unübersehbar ein Ideal der höheren Bildung. Die soziale Herkunft blieb auch weiterhin für das Bildungsschicksal des Einzelnen von wesentlicher Bedeutung; die zweckfreie Bildung setzte gute Schulen, einen kultivierten Lebensstil, Möglichkeit zur Muße voraus; nur dann konnte man z. B. das „Brotstudium“ verachten. Hier lag das soziale Problem der Zukunft der Bildung.

Schließlich: das neue Bildungskonzept war auf den Staat bezogen. Der Staat sollte es durchsetzen; nur er konnte die ständische und partikulare Fesselung und Lähmung der Bildung aufbrechen und ihre Freiheit von unmittelbaren Zwecken, von den Nützlichkeitsinteressen und -forderungen der Gesellschaft herstellen und bewahren. Auf der Basis einer Selbstorganisation der Gesellschaft, an die Humboldt in jüngeren Jahren gedacht hatte, war das nicht möglich. Bildung hing mit Freiheit zusammen, aber der Staat war der Agent und der Garant der Freiheit und der Modernität. Darum wollte man die Erziehungs- und Kulturhoheit des Staates, den Schul- und Kulturstaat. Dahinter stand die ideale Annahme, der Staat schütze und fördere Bildung und Wissenschaft um ihrer selbst willen, er bewahre deren Freiheit, ohne in sie einzugreifen; die Vertreter der neuen Bildungs- und Wissenschaftsidee selbst könnten dem Staat die Normen und Inhalte vorgeben, die er dann durchsetzen werde. Denn Bildung und Wissenschaft galten als ein letzter Zweck des Staates, und zwar deshalb, weil sie den Staat auf Freiheit und Gesittung gründen und erneuern und dadurch stark machen würden. Es war das Ansinnen an den Staat, Freiheit und Bildung zu seinem eigenen Zweck zu machen, weil das in seinem eigenen Interesse liege. Staat und Bildung waren aufeinander angewiesen; der Staat diene der Bildung, und die Bildung diene – letzten Endes – dem wahren, freien, vernünfti-



gen Staat. Das waren natürlich ideale Annahmen, die Macht wurde gleichsam spiritualisiert; aber sie waren in der konkreten Situation nicht so abwegig, in der nur der Staat Reformen durchsetzen konnte und in der die beamteten Reformer sich anschickten, diesen Staat zu ihrem Staat zu machen. Freilich, wenn Bildung und Wissenschaft Sache des Staates wurden, wurden sie auch von den Veränderungen der Machtverhältnisse im Staat abhängig. Gerade die Schule bekam über ihren eigentlichen idealen Zweck auch eine Funktion zur Herrschaftssicherung – das wurde das schulpolitische Problem des Jahrhunderts.

Die Idee der Bildungselite und die Organisation der Bildung durch den Staat verwiesen auf die Notwendigkeit, ein effektives Prüfungswesen auf- und auszubauen. Zum Nachweis der Bildungsleistung bedurfte es der Prüfung; das ist die Kehrseite der bürgerlich-humanistischen Bildungsidee. Seitdem sind Prüfungen in Deutschland zu einem für den Lebensgang des Einzelnen wie für die Schichtung der Gesellschaft entscheidenden Faktum geworden; die Verbindung von Bildung, Prüfung, Militärstatus und Amt, ja Sozialstatus wurde eine spezifisch deutsche Wirklichkeit. Von diesen Konsequenzen werden wir noch zu reden haben.

Zurück zu den preußischen Reformen. Diese Ideen waren kein preußisches Monopol, aber sie haben sich wie nirgends sonst in Preußen gebündelt und durchgesetzt. Es bleibt erstaunlich, wie die Anwälte der neuen Ideen, die Professoren und Neuhumanisten, mit den Reformbeamten zusammenwirkten. Gewiß, die utopisch hochfliegenden Ideen, Menschheit und Nation durch Erziehung zu erneuern, wurden so nicht übernommen. Stein war davon überzeugt, daß Leben und Umstände den Menschen mehr bildeten als die Schule und daß man den Staat nicht auf die Schule gründen könne. Aber die neue Erziehung zur Selbsttätigkeit und zur Entfaltung von Kräften – fern vom „Abrichten“ zum bloß Nützlichen und zum passiven Gehorsam –, zum Gemeinsinn, das sollte den Staat stützen, das brauchte der Staat. Humboldt, Süvern und Nicolovius wurden Ministerialbeamte, Schleiermacher einer der maßgeblichen Berater; es gab einen ständigen Konnex zwischen Verwaltung und Wissenschaft; die neuen Ideen wurden Verwaltungsgrundsätze und prägten den Neuaufbau eines modernen Bildungswesens.

Das Gymnasium wird auf der Grundlage des neuhumanistischen Programms neu begründet; die alten Lateinschulen, geistlos, vom Auswendiglernen und vom Stock geprägt, überfüllt, ohne qualifizierte Abschlüsse, finanziell ungesichert, werden aufgelöst oder reorganisiert; anstelle von 60 Lateinschulen in Ostpreußen vor der Reform gibt es 1818 noch 12 Gymnasien, und anstelle der etwa 400 Lateinschulen von 1750 gibt es 1816 im fast doppelt so großen Preußen 91 Gymnasien. Diese Gymnasien werden organisatorisch und finanziell konsolidiert. 1810 wird das Staatsexamen für die neuen Gymnasiallehrer geschaffen; damit sollen die Lehrer aus der feudalen und kommunalen Patronage befreit werden. Indem der Staat durch eine Prüfung über ihre Anstellbarkeit entscheidet, treten sie in ein unmittelbares Verhältnis zum Staat; ein neuer Berufsstand mit eigenen Standards und Karrieren wird begründet: die „Philologen“, ge-

trennt von den Theologen – ein anderes Stück Emanzipation der Schule von der Kirche. Lehrerprüfung, Modell-Lehrplan und eine erste Abiturregelung (1812) – noch nicht für jede Zulassung zur Universität, wohl aber für die der künftigen Lehrer verbindlich – normieren die Anforderungen der neuen Schule.

Im Volksschulwesen wird der Aufbau eines „flächendeckenden“ Netzes finanziell konsolidierter Schulen vorangetrieben, die die Durchführung der allgemeinen Schulpflicht erst ermöglichen; und der innere Schulbetrieb wird durch die Einführung zum Teil noch der Aufklärungspädagogik, vor allem aber schon der Pestalozzi-Methoden reformiert. Die Hauptsache ist die Einführung einer neuen Lehrerbildung durch „Normalschulen“ und durch neu gegründete oder umgeformte „Seminare“, an die Pestalozzi-Schüler oder vom Staat zu Pestalozzi entsandte Lehrer berufen werden; der aus zufälligen und hergelaufenen Randexistenzen zusammengesetzte Stand der Lehrer, ungeschult und oft grob ungebildet, soll ein systematisch ausgebildeter Stand von Fachleuten werden, in dem gerade der reformerische Enthusiasmus von der erneuernden Umformung des Menschen seinen Ort hat. Gewiß, in den wenigen Jahren zwischen 1807 und 1813 hat sich die Realität gerade der Volksschulen noch wenig und nur sehr langsam geändert; entscheidend war, daß die Weichen für die neue Richtung gestellt waren und man im Ansatz mit ihrer Verwirklichung begann.

Die Bildungsreformer gingen von der Unterscheidung von elementarer und höherer Bildung aus; sie wollten die Schule grundsätzlich in den beiden Typen Gymnasium und Volksschule organisieren und nur in ihnen. Die Masse der Zwischenformen sollte verschwinden; sie galten als unqualifiziert und als nützlichkeitsorientiert; sie widersprachen dem klaren Aufbau eines einheitlichen nationalen Schulwesens. Freilich ganz so rigide war die Zweiteilung nicht: zu den Gymnasien sollten nach Humboldts Plan auch „Bürgerklassen“ gehören, die in kürzerem Zeitraum und ohne Abitur eine vollwertige, stärker mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung vermitteln, auf den Eintritt „ins Leben“ vorbereiten sollten; insofern wurde die soziale Basis der höheren Bildung nicht, noch nicht verengt. Und es war selbstverständlich, daß städtische Volksschulen differenzierter waren als die dörflichen. Vor allem aber, Volksschule und Gymnasium waren aufeinander bezogen; sie waren in sich abgeschlossene, aber aufeinander aufbauende Schulstufen in einem einheitlichen nationalen Schulsystem. Süvern hat dieses Kernstück der Reform noch 1819 im Entwurf eines allgemeinen Schulgesetzes niedergelegt. Das Bildungssystem sollte – und konnte – die soziale Schichtung nicht aufheben, der Zugang zur höheren Bildung war nicht gleich; aber es sollte sie überlagern, ein Gegengewicht bilden; es sollte die Chancengleichheit für das Talent und eine mobilere, freiere Gesellschaft auf lange Sicht doch ermöglichen und entwickeln. Auch die höhere Bildung hatte einen solchen antizipatorischen Zug. Sie war allgemeine Menschenbildung jenseits der Berufswelt für eine Gesellschaft der Zukunft und zugleich Bildung der Staatsdiener, die jene Gesellschaft herbeiführen sollten: die Beamten waren die Vorreiter des neuen Bürgertums.

Weiter gehört zur Bildungsreform, wir sagten es, die Durchorganisation einer

funktionierenden Schulverwaltung und Schulaufsicht. Ihre Spitze wurde zunächst als eigene Sektion für Unterricht und Kultus – und seit 1817 durch Abtrennung vom Innen- (und Polizei!)ministerium als eigenes Ministerium – organisiert; die Doppelung war zwar umstritten, aber sie entsprach doch der traditionellen Nähe der Bereiche und den vielfältigen personalen Verflechtungen; fast alle aufgeklärten Schul- und Schulverwaltungsmänner, zumal im Volksschulbereich, waren Theologen. Der neu eingeführten städtischen Selbstverwaltung wurde jedenfalls im Bereich der höheren Schule nur ein beschränktes Mitverwaltungsrecht eingeräumt; die Direktoren waren staatlich ernannt und hatten eine starke Stellung; der Fachverstand sollte vor lokaler Mitbestimmung rangieren. An der Spitze freilich versuchte man, die Bürokratie durch Beiräte („Deputationen“) mit teils besoldeten, teils ehrenamtlichen Mitgliedern auszubalancieren; sie sollten den wissenschaftlichen Sachverstand zur Geltung bringen, ja Kritik und Reformimpuls sozusagen institutionalisieren.

Schließlich die Reform der Universität. Preußen hatte 1807 nicht nur seine westdeutschen und fränkischen Universitäten verloren, sondern auch seine Hauptuniversität Halle. Das war der Anlaß, über die Neugründung einer Universität nachzudenken. Es bleibt erstaunlich genug, daß der niedergeschlagene, halbierte, finanziell ausblutende Staat, für den es doch ums schiere Überleben ging, nicht nur Finanzen, Militär und Staat, Agrarverfassung und Städtewesen neu zu organisieren anfang, sondern gleichrangig eine neue Universität gründete. „Der Staat muß durch geistige Kraft ersetzen, was er an physischer verloren hat“, erklärte der nicht eben philosophische König 1807. Humboldt und andere wandten die Sache ins Außen- und Nationalpolitische; die Universität sei „eines der vorzüglichsten Mittel, durch welches Preußen die Aufmerksamkeit und Achtung Deutschlands für sich gewinnen“, die Führung in „wahrer Aufklärung“ und „Geistesbildung“ beanspruchen, später sagte man: moralische Eroberungen machen könne. Das war wie selbstverständlich die Überzeugung im Establishment des preußischen Militär- und Verwaltungsstaates, das ist charakteristisch für den „Geist“ dieser Reform. 1810 ist die neue Universität – endgültig, vor allem aus praktisch-finanziellen Gründen, in Berlin – gegründet worden. Das war zunächst keine große Institution: je 3 theologische und juristische Professuren, 6 medizinische und 12 philosophische und 250 Studenten. Aber es war ein neuer Typ von Universität, der die institutionellen Konsequenzen aus den neuen Ideen zog und der für das ganze Jahrhundert dann exemplarisch wurde. 1. Man gründete keine Fachhochschulen, sondern hielt an der Universität fest, sie sollte die Gesamtheit der Wissenschaften vereinen; die Anwendungswissenschaften freilich (Bau-, Forst- und Bergwesen z.B., Technik, ja ein Teil der alten Kameralistik) wurden ausgeschlossen. Der vereinigende Mittelpunkt, und nicht mehr die Vorschule, sollte die „Philosophische Fakultät“, Philosophie und Altertumswissenschaften vor allem, sein; sie verkörperte am reinsten die neuen Ideen und band die Ausbildungsfakultäten in sie ein, sie war das Zentrum der neuen Weltauslegung und der säkularen Sinnvermittlung. 2. Die Professoren wurden dem neuen Imperativ der Forschung und der sokratischen Lehre unterstellt, einge-

bunden in die philosophische Reflexion auf das Ganze. 3. Den Studenten wurde eine neue Motivation zugemutet – Neugier und Interesse an Stelle von Karriereerwartungen oder Gentlemankultur; „Brotstudium“ wurde ein herabsetzender Terminus. Das Studium war frei, nicht mit dem Curriculum oder der Festsetzung von Studienjahren schulmäßig organisiert; das Leben mit der Wissenschaft, im mitforschenden Dialog mit den Meistern und im selbständigen Arbeiten – erst jetzt hatten sie freien Zugang zu den Bibliotheken –, das war ihre einzige Pflicht. Der Einzelne und die Wissenschaft, das stand im Mittelpunkt; alte oder neue gemeinschaftliche Lebensformen, nach Art des Klosters oder des englischen College, entwickelten sich nicht. Intellektualität, Wissenschaftlichkeit, darauf sollte es ankommen, nicht auf andere, vielleicht vitalere oder weltläufigere Fähigkeiten. 4. Die Universität war Staatsanstalt; der Staat organisierte, finanzierte und kontrollierte sie. Die Idee, die Universität mit eigenem Vermögen auszustatten oder gar sie sozusagen als einen Verein freier Geister zu organisieren, scheiterte aus finanziellen wie politischen Gründen. Das Modell nicht-staatlicher Hochschulen lag außerhalb bildungspolitischer Vorstellungen, das Staatsmonopol war fest etabliert; das hieß auch, daß es keine kirchliche Bestimmungsmacht mehr gab, daß die Universitäten säkulare Institutionen waren. Neben der Verwaltung der äußeren Angelegenheiten hatte der Staat die Personalhoheit; die Professoren waren Staatsbeamte, der Staat ernannte sie – für Humboldt die einzige Garantie von Freiheit und Wettbewerb gegen Zunftgeist und Nepotismus. Als Abnehmer der Absolventen schließlich hatte der Staat über staatlich kontrollierte Prüfungen Einfluß auf den Lehrbetrieb. 5. Die traditionellen Korporations- und Autonomierechte wurden zur modernen Selbstverwaltung umgestaltet; die Universität sollte ihre inneren Angelegenheiten, Forschung und Lehre, die Entscheidung über wissenschaftliche Leistungen und das Recht, Vorlesungen zu halten, selbst entscheiden und an der Ergänzung des Lehrkörpers mitwirken. Im Mit- und Gegeneinander von Staat und Selbstverwaltung entwickelte sich die neue Universität. Sie wurde schnell zum Vorbild der anderen deutschen Universitäten.

Eines der zentralen Probleme der Gesamtreform, an dem sich schließlich ihr Schicksal entschied, war das Problem der Verfassung. Im Ansatz zielten alle Reformer und alle Reformen auf eine Verfassung, auf Beteiligung der Regierten durch Repräsentanten an der politischen Willensbildung; das sollte den Staat integrieren, die Trennung von Staat und Gesellschaft, Regierung und Nation aufheben, den Staat stärken. Die Denkschriften und Debatten der Reformer sind davon erfüllt. Bei Stein spielte dabei seine Abneigung gegen Bürokratie und Zentralismus ebenso eine Rolle wie die Idee, die Nation durch Teilnahme an den Geschäften zu erziehen; die kommunale Selbstverwaltung hatte ihren Sinn eigentlich darin, die erste Stufe eines Repräsentativsystems für den Gesamtstaat zu sein; zudem griff Stein gerne auf alteuropäisch ständische Vorstellungen zurück, an die er anknüpfen wollte. Andere dachten etatistischer, weniger nationalpädagogisch und griffen weniger auf Traditionen zurück, aber auch sie wollten eine repräsentative Verfassung, um das Volk an die Verwaltung zu binden