

Die Humboldt-Süvernsche Schulreform und das Stendaler Gymnasium

„Die Verfassung, die wir haben, richtet sich nach keinen fremden Gesetzen; viel eher sind wir für sonst jemand ein Vorbild als von anderen abhängig. Mit Namen heißt sie, weil der Staat nicht auf wenige Bürger, sondern auf eine größere Zahl gestellt ist, Volksherrschaft. Es haben aber nach dem Gesetz in dem, was den Einzelnen angeht, alle gleichen Teil, und der Geltung nach hat im öffentlichen Leben den Vorzug, wer sich irgendwie Ansehen erworben hat, nicht nach irgendeiner Zugehörigkeit, sondern nach seinem Verdienst; und ebenso wird keiner aus Armut, wenn er für die Stadt etwas leisten könnte, durch die Unscheinbarkeit seines Namens verhindert. Sondern frei leben wir miteinander im Staat...“
THUKYDIDES, II. 37 (Aus der Totenrede des PERIKLES. Übersetzt von GEORG PETER LANDMANN, München 1973)

Der mit dem Jahr 1789 beginnende rund 25-jährige Zeitabschnitt stellt in der Geschichte der Menschheit einen solchen Epocheneinschnitt dar, wie ihn wohl nur jede vierte bis fünfte menschliche Generation erlebt. Jene Jahre sind bezüglich ihres Bedeutungsumfanges vielleicht am ehesten vergleichbar mit der im Jahr 1989 beginnenden historischen Zäsur unserer Tage, in der totalitäre Diktaturen überwunden und die Einheit Europas auf demokratischer Basis nahezu erreicht wurde.

Es begann 1789 mit einem europaweit spürbaren Paukenschlag, nämlich dem faktischen Sturz des französischen Königtums, dem sich wenige Jahre später dessen physische Beseitigung anschloss, des Königtums also, das Frankreich im 16. Jahrhundert beginnend zur europäischen Hegemonialmacht erhoben hatte und lange Zeit als stilgebend und Vorbild anderer europäischer Potentaten galt. Damit war gleichfalls der absolutistische Herrschaftsanspruch im Kern getroffen, der durch das französische Königtum und seine europäischen Nachahmer symbolisiert wurde. Wenige Jahre später fand das „Heilige Römische Reich Deutscher Nation“ sein unrühmliches Ende, in dessen europaweitem Rahmen sich nahezu für ein Jahrtausend das Leben der Menschen supranational entfalten konnte. Damit kamen die jahrhundertelangen Intentionen der deutschen Reichsfürsten zum Ziel, die sich schon stets auf Kosten des Reiches Vorteile verschafft hatten und

nun in perfidem Paktieren mit dem ausländischen Feind durch Bildung des Rheinbundes dem Heiligen Reich den Todesstoß versetzten. Was sich kurze Zeit später anschloss, war nicht weniger spektakulär, nämlich der Untergang Preußens und seiner ruhmreichen Armee in der Doppelschlacht von Jena und Auerstedt. Es war schon so, wie es Königin LUISE formulierte, Preußen war auf den Lorbeeren FRIEDRICHS DES GROSSEN eingeschlafen. Das Alte und Traditionelle, das durch Ständewesen, auf Herkunft gegründete individuelle Privilegien, obrigkeitliche Strukturen und persönliche Einschränkungen bis hin zur Unfreiheit charakterisiert war, hatte sich als morsch und nicht konkurrenzfähig gegenüber den neuen, von jenseits des Rhein herkommenden Ideen erwiesen. So verwundert es nicht, dass die Forderungen nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, die dazu noch durch das plebiszitäre Kaisertum NAPOLEONS überhöht wurden, bei vielen Deutschen auf Verständnis, ja Begeisterung stießen – solange jedenfalls, bis der despotische und menschenverachtende Charakter der napoleonischen Herrschaftsform, die die bedingungslose Gefügigkeit der Menschen des europäischen Kontinentes beanspruchte, unübersehbar wurde.

Wie oft in Situationen eklatanter politischer Paradigmenwechsel, staatlicher Neuorganisationen und gesellschaftlicher Umbrüche war der Neubeginn in Preußen nach 1806 mit der Einsicht verbunden, dass nur allumfassende Reformen, die zentral auch einen Neuanfang im Bildungsbereich beinhalten, nachhaltige und tragfähige Verbesserungen und Reorganisationen des daniederliegenden Staatswesens bewirken könnten. Von dieser Überzeugung war die gesellschaftliche Elite ganz wesentlich durchdrungen, die nach 1806 in den unterschiedlichen Ministerien in Preußen in die politische Verantwortung gelangte, deren Wirken vor allem mit den Namen STEIN, HARDENBERG, HUMBOLDT und SÜVERN verbunden ist.

Dabei war es nicht so, dass nicht Anknüpfungspunkte oder lokale Vorläufer von Reformansätzen vorhanden gewesen wären, deren Wirken nun fortgesetzt werden konnte. Als Beispiel für viele in Preußen und im Heiligen Reich, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu der Überzeugung

gelangten, dass zentrale Bildungsreformen zur Verbesserung der Lage des Staates zwingend erforderlich seien, sei auf das Wirken von FRIEDRICH EBERHARDT VON ROCHOW hingewiesen, der auf seinem Gut in Reckahn grundlegende pädagogische Reformen im Landschulbereich verwirklichte. Von Rochow ging hierbei von dem viel beachteten Grundsatz aus, dass Ziel jeder Pädagogik die Bildung der Charaktere in einer Konzeption der allgemeinen Menschheitserziehung sein müsse, was in der Konsequenz darauf hinauslief, die in den jungen Menschen liegenden Fähigkeiten ohne Rücksicht auf ständische Herkunftsfragen optimal zu entfalten. Mit diesem Ansatz, mit dem von Rochow in Widerspruch zu der affirmativen Nützlichkeitspädagogik der an Stand und Beruf im Rahmen des feudalen Systems orientierten Erziehung geriet, nahm er im Grundsatz Überlegungen vorweg, die eine Generation später von HUMBOLDT, FICHTE und SCHELLING zu Prinzipien staatlicher Erziehungsaufgaben erklärt wurden. Allerdings muss man von Rochow als Größe *sui generis* betrachten, da neben der allgemeinen Menschenbildung der Gesichtspunkt der Vermittlung nützlicher Fertigkeiten und Kenntnisse bei ihm eine gleichberechtigte Rolle spielte und er der ständischen Ordnung des absolutistischen preußischen Staates weitgehend verhaftet blieb.

Wenn man die abendländische Geschichte des alten Europa summarisch und bezogen auf ihre Entwicklungsschübe hin betrachtet, ergibt sich die Feststellung, dass offenkundig in Abständen von zwei bis maximal drei Jahrhunderten eine fundiertere und die jeweilige Gegenwart befruchtende Hinwendung zur griechisch-römischen Antike, erfolgt, die sich auf ein intensives Studium vor allem der künstlerischen und literarischen Hinterlassenschaft der klassischen Epochen dieser beiden Völker bezieht.

Also verzeichnen wir im letzten Drittel des achten Jahrhunderts beginnend und sich verstärkend nach dem Jahr 800 n. Chr. und der Wiedererrichtung des römischen Kaisertums durch KARL DEN GROSSEN das Aufkommen der sogenannten karolingischen Renaissance, die vom Herrscher selbst und den Klöstern ihren Ausgang nahm. Neben Karl sind hier ALCUIN und BONIFATIUS federführend geworden.

Nachdem dann im Jahr 962 n. Chr. das Kaisertum unter Führung der sächsischen Herrscher auf die Ostfranken oder Deutschen übergegangen war, kam es im 10. und 11. Jahrhundert zur Ausprägung der ottonischen Renaissance, mit der unter der Ägide der ottonischen Kaiser anknüpfend an die karolingische Renaissance politisch und kulturell das Programm der *Renovatio Imperii Romanorum* angestrebt wurde. Mit Kaiser OTTO III. fand diese Entwicklung ihre ideenreichste Entfaltung.

Mit dem sich dann im 14. und 15. Jahrhundert voll entfaltendem Humanismus und der Renaissance verbindet sich der Übergang vom Mittelalter in die moderne Welt der Neuzeit, der – sich orientierend am menschlichen Idealbild der Antike und an der sprachlichen und künstlerischen Vollkommenheit der klassischen Zeit der Griechen und Römer – daran ging, in diesseits gewandter Form menschliche Selbstverwirklichung zur höchsten Ausprägung zu bringen. Die geistesgeschichtliche Aufbruchstimmung jener Zeit war von dem Willen geprägt, sich von der als erdrückend empfundenen Realität mittelalterlicher Fremdbestimmungen, die vorrangig bezüglich bestimmter Erscheinungsformen der Kirchen und Klöster als depraviert galten, frei zu machen und sich dem reinen Quell wirklicher *Humanitas* wieder zuzuwenden, die man im antiken Menschen vorbildhaft verkörpert sah.

Die Ursprünge der Geistesbewegung, die wir anknüpfend an FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER uns angewöhnt haben, Humanismus, neuer Humanismus oder Neuhumanismus zu nennen, sind doppelter Natur und gehen bis auf den Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert zurück. Es ist einmal der philologisch-pädagogische Ansatz, der die Kritik am Rückgang der Sprachkenntnisse vorrangig des Griechischen und an der steril und oberflächlich gewordenen Form der sprachlichen Vermittlung zum Inhalt hat. In der Tat war im Verlauf des 17. und 18. Jahrhunderts die Bedeutung der alten Sprachen im Rückgang befindlich, was einerseits bezüglich der christlichen Kirchen auf den Einfluss der lutherischen Orthodoxie, des Pietismus und, in modifizierter Form, der Jesuiten und andererseits bezüglich der Pädagogik auf den utilitaristischen Philanthropinismus, der die Nützlichkeitsaspekte der Realien betonte, zurückzuführen war. Hinzu kam, dass in den

verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens der Gebrauch des Lateinischen durch die Anwendung der jeweiligen Nationalsprachen sukzessive abgelöst wurde. Der Einfluss antiker heidnischer Autoren wurde zurückgedrängt, das Spracherlernen auf das Ziel der Bibelexegese reduziert und die Sprachvermittlungsmethode auf das Prinzip der *Imitatio* eingeengt. Was dabei herauskam, war ein Muster ohne Eigenwert und ohne spezifischen Gültigkeitsanspruch im Kanon der schulischen und universitären Fächer. Dagegen wandten sich nun vehement Pädagogen und Hochschullehrer wie MATTHIAS GESNER, JOHANN AUGUST ERNESTI und vor allem CHRISTIAN GOTTLÖB HEYNE, die den Eigenwert der Inhalte der klassischen Werke der Griechen und Römer nachwiesen und deren Bedeutung für die Jugendziehung hervorhoben. Hier deutet sich schon die Richtung an, die dann zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit dem Wirken von FRIEDRICH AUGUST WOLF zum Durchbruch gelang, nämlich die Begründung des eigenständigen universitären Faches der klassischen Altertumswissenschaften.

Motive und Ziele dieser Richtung verbanden und überlagerten sich nun mit Fragestellungen, die stärker die Ursachen und Rahmenbedingungen für das Entstehen von Höhepunkten menschlicher Kulturentwicklung untersuchten und dies zum Teil mit der Analyse gesellschaftlich-politischer Herrschaftsformen verbanden. Von der These der Ursprünglichkeit der griechischen Kultur, die durch englische Autoren wie ANTHONY COOPER, THOMAS BLACKWELL und ROBERT WOOD schon in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts verbreitet wurde, über JOHANN JOACHIM WINCKELMANN, der in dieser Entwicklung die zentrale Rolle einnimmt, führt ein direkter Weg hin zur deutschen Klassik, durch die der Griechenglaube seine ideelle Überhöhung erfuhr.

Das Beschreiten dieses Weges, der ein Abrücken von der frankophilen Dominanz zentral mit beinhaltete, war auch ein Ergebnis der kritischen Reflexionen der Veränderungen der politischen und gesellschaftlichen Gewichtungen, die im Verlauf der 18. Jahrhunderts unübersehbar geworden waren. Die Hegemonie Frankreichs über die europäische Staatenwelt, die sich nach allgemeiner Wahrnehmung mit dem absolutistischen System

nach Art der Herrschaft LUDWIGS XIV. verband, war nach dem spanischen Erbfolgekrieg einer englischen Thalassokratie gewichen, die auf dem europäischen Kontinent als weniger bedrohlich empfunden wurde. Dies wird auch mit dem englischen Grundsatz, in Europa ein Gleichgewicht der Kräfte anzustreben und mittelbar zu herrschen, zusammenhängen. Für die intellektuelle Elite ergab sich aber die Präferenz für das englische Modell aus dem hohen Grad an bürgerlicher Freiheit und demokratischer Verfassungswirklichkeit, der sich nach dem Sturz der Herrschaft der STUARTS entwickelt hatte. Gewaltenteilung, Souveränität des Parlamentes und Rechtssicherheit, das waren Verfassungsgrundsätze, die schon MONTESQUIEU in seiner Analyse des englischen Staatswesens als vorbildhaft herausgestellt hatte, die nun ihre Ausstrahlungskraft auf das alte Europa entfalteten. Von daher ergab sich zum einen in der weiteren Folge der Blick auf die Literatur Englands, der insbesondere Lessing mit intensiver Affinität Aufmerksamkeit zuwendete, zum anderen wurde das intellektuelle Interesse auf die griechische Literatur und die Kunstentwicklung aller Genera dieses Volkes gelenkt, da insbesondere WINCKELMANN aufgrund seiner Ablehnung absolutistisch-despotischer Herrschaftsformen Vorliebe gegenüber dem parlamentarischen England und den griechischen Poleis empfand und zwischen diesen parallele Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungen entdeckte. Diese schon zuvor von anderen empfundene Parallelität mag ebenfalls der Hintergrund für das frühe Interesse sein, das schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts in England an Hellas zu verzeichnen ist, das unter anderem zur Gründung der *Society of Dilettanti* im Jahr 1734 führt, die englische Expeditionen in die Agäis durchführte.

Aus diesen beiden sich überlagernden und befruchtenden Grundlagen ergab sich nun eine Geisteshaltung, die vorrangig die Beschäftigung mit griechischer Literatur und Kultur als Fundament eines reformierten Bildungssystems ansah. Dies ergab sich aus dem doppelten Phänomen, dass die Hellenen gleichsam aus dem Nichts als erste des Abendlandes unerreichbar erscheinende Höhepunkte in Epik, Geschichtsschreibung, Philosophie, Tragödie, Komödie und in der bildenden Kunst und Architektur hervorgebracht hatten und dass

dies mit einer verfassungspolitischen Entwicklung jedenfalls in der Klassik verbunden war, die auf die Verwirklichung von Freiheit, Gleichheit und Demokratie in dem attischen Polissystem als Ziel ausgerichtet war. Aus der von WINCKELMANN entwickelten Theorie, dass individuelle und staatliche Freiheit genuine Voraussetzung für das Entstehen von Höhepunkten der Literatur- und Kunstentwicklung sei, ergab sich als Schwerpunkt, vorrangig der klassischen Literatur und der zur Klassik hin-führenden Epoche die Aufmerksamkeit zuzuwen-den. HOMER und HESIOD, den Tragikern, PLATO und den Historikern HERODOT und THUKYDIDES kam dabei ein erhöhter Stellenwert zu, da deren Ursprünglichkeit, sprachliches Genie und ideelle Wertvorstellung als vorzüglich geeignet betrachtet wurden, nachwachsenden Generationen in Stil- und Charakterbildung als Vorbild verantwortungs-voller Lebensführung zu dienen. Als das Zielbild dieser im übrigen zweckfrei, im Sinne einer nicht auf ein spezifisches Berufsprofil ausgerichteten Ausbildungsphilosophie mag vielleicht am ehesten das staatsbürgerliche, ganz vom Gedanken der Volksherrschaft erfüllte Ideal gelten, das PERIKLES bei THUKYDIDES (II,37) als Wesen der attischen Demokratie beschreibt: Chancengleichheit ohne Rücksicht auf die Herkunft, Selbstverantwortung in Freiheit, Aufstieg nur durch Leistung.

Dies waren die Prinzipien, an denen sich die Neuorganisation des Bildungswesens in Preußen von 1806 an orientierte, wobei es der Kritik an der Pädagogik der Vergangenheit, die christliche Auto-ren bevorzugt hatte, und der politischen Realität der Gegenwart, in der sich ein fremder Usurpator als neuer CAESAR gerierte, geschuldet war, dass christ-liche Literatur und das Lateinische zunächst nicht im Vordergrund des tieferen Interesses der Reformen standen. Die innere Zuneigung bis hin zu einer von Seelenverwandtschaft ausgehenden tieferen Verbun-denheit galt in dieser nach Befreiung und Freiheit strebenden Zeit vorrangig Hellas, das seine Unab-hängigkeit gegen den fremden Eindringling Persien erfolgreich verteidigt und in der Folge stufenweise die attische Demokratie verwirklicht hatte. Diese gewisse Vernachlässigung des Lateinischen und der christlichen Autoren wich aber später unter gewan-delten politischen Vorzeichen einer toleranteren und liberaleren Haltung der Schulverwaltungen.

Die preußische Reformzeit nach 1806 ist im Wesentlichen dadurch charakterisiert, dass poli-tische Maßnahmen aus einem Guss durchgeführt wurden, die die Zukunftsfähigkeit des Staates in den zentralen Politikfeldern gewährleisten sollten. Das stufenweise zu erreichende Ziel war hierbei, den ständisch-obrigkeitlichen Staat, in dem die Geburt die Stellung bestimmte, in ein demokra-tisch-liberales Gemeinwesen umzubauen, das durch Freiheit, Chancengleichheit und das indi-viduelle Leistungsprinzip charakterisiert war. Was STEIN und HARDENBERG hierbei durch die Bauern-befreiung, die Einführung der Gewerbefreiheit, die Städteordnung und weitere Maßnahmen wie die Judenemanzipation erreichten, leiteten HUMBOLDT und sein Staatsrat JOHANN WILHELM SÜVERN im Bildungsbereich mit der gleichen Zielsetzung ein. Für alle drei Schulformen, die Landschulen, die Bürgerschulen und die aus den Lateinschulen hervorgehenden Gymnasien sollte im Kern dasselbe Bildungsprinzip gelten, nämlich, das der allgemeinen Menschenbildung. Dazu musste das Bildungsniveau insgesamt gehoben und die Durchlässigkeit innerhalb der Schulformen insti-tutionalisiert werden, um dem individuellen Leis-tungsgedanken in der Praxis zum Durchbruch zu helfen. Durch Einführung der Lehrmethoden des Schweizer Pädagogen JOHANN HEINRICH PESTA-LOZZI im Landschulbereich und die Reform der Lehrerausbildung durch die Errichtung von Mus-terschulen wurde dem ganzheitlichen Bildungsan-satz der Reformen Rechnung getragen. Auch für die Bürgerschulen sollte dem Grundsatz entsprochen werden, in jedem Fach ein Ganzes als Wissen zu vermitteln, was einen intensiven Deutschunterricht beinhaltete sowie die Möglichkeit umfasste, in den Stadtschulen in den Fächern Mathematik, Geogra- phie, Geschichte und Naturwissenschaften Stoffe zu vermitteln, die in den Gymnasien erst in einer höheren Klassenstufe unterrichtet wurden.

Die weitestgehenden Veränderungen betra-fen allerdings den Gymnasialbereich. Durch die Einführung des Staatsexamens für angehende Gymnasiallehrer (*Examen pro facultate docendi*) im Jahr 1810 sicherte Humboldt nicht nur ein wissenschaftliches Niveau der zukünftigen Studi-enräte, sondern erreichte auch in Verbindung mit anderen wissenschaftspolitischen und schulorga-

nisatorischen Veränderungen eine Verbesserung der Einstellungspraxis, da Schulen, die den gymnasialen Status anstrebten oder behalten wollten, ausschließlich staatlich geprüfte Gymnasiallehrer einstellen durften. Eine Ergänzung erfuhr diese Maßnahme im Jahr 1812 durch die verbindliche Einführung des Abiturs als staatliche Abschlussprüfung im Gymnasialbereich, die die Voraussetzung für das Studium an einer Universität darstellte. Dies wurde auch die Scheidelinie, an der sich der Weg trennte zwischen den Lateinschulen, die Gymnasien werden wollten, und denen, die Bürgerschulen wurden. Wenn sich eine Lateinschule für das Abitur entschied, hatte sie auch die staatlichen Kriterien für ihre Arbeit zugrunde zu legen, die durch die Reformen festgelegt waren. Dies betraf neben der Unterwerfung unter die staatliche Schulaufsicht und die ausschließliche Einstellung von staatlich geprüften Gymnasiallehrern vor allem auch die Einführung einer verbindlichen Stundentafel. Diese sah nach der Erlasslage des Jahres 1816 beispielsweise für die Prima folgende Wochenstunden vor: Latein: 8; Griechisch: 7; Deutsch: 4; Geographie/Geschichte: 3; Mathematik: 6; Naturwissenschaften: 2; Religion: 2.

Neben dem fast gleichrangig vermittelten Latein und Griechisch ragen Deutsch und Mathematik als Hauptfächer heraus. Durch den hohen Anteil an Mathematik, der bis 1837 in Preußen Bestand hatte, sollte dem ganzheitlichen Ausbildungsansatz Rechnung getragen werden, der eine umfassende geistige Ausbildung verlangte.

Mit den Neuordnungen der Jahre 1810, 1812 und 1816 waren die wesentlichen Reformschritte erreicht, die in Verbindung mit der Gründung der Berliner Universität 1810 im Geiste des Neuhumanismus die Grundlage für den Vorrang deutscher Bildung und Wissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert bis hin zum Ende des zweiten deutschen Kaiserreiches legten. Zunehmend gewannen Leistung und Bildung, nicht Abstammung Einfluss auf berufliche Lebenschancen, die sich vor allem dem Bürgertum neu eröffneten und bereitwillig ergriffen wurden.

Gestatten Sie mir bitte an dieser Stelle den kleinen wissenschaftspolitischen Exkurs, aus der Sicht unserer Gegenwart, die in den Hochschulen aktuell von der Diskussion um den sogenannten Bologna-Prozess und die Einführung der conse-

kutiven Studiengänge Bachelor und Master geprägt ist, auf die Bedeutung der von Humboldt vor 200 Jahren getroffenen Reform einzugehen.

Ziel der damals vom preußischen Staat in den Reformjahren eingeleiteten Veränderungen im Bildungsbereich war die Hebung des Bildungsniveaus in Schule und Universität. Dies beinhaltete auch eine faktische Verdrängung der alten akademischen Abschlüsse Baccalaureus und Magister, die seit der Gründung der ersten europäischen Universitäten im späten Mittelalter verliehen worden waren. Baccalaureus, der mit der *bacca*, dem Lorbeerzweig Ausgezeichnete, wurde der, der das Studium der *septem artes liberales* in der Artistenfakultät, aus der die Philosophische Fakultät später hervorging, erfolgreich durchlaufen hatte. Das war eine Art Eingangs- oder Grundstudium. Danach erst konnte man in einer der drei klassischen Fakultäten weiterstudieren, nämlich der theologischen, juristischen oder medizinischen Fakultät, um hier den Magister zu erwerben, mit dem das Studium beendet wurde, wenn nicht zusätzlich noch eine Promotion angestrebt wurde, die in der Regel die akademische Laufbahn eröffnete. Dies waren jahrhundertlang die universitären Abschlüsse im alten Europa, die dann auch in der neuen Welt in der anglo-amerikanischen Bezeichnung Bachelor und Master übernommen wurden. Mit der Einführung der Staatsexamina für angehende Studienräte und die Lehrer der anderen Schulformen, denen im weiteren geschichtlichen Verlauf in Deutschland im 19. Jahrhundert weitere Staatsprüfungen folgten, wie die juristischen Staatsexamina für angehende Richter und Staatsanwälte sowie die Approbation für Ärzte und Apotheker, wollte der preußische Staat ein hohes Ausbildungsniveau für Berufsgruppen mit staatlicher oder öffentlichkeitswirksamer Relevanz sicherstellen, das er durch die alten akademischen Abschlüsse auch auf Grund des Niveauverlustes vieler Universitäten im 17. und 18. Jahrhundert nicht mehr gewährleistet sah. Dem diente *mutatis mutandis* ebenso die obligatorische Einführung des Abiturs als staatliche Zulassungsprüfung, mit der die Berechtigung zum Studium an einer deutschen Universität erworben wurde. Der von den preußischen Reformern eingeschlagene Weg wurde auch nicht aufgegeben, als infolge der industriellen Revolution im Verlauf des 19. Jahrhunderts mit den

Ingenieurschulen und den Technischen Hochschulen und Technischen Universitäten neue Schul- und Hochschultypen entstanden, die nicht mehr die *universitas* des Wissens vermittelten, sondern sich auf Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften spezialisierten. Auch diese neuen Einrichtungen griffen nicht auf die alten akademischen Bezeichnungen Baccalaureus und Magister als Abschlüsse zurück, was durchaus möglich gewesen wäre, sondern sie verliehen, da staatliche Aufgabenverwaltung und somit die Notwendigkeit von Staatsprüfungen für diese Ausbildungsprofile nicht im Vordergrund der Aufmerksamkeit standen, als Abschlüsse die Titel graduiertes Ingenieur bzw. Diplomingenieur. Beide Abschlüsse wurden neben dem „*made in Germany*“ im 19. und 20. Jahrhundert international anerkannte Ausweise für hohe Qualität, Präzision und Zuverlässigkeit. Nach 200 Jahren, wenn wir so wollen eines deutschen Sonderweges, erreichen uns nun die alten akademischen Abschlüsse der Zeit vor den Reformen Humboldts wieder, allerdings in gewandelter Form, versehen mit dem Hauch der Internationalität durch die Aura ihrer anglo-amerikanischen Bezeichnung. Bemühen wir uns darum, dass bei diesem Umwandlungsprozess, der offensichtlich unumkehrbar geworden ist und der eine ungeheure Spezialisierung, Verdichtung und Verkürzung der Studieninhalte potentiell gerade bei den sechs- oder siebensemestrigen BA-Studiengängen mit beinhaltet, die Gesichtspunkte nicht völlig aus dem Blickfeld geraten, die den preußischen Reformern wichtig waren, nämlich die eines hohen Bildungsniveaus verbunden mit der Ausbildung wahrer Humanität.

Für das altherwürdige **Gymnasium in Stendal** stellten nun die turbulenten Jahre nach 1806 eine ganz besondere Herausforderung dar, da nach dem Frieden von Tilsit im Jahre 1807 die Altmark und Stendal aus dem Korpus des Königreiches Preußen herausgetrennt wurden und zusammen mit anderen Gebieten wie dem aufgelösten Herzogtum Wolfenbüttel-Braunschweig und weiteren deutschen Teilstaaten zu einem neuen Gebilde zusammengefasst wurden, das direkt französischer Herrschaft unterstand, nämlich dem Königreich Westfalen. 1808 fand die Huldigung des neuen Königs JÉRÔME BONAPARTE statt, des jüngsten Bruders von Napoleon, der von Kassel aus regierte.

Wir können nicht mehr beurteilen, welche konkreten Folgen dieser Wechsel der Regierung für unser Gymnasium hatte; wir wissen aber, dass es in dieser westfälischen Zeit den Namen Lyzeum trug.

Ein großes Glück für das Stendaler Gymnasium war es indes, dass 1808 mit Dr. CHRISTOPH FRIEDRICH FERDINAND HAACKE (1781-1855) ein Pädagoge die Leitung der Schule übernahm, der ganz vom Geiste Humboldts und des Neuhumanismus erfüllt war und die Schule sicher durch die westfälische Zeit, die bereits 1813 endete, geleitete, ohne dass die Schule nachhaltigen Schaden nahm.

Der Aufschwung, den Bildung und Wissenschaft von da an nahmen, äußert sich auch in den Zahlen des Stendaler Gymnasiums. Fand Dr. Haacke bei seinem Dienstantritt 1808 nur vier Lehrer und 33 Schüler vor, so waren es 1854 bei seiner Emeritierung neun Lehrer und 232 Schüler. Die Jahre dazwischen verzeichnen die wesentlichen Stufen der weiteren Entwicklung: 1813-1815: sämtliche Primaner gehen ins Feld; 1815: seit dieser Zeit finden regelmäßige Konferenzen zu pädagogischen Fragen statt; 1815 wird der erste freiwillige Turnunterricht erteilt; 1817 übernimmt das Königreich Preußen die Kopatronatsrechte. Die Schule erhält den Namen **Gymnasium**; 1821 wird 7 Lehrern der staatliche Zuschuss erteilt; 1824 wird die Schulordnung erlassen mit dem Schwerpunkt der alten Sprachen und der Mathematik

Das Wirken von Dr. Haacke in dieser Zeit kann nicht hoch genug bewertet werden. Er ist nicht nur der Direktor mit der längsten Amtszeit an diesem Gymnasium, sondern er hat durch seine durch den Neuhumanismus geprägte Gedankenwelt, die den Grundsätzen der Freiheit und dem individuellen Leistungsgedanken verpflichtet war, zum Aufschwung des Bildungsgedankens beigetragen und der Durchsetzung bürgerlicher Selbstbestimmung in der Altmark in schwieriger Zeit durch sein Vorbild Geltung verschafft. Er verkörpert durch seine Person und die von ihm geleitete Schule gleichsam exemplarisch den prosperierenden Weg, der die Verwirklichung bürgerlicher Bildungsansprüche und die Erreichung von Chancengleichheit beinhaltet. Dafür gebührt ihm eine herausragende Stellung in der Geschichte unseres altherwürdigen Stendaler Gymnasiums.

CHRISTOPH HELM, Wolfenbüttel