

NORMAN ÄCHTLER

Schulprogramme Höherer Lehranstalten

Ein bislang unbeachtetes Quellenkorpus
zur Schiller-Rezeption im 19. Jahrhundert

I. Schiller als Nationaldichter – Deutungstrends zur Wirkungsgeschichte im 19. Jahrhundert

Das Gedenkjahr 2005 war Anlass für eine ganze Reihe von Autorinnen und Autoren, das Nachleben Friedrich Schillers in der Rezeption des 19. und 20. Jahrhunderts zu resümieren. Den Tenor ihrer Publikationen fasste der deutsch-schwedische Germanist Gernot Müller in einer Sammelbesprechung zusammen. Demnach bestehe ein Konsens in der Annahme, dass die Wirkungsgeschichte Schillers »über lange Strecken ein Ärgernis, eine Kette von Missverständnissen« sei, die sich dadurch auszeichne, dass Schiller in ihr »immer wieder als vereinnahmtes Opfer der unterschiedlichsten Ideologien [...] figuriert«.¹

Es zeigt sich an diesem Befund die anhaltende Aktualität einer literaturgeschichtlichen Deutungstradition, die für das ›lange‹ 19. Jahrhundert von einer Abfolge verschiedener durch eine jeweils dominant werdende Form der gesellschaftlich-politischen Vereinnahmung Schillers gekennzeichneter Rezeptionsphasen ausgeht. Diese Vereinnahmung vollzog sich in der Weise einer diskursprägenden ›pragmatischen Applikation‹ von Teilen des Werks auf außerliterarische Gegebenheiten: »Einzelne Strukturelemente, und zwar prägnante Formulierungen, wie Sentenzen, Deskriptionen, Figuren und Situationen, werden aus dem Gesamttext isoliert und in neue Zusammenhänge integriert.«² Durch dieses Verfahren konnte Schiller als »Anwalt vieler Strömungen und

1 Gernot Müller, Elend und Glanz der Wirkungsgeschichte: Schiller im Gedenkjahr 2005, in: *Studia Neophilologica* 78 (2006), S. 88–102, hier: S. 89.

2 Ute Gerhard, Schiller als »Religion«. Literarische Signaturen des XIX. Jahrhunderts, München 1994, S. 256.

Parteien« und als »stets verfügbare[r] Kommentator vieler Gesinnungen und Ereignisse« in Anspruch genommen werden.³

Aus einer ersten »hochselektiven«⁴ patriotischen Schiller-Begeisterung während der Befreiungskriege bildeten sich zwei Haupttendenzen aus, die für die weitere öffentliche Wahrnehmung Schillers bestimmend gewesen seien: Zunächst ist eine *freiheitlich-liberale Strömung* gemeint; diese wurde hinsichtlich ihrer politischen Bedeutung an den Schiller-Reminiszenzen der bürgerlichen Revolutionsbewegung von 1848, in ihrer gesellschaftlichen Breitenwirkung jedoch an den Zentenar-Feiern von 1859 erkennbar. Das Schiller-Jubiläum wird im allgemeinen zugleich als »entscheidender Paradigmenwechsel« der Wirkungsgeschichte begriffen, insofern es »weniger demokratischer Epilog als nationalistisch-konservativer Prolog« gewesen sei.⁵ Demnach handelte es sich bei den deutschlandweiten und durchweg »eminent politischen Veranstaltungen«⁶ zusammengenommen nicht nur um ein erstes deutschlandweites Großspektakel, sondern darüber hinaus um ein kollektives Schlüsselereignis, das entscheidend zu einer »Nationalisierung der Massen« in Hinsicht auf die Bildung einer deutschen Staatsnation beitrug.⁷

- 3 Norbert Oellers, Schiller – Zeitgenosse aller Epochen. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Schillers in Deutschland, Teil 1: 1782–1859, Frankfurt am Main 1970, S. 14.
- 4 Peter J. Brenner, Schillers politischer Nachruhm, in: Zum Schillerjahr 2009 – Schillers politische Dimension, hrsg. von Bernd Rill, München 2009 (= Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 67), S. 145–159, hier: S. 147.
- 5 Christian Grawe, Das Beispiel Schiller. Zur Konstituierung eines Klassikers in der Öffentlichkeit des 19. Jahrhunderts, in: Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert, hrsg. von Jürgen Fohrmann und Wilhelm Voßkamp, Stuttgart und Weimar 1994. S. 638–668, hier: S. 643 f.
- 6 Ute Gerhard, Schiller im 19. Jahrhundert, in: Schiller-Handbuch, hrsg. von Helmut Koopmann, 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage, Stuttgart 2011. S. 809–824, hier: S. 822. Vgl. ähnlich noch dies., Politische Dimensionen der Schiller-Rezeption in Deutschland im 19. Jahrhundert, in: Friedrich Schiller in Europa. Konstellationen und Erscheinungsformen einer politischen und ideologischen Rezeption im europäischen Raum vom 18. bis zum 20. Jahrhundert, hrsg. von Anne Feler, Raymond Heitz, Gilles Darras, Heidelberg 2013 (= Beihefte zum Euphorion 76), S. 19–33.
- 7 Thorsten Logge, Zur medialen Konstruktion des Nationalen. Die Schillerfeiern 1859 in Europa und Nordamerika, Göttingen 2014 (= Formen der Erinnerung 57), S. 406.

Die Schiller-Feiern von 1905 und 1909 stehen dann repräsentativ für die Wirkmächtigkeit der nachfolgend dominant gewordenen *national-konservativen Strömung*. Unter Abdrängung der freiheitlich-demokratischen Rezeptionstradition bei verstärkter Betonung seines angeblichen ›Idealismus‹ als Kern deutschen ›Wesens‹⁸ avancierte der ›nationale‹ Schiller zu einem ideellen Vorläufer Bismarcks und »der nun staatsgewordenen Reichsidee«.⁹ Aus einer solchen Perspektive betrachtet, erweist sich die Hypertrophierung einer genuin ›deutschen Klassik‹ als Kennzeichen eines »Prestige- und Geltungsdiskurses« unter den Eliten einer »Kulturmacht ohne Kompass«, aber mit dem klar gesteckten Ziel, dem Streben nach globalem politischen Einfluss auch auf kulturellem Gebiet Ausdruck zu verleihen.¹⁰ Diese Funktionalisierung hatte zur Folge, dass Schillers Werk wie schon im deutsch-französischen Krieg von 1870/71 so auch im Ersten Weltkrieg erneut im Dienste einer geistigen Mobilisierung der Gesellschaft missbraucht werden konnte.¹¹ Eine so argumentierende Rezeptionsforschung legt dann den Schluss nahe, dass der Schiller-Rezeption im frühen 20. Jahrhundert bereits im Kaiserreich eine Hypothek erwachsen sei, »die ihren Tiefpunkt in der Instrumentalisierung des Dichters durch die Nationalsozialisten findet«.¹² In seiner Jubiläumsbiographie fasst Norbert Oellers zusammen:

[...] geistesgeschichtlich wurde er [sc. Schiller] als Repräsentant einer Epoche gedeutet, deren wesentliche Kennzeichen (Stichwort: Idealis-

- 8 Vgl. Norbert Oellers: Schiller – Zeitgenosse aller Epochen. Dokumente zur Wirkungsgeschichte Schillers in Deutschland, Teil 2: 1860–1966, München 1976, S. XXXIV.
- 9 Günter Schmidt und Volker Wahl, Der Jenaer Schiller. Lebenswelt und Wirkungsgeschichte 1789–1959, Bucha bei Jena 2005, S. 157. Vgl. Claudia Albert, Schiller im 20. Jahrhundert, in: Schiller-Handbuch (Anm. 6), S. 825–848, hier: S. 825.
- 10 Frank Trommler, Kulturmacht ohne Kompass. Deutsche auswärtige Kulturbeziehungen im 20. Jahrhundert, Köln 2013, S. 47f. Vgl. Rolf Selbmann, Deutsche Klassik – eine Rekonstruktion, in: Deutsche Klassik. Epoche – Autoren – Werke, hrsg. von R. S., Darmstadt 2005, S. 7–34, hier: S. 20f.
- 11 Vgl. Monika Carbe, Schiller. Vom Wandel eines Dichterbildes, Darmstadt 2005, S. 83–85.
- 12 Michael Hofmann, Wirkungsgeschichte, in: Schiller-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, hrsg. von Matthias Luserke-Jaqui, Stuttgart und Weimar 2011. S. 561–581, hier: S. 573; vgl. bereits ders., Schiller. Epoche – Werke – Wirkung, München 2003, S. 189.

mus) auf ihn übertragen werden konnten, wobei in der Praxis das deduktive Verfahren, die Ableitung des Besonderen (der Individualität) aus dem Allgemeinen (dem ›Geist der Zeit‹), Vorrang hatte vor der genauen Untersuchung des historisch Einmaligen; damit wurde, wie die Schiller-Rezeption zur Zeit des Nationalsozialismus belegt, die Tür geöffnet für die Vereinnahmung des Dichters durch eine politisch motivierte Ideologie: *Schiller als Kampfgenosse Hitlers*.¹³

II. Schiller-Rezeption an den Höheren Lehranstalten des 19. Jahrhunderts – Ein Desiderat der Wirkungsgeschichte

Obwohl empirische Kanonforschung und kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorie die »zentrale Bedeutung« des höheren Schulwesens »für die Ausbildung eines kulturellen Gedächtnisses wie die Konstituierung des Kanons ab 1800« inzwischen breit diskutiert haben¹⁴ und von einem hohen Sozialprestige und weitreichender kultureller Prägekraft der Gymnasiallehrer innerhalb des wilhelminischen Bildungsbürgertums auszugehen ist,¹⁵ hat die Wirkungsforschung die Rezeption

- 13 Norbert Oellers, *Schiller. Elend der Geschichte, Glanz der Kunst*, Stuttgart 2005, S. 17 f. Oellers nimmt dabei Bezug auf die Schrift des NS-Juristen Hans Fabricius, ›Schiller als Kampfgenosse Hitlers. Nationalsozialismus in Schillers Dramen‹ (1932).
- 14 Carsten Gansel, »Lebensideal der tätigen Energie«. Gotthold Ephraim Lessing als Kanonautor im ›Kulturraum Schule‹ zwischen 1800 und 1900, in: *Literaturvermittlung im 19. und 20. Jahrhundert. Vorträge des 1. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung*, hrsg. von Hermann Korte und Marja Rauch, Frankfurt am Main 2005, S. 81–95, hier: S. 85. Vgl. Hermann Korte, *Innenansichten der Kanoninstanz Schule. Die Konstruktion des deutschen Lektürekansons in Programmschriften des 19. Jahrhunderts*, in: »Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten«. *Kanoninstanz Schule. Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts*, hrsg. von H. K., Ilonka Zimmer, Hans-Joachim Jakob, Frankfurt am Main 2005 (= *Siegener Schriften zur Kanonforschung* 1), S. 19–111, hier: S. 41.
- 15 Vgl. Christoph Führ, *Gelehrter Schulmann – Oberlehrer – Studienrat. Zum sozialen Aufstieg der Philologen*, in: ders., *Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge*, Köln u. a. 1997 (= *Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte* 65), S. 7–55; Sabina Enzelberger, *Sozialgeschichte*

Schillers im ›Kommunikations- und Handlungssystem höheres Schulwesen‹ nahezu völlig ignoriert. Die einschlägigen aktuellen Handbücher von Koopmann, Hofmann und Luserke-Jaqui¹⁶ sparen die schulische Rezeption ebenso aus wie allgemeinere Überblicksdarstellungen jüngerer Datums.¹⁷ In der grundlegenden Quellensammlung von Oellers zur Wirkungsgeschichte Schillers finden sich allein die Stimmen dreier Zeitgenossen aus dem 18. Jahrhundert, die auch an Gymnasien unterrichteten, darunter der Schulreformer Wilhelm Süvern. Aus dem 19. Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg wurde einzig der Wiener Pädagoge Karl Tomaschek aufgenommen. Für die auch bei der »Mehrheit der Gebildeten« nach 1900 merkliche »Entfremdung« von Schiller wird gleichwohl der Deutschunterricht in die Verantwortung gezogen: »Die Schule hatte die Kenntnis der Texte, der Dramen und Balladen hauptsächlich, vermittelt; sie waren aufgenommen worden wie die lateinische Grammatik und wurden in Zukunft gehandhabt wie diese: als Bildungsschatz, von Zeit zu Zeit ausgestellt.«¹⁸ Ähnlich pauschal heißt es bei Carbe:

In den Schulen fühlte sich eine Schülergeneration nach der anderen durch das Zwangsmemorieren Schillerscher Balladen geknebelt [...] Schillers Balladen wurden genutzt, wenn nicht missbraucht, um den Gymnasiasten Deutsch zu lehren. Das ›Lied von der Glocke‹ galt als Schülerschreck und wurde so manchem Professor Unrat zum Folterwerkzeug.¹⁹

Das mag aus der Memoirenliteratur prominenter Zeitgenossen herauslesbar sein; historiographisch belegt werden solche Behauptungen über die Unterrichtspraxis der Zeit allerdings nicht weiter.

des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim und München 2001, S. 71 f.; Hans-Christof Kraus, Kultur, Bildung und Wissenschaft im 19. Jahrhundert, München 2008 (= Enzyklopädie deutscher Geschichte 82), S. 55.

16 Vgl. Anm. 6 und 12.

17 Vgl. neben Brenner (Anm. 4) und Carbe (Anm. 11) auch Ute Frevert, Ein Dichter für viele deutsche Nationen, in: Friedrich Schiller. Dichter, Denker, Vor- und Gegenbild, hrsg. von Jan Bürger, Göttingen 2007 (= Marbacher Schriften N.F. 2), S. 57–75.

18 Oellers, Schiller – Zeitgenosse aller Epochen, Teil 2 (Anm. 8), S. XXVIII.

19 Carbe, Schiller. Vom Wandel eines Dichterbildes (Anm. 11), S. 62.

Inzwischen hat Christine Sperlich eine Untersuchung zur Rezeptionsgeschichte Schillers im Deutschunterricht vorgelegt. Allerdings liegt hier das Augenmerk schwerpunktmäßig auf der Bundesrepublik und dies aus einer an aktuellen Fragen der Dramendidaktik orientierten Perspektive. Sperlich geht davon aus, dass die Schiller-Vermittlung an der Schule »von Beginn an hinreichend viele Ähnlichkeiten mit [ihrer] öffentlichen, Theater und Wissenschaft einschließenden Rezeptionsgeschichte« habe, sprich, dass im Kaiserreich die »literaturgeschichtliche Instrumentalisierung [sc. der Klassiker] durch eine nationale ersetzt worden« sei.²⁰ Damit fügt sich die Studie zunächst ein in den skizzierten Trend der wirkungsgeschichtlichen Forschung. Außerdem partizipiert sie an einer Deutungstradition, die im Gefolge der nach wie vor einzigen umfassenden Darstellung der Geschichte des Unterrichtsfachs Deutsch von Horst J. Frank zu einem fachgeschichtlichen *master narrative* avancierte. Frank geht explizit von einem Ansatz aus, der es sich zur Aufgabe macht, die »verhängnisvolle Rolle« des Deutschunterrichts *ideengeschichtlich* zu kontextualisieren, »die vom *Kaiserreich* durch die *Weimarer Republik* zur Katastrophe des *Nationalsozialismus* führte.«²¹

Die mangelnde *sozialgeschichtliche* Verankerung dieses Ansatzes, die Christian Grawe für die Forschung zur Schiller-Rezeption insgesamt monierte,²² begründet Frank selbst mit der schlechten Quellenlage, ohne seine Thesen dadurch in Frage gestellt gesehen zu haben.²³ Tatsächlich geht er von einem Quellenkorpus aus – und das gilt auch für Sperlich wie für die Mehrzahl der vorliegenden Arbeiten zur Geschichte des Deutschunterrichts –, das nur wenig aussagekräftig ist, wo es um die Frage geht, in welcher Form Autoren wie Schiller »tatsächlich«

20 Vgl. Christine Sperlich, »Bewundert viel und viel gescholten«. Schiller im Deutschunterricht – Rezeptionsgeschichte eines Klassikers, Baltmannsweiler 2013, S.4, 52. Eine analog aufgebaute Studie zur Goethe-Vermittlung im Deutschunterricht hat zuvor Kristine Popp vorgelegt (Goethe: Vorbild oder Denkbild. Goetherezeption im Deutschunterricht des späten 19. Jahrhunderts und im aktuellen Literaturunterricht, Frankfurt am Main 2005). Im Gegensatz zu Sperlich bezieht Popp einige Exemplare der hier in Rede stehenden Textsorte Schulprogramm in ihre Untersuchung mit ein.

21 Horst Joachim Frank, Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945, 2 Bde., München 1976, Bd. 1, S. 14.

22 Vgl. Grawe, Das Beispiel Schiller (Anm. 5), S. 638–640.

23 Frank, a. a. O., Bd. 1, S. 14.

im Unterricht gelehrt, welche werkbiographischen Komplexe und Texte auf welche Weise ›durchgenommen‹ wurden. Im wesentlichen sind dies Gesetzestexte, ministerielle Direktiven, Lehrpläne, allgemeine Unterrichts- und Prüfungsordnungen einerseits, Programmatiken, Handreichungen und Empfehlungen der wenigen namhaften Literaturpädagogen des 19. Jahrhunderts andererseits. Beide Bestände spiegeln allerdings eher die allgemeine politische Rahmensetzung der Schulwirklichkeit wieder, als dass sie Auskunft darüber geben, wie dieser Rahmen an den höheren Lehranstalten tatsächlich ausgefüllt wurde. Der »operativen Ebene des Unterrichts«²⁴ und dem gelehrten Diskurs der Lehrerschaft selbst ist damit nicht wesentlich näher zu kommen. Angesichts dieser Problematik einer Argumentationsweise, die »Lehrpläne mit Schulwirklichkeit« gleichsetzt,²⁵ hat Georg Jäger schon früh zutreffend darauf hingewiesen, dass die »Umwertung geistesgeschichtlicher Zusammenhänge« durch ideologiekritisch orientierte Pädagogen und Germanisten in ihrer »Fundierung in realgeschichtlichen Prozessen nicht empirisch kontrollierbar aufgewiesen wurde.«²⁶ Insofern hat Hermann Korte Postulat, dass »die Geschichte des Schulfachs Deutsch sowie die Geschichte der Literatur- und Gymnasialpädagogik des 19. Jahrhunderts bis heute weithin eine *terra incognita*« darstelle, kaum etwas an seiner Gültigkeit verloren.²⁷ Dementsprechend betrifft dies auch den fachdidaktischen Umgang mit Friedrich Schiller: »The use of Schiller texts in German schools merits much more research«, fordert Wulf Koepke zu recht.²⁸

24 Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main 2002, S. 131.

25 Gansel, »Lebensideal der tätigen Energie« (Anm. 14), S. 85.

26 Georg Jäger, *Schule und literarische Kultur. Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz*, Bd. 1: Darstellung, Stuttgart 1981, S. 146.

27 Korte, *Innenansichten der Kanoninstanz Schule* (Anm. 14), S. 11. Selbst aus der in verschiedener Hinsicht verdienstvollen Reihe ›Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts‹ liegen erst seit jüngster Zeit einige wenige empirisch fundierte Arbeiten vor; vgl. z.B. Popp, *Goethe: Vorbild oder Denkbild* (Anm. 20); Martina G. Lüke, *Zwischen Tradition und Aufbruch. Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich*, Frankfurt am Main 2007.

28 Wulf Koepke, *The Reception of Schiller in the Twentieth Century*, in: *A Companion to the Works of Friedrich Schiller*, ed. by Steven D. Martinson, Rochester/NY 2005, S. 271–295, hier: S. 280.

Letztlich muss die Gesamtdarstellung des Berliner Gymnasialdirektors Albert Ludwig, ›Schiller und die deutsche Nachwelt‹ von 1909,²⁹ als bislang einzige Monographie zur Wirkungsgeschichte Schillers gelten, die, flankiert von einigen weiteren Abhandlungen Ludwigs,³⁰ dem ›Kommunikations- und Handlungssystem Schule‹ nicht nur in angemessenem Umfang Beachtung schenkt, sondern dies auch auf Basis der Auswertung einer Quellensorte erbringt, die »weitaus authentischer Auskunft [gibt] über den Schulalltag an Gymnasien und über das, was ›wirklich‹ im Unterricht behandelt wurde, als dies Lehrpläne und ministerielle Verfügungen tun.«³¹ die Jahresberichte bzw. Schulprogramme Höherer Lehranstalten des 19. Jahrhunderts.

III. Das Schulprogramm – Eine schulspezifische Textsorte des 19. Jahrhunderts

»Es gibt nur wenige ältere Publikationsformen, die so unbekannt geworden sind wie die Schulprogramme«, konstatierte Hans-Joachim Koppitz 1988 in einem Grundsatzreferat zum Thema.³² »Spezifikum

29 Berlin 1909.

30 Vgl. ders., *Das Urteil über Schiller im neunzehnten Jahrhundert. Eine Revision seines Prozesses*, Bonn 1905; ders., *Schiller und das erste Dezennium des neunzehnten Jahrhunderts*, Berlin 1908 (= *Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Realprogymnasiums zu Lichtenberg 1908*); ders., *Aus der Vergangenheit des deutschen Unterrichts*, in: *Monatsschrift für höhere Schulen* 7 (1908), S. 303–313; ders., *Schiller und die Schule*, in: *Mitteilungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* 20 (1910), S. 55–95. So ergiebig sich Ludwigs Studien als Quellenreservoir erweisen, sind sie in ihrer methodischen und weltanschaulichen Fundierung inzwischen freilich selbst als historische Rezeptionszeugnisse zu Schiller aus dem Kulturraum Schule zu werten; vgl. Jörn Stückrath, *Historische Rezeptionsforschung. Ein kritischer Versuch zu ihrer Geschichte und Theorie*, Stuttgart 1979, Kap. 4.

31 Carsten Gansel, *Gotthold Ephraim Lessing und das kulturelle Gedächtnis zwischen 1800 und 1914 – Plädoyer für eine Neusichtung der Quellen*, in: *Gotthold Ephraim Lessings ›Nathan der Weise‹ im Kulturraum Schule (1830–1914)*, hrsg. von C. G. und Birka Siwczyk, Göttingen 2009 (= *Gotthold Ephraim Lessing im kulturellen Gedächtnis – Materialien zur Rezeptionsgeschichte* 1), S. 11–34, hier: S. 20.

32 Hans-Joachim Koppitz, *Zur Bedeutung der Schulprogramme heute*, in: *Gutenberg-Jahrbuch* 63 (1988), S. 340–358, hier: S. 340.

einer ganzen Epoche«,³³ werden Schulprogramme inzwischen zwar als eine »einzigartige historische Quelle für die Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte in Deutschland, darunter in ganz besonderer Weise für die Geschichte der Philologie und ihrer dezidiert öffentlichkeitsbezogenen Praktiken« wiederentdeckt.³⁴ Neben bibliothekswissenschaftlichen Darstellungen³⁵ und linguistischen Untersuchungen zur Textsorte selbst³⁶ wurden Schulprogramme in jüngerer Zeit Auswertungsobjekt einzelner Studien aus allgemeiner Bildungs- und Sozialgeschichte³⁷ sowie diverser Fachgeschichten.³⁸ Der dort zum Ausdruck

- 33 Manfred Fuhrmann, *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.*, Köln 2001, S. 201.
- 34 Stefan Kipf, *Der Schulmann als vir doctissimus. Preußische Schulprogramme im Spannungsfeld von Wissenschaft und Öffentlichkeit*, in: *Zeitschrift für Germanistik* 23 (2013), S. 259–275, hier: S. 259.
- 35 Lothar Kalok, *Schulprogramme. Eine fast vergessene Literaturgattung*, in: *Berichte und Arbeiten aus der Universitätsbibliothek und dem Universitätsarchiv Gießen* 58 (2007), S. 174–199; Markus Kirschbaum, *Litteratura Gymnasii – Schulprogramme deutscher höherer Lehranstalten des 19. Jahrhunderts als Ausweis von Wissenschaftsstandort, Berufsstatus und gesellschaftspolitischer Prävention*, Koblenz 2007; Dietmar Haubfleisch und Christian Ritzi, *Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Historiographie des Erziehungs- und Bildungswesens*, in: *Bibliothek und Forschung – Die Bedeutung von Sammlungen für die Wissenschaft*, hrsg. von Irmgard Siebert, Frankfurt am Main 2011, S. 165–205; Katrin Wieckhorst, *Schulschriften und ihre Erschließung in Bibliotheken*, Halle (Saale) 2013.
- 36 Fritz Markewitz, *Ein Beitrag zur textsortenlinguistischen Erschließung von Schulprogrammen*, in: *Gotthold Ephraim Lessing im Kulturraum Schule – Aspekte der Wirkungsgeschichte im 19. Jahrhundert*, hrsg. von Carsten Gansel, Norman Ächtler, Birka Siwczyk, Göttingen 2017 (im Erscheinen).
- 37 Vgl. zum einen Frank Tosch, *Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preußischen Provinz Brandenburg 1890–1938*, Bad Heilbrunn 2006; zum anderen Svjatoslav Pacholkiv, *Emanzipation durch Bildung. Entwicklung und gesellschaftliche Rolle der ukrainischen Intelligenz im habsburgischen Galizien (1890–1914)*, Wien und München 2002 (= Schriftenreihe des Österreichischen Ost- und Südosteuropa-Instituts 27).
- 38 Vgl. neben Fuhrmann (Anm. 33) bereits Anne Margret Halasik, *Der Chemieunterricht während des 19. Jahrhunderts im Rheinland. Beitrag zur Geschichte des Chemieunterrichts im 19. Jahrhundert, dargestellt an ausgewählten Beispielen aus dem Rheinland*, Witterschlick/Bonn 1987 (= Beiträge zu Erziehungswissenschaften 2); Stefan Kipf, *Herodot als Schulautor. Ein Beitrag zur Geschichte des Griechischunterrichts in Deutschland vom 15. bis zum 20. Jahrhundert*, Köln u. a. 1999 (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte 73); Manuel Baumbach, *Lukian in Deutschland. Eine forschungs- und rezeptions-*

kommende fachübergreifende Konsens von dem immensen wissenschaftsgeschichtlichen Informationswert der Schulprogramme hat sich in Hinsicht auf den Deutschunterricht bislang jedoch nur in zwei Forschungsinitiativen niedergeschlagen, die Schulprogramme in größerem Umfang auswerten: Ein inzwischen abgeschlossenes, eher quantitativ ausgerichtetes DFG-Projekt zur empirischen Kanonforschung an der Universität Siegen nutzte die Textsorte, um auf breiter Datenbasis die Etablierung des Gymnasiums als ›Kanoninstanz‹ aus der philologisch-pädagogischen Praxeologie heraus nachzuzeichnen und dabei das systemspezifische ›Kanonhandeln‹ selbst genauer zu beschreiben.³⁹ Ein stärker qualitativ ausgerichtetes laufendes Editionsprojekt an der Justus-Liebig-Universität Gießen arbeitet Gotthold Ephraim Lessings Wirkungsgeschichte im »Kulturraum Schule« unter Prämissen und Fragestellungen der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung auf.⁴⁰

geschichtliche Analyse vom Humanismus bis zur Gegenwart, München 2002 (= Beihefte zu *Poetica* 25); Sabine Doff, *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert*, München 2002 (= *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung* 5); Heike Renate Biermann, *Praxis des Mathematikunterrichts 1750–1930. Längsschnittstudie zur Implementation und geschichtlichen Entwicklung des Mathematikunterrichts am Ratsgymnasium Bielefeld*, Berlin 2010; Barbara Hanke, *Geschichtskultur an höheren Schulen von der Wilhelminischen Ära bis zum Zweiten Weltkrieg. Das Beispiel Westphalen*, Berlin und Münster 2011 (= *Geschichtskultur und historisches Lernen* 6).

39 Vgl. die in Anm. 14 genannten Sammelbände. Aus diesem Projekt, das teilweise an Ergebnisse eines früheren sprachwissenschaftlichen Pilotprojekts in Siegen (vgl. dazu: *Muttersprachlicher Unterricht im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zu seiner Genese und Institutionalisierung*, hrsg. von Hans Dieter Erlinger und Clemens Knobloch, Tübingen 1991 [= Reihe *Germanistische Linguistik* 117]) anknüpfte, ist auch eine der wenigen Untersuchungen zur schulischen Rezeption eines Autors hervorgegangen, die sich wesentlich auf Schulprogrammschriften stützt: Ilonka Zimmer, *Umland im Kanon. Studien zur Praxis literarischer Kanonisierung im 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt am Main 2009 (= *Siegener Schriften zur Kanonforschung* 8).

40 Inzwischen liegen drei Bände der von Carsten Gansel (JLU Gießen) und Birka Siwczyk (Arbeitsstelle für Lessing-Rezeption Kamenz) herausgegebenen Reihe ›Gotthold Ephraim Lessing im kulturellen Gedächtnis – Materialien zur Rezeptionsgeschichte‹ vor. Es handelt sich um ausführlich kommentierte Editionen von Programmabhandlungen zu ›Nathan der Weise‹ (2009; vgl. Anm. 31), ›Minna von Barnhelm‹ (2011) und ›Emilia Galotti‹ (2015). Vgl. auch Gansel, ›Lebensideal der tätigen Energie‹ (Anm. 14) und ders., *Gotthold Ephraim Lessing und das kulturelle Gedächtnis zwischen 1800 und 1914* (Anm. 31) sowie ders., ›Unsere Dichter

In diesem Zusammenhang gerieten auch fachgeschichtliche Apriori ideologiekritischer Provenienz auf den Prüfstand. So konnten etwa am Beispiel von Lessings ›Nathan der Weise‹ eingeschliffene Vorurteile der Forschung, wonach es an den höheren Lehranstalten des Kaiserreichs zu einer nationalistischen Vereinnahmung und Zensurierung Lessings gekommen sei, materialgesättigt wiederlegt werden.⁴¹

Es lohnt sich also, die Textsorte Schulprogramm auch im Zusammenhang mit der postumen Wirkungsgeschichte Friedrich Schillers genauer in den Blick zu nehmen. Hierzu sei zunächst die Textsorte selbst genauer beschrieben, um zu verdeutlichen, worin ihr außerordentlicher Informationsgehalt besteht, bevor anschließend die Ergebnisse erster empirischer Annäherungen an die Schiller-Rezeption im ›Kommunikations- und Handlungssystem höheres Schulwesen‹ vorgestellt werden:

»Programm (griech. πρόγραμμά, ›Ausschreiben‹): öffentliche Ankündigung eines Unternehmens; an Universitäten und höheren Schulen: feierliche Einladung zur Jahresfeier [...], mit welcher nach altem Brauche eine wissenschaftliche Abhandlung und Nachrichten über die Anstalt verbunden werden.«⁴² Die Begriffsbestimmung aus Sanders ›Lexikon der Pädagogik‹ (1889) verweist auf Vorläufer der Schulpro-

sind die Dolmetscher der Volksseele.« – G.E. Lessing im Lesebuch der höheren Schulen zwischen 1800 und 1914, in: *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs*, hrsg. von Hermann Korte und Ilonka Zimmer, Frankfurt am Main 2006 (= *Siegener Schriften zur Kanonforschung* 3), S. 89–102; Gotthold Ephraim Lessing im Kulturraum Schule (Anm. 36).

- 41 Vgl. Norman Ächtler, *Zwischen Ressentiment und Toleranz – Zur Rezeption von Lessings Nathan der Weise im pädagogischen Diskurs um 1900*, in: *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung: Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*, hrsg. von Christian Dawidowski, Frankfurt am Main 2013 (= *Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts* 69), S. 143–165.
- 42 Ferdinand Sander, *Lexikon der Pädagogik. Handbuch für Lehrer und Erzieher*, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht, 2., durchgesehene und vermehrte Auflage, Breslau 1889, S. 491. Vgl. auch Maximilian Killmann, [Art.:] *Schulprogramme*, in: *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. von Wilhelm Rein, Bd. 8, Langensalza 21908, S. 250–262, hier: S. 250: »Programm (griech. πρόγραμμα) bedeutet eine öffentlich und schriftlich bekannt gemachte Nachricht, insbesondere die Ankündigung einer Reihenfolge, in welcher gewisse Veranstaltungen erledigt werden sollen, zu denen eingeladen wird.«



*Abb. 1. Gulielmus Petrus Mu[e]ller,
Oratio quam de miseria eorum quibus pudor periit,
Beilage zum Programm des Gießener Pädagogiums von 1752.*

gramme, die als Bekanntmachungen zu »Redeübungen und theatralschen Veranstaltungen« vereinzelt bereits seit dem Ende des 16., breiter dann ab dem 17. Jahrhundert nachgewiesen sind.⁴³ Zu einem bemerkenswerten Trend wuchs sich das Programmwesen allerdings erst im Laufe des 18. Jahrhunderts aus.⁴⁴

Es gehörte in wachsendem Maß zur guten Praxis Höherer Lehranstalten, vermittels gedruckter, um aktuelle Informationen rund um die betreffende Schule ergänzter *programmata* zu den jährlich um Ostern oder Michaelis im Rahmen eines öffentlichen Festakts exerzierten Prüfungen der Klassenverbände einzuladen. Einladungsheft und Examensfeier fungierten als Formen der »Öffentlichkeitsarbeit«. ⁴⁵ Medium und Forum sollten im Sinne von Qualitätsausweisen die Bindung der Eltern und Träger zur Lehranstalt dauerhaft stärken. Im Zeichen der Aufklärung setzte sich zudem die Erweiterung der Schulprogramme um einen gelehrten Aufsatz aus der Feder des Direktors oder eines fachlich ausgewiesenen Oberlehrers in lateinischer oder deutscher Sprache durch. Diese Erweiterung bedeutet einen qualitativen Sprung in der Entwicklung des Formats, das dadurch als »frühe Vorstufe« den Beginn der ab Mitte des Jahrhunderts einsetzenden pädagogischen Fachpublizistik markiert.⁴⁶ Sie zeugt außerdem von dem Charakter als Gelehrtenschule, der dem Humanistischen Gymnasium eignete. Der Bromberger Direktor Johann H. Deinhardt hat dies 1866 in treffende Worte gefasst:

Die Gymnasien [...] haben den Zweck: in der Jugend wissenschaftliche Bildung hervorzubringen, und haben demnach zwei Factoren in sich, nämlich den Geist der Wissenschaft und die practische Methode. [...] Die Programme nun sollen von den beiden Factoren der

43 Vgl. Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, hrsg. von Karl Adolf Schmidt, 2. verbesserte Auflage, Bd. 6, 2., verbesserte Auflage, Leipzig 1885, S. 448; Das Breslauer Schultheater im 17. und 18. Jahrhundert. Einladungsschriften zu den Schulactus und Szenare zu den Aufführungen förmlicher Comödien an den protestantischen Gymnasien, hrsg. von Konrad Gajek, Tübingen 1994 (= Rara ex bibliothecis Silesiis 3), Zitat: S. 3.

44 Vgl. zum folgenden Koppitz (Anm. 32), Kalok (Anm. 35), Kirschbaum (Anm. 35), Gansel (Anm. 31), Haubfleisch und Ritzi (Anm. 35).

45 Haubfleisch und Ritzi, Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung (Anm. 35), S. 172.

46 Ebd., S. 171.



Abb. 2. Titelblatt Jahresbericht des Königlichen Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums zu Frankfurt a. M., Ostern 1905.

Wirksamkeit der Schulen [...] Zeugnis ablegen; das Erstere geschieht in den wissenschaftlichen Abhandlungen der Programme, das Letztere in den sogenannten Schulnachrichten.⁴⁷

Zur Textsorte im engeren Sinn, die neben ihrem spezifischen kommunikativen Kontext auch einen formalisierten strukturellen Aufbau aufweist,⁴⁸ wurde das Schulprogramm erst im Zuge der preußischen Bildungsreformen und der strafferen Organisation staatlicher Schulaufsicht im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts ausgestaltet. Das preußische ›Circular-Rescript, die Gymnasial-Prüfungs-Programme betreffend‹ vom 23. August 1824⁴⁹ hob die Schulprogramme in den Status von ›Amtsdruckschriften‹⁵⁰ unter der Verantwortung der Direktoren als Herausgeber, baute sie um zu Instrumenten der »ministeriellen Fachaufsicht«⁵¹ und gab ihnen die bis zur faktischen Einstellung des Programmwesens 1915 verbindliche Grundstruktur vor.⁵² Demnach hatte sich ein Schulprogramm zusammzusetzen aus zwei Teilen: Einer wissenschaftlichen Abhandlung und den Schulnachrichten. Die Schulnachrichten waren vom Direktor abzufassen und hatten in standardisierter Form zunächst über die personelle Zusammensetzung des Lehrkörpers wie der Klassenverbände und Abiturienten bis hin zur Sozialstruktur der Schülerschaft (regionale, soziale, religiöse Herkunft) Mitteilung zu geben.

47 Johann H. Deinhardt, Über die zweckmäßige Einrichtung der Schulprogramme, in: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 20 (1866), S. 641–652, hier: S. 642 f.

48 Vgl. dazu Markewitz, Ein Beitrag zur textsortenlinguistischen Erschließung von Schulprogrammen (Anm. 36).

49 Vgl. Circular-Rescript des Königl. Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten an sämtliche Königl. Consistorien, die Gymnasial-Prüfungs-Programme betreffend, abgedruckt in: Johann Ferdinand Neigebaur, Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung der Verordnungen, welche den höheren Unterricht in diesen Anstalten umfassen, Berlin, Posen und Bromberg 1835, S. 314–316.

50 Kirschbaum, Litteratura Gymnasii (Anm. 35), S. 13.

51 Haubfleisch und Ritzl, Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung (Anm. 35), S. 172.

52 Später kamen noch Regelungen zur Vereinheitlichung der Titelblätter (1841) und des Heftformats (1876) sowie zur Papierqualität (1888) zwecks optimierter Zirkulation, Katalogisierung und Archivierung hinzu; vgl. Kirschbaum, Litteratura Gymnasii (Anm. 35), S. 43; Haubfleisch und Ritzl, Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung (Anm. 35), S. 173 f.

Geschichte und Erdkunde. 3 St. w. Geschichte der Neuzeit von 1618—1888. Repetition der griechischen, römischen und der deutschen Geschichte. Geographische Repetitionen. (Wolff).

Mathematik. 4 St. w. Arithmetik: Kombinationslehre und ihre Anwendung auf die Wahrscheinlichkeitsrechnung. Binom. Lehrsatz für ganze positive Exponenten: Übungen und Wiederholungen aus dem Gebiete der Elementar-Arithmetik. — Geometrie: Stereometrie, II. Teil. Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten. Projektionslehre, II. Teil. Übungen und Wiederholungen aus dem Gebiete der Elementar-Geometrie. (Werner).

Aufgaben für die Reifeprüfung zu Ostern 1905: 1. Ein Dreieck zu konstruieren aus $a_1 + a_2$; a , m ; n ; $p - q$; d ; $\frac{3}{7} - \frac{1}{7}$. 2. Aus den Stücken von Nr. 1 ein Dreieck zu berechnen für die Werte $a_1 + a_2$; a 77; 51; $p - q$ 80; $\frac{3}{7} - \frac{1}{7}$ $46^{\circ} 12' 45''$. 3. Wie viele Jahre muß jemand zu Anfang jedes Jahres 400 Mk. auf Zinsen legen, damit er ein Kapital hat, von dem er 10 Jahre hindurch halbjährlich eine Rente von 1200 Mk. beziehen kann, die Zinsen zu 5% gerechnet. 4. Ein kegelförmiger Eisberg, dessen Winkel an der Spitze $\alpha = 35^{\circ}$ ist und dessen spezifisches Gewicht $s = 0,9$ beträgt, ragt in einer Höhe $h = 39$ m aus dem Wasser hervor. In welcher Tiefe befindet sich die Grundfläche unter dem Wasser?

Physik. 2 St. w. Optik. Mathematische Erdkunde. (Werner).

Unter-Prima.

Ordinarius: Der Direktor.

Religionslehre. 2 St. w. a) evangelische mit I; kombiniert), Krebs), b) katholische. Apologetik. Die Sittenlehre wurde wiederholt. Eine Anzahl Hymnen wurden erklärt und gelernt. (Quirnbach).

Deutsch. 3 St. w. Lebensbilder aus der deutschen Literaturgeschichte von Beginn des 16. bis Ende des 18. Jahrhunderts mit Proben. Lessings Laokoon und Nathan der Weise. Schillers Braut von Messina und Demetrius, Goethes Gedankens- lyrik, Iphigenie auf Tauris und Torquato Tasso. Vorträge der Schüler nach eigenen Ausarbeitungen. Aufsatzlehre. Aufsätze. (Primer).

Themata zu den deutschen Aufsätzen: 1. Wovon mahnt uns der Spruch: *Gutta cavat lapidem, non vi, sed saepe cadendo*? 2. Mit welchem Recht hat die Geschichte dem König Friedrich II. von Preußen den Beinamen „der Große“ gegeben? 3. Was hat nach Lessings Laokoon die Poesie vor der Malerei voraus? 4. Inwiefern sind die Worte Iphigeniens berechtigt: *Ein unnützes Leben ist ein früher Tod*? 5. Was hat den Sturz Napoleons des Ersten herbeigeführt? 6. Göttenfremdung und Gottesglaube in Goethes Hymnen; Prometheus, Gaiusmed, Grenzen der Menschheit, das Göttliche. 7. Wie urteilt Schüler in seiner Braut von Messina über Frieden und Krieg? 8. Welche dramatischen Schönheiten finden sich in Schillers Fragment Demetrius? (Klassenaufsatz).

Lateinisch. 7 St. w. Horaz' Oden I u. II. Horazianische Metrik. Memorieren ausgewählter Oden. Satiren I mit Auswahl. 2 St. w. (Wolff). Ciceros Tusculanen I Tacitus' Germania und Historien mit Auswahl. Privatim: Sallust bell. Jug. cp. I—50. Übungen im Extemporieren. Extemporalien nach Diktaten, Exercitien und mündliche Übungen nach Ostermann-Müllers Übungsbuch V. Grammatische Wiederholungen und synonymische Unterscheidungen. 5 Std. (Hartwig).

Griechisch. 6 St. w. Thukydides Buch I. Homers Ilias Buch I—XII mit Auswahl. Einige Stellen wurden memoriert. Übungen im Extemporieren aus Homer. Schriftliche Übersetzungen aus dem Griechischen und ins Griechische; grammatische Repetitionen. 4 St. w. (Wolff). Plato, Apologie. Sophokles, Philoctet. 2 St. w. (Primer).

Französisch. 3 St. w. Racine, Phèdre; Molière, Femmes savantes; Staël, De l'Allemagne; Hugo, Hernani. Sprechübungen. Grammatische Wiederholungen. Alle zwei Wochen eine Klassenarbeit. (Bieber).

Abb. 3. Jahresbericht des Königlichen Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums zu Frankfurt a. M., Ostern 1905: Unterrichtspensen/Lehraufgaben in Unterprima mit Angaben zu Lehr-/Lerninhalten sowie Aufsatzthemen im Fach Deutsch.

Über solche statistischen Angaben hinaus war in Auseinandersetzung mit aktuellen – und ebenfalls abzudruckenden – behördlichen Anordnungen Rechenschaft zu geben über die »allgemeine Lehrverfassung« für jede Klassenstufe des abgeschlossenen Schuljahrs. Aufzuführen waren u. a.:

1. die Stundenverteilung auf das Fächerspektrum und die jeweils verantwortlichen Fachlehrer;
2. Lehrinhalte der Jahrgangsstufen und absolvierte Unterrichts- und Lektürepenen in den einzelnen Fächern;
3. verwendete Lehrbücher sowie Erweiterungen der Bibliotheksbestände und Lehrmittel;
4. die jährlichen Aufsatz- und Prüfungsthemen.

Eine detaillierte Jahreschronik mit weiteren Angaben zu Stiftungen, Schenkungen, Festakten usw. beschloss die Schulnachrichten.

Ein weiteres entscheidendes Merkmal des Programmwesens, das seine Bedeutung als multifunktionales Kommunikationsmedium zwischen *Public Relations*, staatlicher Kontrolle und akademisch-pädagogischem Fachdiskurs unterstreicht, war die Zirkulationspraxis. Seit 1822 auf regionaler Ebene unter der Aufsicht der Provinzialschulkollegien eingerichtet, wurde der Programmaustausch per Verfügung vom 19. Februar 1925 auf ganz Preußen ausgeweitet – ein für Behörden wie Lehranstalten ungeheurer organisatorischer Kraftakt. Dass sich das System dennoch auch über die preußischen Landesgrenzen hinweg zu einem Erfolgsmodell entwickelte, spricht abermals für den Wert, den man der Textsorte Schulprogramm im deutschsprachigen Raum – und nicht nur dort – beimaß.⁵³ Ab 1836 traten die meisten Mitglieder des Deutschen

53 So zählte Richard Ullrich, Verfasser der nach wie vor umfassendsten Studie zum Thema, das Programmwesen neben der Einrichtung von regelmäßigen Direktorenkonferenzen und der Ausstattung der Schulen mit Lehrerbibliotheken zu den drei wichtigsten Säulen der »Entwicklung der Ausbildung des höheren Lehrstandes und damit für das Gedeihen der höheren Schulen« mit Vorbildfunktion für andere Staaten; Richard Ullrich, *Programmwesen und Programmbibliothek der Höheren Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Übersicht der Entwicklung im 19. Jahrhundert und Versuch einer Darstellung der Aufgaben für die Zukunft*, Berlin 1908, S. 131.

Verzeichnis der eingeführten Lehrbücher.
(Von Ostern 1905 an.)

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
a) evang.	Holzweissig, Repetitionsbuch 2,10 M.		Schaefcr, Lehrbuch für den evang. Religionsunterricht II, 1,70 M. Frankfurter Gesangbuch 1,30 M.			
Religion	Völker-Strack, Biblisches Lesebuch 1,80 M. II ² bis IV.					
b) kath.	Wedewer, Lehrbuch f. d. kath. Religionsunterr. in 3 Teil., Zus. 5,65 M. — König, Sittenlehre 1,40 M.			Diöcesankatechismus 0,60 M. Schuster-May, Biblische Geschichte 0,60 M.		
Deutsch	Hopf und Paulsicks Lesebuch, die der Klasse entsprechende Abteilung zus. 14,35 M. Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung 0,15 M.					
Lateinisch	Harre, I.at. Grammatik, 2. Teil 2,40 M. H. J. Müller, lat. Übungsb. V. (II ¹) 3 M. Cicero Briefe, Auswahl von Lange, 1,40 M.	H. J. Müller, Übungsb. IV, 2. (II ¹) 2 M. Virgil, Auswahl v. Lange 1,80 M.	Caesar de bello Gallico, Textausgabe 1,10 M. Ostermann I, III 2,50 M. Ovids Metamorphosen ed. Siebelis-Poille f. III ¹ 2,00 M.	Perthes Latein Formenlehre 0,80 M. Ostermann Übungsbuch f. V, Ausg. A, 2,20 M.	Ostermann Übungsbuch f. VI, Ausg. A, 1,60 M.	Ostermann Übungsbuch f. VI, Ausg. A, 1,60 M.
	Empfohlen werden die lateinischen Wörterbücher von Stowasser und von Heinichen 7,50 M.					
Griechisch	Koch, Schulgrammatik 3 M. Seyffert, Übungsbuch 2,40 M.	Römer, Formenlehre 1,20 M. Wetzel, Übungsb. 2,60 M.				
Französisch	Plötz-Kares, „Sprachlehre“ 1,60 M. und „Übungsbuch B“ 2,75 M.			Plötz-Kares Kurzer Lehrgang der franz. Sprache, Elementarbuch v. G. Plötz, Ausg. B, 2,20 M.		
Englisch	Deutschbein, Grammatik 2,40 M. Irving, Macaulay Lesebuch 2,90 M.					
Hebräisch	Seffer, Grammatik 5 M. Hebräische Bibel 4 M.					
Geschichte	Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen I—III, 6,40 M.	Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen I, Teil 2 M.	Neubauer, Lehrbuch der deutschen Geschichte für die mittleren Klassen 3 M.	Neubauer, Lehrbuch der Geschichte des Altertums für Quarta 1,60 M.		
Erdkunde	Seydlitz, Lehrbuch der Geographie, Ausgabe B 3 M. Schulatlas (empfohlen wird der von Debes mit 37 Karten) 1,90 M.					
Mathematik	Reidt, Aufgab.-Sammlung d. Arithmetik 3,25 M. Schülke, vierstellige Log. Tafel (I—II) 0,60 M. Reidt, Stereom. 1,60 M. Müller-Presler, Proj.Lehre,B.2M.	Reidt, ebene Geometrie 2,25 M. Trigonometrie (II) 1,40 M.			Harms-Kallius, Rechenbuch 2,85 M.	
Naturkunde	Sumpf, Grundriss der Physik 3,70 M. Ausg. A nebst Anhängen für Chemie 1,50 M. u. math. Erdkunde 0,40 M. Schilling, Grundriss der Mineralogie Ausg. A (II) 3 M.		Stelz-Grede, Leitfaden der Pflanzenkunde 4,60 M. und Schilling, Zoologie 4 M. nebst Anhang von Noll 1,50 M. Gies, Schufflora 1,25 M.			
Vorschule 1—3.	Deutsch; Bangert, Fibel (0,90 M.), Bangert, Lesebuch für VII, 1,70 M. u. VIII, 1,50 M. Harms, Rechenbuch für VII, 0,80 M.					

Abb. 4. Jahresbericht des Königlichen Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums zu Frankfurt a. M., Ostern 1905: Verzeichnis der eingeführten Lehrbücher.

Bunds sukzessive dem Verteilungsgebiet bei, Österreich verspätet 1851; auch die Schweiz und zeitweise Dänemark beteiligten sich. Darüber hinaus übernahmen die Länder der ungarischen Krone und Schweden das Programmsystem preußischen Typs; Schulprogramme finden sich schließlich auch von deutschen Schulen aus den baltischen Provinzen des Zarenreichs.⁵⁴ Mit der Aufwertung der Realschulen zu Realgymnasien durch die im Oktober 1859 erlassene ›Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen‹ wurden auch diese Höheren Lehranstalten in das Programmsystem integriert.⁵⁵

Die Dresdner Schulkonferenz vom 15. bis 20. Oktober 1872 bereitete den Boden für letzte entscheidende Neuerungen im Programmsystem des inzwischen konstituierten Deutschen Reichs, die per Erlass vom 26. April 1875 in allen Mitgliedsländern außer Bayern – auch im Kaiserreich bestand Kulturföderalismus – gesetzlich verankert wurden:

Zum einen entfiel die Verpflichtung auf eine wissenschaftliche Beilage. Damit reagierte die Schulkonferenz auf wachsende Kritik an dem Konzept, die u. a. mit der steigenden Lehrbelastung und einem damit zusammenhängenden Niveauverlust vieler Texte sowie dem behördlicherseits zunehmend pädagogisch definierten Berufsbild des Schulmanns argumentierte. Dem stand freilich das Ethos der Lehrer als *virī doctissimi* gegenüber,⁵⁶ so dass die Zahl der Programmabhandlungen trotz dieser Lockerung weiterhin kontinuierlich anstieg, um erst nach der Jahrhundertwende allmählich abzufallen.⁵⁷

Eine bürokratische Innovation stellte sodann die Zentralisierung und ›Verschlankung‹ des Tauschverkehrs dar. Die Verlagsbuchhandlung Teubner in Leipzig wurde als »buchhändlerische Centralstelle« mit der

54 Ebd., S. V; vgl. Kalok, Schulprogramme. Eine fast vergessene Literaturgattung (Anm. 35), S. 184; Ludwig A. Wiese, Das Höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-Statistische Darstellung, II: 1864–1868, Berlin 1869, S. 704. Einen Hinweis auf Bibliographien schwedischer Programmabhandlungen gibt eine Rezension in: Zentralblatt für Bibliothekswesen 27 (1910), S. 171 f.

55 Vgl. dazu Hans-Georg Herrlitz, Wulf Hopf, Hartmut Titze, Ernst Cloer, Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Weinheim und München 2005, S. 64.

56 Kipf, Der Schulmann als *vir doctissimus* (Anm. 34), S. 273.

57 Vgl. Haubfleisch und Ritzi, Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung (Anm. 35), S. 183.

Koordination des überregionalen Umlaufsystems betraut.⁵⁸ Dieses beschränkte sich künftig auf die Abhandlungen; ausgeschlossen wurden Programme, die tatsächlich nur noch die weiterhin verpflichtenden Schulnachrichten brachten.⁵⁹ Mit dieser Praxis setzte sich die Publikation der Abhandlungen als Separatdruck durch. An die Stelle der finanziell und logistisch aufwendigen massenhaften Verbreitung der wissenschaftlichen Beilagen trat ein von Teubner angelegtes Jahresregister, das die von den Höheren Lehranstalten eingereichten Titel der geplanten Abhandlungen in einer *Numerus-currens*-Systematik (»Teubner-Nummer«) erfasste. Schul- und Universitätsbibliotheken konnten diese nun gezielt bestellen. Das ermöglichte den beteiligten Schulen, die Auflagenhöhe besser zu kalkulieren. Die Distribution dieser frühen Form von *Print on Demand*-Texten oblag wiederum der Teubnerschen Verlagsbuchhandlung.⁶⁰

Die 1875 derart institutionalisierte Hochphase des Programmwesens der Höheren Lehranstalten fand mit dem Ersten Weltkrieg ihr jähes Ende. Es war der kriegsbedingte Papiermangel, der die Kultusministerien dazu veranlasste, die Herausgabe von Jahresberichten auszusetzen: »1915 erschienen in Preußen letztmals ministeriell angeordnete gedruckte Programme.«⁶¹ Initiativen zur Wiederbelebung des Systems in der Weimarer Republik verliefen trotz ernsthafter Bemühungen von Seiten des preußischen Kultusministeriums letztlich im Sand.⁶² Am längsten hat sich das Programmwesen in Österreich gehalten. Dort war die Textsorte Schulprogramm nach 1945 bis in die 1960er Jahre erneut als Kommunikationsmedium, wenn auch in reduzierter Form, in Gebrauch.⁶³

58 Vgl. Programmenwesen der höheren Unterrichtsanstalten (Erlass vom 26. April 1875), in: Centralblatt für die gesammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 17 (1875), S. 635–638, hier: S. 636.

59 Auch Lyzeen und Höhere Töchterschulen nahmen nicht am Austausch teil; vgl. Kalok, Schulprogramme. Eine fast vergessene Literaturgattung (Anm. 35), S. 182.

60 Vgl. ebd., S. 180–182; Kirschbaum, Litteratura Gymnasii (Anm. 35), S. 47 f.

61 Haubfleisch und Ritzi, Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung (Anm. 35), S. 186.

62 Vgl. ebd., S. 186–192.

63 Vgl. Koppitz, Zur Bedeutung der Schulprogramme heute (Anm. 32), S. 347.

*IV. Die Programmabhandlungen –
Kommunikationsmedium der »kleinen Akademien«*

Der »akademische Teil« der Jahresberichte, die Programmabhandlung, sollte laut Verfügung »einen wissenschaftlichen, dem Berufe des Schulmannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse, mindestens der gebildeten Stände am öffentlichen Unterricht im Allgemeinen oder an dem Gymnasium insonderheit erweckenden Gegenstand« diskutieren. Alternativ konnte eine im Kontext einer Schulveranstaltung gehaltene Rede abgedruckt werden, sofern diese die genannten inhaltlichen Bedingungen erfüllte.⁶⁴ Waren den Lehrern am Humanistischen Gymnasium damit thematisch so gut wie keine Grenzen gesetzt, galt für die Kollegen an den Realanstalten eingeschränkte Forschungsfreiheit. Philologische Studien zu den antiken Sprachen waren unerwünscht, Latein als Fachsprache untersagt. Hier hatte man sich an Stoffe zu halten, die »vorzugsweise aus den der Realschule eigentümlichen Unterrichtsgebieten zu entnehmen« seien.⁶⁵ Dass das preußische Kultusministerium in den 1830/40er Jahren eine Vorzensur aller Abhandlungen verordnet hatte, die später in eine beobachtende Haltung der Schulbehörden abgemildert wurde, weist daraufhin, dass die Freiheit der Wissenschaft mit der beschnittenen Meinungsfreiheit (nicht nur) der Beamten kollidierte, zeigt aber auch, welche Bedeutung von staatlicher Seite dem Kommunikationsmedium beigemessen wurde.⁶⁶

Die Programmabhandlungen erfüllten drei Funktionen:

- 1) Aufklärerisch-allgemeinbildende Funktion: In bezug auf den größeren Adressatenkreis der Schulprogramme dienten diese Aufsätze der »Popularisierung von Wissenschaft«.⁶⁷ Damit wurden zwei Ziele

64 Circular-Rescript [...] die Gymnasial-Prüfungs-Programme betreffend (Anm. 49), S. 314.

65 Vgl. eine auf entsprechende Bestimmungen in der Prüfungsordnung von 1859 verweisende Verfügung vom 17. Januar 1866; zitiert nach Adolf Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer. Sammlung der wichtigsten, hierauf bezüglichen Gesetze, Verordnungen, Verfügungen und Erlasse nach amtlichen Quellen herausgegeben, 2., gänzlich durchgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage, Halle 1902, S. 266. Zum Kontext vgl. genauer Kirschbaum, Litteratura Gymnasii (Anm. 35), S. 28–32

66 Vgl. Wiese, Das Höhere Schulwesen in Preußen II (Anm. 54), S. 706.

67 Korte, Innenansichten der Kanoninstanz Schule (Anm. 14), S. 31.



Abb. 5. Prof. Dr. Paul Primer, Schillers Verhältnis zum klassischen Altertum. Ein Gedenkblatt zu Schillers hundertstem Todestage, Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Kaiser-Friedrichs-Gymnasiums zu Frankfurt am Main, Ostern 1905.

verfolgt: Es ging in aufklärerischer Motivation um Vermittlung von Allgemeinbildung, insbesondere der von den preußischen Reformern forcierten neuhumanistischen Bildungsideale.⁶⁸ Dass damit auch eine engere Bindung von Eltern, Stiftern und weiteren regionalen Interessengruppen an die Lehranstalt erreicht werden sollte, verdeutlicht die Begründung für die thematische Einschränkung der Beilagen zu Realschulprogrammen: Diese sollten »auf den Charakter der Schule und auf das Publikum, für welches diese in die Öffentlichkeit ausgehenden Zeugnisse vom inneren Leben der Schule vorzugsweise bestimmt sind«,⁶⁹ Rücksicht nehmen. Das hieß, der ›realistischen‹ Bildung – also naturwissenschaftlich-technischen Gegenständen, Geographie, modernen Fremdsprachen, Deutsch und Geschichte (›Realien‹) – stärkeres Gewicht zu geben, war die Einrichtung des Realgymnasiums doch eine von einer breiten Front aus Politik, Mittelstand und Großindustrie getragene Reaktion gewesen auf den »Modernisierungszwang« durch die beschleunigte Industrialisierung und eine zunehmend global vernetzte Wirtschaft mit ihrem wachsenden Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften.⁷⁰

- 2) Sozialisierende Funktion: Schülern wurden Abhandlungen an die Hand gegeben, um Unterrichtsstoff zu vertiefen und zu ergänzen – und dies, um aus populärwissenschaftlichen Werken aufgenommenem Halbwissen ebenso entgegenzuwirken wie der Überforderung durch schwerverständliche Fachliteratur. Ferner sollten sie zur selbständigen Weiterbildung anregen.⁷¹ Darüber hinaus wurde den Schülern ein schichtspezifisches Identifikationsangebot unterbreitet.⁷² Mit der Lektüre partizipierten sie am wissenschaftlichen Diskurs,

68 Vgl. Manuel Baumbach, Über die Scarabäen-Gemmen, einige isochrone Schwingungen elastischer Federn und De Sophoclei ingenii principio: (Altertums-)Wissenschaft im preußischen Schulprogramm (1820–1830), in: Altertumswissenschaften in Berlin um 1800 an Akademie, Schule und Universität, hrsg. von Bernd Seidensticker und Felix Mundt, Hannover 2006 (= Berliner Klassik 8), S. 107–130.

69 Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer (Anm. 65), S. 266.

70 Vgl. Herrlitz u.a., Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart (Anm. 55), Kap. 4.

71 Vgl. Ullrich, Programmwesen und Programmbibliothek der Höheren Schulen (Anm. 53), S. 280 f.

72 Vgl. Kipf, Der Schulmann als vir doctissimus (Anm. 34), S. 263.

was einen unerlässlichen Schritt im Sozialisationsprozess des Bildungsbürgertums darstellte, das sich im Sinne einer »kulturellen Schichtung«⁷³ über exklusive Wissensbestände als geschlossene Gemeinschaft definierte: »Das Gymnasium war ja geradezu der Exponent der Tatsache, dass die Hauptbruchlinie im Sozialgefüge nicht mehr zwischen ›adlig‹ und ›bürgerlich‹, sondern zwischen ›gebildet‹ und ›ungebildet‹ verlief.«⁷⁴

- 3) Fachwissenschaftliche Funktion: Neben der an Schüler und Außenwelt adressierten Motivationen ging es bei den Abhandlungen außerdem um »öffentlich sichtbare Qualitätssicherung« durch die »fachliche Kommunikation und Fortbildung unter den Lehrkräften«.⁷⁵ Intendiert war ferner der wissenschaftliche Austausch zwischen den Gymnasialkollegien und nicht zuletzt mit den Universitäten. In diesem Zusammenhang ging es nicht allein darum, dass der einzelne Gymnasiallehrer hier »die Wissenschaft benutzte, sich vor der gebildeten Öffentlichkeit auszuweisen.«⁷⁶ Vielmehr gaben die Abhandlungen »Auskunft über den wissenschaftlichen Standard eines Gymnasiums« im Ganzen.⁷⁷ Auch wenn die Themengebiete frei wählbar waren und alle Oberlehrer dazu befugt, im Schulprogramm zu publizieren, lag ein zahlenmäßig deutliches Übergewicht bei Pädagogik, Geschichte und Schulgeschichte sowie den klassischen Philologien; erst mit großem Abstand folgten die weiteren beliebten Themen Mathematik, Germanistik und Theologie.⁷⁸

73 Bernhard Giesen, *Die Intellektuellen und die Nation. Eine deutsche Achsenzeit*, Frankfurt am Main 1993 (= Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1070), S. 64.

74 Fuhrmann, *Latein und Europa* (Anm. 33), S. 204.

75 Kipf, *Der Schulmann als vir doctissimus* (Anm. 34), S. 263.

76 Fuhrmann, *Latein und Europa* (Anm. 33), S. 201. Wiese fasst diesen Aspekt aus Beschlüssen verschiedener Direktorenkonferenzen wie folgt zusammen: »Hinsichtlich der wissenschaftl. Abhandlung wird am meisten der Nutzen hervorgehoben, welchen der Autor selbst von einer Beschäftigung hat, die ihn mit den Fortschritten der Wissenschaft in Zusammenhang erhält und davor bewahrt, sein Tagewerk banaisch und gewohnheitsmäßig abzuthun« (Wiese, *Das Höhere Schulwesen in Preußen II* [Anm. 54], S. 708).

77 Gansel, *Gotthold Ephraim Lessing und das kulturelle Gedächtnis zwischen 1800 und 1914* (Anm. 31), S. 22.

78 Vgl. Kalok, *Schulprogramme. Eine fast vergessene Literaturgattung* (Anm. 35), S. 193.

Man muss nun nicht so weit gehen und die Programmabhandlungen als »Produkt eines wissenschaftlichen Hochleistungsorganismus« überhöhen.⁷⁹ Fest steht allerdings, dass sie im 19. Jahrhundert ein integraler Bestandteil der fachwissenschaftlichen Diskurse waren und in den Philologien als selbstverständliches sekundärliterarisches Textkorpus gehandelt wurden, das sich zu großen Teilen von herausragender, universitären Publikationen nicht nachstehender Qualität erwies.⁸⁰ Dies hängt mit der – gemessen an den heutigen Anforderungen an Gymnasiallehrer – außerordentlich hohen wissenschaftlichen Qualifikation ihrer Verfasser zusammen. Wer etwa bei den Deutschlehrern an rühri-ge Bildungsphilister wie Wilhelm Raabes Rektor Fischarth oder an misanthropische Kleinstadttyrannen vom Schlag eines Professor Unrat denkt, der sitzt Stereotypen Schiller-affiner Schulmeister auf, die ganz wesentlich von den Schulromanen reformorientierter Autoren um 1900 geprägt worden sind,⁸¹ den Gelehrtenstand am Gymnasium jener Zeit allerdings nur stark verzerrt widerspiegeln.

Bei den Deutschlehrern handelte es sich zumeist um gut ausgebildete klassische Philologen, die sich eher als Wissenschaftler verstanden denn als Pädagogen;⁸² beides belegen ihre Aufsätze eindeutig. Allein die Titel vieler Abhandlungen zu Schiller geben einen Hinweis auf die enge Verzahnung der germanistischen Fachdiskurse von Schule und Hochschule zwischen Positivismus, Hermeneutik und Geistesgeschichte, so z. B. in den Bereichen (in der Folge des Erscheinens):

- Geschichte (z. B. »Über die heiligen Kampfspiele der Griechen, mit Bezug auf Schillers Ballade: »Die Kraniche des Ibykus« von Joseph Muth, 1833)⁸³;

79 Vgl. Kirschbaum, *Litteratura Gymnasii* (Anm. 35), S. 76.

80 Vgl. Gansel, *Gotthold Ephraim Lessing und das kulturelle Gedächtnis zwischen 1800 und 1914* (Anm. 31), S. 23.

81 Vgl. dazu allgemein York-Gothart Mix, *Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der Moderne*, Stuttgart und Weimar 1995.

82 Vgl. dazu allgemein Manuel Baumbach: *Lehrer oder Gelehrte? Der Schulmann in der deutschen Altertumswissenschaft des 19. und frühen 20. Jahrhunderts*, in: *Disciplining Classics – Altertumswissenschaft als Beruf*, hrsg. von Glenn W. Most, Göttingen 2002 (= *Aporemata* 6), S. 115–141.

83 *Jahres-Bericht der Pädagogien zu Wiesbaden*, Hadamar, Dillenburg, Wiesbaden 1833.

- Theologie (z.B. ›Vergleichung der Religionslehren der Bibel mit Schiller's Gedichten: Resignation, und: Die Götter Griechenlands‹ von Karl Gottlieb Anton, 1849)⁸⁴;
- Literaturgeschichte (z.B. ›Die Hauptepochen des deutschen Dramas [bis Schiller incl.]‹ von Johann Baptist Reger, 1850)⁸⁵;
- Biographik (z.B. ›Der Entwicklungsgang Schillers in den Jahren 1785–1795‹ von Theodor W.H. Perschmann, 1859)⁸⁶;
- Hermeneutik (z.B. ›Ideenentwicklung des Spazierganges von Schiller‹ von Patriz Anzoletti, 1865)⁸⁷;
- Ästhetik (z.B. ›Über die Beziehungen der Ansicht Schillers vom Wesen und der geistigen Bedeutung der Kunst zur Kantischen Philosophie‹ von Albin R. Sommer, 1869)⁸⁸;
- Poetologie (z.B. ›Schillers »Maria Stuart« und die Aristotelische Lehre über die Tragödie‹ von Leopold Hirsch, 1879)⁸⁹;
- Motivgeschichte (z.B. ›Die Fabel von Schiller's Ballade »Die Bürgerschaft« in dem Schachbuche des Jacobus de Cessolis‹ von Raimund Dürnwirth, 1884)⁹⁰;
- Pädagogik (z.B. ›Die ästhetische Erziehung. Ein Beitrag zur Lehre Kants, Schillers und Herbarts‹ von Robert Philippson, 1890)⁹¹;
- Wirkungsgeschichte (z.B. ›Schillersche Einflüsse bei Heinrich von Kleist‹ von Wilhelm Holzgraefe, 1902)⁹²;
- Schreibprozessforschung (z.B. ›Die Entstehung von Schillers »Don Carlos« und die Stufen der Entwicklung des Dramas‹ von Friedrich Schwerdtfeger, 1911)⁹³;
- Fachdidaktik (z.B. ›Normen für die Lektüre der Schillerschen Dramen‹ von Emil Heusermann, 1912)⁹⁴.

84 Jahres-Bericht des Gymnasiums zu Görlitz, Görlitz 1849.

85 Jahres-Bericht des Gymnasiums zu Regensburg, Regensburg 1850.

86 Jahres-Bericht des Gymnasiums zu Nordhausen, Nordhausen 1859.

87 Jahres-Bericht des Gymnasiums zu Bozen, Bozen 1865.

88 Jahres-Bericht der Realschule zu Halle, Halle 1869.

89 Jahres-Bericht der Ober-Realschule zu Leitmeritz, Leitmeritz 1879.

90 Jahres-Bericht der Oberrealschule zu Klagenfurt, Klagenfurt 1884.

91 Jahres-Bericht des König-Wilhelms-Gymnasiums zu Magdeburg, Magdeburg 1890.

92 Jahres-Bericht der [Höheren] Staatsschule zu Cuxhaven, Cuxhaven 1902.

93 Jahresbericht über die städt. ev. höhere Mädchenschule zu Rastenburg, Rastenburg 1911.

94 Jahresbericht des Progymnasiums zu Goldberg i. Schl., Goldberg 1912.

Das Leitbild des Gelehrten und die daraus resultierende berufliche Praxis erstreckten sich auch über die anderen Fächer. Entsprechend gewichtet hat der Pädagoge Friedrich Paulsen das Berufsprofil: »[D]er deutsche Gymnasiallehrer ist einerseits Staatsbeamter; er steht im [...] Dienst des Staates. Andererseits ist er Gelehrter; er steht als ihr Träger und Verbreiter im Dienst der wissenschaftlichen Kultur. Dazu kommt noch ein Drittes, nicht das Geringste: er ist auch Erzieher.«⁹⁵

Die Schulmänner trugen nicht nur akademische Titel, die beruflichen Karrieren zwischen Höheren und Hochschulen verliefen bis zum letzten Viertel des 19. Jahrhunderts fließend. Viele Gymnasiallehrer waren als außerplanmäßige Professoren auch an Universitäten tätig oder wurden irgendwann auf das Ordinariat berufen. Umgekehrt war es noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht ungewöhnlich, dass Universitätsdozenten auf Direktorate renommierter Gymnasien wechselten, da dort mitunter bessere Arbeitsbedingungen gegeben waren als an Hochschulen.⁹⁶ Die Forschungsfreiheit, auf die Friedrich Paulsen noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Grundvoraussetzung adäquater Amtsausübung insistierte,⁹⁷ förderte den Pioniergeist der Schulgelehrten, so dass viele »sich in neue, noch kaum erforschte Gebiete vorwagten«.⁹⁸ In seiner »Geschichte des gelehrten Unterrichts« (1885/1921) betont Paulsen entsprechend:

[...] das Lehrerkollegium eines heutigen großen Gymnasiums stellt eine kleine Akademie dar [...] Man wird sagen dürfen: das Lehrerkollegium eines größeren Gymnasiums könnte jeden Augenblick die Arbeit einer philosophischen Fakultät in einigem Umfang über-

95 Friedrich Paulsen, *Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur* (1904), in: ders., *Gesammelte pädagogische Abhandlungen*, Stuttgart und Berlin 1912, S. 373–405, hier: S. 390.

96 Das zeichnet Hans-Joachim Koppitz an prominenten Geistesgrößen von Hegel und Görres bis zu Koberstein und Bonitz nach; vgl. Koppitz, *Zur Bedeutung der Schulprogramme heute* (Anm. 32), S. 343, 352 f. Nietzsche war in Basel zugleich a. o. Professor an der Universität und Lehrer am dortigen Pädagogium.

97 Vgl. Paulsen, *Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand* (Anm. 95).

98 Korte, *Innenansichten der Kanoninstanz Schule* (Anm. 14), S. 25. So handelte es sich etwa bei den ersten aufsehenerregenden Aufsätzen des berühmten Mathematikers Karl Weierstraß um Programmabhandlungen; vgl. Koppitz, *Zur Bedeutung der Schulprogramme heute* (Anm. 32), S. 346 f.

nehmen. [...] Hierauf vor allem beruht das Ansehen des deutschen Lehrerstandes; die Schätzung gilt mehr dem Gelehrten als dem Lehrer.⁹⁹

Erst die zunehmende Ausdifferenzierung der Bildungslandschaft im Kaiserreich führte zu einer immer schwerer zu überbrückenden Kluft zwischen positivistischer Spezialisierung innerhalb der Fachwissenschaft und dem pädagogischem Auftrag der Lehrerschaft.¹⁰⁰ Dem damit einhergehenden Verlust an »wissenschaftlicher Innovationskraft« der Programmabhandlungen »stand in den 1880er Jahren eine Zunahme didaktischer und unterrichtsmethodischer Abhandlungen entgegen«.¹⁰¹ Zumindest für das Fach Deutsch lässt sich klar sagen, dass die konzeptionellen Wurzeln der Literaturdidaktik im Rahmen des Programmaustauschs an der Schwelle zum 20. Jahrhundert entwickelt wurden.¹⁰² Hier unterbreiteten die Autoren Vorschläge zur pragmatisch-didaktischen Umsetzung philologischer Trends und Standards – und dies aus der gepflegten Praxis als Philologen *und* Pädagogen heraus. Genau das macht die wissenschaftlichen Beilagen in Verbindung mit den Schulnachrichten zu einer zentralen bildungs- und fachgeschichtlichen Quelle, die auch bislang nicht gekannte Tiefenbohrungen in die Geschichte der Rezeption und Vermittlung der Werkbiographie von Friedrich Schiller im schulischen Kontext erlaubt.

99 Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht, Bd. 2, 3., erweiterte Auflage, Berlin und Leipzig 1921, S. 392.

100 Wie Manuel Baumbach nachweist, bedeutete dies aber nicht die einseitige Abdrängung der Lehrer aus der Forschung. Vielmehr ist von einem beidseitigen »Interessenkonflikt« auszugehen, weil sich große Teile der Lehrerschaft gegen eine zunehmend spezialistische akademische Philologie richteten, die die Belange des Schulbetriebs aus den Augen zu verlieren drohte; vgl. Baumbach: *Lehrer oder Gelehrte?* (Anm. 82), S. 125–132.

101 Korte, *Innenansichten der Kanoninstanz Schule* (Anm. 14), S. 26.

102 Entsprechend etablierten sich in großen deutschen und österreichischen philologisch-pädagogischen Fachzeitschriften schon früh eigenständige Rubriken mit Besprechungen von Programmabhandlungen; vgl. Kirschbaum, *Litteratura Gymnasii* (Anm. 35), S. 80.

*V. Programmabhandlungen zu Schiller –
Problematische Bestandserschließung*

Dass Programmabhandlungen weder in der Quellenedition von Oellers noch in Franks Monographie zur Geschichte des Deutschunterrichts, der seine Argumentationsführung u. a. mit zahlreichen Hinweisen auf die Schiller-Rezeption abstützt, Berücksichtigung gefunden haben und noch in Gert Geißlers umfangreicher Darstellung der deutschen Schulgeschichte nur am Rand Erwähnung finden,¹⁰³ hängt mit dem nach wie vor zu beklagenden Umstand zusammen, dass »Forschungsarbeiten [...] die augenblickliche Lage der Erschließung hemmend im Weg« steht.¹⁰⁴ Aus einer von Hans-Joachim Jakob erarbeiteten Aufstellung ermittelbarer Bibliotheksbestände ergibt sich ein Korpus von mehreren Hunderttausend erhaltenen Schriften.¹⁰⁵ Auch fehlt es nicht an bibliographischen Hilfsmitteln. Sowohl der Goedeke wie die Schiller-Bibliographie von Vulpius verzeichnen Programmabhandlungen zu Schiller.¹⁰⁶ Und es wurden bereits im 19. Jahrhundert spezielle Programmbibliographien angelegt. Die Wichtigste, Rudolf Klußmanns auf Teubners Zentralverzeichnis basierende Zusammenstellung (1889–1916),¹⁰⁷ ist inzwischen von der Universitätsbibliothek Gießen ebenso online zugänglich gemacht wie die Bibliographie von Franz Kössler aus den 1980er Jahren,¹⁰⁸ die die Grundlage der umfassenden Datenbank der

103 Vgl. Gert Geißler, *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Frankfurt am Main 2013.

104 Haubfleisch und Ritzi, *Schulprogramme – zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung* (Anm. 35), S. 205.

105 Vgl. Hans-Joachim Jakob, *Schulprogramme im 19. Jahrhundert. Anatomie einer Publikationsform*, in: »Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten« (Anm. 14), S. 135–154.

106 Vgl. Karl Goedeke, *Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung. Aus den Quellen*, 2., ganz neu bearbeitete Auflage. Nach dem Tode des Verf. hrsg. von Edmund Goetze, Bd. 5: *Vom siebenjährigen bis zum Weltkriege*, Abt. 2, Dresden 1893, S. 97–237; Wolfgang Vulpius, *Schiller Bibliographie 1893–1958*, Weimar 1959.

107 Vgl. Rudolf Klußmann, *Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmatausche teilnehmenden Lehranstalten erschienen sind*, 5 Bde., Leipzig 1889–1916.

108 Vgl. Franz Kössler, *Verzeichnis von Programm-Abhandlungen deutscher, österreichischer und schweizerischer Schulen der Jahre 1825–1918*, 5 Bde., München 1987–1991.

Schulprogramme des Hessischen Bibliotheks-Informationssystems darstellt.¹⁰⁹ Das Problem ist nur, dass die wenigsten Bestände hinreichend systematisch archiviert und katalogisiert sind, was u. a. mit der schieren Masse an Material und mit Problemen bei der Etablierung einer einheitlichen Erfassungssystematik zusammenhängt.¹¹⁰ Erst allmählich holen Bibliotheken die Versäumnisse der vergangenen Jahrzehnte nach. Eine systematisch aufgebaute, vollständig erschlossene und im Prozess der Digitalisierung befindliche Sammlung wie die der Universitätsbibliothek Gießen aus derzeit ca. 48 000 Schulprogrammen mit wissenschaftlichen Beilagen ist nach wie vor die Ausnahme.¹¹¹ Die Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf hat ihren Bestand von ca. 40 000 Schulprogrammen inzwischen bereits vollständig digitalisiert und online zugänglich gemacht; weitere Bibliotheken haben solche Projekte ebenfalls begonnen.

VI. Schiller als Gegenstand von Programmabhandlungen – Erste empirische Befunde¹¹²

Unabhängig von der »Logistik der Quellenbeschaffung«¹¹³ lässt sich dem Korpus an Programmabhandlungen zu Schiller in einem ersten Schritt zunächst einmal bibliographisch auf die Spur kommen. Hierzu wurde am Institut für Germanistik der Justus Liebig-Universität Gießen in Zusammenarbeit mit der Universitätsbibliothek Gießen und dem Deutschen Literaturarchiv Marbach ein empirisches Projekt zur Erhebung und bibliographischen Erfassung aller nachweisbaren Programmabhandlungen zum Autor initiiert. Die statistische Erstauswertung der genannten Verzeichnisse und Datenbanken nach Schlagworten kam zu folgenden Ergebnissen:

109 Online abrufbar unter: cbsopac.rz.uni-frankfurt.de/LNG=DU&CHARSET=UTF-8/DB=3.9/ (10.01.2016).

110 Zu den bibliothekarischen Problemen mit Programmbeständen vgl. Katrin Wieckhorst, *Schulschriften und ihre Erschließung in Bibliotheken* (Anm. 35), S. 13–16.

111 Vgl. zur Gießener Sammlung ausführlich Kalok, *Schulprogramme. Eine fast vergessene Literaturgattung* (Anm. 35).

112 Ich danke meinem Projektmitarbeiter Mike Porath für die Erhebung der bibliographischen Rohdaten.

113 Jakob, *Schulprogramme im 19. Jahrhundert* (Anm. 105), S. 141.

*1. Zeitlich-räumliche Verbreitung
der Programmabhandlungen zu Friedrich Schiller*

Es finden sich zu Schiller und seinen Werken insgesamt 460 wissenschaftliche Beilagen aus einem Zeitraum zwischen 1821 und 1915. Damit führt Schiller das Klassiker-Triumvirat deutlich vor Goethe (ca. 338 Treffer) und Lessing (ca. 133 Treffer) an¹¹⁴ – ein Hinweis darauf, dass er im 19. Jahrhundert auch im schulischen Kontext beliebter war als Goethe. Auf die Zeit vor 1871 entfallen 118 Beilagen, zwei Drittel der verzeichneten Texte erschienen also nach der Gründung des Deutschen Kaiserreichs. Zwischen 1821 und 1848 findet sich Schiller noch nicht durchgehend als Gegenstand aufgegriffen; es lassen sich nur 13 Abhandlungen nachweisen, was freilich an der Überlieferungssituation liegen kann.¹¹⁵ Jedenfalls reißt die Publikationstätigkeit zu Schiller ab dem Jahr 1849 nicht mehr ab und pendelt sich bis 1870 allmählich auf einem Level von durchschnittlich fünf, ab 1871 von durchschnittlich acht Abhandlungen pro Jahr ein. Beide Zeiträume weisen zwei signifikante Spitzenwerte auf: Die Schiller-Jubiläen von 1859 und 1905 schlugen sich in zahlreichen Schulreden und Würdigungen nieder, die noch im selben (1859: 22; 1905: 52) oder dem darauffolgenden (1860: 19; 1906: 50) Jahr abgedruckt wurden. Nach einem kleineren Höhepunkt 1909 lässt die Publikationstätigkeit zu Schiller dann bis zum Beginn des Ersten Weltkriegs rapide nach.¹¹⁶

¹¹⁴ Zu Lessing und Goethe als Gegenstand von Abhandlungen vgl. Carsten Gansel und Michaela Leon, Zur Kanonisierung von G.E. Lessing, J.W. v. Goethe und F. Schiller im gymnasialen Deutschunterricht – untersucht an Schulprogrammen von hessischen Gymnasien im 19. und frühen 20. Jahrhundert, in: Gotthold Ephraim Lessing im Kulturraum Schule (Anm. 36). Der Aufsatz wertet allerdings nur die Treffer der Hessischen Programmbibliographie aus.

¹¹⁵ So ergaben sich etwa für das Kaisertum Österreich vor der Konstituierung der Doppelmonarchie 1868, also aus 47 Jahren, nur sechs Treffer, diese Zahl steht in eklatantem Gegensatz zu den 107 Abhandlungen aus den 46 Jahren bis zum Ersten Weltkrieg. Hier gibt es also noch weiteren Recherchebedarf. Zu berücksichtigen ist, dass sich die verhältnismäßig niedrigen Zahlen auch für die deutschen Mittelstaaten mit der verspäteten Institutionalisierung des Programmwesens erklären lassen.

¹¹⁶ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Anzahl der Beilagen nicht ganz kongruent ist mit der tatsächlichen Anzahl von Abhandlungen. Für den Zeitraum vor 1871 sind zwei, nach 1890 dann elf Fälle umfangreicher Studien zu zählen, die sich über zwei oder sogar drei Jahrgänge verteilen. Zu spezifizieren ist

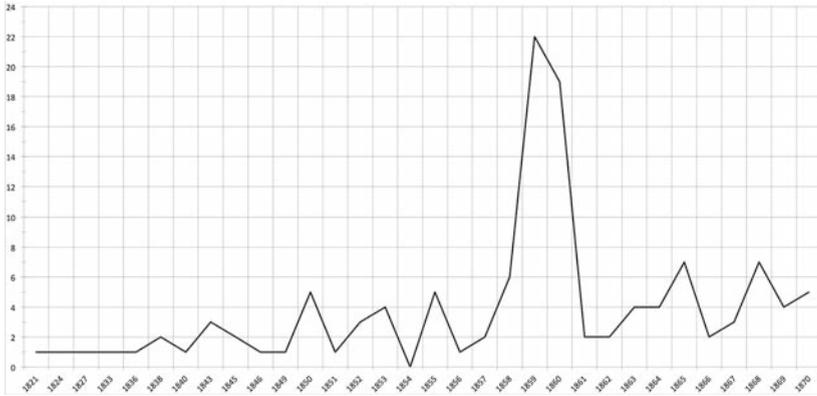


Abb. 6. Liniendiagramm:
Ermittelte Programmabhandlungen zu Schiller pro Jahr (1821–1870).

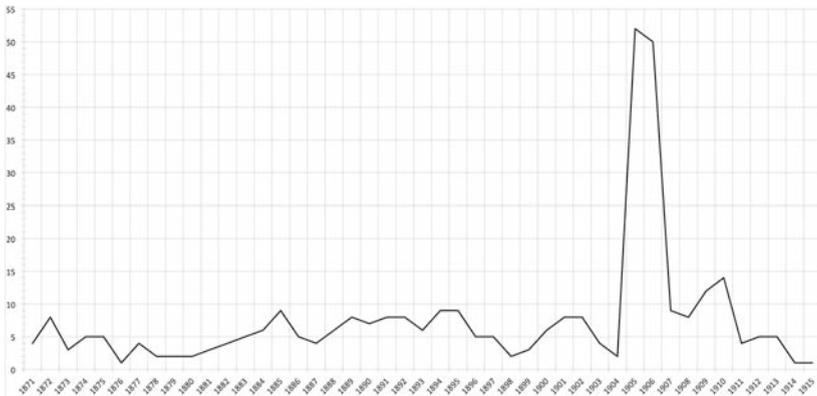


Abb. 7. Liniendiagramm:
Ermittelte Programmabhandlungen zu Schiller pro Jahr (1871–1915).

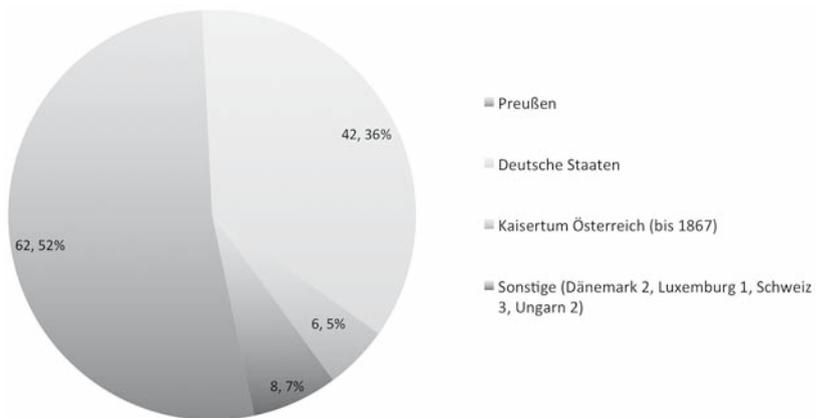
Hervorgebracht wurden die Programmabhandlungen und Reden an insgesamt 259 Schulstandorten von Luxemburg bis zum damals russischen Libau, von Flensburg bis zum heute kroatischen Split, verteilt über sämtliche Mitgliedstaaten des Deutschen Bunds, später über alle Länder Österreich-Ungarns und die Bundesstaaten des Deutschen Reichs, dazu die Schweiz.¹¹⁷ Sowohl im Deutschen Kaiserreich wie in der Donaumonarchie sind es mit deutlichem Abstand die Humanistischen Gymnasien, die für die Schiller-Philologie verantwortlich zeichnen. In Deutschland entstehen dort im Zeitraum 1871–1915 doppelt so viele Abhandlungen wie an den Realanstalten und Progymnasien (146:74);¹¹⁸ in Österreich ist das Verhältnis sogar noch deutlicher (74:28).

Dass die Streuung der Texte naturgemäß mit der Größe eines Landes zusammenhängt, liegt auf der Hand. 52 % aller verzeichneten Programmbeilagen zu Schiller bis 1870 (62) stammen aus den preußischen Provinzen, nach der Reichsgründung sind es immer noch 48 % (163) bei 31 % (107) aus Österreich-Ungarn.

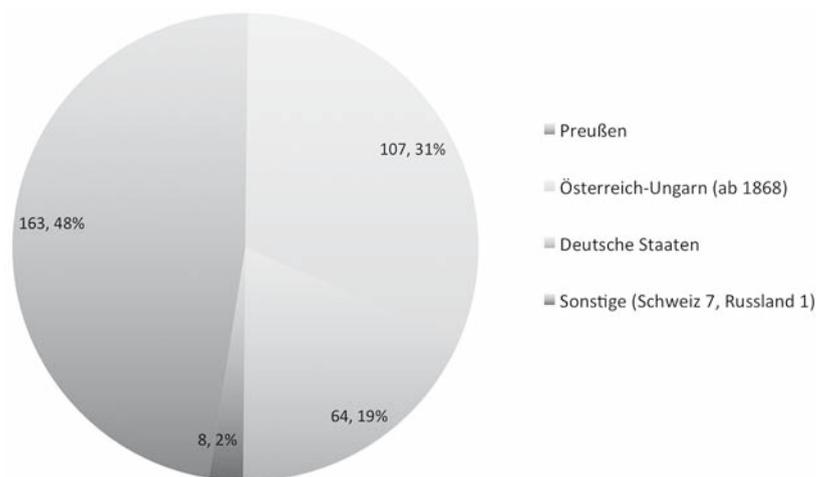
deshalb wie folgt: Auf 460 Beilagen verteilen sich 430 Einzelabhandlungen. Aus verschiedenen Gründen geht die weitere quantitative Auswertung jedoch von der Anzahl der Beilagen aus: 1) Die Programmabhandlungen sollten dazu dienen, die Qualität des gesamten Fächerspektrums eines Gymnasiums über die Jahre zu präsentieren. Insofern ist der Raum, der Abhandlungen zur Schiller-Philologie zu Lasten anderer Disziplinen und Themen geboten wurde, ein Indiz für den Stellenwert, den Fach und Autor an der jeweiligen Lehranstalt einnahmen. 2) Mit proportionellen Rücksichtnahmen hat es demgegenüber wohl zu tun, dass Fortsetzung(en) mitunter erst mehrere Jahre nach Erscheinen des Einstiegskapitels publiziert wurden. Aus 1) und 2) sowie aus dem Umstand, dass den betroffenen Abhandlungen meist laufende umfangreichere Forschungsprojekte zugrunde liegen, ergibt sich 3), dass die Autoren ihr Sujet mehrheitlich als in sich geschlossene Teiluntersuchungen oder Präsentationen von ›Zwischenergebnissen‹ ausbreiten (vgl. z.B. Adalbert Jungbauer, Schiller und Herder. 1: Persönliche Beziehungen zwischen Schiller und Herder, nach den Briefen zusammengestellt; 2: Beitrag zur Erforschung des Herderschen Einflusses auf Schillers Lyrik, in: Jahres-Berichte des k.k. Staats-Gymnasiums in Prachatitz, Prachatitz 1905/1906).

117 Sprachen sind neben Deutsch die alten Sprachen Griechisch und Latein, außerdem Französisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Tschechisch.

118 Aus Programmen Höherer Töchter Schulen sind nur fünf Abhandlungen überliefert.



*Abb. 8. Kreisdiagramm:
Ermittelte Programmabhandlungen zu Schiller pro Land (1821–1870).*



*Abb. 9. Kreisdiagramm:
Ermittelte Programmabhandlungen zu Schiller pro Land (1871–1915).*

Eine genauere Auswertung zeigt allerdings einige interessante regionale Verdichtungen, man kann mithin von mehreren »Zentren« der schulischen Schiller-Philologie sprechen. Allen voran stehen Wien und Berlin. Als zwei Großstädte mit mehreren Gymnasien und Realanstalten und als Universitätsstandorte boten sie für gelehrte Schulmänner ohne Zweifel eine besonders anregende wissenschaftliche Diskurskultur und Infrastruktur. In bezug auf Schiller schlug sich dies in insgesamt 24 (Wien) bzw. 18 (Berlin) Programmbeilagen (bei 23 bzw. 17 Einzelabhandlungen) nieder, Schulen aus inzwischen eingemeindeten Vororten und dem näheren niederösterreichischen bzw. brandenburgischen Umland nicht mitgezählt. Neben diesen beiden exzeptionellen städtischen Zentren lassen sich Gebiete einkreisen, in denen Schulen das Thema Schiller besonders häufig in einer wissenschaftliche Beilage angeboten haben. Mit fünf Universitätsstädten und renommierten Höheren Lehranstalten wie den drei sächsischen Fürsten- bzw. Landeschulen in Pforta, Naumburg und Meißen lassen sich die seit jeher durch die »Weimarer Kultur« eng miteinander verbundenen mitteldeutschen Länder, also die Thüringischen Kleinstaaten und das Königreich Sachsen sowie die gleichnamige preußische Provinz (heute Sachsen-Anhalt) als eine Art regionaler Forschungsverbund beschreiben. 20 % (46 von 227) der wissenschaftlichen Beilagen aus dem Deutschen Reich wurden in den drei Gebieten verfasst. Erfurt (6), Nordhausen (5), Dresden (4), Magdeburg (4) u. a. zählen unter die Schulstandorte mit den meisten Veröffentlichungen zu Schiller. Dabei wurden allein vier Einzelabhandlungen aus Erfurt von dem am dortigen Realgymnasium unterrichtenden Schulmann Robert Boxberger verfasst.¹¹⁹ Dieser war an mehreren Klassiker-Editionen beteiligt und verantwortete eine Schiller-Werkausgabe.¹²⁰ Drei Beiträge des Gymnasiums Zittau stam-

119 Vgl. Robert Boxberger, Über die Sprache der Bibel in Schillers »Räubern«, in: Jahres-Bericht der Realschule I.O. zu Erfurt, Erfurt 1867; ders., Schiller und Haller, in: Jahres-Bericht des Realgymnasiums zu Erfurt, Erfurt 1869; ders., Prolegomena zu Schillers Dramen, ebd., 1874.

120 Vgl. Schiller's Werke. Mit Lebensbeschreibung, Einleitungen und Anmerkungen, hrsg. von Robert Boxberger, 6 Bde., Berlin 1877. Des weiteren betreute Boxberger innerhalb der von Joseph Kürschner herausgegebenen Reihe Deutsche National-Litteratur. Historisch kritische Ausgabe (Berlin und Stuttgart 1882–1899) zahlreiche Bände zu Lessing und Schiller.

Auch in Königsberg und Ratibor beschäftigten sich Schulmänner in mehreren Abhandlungen mit Schiller. Der Rektor des Königlichen Wilhelms-Gymnasiums in Königsberg und Geheime Regierungsrat Emil Grosse gehört zu den produktivsten Programm-Autoren. Er untersuchte die Antike wie die Weimarer Klassik;¹²³ zu Schiller hat Grosse mehrere Lektürehilfen verfasst.¹²⁴ Der Gymnasialprofessor Maximilian Mühlenbach schrieb für zwei Jahresberichte des Gymnasiums in Ratibor wissenschaftliche Abhandlungen zum Autor.¹²⁵

In Österreich-Ungarn ist Wien als regionalem Zentrum mit mehr als 20 Schiller-Abhandlungen nur das Kronland Böhmen nebengeordnet, dessen Höhere Lehranstalten 22 % der wissenschaftlichen Beilagen zu Schiller beisteuerten. Außer der intellektuellen Mitte des Landesteils Prag (5) akkumulieren sich hier aber die Einzelbeiträge zahlreicher Schulen. Mit elf Treffern folgt in größerem Abstand Galizien; die multiethnische Provinz sei deshalb angeführt, weil Lemberg mit ebenfalls fünf Abhandlungen zu den produktivsten Schulstandorten zum Thema Schiller gehört. Auch in Österreich-Ungarn treten einzelne Lehrer mit mehreren Aufsätzen auf.¹²⁶ Dies zeigt einmal mehr, dass sich so man-

123 Zu Schiller erschienen: Emil Friedrich Heinrich Grosse, Zur Erklärung von Schillers Gedichten »Das Ideal und das Leben« und »Würde der Frauen«, in: Jahres-Bericht über das Königliche Wilhelms-Gymnasium zu Königsberg/Pr, Königsberg 1889; ders., Übersicht über Lessings Laokoon und Schillers Abhandlung über das Erhabene, ebd., 1895. Für Angaben zu den Verfassern von Programmabhandlungen vgl. das von Franz Kössler angelegte Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts, ebenfalls von der UB Gießen digital zugänglich gemacht unter: geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6106/.

124 Vgl. Emil Grosse, Die Künstler von Schiller 1789. Erklärt von Emil Grosse, Berlin 1890; ders., Das Ideal und das Leben von Schiller. Zum Schulgebrauch erklärt von Prof. Dr. Emil Grosse, Berlin 21908.

125 Vgl. Maximilian Mühlenbach, Über die dramatische Idee in Schillers Wilhelm Tell, in: Jahres-Bericht des Königlichen Evangelischen Gymnasiums zu Ratibor, Ratibor 1883; ders., Der Begriff des Glückes in Schillers Braut von Messina. Ein Beitrag zum deutschen Unterrichte im Obergymnasium, ebd., 1896.

126 Vgl. Anton Frank, Über Schillers Begriff des Sittlich-Schönen. Ein Beitrag zur Förderung der Lektüre des Dichters an unseren Gymnasien, in: Jahres-Bericht des Gymnasiums zu Reichenberg, Reichenberg (Böhmen) 1885; ders., Das Ideal und das Leben von Schiller. Versuch einer Erklärung des Gedichtes, ebd., 1890; Karl Furtmüller, Die Theorie des Epos bei den Brüdern Schlegel, den Klassikern und Wilhelm von Humboldt, in: Jahres-Bericht des k. k. Sophien-Gymnasiums zu Wien, Wien 1903; ders., Die Philosophie Schillers und der Deutschunterricht

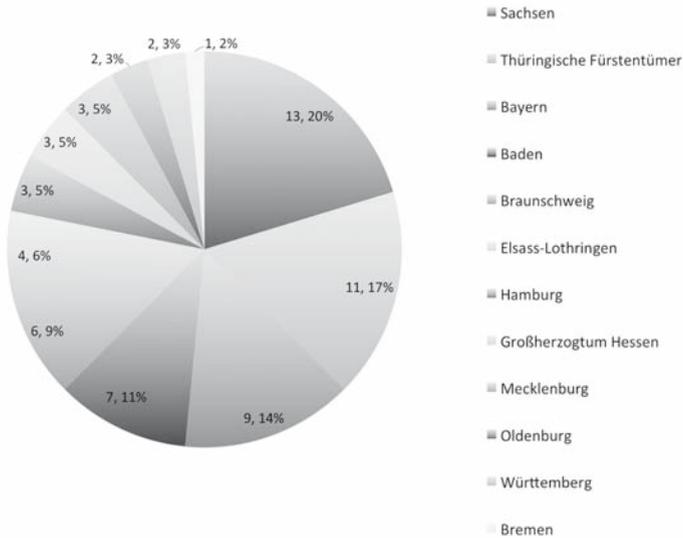


Abb. 11. Kreisdiagramm: Ermittelte Programmabhandlungen zu Schiller nach deutschem Bundesstaat (1871–1915).

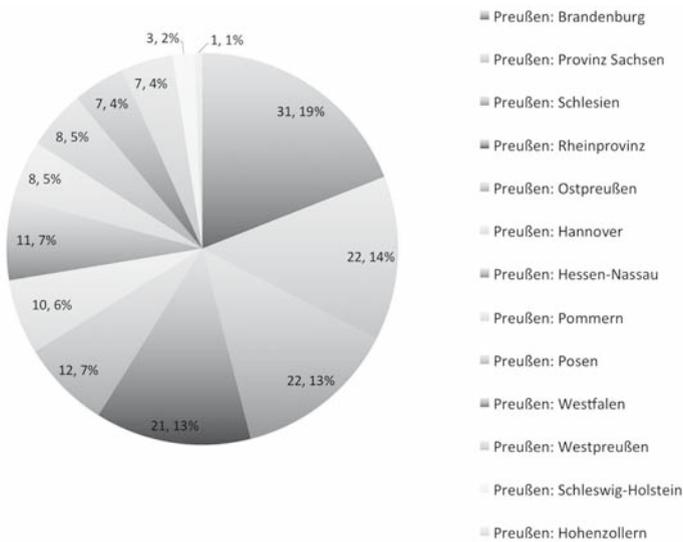


Abb. 12. Kreisdiagramm: Ermittelte Programmabhandlungen zu Schiller nach preussischer Provinz (1871–1915).

cher Schulmann dezidiert als Schiller-Philologe verstand und entsprechend betätigte.¹²⁷

*2. Inhaltlich-thematische Schwerpunkte
der Programmabhandlungen zu Friedrich Schiller:*

Eine bibliographische Erhebung ist nur der erste Schritt für tiefer-schürfende Forschungen zur Schiller-Rezeption im ›Kommunikations- und Handlungssystem Höhere Lehranstalten‹. Immerhin ist im Anschluss an Franco Moretti davon auszugehen, dass es sich bei den Titeln der Programmbeilagen um »codierte Mitteilungen« in der Konkurrenz um fachliches Prestige und öffentliche Aufmerksamkeit handelt, die den wissenschaftlichen Gehalt der Abhandlungen in Hinblick auf deren ›Warencharakter‹ pointieren.¹²⁸ Deshalb vermag die Auswertung der Beilagentitel durchaus erste Hinweise auf inhaltlich-thematische Schwerpunkte wie zum Beispiel das behandelte Werk oder das allgemeine Erkenntnisinteresse zu geben. So kann bereits einem kursorischen Überblick nicht entgehen: Von den Dramen, der Lyrik sowie den theoretischen und historischen Schriften über die Bearbeitungen und Übersetzungen bis hin zum Herausgeber und Briefeschreiber, schließlich Biographie und Wirkungsgeschichte – der ›gesamte Schiller‹ wurde von den Schulphilologen zum Thema gemacht.

Vergleicht man die Anzahl der erfassten Programmabhandlungen, zeigt sich allerdings, dass Schiller vor allem als Dramatiker wahrgenommen wurde. Von insgesamt 324 einem oder mehreren Werk-

in den Oberklassen des Gymnasiums, in: Jahres-Bericht des deutschen Staats-Obergymnasiums zu Kaaden a. d. Eger, Kaaden 1905; Hans Hörtnagl, Die Figur des Oktavio Piccolomini in Schillers Wallenstein, in: Jahres-Bericht des Gymnasiums zu Feldkirch, Feldkirch 1903; ders., Der Dichter im Ringen mit dem Stoffe. Dargestellt an Schillers Gedicht »Die Kraniche des Ibykus«, 2 Teile, in: Jahresbericht des k. k. Staats-Gymnasiums in Villach, Villach 1907/1910.

127 Die Spitze mit drei nachweisbaren Programmabhandlungen zu Schiller führt neben Boxberger der Gymnasialdirektor Hubert Beckhaus in Ostrowo/preußische Provinz Posen an: Shakespeares Macbeth und die Schillersche Bearbeitung, in: Schulnachrichten des Königlichen Gymnasiums zu Ostrowo, Ostrowo 1889; ders., Zu Schillers Jungfrau von Orleans, ebd., 1890; ders., Zu Schillers Wallenstein, ebd., 1892.

128 Vgl. Franco Moretti, Style Inc.: Überlegungen zu 7.000 Titeln (Britische Romane, 1740–1850), in: ders., Distant Reading, Paderborn 2016, S. 163–190, hier: S. 164 f.

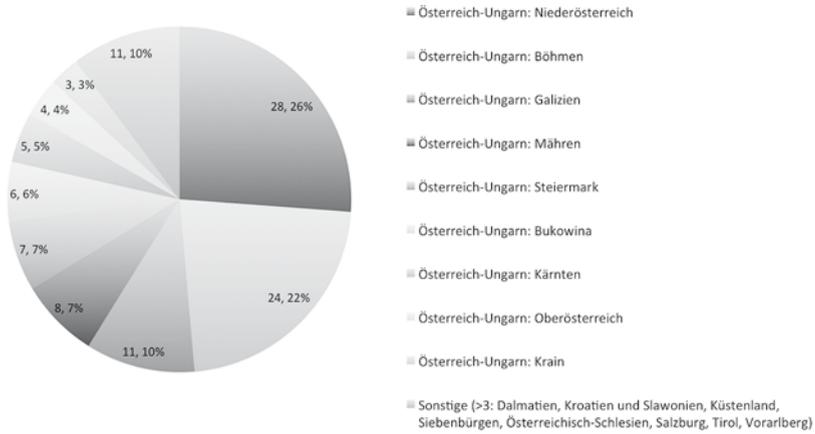


Abb. 13. Kreisdiagramm:
Ermittelte Programmabhandlungen zu Schiller
aus Kronländern Österreich-Ungarns (1868–1915).

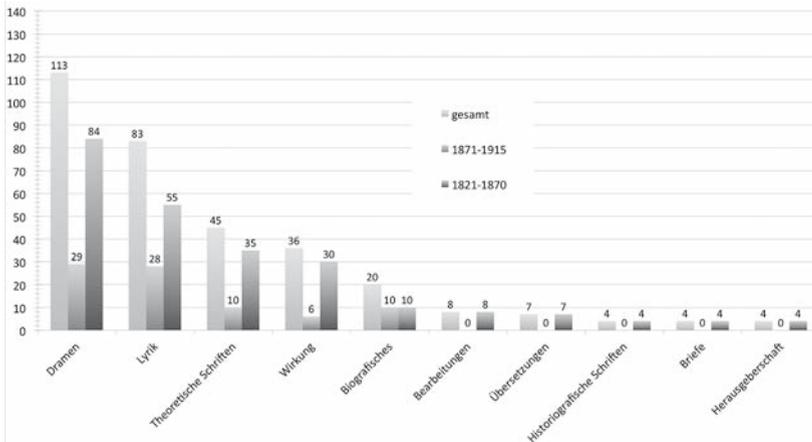


Abb. 14. Säulendiagramm:
Ermittelte Programmabhandlungen zu Schiller
nach behandeltem Werkkomplex.

komplexen zuweisbaren Beiträgen aus dem Gesamtzeitraum stehen 113 wissenschaftliche Beilagen mit mindestens teilweise dramenbezogenem Inhalt 83 Texten zu (Teil-)Themen aus der Lyrik gegenüber. Hatten sich bis 1870 beide Gattungen noch die Waage gehalten (29:28), öffnet sich nach der Reichsgründung eine deutliche Schere mit 35 % Abhandlungen zu den Dramen gegenüber 23 % zur Lyrik (84:55). An dritter Stelle der Themenverteilung folgen Schillers theoretische Schriften zu Ästhetik und Philosophie mit insgesamt 45 Aufsätzen, gefolgt von Beiträgen zur Wirkungsgeschichte und zur Biographie des Autors (36:20). Die weiteren Arbeiten Schillers werden erst nach 1871 zum Gegenstand: 8 Beilagen widmen sich Schillers Bearbeitungen von Shakespeares ›Macbeth‹, Goethes ›Egmont‹ und Gozzis ›Turandot‹; 7 Beilagen seinen Euripides- und Vergil-Übersetzungen; auf die historischen Schriften, Briefe und Herausgeberschaften (Musenalmanach, Memoirensammlung) entfallen je 4 Abhandlungen.

Betrachtet man das Textkorpus zu den Dramen genauer, so spiegelt es einen grundsätzlichen Trend zur fortschreitenden Spezialisierung der Schiller-Philologie wider, auf den bereits Oellers aufmerksam gemacht hat.¹²⁹ Während sich die Abhandlungen zur Lyrik größtenteils mit den bekanntesten Lesebuch-Gedichten Schillers beschäftigen, zeigt sich dieser Trend in bezug auf die Dramen darin, dass nach 1871 nicht nur Schillers Bearbeitungen anderer Autoren in den Fokus des wissenschaftlichen Interesses rücken, sondern auch die eher nebengeordneten kleineren Bühnenschriften (z. B. ›Die Huldigung der Künste‹) sowie die dramatischen Fragmente wie ›Die Malteser‹ oder der ›Demetrius‹, dem sich immerhin acht auf zwölf Beilagen verteilte Programmabhandlungen widmen.

Deutlicher Spitzenreiter unter den Dramen ist die ›Wallenstein‹-Trilogie mit 28 Treffern (6:22). Ob sich dies mit angeblichen nationalistischen Vereinnahmungsmöglichkeiten des Dramas erklären lässt, muss einer genaueren Quellenanalyse vorbehalten bleiben. Es findet sich jedenfalls kein Titel, der etwa auf das vielbemühte ›Reiterlied‹ aus ›Wallensteins Lager‹ hinweist, dessen enorme Popularität seit den Befreiungskriegen in nationalpatriotischen Anthologien nachgewiesen ist,¹³⁰

129 Vgl. Oellers, Schiller – Zeitgenosse aller Epochen, Teil 2 (Anm. 8), S. XXIX–XXXII.

130 Vgl. Frevert, Ein Dichter für viele deutsche Nationen (Anm. 17), S. 59; bereits dies., Die kasernierte Nation. Militärdienst und Zivilgesellschaft in Deutschland, München 2001, S. 24; Brenner, Schillers politischer Nachruhm (Anm. 4), S. 146.

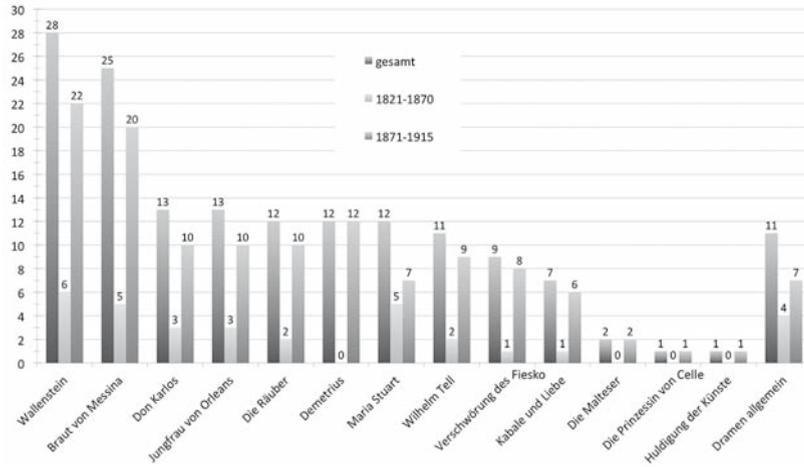


Abb. 15. Säulendiagramm:
Behandelte Dramen Schillers.

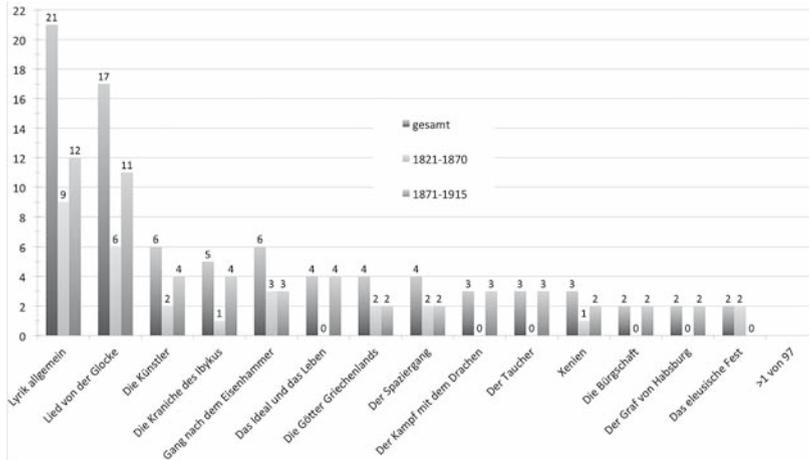


Abb. 16. Säulendiagramm:
Behandelte Gedichte Schillers.

oder auf die Hauptfigur Wallenstein im Sinne eines »Subjektivitätsschemas« des erfolgreichen deutschen »militärischen und politischen Führers«. ¹³¹ Auch die zeitliche Verteilung lässt auf keine signifikanten Schwerpunktbildungen – etwa anlässlich des deutsch-französischen Kriegs – schließen. Stattdessen pflegen die Schulmänner offenbar im wesentlichen dramendidaktische und -theoretische Ansätze. Neben Überlegungen zur Behandlung des ›Wallenstein‹, der zum verpflichtenden Lektürekanon der Oberstufe gehörte, im Unterricht stehen Abhandlungen zu einer ganzen Reihe von philologischen Problemkreisen: Im Fokus dreier Aufsätze steht die Position des Max Piccolomini innerhalb der Figurenkonstellation. ¹³² U.a. wird das Drama außerdem anhand von gattungsgeschichtlichen Merkmalen erläutert; ¹³³ sowie auf geistesgeschichtliche Filiationen, ¹³⁴ komparatistische Bezüge ¹³⁵ und rezeptionsgeschichtliche Aspekte ¹³⁶ untersucht. Die beiden anderen Dramen, die in der Forschungsliteratur als Beispiele für die politische Utilisierung Schillers angeführt werden, ›Die Jungfrau von Orleans‹ und ›Wilhelm Tell‹, ¹³⁷ belegen den dritten (13 Titel) bzw. den fünften (11 Titel) Platz

¹³¹ Gerhard, Schiller als »Religion« (Anm. 2), S. 142.

¹³² Vgl. z.B. Hermann Friedrich Müller, Studien zu Schillers Wallenstein, I: Die Bedeutung des Gesprächs zwischen Wallenstein und Max. Wallensteins Tod II, 2, in: Jahres-Bericht des herzoglichen Gymnasiums zu Blankenburg, Blankenburg am Harz 1853.

¹³³ Vgl. z.B. Franz Gustav Hann, Die Schicksalsidee in Schillers Wallenstein, in: Programm des Staats-Obergymnasiums zu Klagenfurt, Klagenfurt 1884; Franz Riedl, Schillers Wallenstein als tragischer Charakter, in: Jahres-Bericht der Oberrealschule zu Laibach, Laibach 1894.

¹³⁴ Vgl. Stefan von Repta, Zu Schillers Wallenstein. Abrahams a S. Clara Antheil an der Kapuzinerpredigt in »Wallensteins Lager«, in: Programm des griechisch-orientalischen Ober-Gymnasiums in Suczawa, Czernowitz 1877.

¹³⁵ Vgl. Eugen Feldtmeyer, Schillers Wallenstein und Shakespeare's Macbeth, in: Jahres-Bericht des Gymnasiums zu Krotoschin, Krotoschin 1865; Erich Meyer, Benjamin Constant's Wallstein. Ein Beitrag zur Geschichte der Wechselbeziehungen der deutschen und französischen Litteratur, in: Jahres-Bericht des Wilhelm-Ernst-Gymnasium zu Weimar, Weimar 1898.

¹³⁶ Vgl. Johannes Imelmann, Herder und Schillers Wallenstein, in: Jahres-Bericht des Königlichen Joachimsthal-Gymnasiums zu Berlin, Berlin 1893.

¹³⁷ Vgl. für die Zeit der Befreiungskriege Norbert Oellers, Schiller – Geschichte seiner Wirkung bis zu Goethes Tod 1805–1932, Bonn 1967 (= Bonner Arbeiten zur deutschen Literatur 15), S. 298f.; Gerhard, Schiller als »Religion« (Anm. 2), Kap. 5.

in der Rangfolge der Themen. Weder im einen wie im anderen Fall lassen die Beilagentitel auf nationale Deutungsmuster schließen. Am ›Tell‹ etwa werden – neben den genannten Ansätzen – u. a. Schillers historiographische Quellen erläutert und seine Sprachverwendung linguistisch untersucht; ganz auf der Höhe geistesgeschichtlicher Theoriebildung versucht man außerdem, die »Grundidee« des Dramas zu ermitteln; und natürlich werden auch didaktische Modelle diskutiert.¹³⁸

Behauptungen der Forschung, Schillers dramatisches Frühwerk sei aufgrund von Qualitätsurteilen einiger bekannter zeitgenössischer Literaturhistoriker und -pädagogen von den Schulen ferngehalten worden,¹³⁹ lassen sich zumindest nicht für die Praxis der Programmabhandlungen bestätigen. Im Gegenteil: Themen zu ›Don Karlos‹ mit insgesamt dreizehn (Platz 3) und ›Die Räuber‹ mit zwölf (Platz 4) ermittelten Titeln wurden häufig als wissenschaftliche Lektüre geboten. Offenbleiben muss an dieser Stelle freilich, zu welcher Einschätzung der Dramen die Autoren kommen. Die Titel verweisen einmal mehr auf einen tendenziell philologischen Charakter der Ausführungen.

Aus heutiger Perspektive interessant mag schließlich erscheinen, dass ein Werk neben dem ›Wallenstein‹ mit 25 Abhandlungen (Platz 2) zahlenmäßig aus dem Textkorpus heraussticht, das als Bühnendrama bereits im 19. Jahrhundert kaum zur Geltung gekommen war und auch als Gegenstand der jüngeren Schiller-Forschung eine eher untergeordnete Rolle spielt:¹⁴⁰ ›Die Braut von Messina‹. Dies könnte vor allem damit zusammenhängen, dass sich die altsprachlich ausgebildeten Leh-

138 Vgl. z. B. Joachim Meyer, Schillers Wilhelm Tell auf seine Quellen zurückgeführt und sprachlich erläutert, in: Jahres-Bericht des Gymnasiums zu Nürnberg, Nürnberg 1840; Johannes J. T. Becker, Schillers Wilhelm Tell. Versuch einer methodischen Erklärung dieses Dramas in der Secunda des Gymnasiums, in: Jahres-Bericht des Pädagogiums zu Züllichau, Züllichau 1868; Tomasz Gawenda, Die Idee des Schiller'schen Dramas »Wilhelm Tell«, in: Programm des k. k. Franz-Joseph-Gymnasiums zu Drohobycz, Drohobycz 1880; Stephan Strigl, Wie weit weicht die Sprache Schillers »Wilhelm Tell« von der gegenwärtigen Schriftsprache ab?, in: Jahres-Bericht der Deutschen Landes-Oberrealschule in Brünn, Brünn 1906.

139 Vgl. Sperlich, »Bewundert viel und viel gescholten« (Anm. 20), S. 53.

140 Vgl. Schiller-Handbuch (Anm. 12), S. 201.

rer hier auf ihrem ureigenen Terrain sahen, hatte Schiller die Tragödie doch bekanntlich »nach der strengsten griechischen Form« konzipiert und sich dabei ausdrücklich auf Aischylos und Sophokles berufen,¹⁴¹ wobei letzterer sich nach 1800 als wichtigster Schulautor durchzusetzen begann.¹⁴² Dementsprechend drehen sich die ermittelten Programmabhandlungen in komparatistischer Perspektive hauptsächlich um Schillers Referenzautoren;¹⁴³ die antikisierende Bauform des Dramas, insbesondere Chor und Einheitenlehre;¹⁴⁴ sowie um die Deutung zentraler tragischer Kategorien wie Schicksal und Schuld.¹⁴⁵ Zu bedenken ist außerdem, dass deutschsprachige Literatur im unterrichtlichen Kontext häufig auch dazu verwendet wurde, die klassischen wie die modernen europäischen Sprachen und Literaturen zu lehren.¹⁴⁶ Bezeichnenderweise handelt es sich bei der ersten nachgewiesenen Programmabhandlung von 1821 um eine erläuterte Übersetzung des an römische Klagegesänge angelehnten und Bilder der griechischen Mythologie aufrufenden Schiller-Gedichts ›Nänie‹ ins Lateinische.¹⁴⁷

141 Friedrich Schiller, Brief an Gottfried Körner vom 13. März 1801, in: Friedrich Schiller, Werke und Briefe in zwölf Bänden, Bd. 12: Briefe 2. 1795–1805, hrsg. von Norbert Oellers, Frankfurt am Main 2002, S. 570; vgl. Schiller-Handbuch (Anm. 12), S. 195.

142 Vgl. Stefan Kipf, Von Arrian bis Xenophon. Der griechische Lektüreplan der Berliner Gymnasien unter dem Einfluss des Neuhumanismus, in: Altertumswissenschaften in Berlin um 1800 (Anm. 68), S. 167–187, hier: S. 179.

143 Vgl. z.B. Gustav Kuhlmann, Zur Behandlung von Sophokles' König Oedipus, Shakespeares König Lear und Schillers Braut von Messina im Deutschunterricht, in: Jahresbericht über das Königliche Joachimsthalsche Gymnasium in Templin, Templin 1915.

144 Vgl. z.B. Ernst Bergmann, Die Verknüpfung der Handlung in Schillers Braut von Messina, in: Jahres-Bericht des Herzoglichen Neuen Gymnasiums zu Braunschweig, Braunschweig 1903.

145 Vgl. z.B. Julius Drenckmann, Schicksal und Schuld in Schillers »Braut von Messina«, in: Programm des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Königsberg in der Neumark, Königsberg in der Neumark 1868.

146 Vgl. Oskar Nietzsche, Inwieweit läßt sich Schillers »Braut von Messina« für das Verständnis der antiken Tragödie nutzbar machen?, in: Programm des städtischen Gymnasiums zu Görlitz, Görlitz 1897.

147 Vgl. Wilhelm Zeiss, Schilleri carminis Naeniae versionem et explicationem, in: Jahresbericht über das Königliche Gymnasium zu Rinteln, Rinteln 1821.

VII. *Ausblick: Friedrich Schiller im Deutschunterricht*

Um zum Abschluss noch ein konkretes Beispiel für eine Programmabhandlung genauer vorzustellen, sei das wissenschaftliche »Gedenkblatt« des Kaiser Friedrich-Gymnasiums in Frankfurt a.M. zum Schiller-Jubiläum 1905 herangezogen. Der Text gibt ein gutes Beispiel für einen stark altphilologisch geprägten Zugang zu Schillers Werk. In der mehr als fünfzigseitigen Beilage unternimmt der Gymnasialprofessor Paul Primer nicht weniger als ›Schillers Verhältnis zum klassischen Altertum‹ am Gesamtwerk aufzuweisen (vgl. Abb. 5). Primer, nach dem Studium der klassischen Philologie und Archäologie 1874 in Breslau mit einer Arbeit über den ›Amor und Psyche‹-Stoff nach Apuleius promoviert¹⁴⁸ und seit 1891 als Oberlehrer am Frankfurter Gymnasium tätig, hat sich als Autor von Programmabhandlungen vor allem zu Goethe hervorgetan.¹⁴⁹ Den Schulnachrichten (vgl. Abb. 3 und 4) lässt sich entnehmen, dass Primer im Schuljahr 1904/05 als Ordinarius (Klassenlehrer) in der Obersekunda (11. Klasse) Griechisch und Latein unterrichtete. Für Deutsch war er – neben Griechisch – in der Unterprima (12. Klasse) zuständig. Man muss sich vergegenwärtigen, dass am Humanistischen Gymnasium Deutsch mit 3 Wochenstunden gegenüber Latein (7 WS) und Griechisch (6 WS) nur ein Nebenfach darstellte. Andererseits stand die Aufsatzlehre fächerübergreifend im Zentrum neuhumanistisch fundierter Didaktik, was insgesamt eine quantitative Aufwertung von Themenstellungen aus der deutschen Literatur begünstigte. Primer behandelte ›Die Braut von Messina‹ und den ›Demetrius‹; entsprechend findet sich unter den Themen für die in Unterprima zu verfassenden deutschen Aufsätze die Fragestellung: »Wie urteilt Schiller in seiner Braut von Messina über Frieden und Krieg?« Den die Jahrgangsstufe abschließenden Klassenaufsatz ließ Primer zum Thema: »Welche dramatischen Schönheiten finden sich in Schillers Fragment Demetrius?« schreiben.

148 Vgl. Paul Primer, *De Cupidine et Psyche*, Diss. Breslau 1875.

149 Auch über Goethes Verhältnis zum klassischen Altertum liegt eine Programmabhandlung Primers vor (Jahresbericht für 1911). Weitere Angaben zur Person in Kösslers Personenverzeichnis unter: geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6121/pdf/Koessler-Paalhorn-Pyrkosch.pdf (30.04.2016).

Das Thema seines Jubiläumsaufsatzes hängt also eng mit dem Unterrichtsstoff des zu Ende gegangenen Schuljahres zusammen. Primers Ausführungen geben eine Vorstellung davon, was unter »dramatischen Schönheiten« zu verstehen war, nämlich Schillers vermeintliche oder tatsächliche Anlehnungen an das griechische Drama.

Primer bietet das einschlägige Methodenarsenal der deutschen Philologie auf, um den wegweisenden Stellenwert der Rezeption der klassischen Stoffe und Poetiken für Schillers Werkbiographie zu belegen, den Autor als »das unzerreißbare Band, das Deutschland mit dem Altertum verknüpft«, herauszustellen und damit nicht zuletzt ein Plädoyer für die Relevanz der humanistischen Kernfächer zu lancieren:¹⁵⁰ Im Geiste der biographisch-positivistischen Methode der Scherer-Schule werden aus Quellen zum Dichterleben und zeitgenössischem Lehrmaterial Schillers Fremdsprachenerwerb und Klassikerlektüre in Schule und Selbststudium rekonstruiert. Insbesondere die Plutarch-Lektüre findet sich als literarisches Schlüsselerlebnis des jungen Schiller hervorgehoben. Dann belegt Primer anhand der Briefe und theoretischen Schriften, wie sich Schiller als Leser, Übersetzer und Autor konstant an der klassischen Literatur und Poetik abgearbeitet hat. Damit ist im Schererschen Dreischritt¹⁵¹ die biographische Argumentationsgrundlage geschaffen, um wesentliche poetologische ›Grundideen‹ der Dramen aus Schillers Klassikerlektüre heraus erklären zu können. Hinzu kommt die akribische, die enorme Belesenheit des Verfassers bezeugende Durchforstung von Schillers Dramen, auch der Lyrik, nach Parallelstellen und intertextuellen Verweisen, offenen und verdeckten Zitaten, szenischen, motivischen, mithin stilistischen Adaptionen. Dies in differenzierter Auseinandersetzung u.a. mit den oben genannten

150 Paul Primer, Schillers Verhältnis zum klassischen Altertum. Ein Gedenkblatt zu Schillers hundertstem Todestage, in: Jahresbericht des Königlichen Kaiser-Friedrich-Gymnasiums zu Frankfurt a. M., Frankfurt am Main 1905, S. 53; dort weiter: »Wir können Schiller, den Liebling des Volkes, nicht schöner ehren, und den Dank, den wir ihm schulden, nicht schöner betätigen, als wenn wir an dem klassischen Altertum festhalten, als dem erquickenden Quell, aus dem Schiller zu schöpfen nicht müde wurde.«

151 Zu Wilhelm Scherers Formel der positivistischen Biographik ›Erebttes – Erlerntes – Erlebtes‹ vgl. nach wie vor lesenswert Werner Marholz, Literargeschichte und Literarwissenschaft, 2., erweiterte Auflage, Leipzig 1932, Kap. 2.

kritischen Schiller-Editionen Boxbergers. Auf diese Weise bietet die Abhandlung ein Lehrstück aus dem Spezialdiskurs positivistischer Literaturwissenschaft, das Primer als Philologen auf der Höhe zeitgenössischer Methodologie ausweist. In Hinsicht auf Schillers ›Demetrius‹ kommt Primer zum Ergebnis:

In Schillers letztem Drama, dem *Demetrius* (1805), der, trotzdem er unvollendet ist, doch an dramatischer Kraft die anderen Dramen überragt und nach Form und Inhalt von Vielen für das beste gehalten wird, was Schiller geschaffen hat, erkennen wir deutlich das Festhalten an der den griechischen Tragikern abgelauchten Art, den Stoff aufzubauen, die Handlung aus den Charakteren zu entwickeln und das Schicksal eingreifen zu lassen. Aber auch hier steht Schiller auf eigenen Füßen. Denn [...] der Held [...] gerät [...] durch eigene Schuld in die Lage, die seinen Tod herbeiführt.¹⁵²

Es ist klar, dass mit der bibliographischen Erfassung und statistischen Erstauswertung der Programmabhandlungen zu Friedrich Schiller nur ein initialer Schritt hin zu einer vertieften Auseinandersetzung mit seiner Rezeption an den Höheren Lehranstalten des 19. Jahrhunderts gegangen ist. Gleichwohl sollte deutlich geworden sein, dass diesem Schritt eine entscheidende Geltung zukommt, wenn man sich mit dem für Fragen nach der Stiftung eines nationalen ›Klassikerkanons‹ und weiteren wissensbasierten Anstrengungen zu kollektiver Identitätsbildung immens wichtigen Bereich von Schillers Wirkungsgeschichte beschäftigen möchte. Er ist Voraussetzung für die Kenntnisnahme einer schulspezifischen Textsorte, die wie keine andere Einblick in das ›Kommunikations- und Handlungssystem Schule‹ sowie in Trends und Praktiken der schulischen Tradierung von kulturellem Wissen im 19. Jahrhundert gewährt. Wie gezeigt, bringt bereits die Erhebung der bibliographischen Rohdaten eine ganze Reihe von Einsichten und begründbaren Vermutungen mit sich. Evidenz und weiterführende Erkenntnisse kann selbstverständlich nur die genaue Sichtung des Textkorpus bringen.

Die Programmabhandlungen sind innerhalb eines Komplexes aus verschieden gearteten kommunikativen Handlungen zu verstehen, die

152 Primer, Schillers Verhältnis zum klassischen Altertum (Anm. 150), S. 13.

ein Dispositiv der Wissensvermittlung formieren. Die Schulprogramme ermöglichen die genaue Beschreibung dieses Dispositivs, in dem sie anhand der Beilagen eine Rekonstruktion der zu kommunizierenden wissenschaftlichen Spezialdiskurse erlauben, durch die ›allgemeine Lehrverfassung‹ die diskursiven Praktiken zur Weitergabe von Wissen aufzeigen und in den Prüfungsthemen die Zielvorstellungen der Verständnissicherung anlegen. Folglich versprechen diese Informationen ein recht genaues Bild von philologisch-didaktischer Art und wissenschaftlich-weltanschaulicher Ausrichtung der Schiller-Rezeption an den Höheren Lehranstalten des Kaiserreichs zu geben. In diese Richtung läuft das Gießener Projekt weiter.¹⁵³

153 Für eine erste Probebohrung zu den Methoden der Literaturvermittlung im Zusammenhang mit Schiller vgl. Norman Ächtler, *Ästhetische Prämissen, methodische Ansätze und weltanschauliche Rahmungen der Dramendidaktik im Kaiserreich am Beispiel Friedrich Schiller*, in: *Das Potenzial der Fachgeschichte*, hrsg. von Christian Dawidowski und Nadine J. Schmidt, Frankfurt am Main (erscheint Anfang 2017).