

Ergänzende Literatur zu den online-Lektionen

**Erziehungswissenschaftliche Grundfragen
pädagogischen Denkens und Handelns**

Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung: Frühe Neuzeit

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

1 Heinz-Elmar Tenorth (1988): Wandel der Erziehungsverhältnisse

Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Juventa, Weinheim/Basel, 155–176.

Angesichts der Dynamik der Modernisierung, die sich in einem Sektor der Gesellschaft, an der Gründung des öffentlichen Bildungswesens, zeigen läßt, ist die Beharrungskraft erstaunlich, zumindest beachtenswert, die in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts für die gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt noch zu beobachten ist. Für die Mehrheit der Heranwachsenden bleiben die lokalen, durch die Geburt gegebenen Lebensbedingungen weiterhin bestimmend: die Macht einer obrigkeitlich-autoritären Politik, die Herrschaft der Kirchen, die Folgen einer agrarisch bestimmten Ökonomie, die Bindung an die Herkunftsschicht. Die Schule tritt zwar als neue Bildungseinrichtung in den Lebenszyklus ein, aber sie kann angesichts verbreiteter Kinderarbeit für die Kinder des Volkes weder die Gegenwart eindeutig bestimmen noch in der Weise eine Zukunft vorbereiten, wie das für die Kinder der städtischen bürgerlichen Schichten durch das Bildungswesen schon geschieht. Die fortdauernde Bedeutung der familiär und lokal definierten Lebensverhältnisse, nicht nur für die Unterschichten oder auf dem Lande, erinnert in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts deshalb noch eher an die alte Welt vormoderner Zeiten.

Nimmt man als Indikatoren für eine Anpassung an die Bedingungen der modernen Welt Bevölkerungsveränderungen, vor allem die Tendenz zur Urbanisierung, den Wandel der Beschäftigungsverhältnisse, vor allem den allmählichen Bedeutungsverlust des agrarischen Sektors und die Zunahme der industriell Beschäftigten, sowie schließlich die politische Sicherung der Marktgesellschaft, dann ist die Modernisierung in Deutschland bis ca. 1840/1850 allenfalls an ersten Anzeichen zu studieren:

Die demographische Entwicklung zeigt in ganz Europa seit dem 18. Jahrhundert eine Zunahme der Bevölkerung, die sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts vor allem wegen sinkender Sterblichkeitsraten zusätzlich beschleunigt. In Deutschland wächst z.B. zwischen 1816 und 1866 die Bevölkerung, allerdings mit regionalen

Unterschieden: in Preußen steigt sie von ca. 10 auf ca. 19.5 Mio. Menschen und besonders intensiv in den östlichen Provinzen, während sich in Bayern gleichzeitig Stagnation bzw. sogar ein Rückgang der Bevölkerung zeigt. Während aber in England und Wales, den Vorreiter-Ländern im Industrialisierungsprozeß, bereits 1850 etwa 35% der Bevölkerung in Städten mit mehr als 20.000 Einwohnern leben, sind das in Deutschland erst 6.8%. Trotz der außerordentlichen Wachstumsraten für Berlin, mit einer Bevölkerungszunahme von 145.021 (1784) über 202.000 (1820) auf 412.132 (1848), bedeutet daher das Bevölkerungswachstum zunächst eine »Überfüllung des flachen Landes« (Wehler), und es ist zunächst und vor allem auch ein Wachstum der ärmeren Landbevölkerung und der Unterschichten [155] in den Städten. Nach wie vor leben mehr als 2/3 der Bevölkerung bis 1848 auf dem platten Land, der Rest in Gemeinden mit mehr als 2.000 Einwohnern.

Weitgehend agrarisch strukturiert sind auch noch die Beschäftigungsverhältnisse. Während in Großbritannien um 1830 nur noch ein Viertel (1851 nur noch 1/5) in der Landwirtschaft arbeiteten, waren das in Westeuropa –Deutschland eingeschlossen – durchschnittlich noch 2/3 der Erwerbstätigen und im Deutschen Reich noch 1907 für diese Beschäftigungsgruppe 37%, dann erstmals mit 41% vom sekundären Sektor, der Industrie, überflügelt.

Vor 1848 existiert deshalb auch das »Proletariat« im strikten Sinne der lohnabhängigen, industriell beschäftigten »geborenen«, also im Generationswechsel schon proletarischen Klasse noch nicht. Es entsteht erst, und seine Konstitution als Klasse vollzieht sich endgültig seit der Jahrhundertmitte. In einer Analyse der deutschen Sozialstruktur verzeichnet der Staatswissenschaftler Johann G. Hoffmann (1844) zwar auch eine »Klasse der Proletarier«, aber sie ist für ihn identisch mit der »Klasse der ungebildeten Eigentumslosen, »des Gesindes, der Tagelöhner, der Lohnarbeiter in den Fabriken und der Handwerksgehlen«. Die Produktionsverhältnisse sind erst auf dem Weg zur Gesellschaft der »Großen Industrie«, noch ist die Ökonomie eher vormodern und d.h. primär noch handwerklich und landwirtschaftlich ausgerichtet.

Gleichzeitig ist aber die Landwirtschaft nicht imstande, die gestiegene Bevölkerung angemessen zu ernähren, und die Produktionsverhältnisse sind nicht mehr geeignet, alle Menschen zu beschäftigen. Hungerkrisen einerseits, besonders scharf um 1816/

17 und um 1846/47 – die Zeit, die Hauptmanns »Weber« dokumentieren –, sowie kontinuierlich hohe Auswanderungsraten andererseits waren an der Tagesordnung. Die Zunahme der Beschäftigtenzahlen im Handwerk bis 1850 und die katastrophale Preisentwicklung setzten die krisenhafte Verschärfung der ökonomischen Lage fort.
5 Die Löhne sanken, die Möglichkeiten zur Verselbständigung der Produktion war für die Gesellen des Handwerks immer weniger gegeben.

Die Zeitgenossen sehen von der neuen Zeit hauptsächlich die Explosion der Bevölkerungszahlen und die zunehmende Armut. Das Bevölkerungswachstum wird in den Bahnen der Bevölkerungslehre des im gesamten Europa stark beachteten
10 englischen Pfarrers Thomas R. Malthus (1766–1834) interpretiert und sorgenvoll kommentiert. Mit Malthus befürchtet die bürgerliche Öffentlichkeit von der Bevölkerungszunahme nicht nur ein Andauern der Ernährungsprobleme, sondern besonders die Zunahme der »unproduktiven« unteren Schichten, die als Bedrohung der ganzen sozialen Ordnung gedeutet wird. Die Armut der einfachen Menschen wird
15 zugleich Gegenstand einer breiten Diskussion über die »soziale Frage« und den »Pauperismus«. Auch diese Diskussionen [156] verbergen den disziplinierenden Aspekt nicht aus dem die Analysen gespeist werden. Die meisten Autoren schreiben den Armen selbst die Schuld an ihrem Elend zu und diese Diskussionen haben in den Lösungsvorschlägen einen eminent pädagogischen Ton. Hier liegt daher auch einer
20 der Ursprungsorte eines intensiven sozialpädagogischen Zugriffs auf die besitzlosen Schichten. Marx und Engels sind jedenfalls Außenseiter, wenn sie die unübersehbaren Folgen der Umstellung zur kapitalistischen Produktionsweise als notwendige Schritte zur Modernisierung der Gesellschaft und als Voraussetzung der Befreiung der Menschen deuten.

25 Die sich ankündigende neue Zeit kann nach ihren technologischen Voraussetzungen und Erscheinungsformen in Deutschland bis zum Vormärz allenfalls an wenigen Indikatoren gesehen werden: In den Betrieben vor allem der Montanindustrie, in Hüttenwerken und in der eisenverarbeitenden Industrie findet man z.B. in Schlesien, im bergischen Land und an Rhein und Ruhr seit dem frühen 19. Jahrhundert
30 die neue Technologie, Dampfmaschinen und mechanisierte Produktionsweisen, z.B. Webstühle. Seit 1835 gibt die Eisenbahn ein neues Bewußtsein von Entfernung und Geschwindigkeit, und seit der Bergbau über die technischen Mittel verfügt, auch

die Mergeldecke zu durchstoßen und tieferliegende Flöze abzubauen (1850), sind die technologischen Voraussetzungen zur ersten Welle der Industrialisierung auch in Deutschland gegeben. In den westlichen Provinzen Preußens findet sich auch zu-
35 erst eine offensive Verteidigung der neuen Wirtschaftsweise. Bei Industriellen wie dem Westfalen Friedrich Harkort sind diese Überlegungen zugleich verbunden mit Konsequenzen für eine Erweiterung der Volksbildung und für eine Verbesserung der Bedingungen, unter denen pädagogische Arbeit stattfinden soll, z.B. bei den Lehrern einkommen.
40

Die politisch-soziale Ordnung folgt allenfalls zögerlich diesen neuen Entwicklungen. In den Staaten des Deutschen Bundes behindern Kleinstaaterei und Handelsschranken sowie fortdauernde Rechte der traditionellen Zünfte die entstehende Marktgesellschaft. Erst 1834 wird der Zollverein gegründet, erst mit der Gründung des
45 Norddeutschen Bundes (1866) werden aber endgültig auch die politischen Voraussetzungen zu einer Durchsetzung des Marktprinzips in Handel und Industrie gelegt.

Die Ablösung von der alten Welt ist also ein langwieriger Prozeß, er zeigt keineswegs einheitlich das Tempo der staatlich verordneten institutionellen Neuordnung des Bildungswesens oder die wirtschaftliche Dynamik wie in England. Aber es wäre
50 andererseits auch für die gesellschaftlich bestimmten Erziehungsverhältnisse in Deutschland ein Trugschluß, wollte man allein von einer beschaulichen, biedermeierlichen Idylle und einer noch intakten alteuropäischen Welt sprechen, das [157] für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts von den Zeitgenossen oder in Ludwig Richters Bildern gegeben wird. Nicht nur das zunehmende Elend der Landbevölkerung
55 steht dem entgegen oder die ökonomischen Krisen und die überholten politischen Verhältnisse, die sich in den Garungen des Vormärz andeuten und in der Revolution von 1848/49 eruptiv entladen werden. In dieser vermeintlichen Idylle zeichnen sich auch erziehungsgeschichtlich Indizien für die Umwälzung der Generationsordnung ab, die für die Zukunft bestimmend bleiben werden. Einige dieser langfris-
60 tig wirksamen Prozesse sind bis 1848/50 zwar erst in Ansätzen zu erkennen, aber der Mechanismus, auf dem sie aufrufen, ist in den Strukturprinzipien der Gesellschaft angelegt, so daß sich diese Veränderungen in den Erziehungsverhältnissen mit selbstverstärkender Kraft entfalten können.

Drei dieser Entwicklungsmuster sollen hier hervorgehoben werden: (1) Die Folgeprobleme der neuen Bildungsorganisation, die sich in der Berufs- und Sozialstruktur abzeichnen. Das gilt sowohl für die Eliten, bei denen sich die Verfestigung und Vermehrung des »Bildungsbürgertums« beobachten läßt, in dem sich der neue Staat und zugleich die neue Bildungsorganisation in ihren Wirkungen und Bedürfnissen besonders nachdrücklich manifestieren; aber das gilt auch für die Volksbildung. Sie entfaltet ihre eigene Dynamik, denn die Durchsetzung der Schulpflicht und die allmähliche Alphabetisierung verändern gesellschaftsweit die Prämissen für Kommunikation. Zu den nach 1800 intensiver werdenden Veränderungen der Erziehungsverhältnisse gehören (2) auch die pädagogischen Versuche einer Verarbeitung der Modernisierungsfolgen, wie sie sich in sozialpädagogischen Konzepten und in den Versuchen zu einer allgemeinen Erwachsenenbildung niederschlagen, sowie schließlich (3) die Neuformung der Altersklassenorganisation, die sich in gesellschaftlichen und staatlichen Eingriffen in die Erziehung von Kindern und Jugendlichen manifestieren. In allen drei Aspekten zeichnet sich der Prozeß der Ablösung der Generationenordnung von den traditionell bestimmenden Instanzen ab, eine Ablösung der Berufsvererbung, eine Schwächung der Rolle lokaler Milieus und der Familien.

Effekte des Bildungssystems

Bildungsbürgertum

Die Bedeutsamkeit von Bildungsprozessen für die gesellschaftliche Konstitution von Eliten wird nicht erst im 19. Jahrhundert sichtbar, aber sie ist hier doch eindeutiger als vorher schon in ihren umfassenden Konsequenzen zu studieren. Der Zusammenhang von Bildungszertifikat [158] und staatsabhängiger Tätigkeit einerseits, die Konstitution der klassischen Professionen in Medizin und Rechtswesen andererseits setzen schon vor 1800 ein, aber mit der Durchsetzung der höheren, studienberechtigenden Schulen und ihrer Abgrenzung vom übrigen Bildungswesen wird ein Mechanismus institutionalisiert, dessen Folgen für Deutschland kaum zu überschätzen sind. Das läßt sich einmal innerhalb des Bildungswesens beobachten, in der Setzung von Standards schulischer Arbeit, aber auch gesellschaftsweit. Die Konstitution einer

sozialen Klasse durch ein Bildungszertifikat, das als Berechtigungsschein für Berufskarrieren zu verstehen ist, hat nämlich vielfache außer- schulische Wirkungen. Die akademischen und die zertifikatabhängigen Karrieren werden attraktiv, sie veranlassen Steuerungsmaßnahmen beim Zugang in die akademischen Berufe, und die Ausbildungsgänge und Arbeitsverhältnisse definieren schließlich auch das soziale und politische Bewußtsein der Berufsinhaber.

Der Bildungsbegriff ist deshalb nicht nur die Leitideologie des Bildungssystems und die Legitimationsformel für die Unterscheidung von Bildungskarrieren, er gibt auch den Hintergrund ab, auf dem sich bürgerliches Selbstbewußtsein bei den intellektuellen Berufen in Deutschland ausbildet. Abgeschnitten von der ökonomischen Sicherung, die den besitzenden sozialen Klassen gegeben ist, getrennt auch von der Anerkennung und Macht, mit der sich die alten adeligen Schichten und das Militär in Preußen schmücken können, wird das im Bildungsbegriff verankerte Selbstverständnis eine Identität von prekärer Natur. In ihr verbinden sich die Privilegien des staatlichen Dienstes und die materielle Sicherung der akademischen Berufe mit dem Trost über die entgangenen Machtchancen zu einem Ethos des selbstlosen Dienstes, wie es den »allgemeinen Stand« auszeichnet. Der Bildungsgrad verleiht Selbstbewußtsein gegenüber den Ungebildeten und eine eigene Identität in einem »Neben-Oben« der Gesellschaft, aber es ist nach ihren gesellschaftlichen Folgen und im Selbstverständnis doch eine Identität, die sich an Werten der »Innerlichkeit«, der Pflichterfüllung, der wahren Kultur, der Pflege der Tradition und des Allgemeinen festmacht. Dieses Selbstbewußtsein ist politisch allenfalls darin, daß es die entgangenen Machtchancen nicht im Selbstbewußtsein bürgerlichen Anspruchs, sondern in kulturell veredelte Staatlichkeit übersetzt.

Die Folgen der gesellschaftlich gewachsenen Bedeutung von Bildungsprozessen sind aber nicht nur ideologisch oder im Ethos des Staatsdienstes zu sehen. Berücksichtigt man die Wirkungen von höheren Schulen und Universitäten, dann zeichnen sich auch die neue Sozialstruktur und die Prinzipien ihrer Hierarchisierung ab, die für das 19. Jahrhundert und bis ins 20. hinein typisch werden: Einerseits findet sich als die zentrale Linie in der Trennung der Klassen die Differenz von Eliten und Massen, nach der das eigentums- und besitzlose Volk der Koalition von Besitz und Bildung gegenübersteht. Andererseits erzeugt die Differenzierung [159] der Gesell-

schaft und die ökonomische Struktur in Deutschland innerhalb der bürgerlichen Klassen eine Unterscheidung, in der Besitz und Bildung miteinander konkurrieren. Das Bildungswesen und die spezifische Struktur von Berechtigungen und Zertifikaten für die akademischen, in Deutschland staatsabhängigen Berufe wirken dann
5 dahin zusammen daß im Bildungsbürgertum eine soziale Schicht entsteht deren wesentlicher Besitz das Bildungspatent ist. In einer zeitgenössischen Studie über die Sozialstruktur wird 1844 insofern der eigentumslose Gebildete von dem gebildeten Eigentümer unterschieden; in der historischen Forschung werden diese Unterschiede mit Begriffen wie Besitz- und Bildungsbürgertum, alter und neuer Mittelstand
10 erfaßt.

In diesen Unterscheidungen und Analysen läßt sich die allmählich zunehmende, eigenständige Bedeutsamkeit des Bildungssystems, der Bildungszertifikate und von Bildungsprozessen bereits früh erkennen. Einheitlich darin wirksam, daß sie die entstehende Klassen-Gesellschaft als Bildungsgesellschaft sekundär überformen, machen Bil-
15 dungsprozesse zugleich Aufstiegsbewegungen in das Bürgertum möglich und sie stiften nicht nur Offenheit, sondern – und nicht zuletzt – auch neue Differenzen. Mit den Zeichen der Unterscheidung, die das Bildungswesen verleiht, werden bald nicht nur die Karrieren im Amte, sondern auch die Muster des Alltags definiert, Unterschiede des Prestiges, der Kultur, im geselligen Verkehr. Ein deutliches Zeichen
20 dafür ist das sog. Einjährig-Freiwilligen-Recht, das den Absolventen der Obersekunda das Privileg zuspricht, nur ein Jahr Militärdienst ableisten zu dürfen (gegenüber den dreijährigen Dienst der Wehrpflichtigen), unter der Voraussetzung, daß sie auch ihre Ausrüstung selbst bezahlen. Es sind nicht allein die Lehrer (seit dem Ende des Jahrhunderts), die sich verschulden, um diese Differenz zeigen zu können.

Die neue Gesellschaft konstituiert und legitimiert sich in diesen Mechanismen auch als Bildungsgesellschaft, und sie wird entsprechend theoretisch gerechtfertigt. Ludwig Rönne, der eine Gesetzessammlung für das Bildungswesen im preußischen Staat herausgibt, rechtfertigt entsprechend 1855, nach der Revolution, die Struktur des Bildungswesens, vor allem die Trennung der höheren Schulen von den übrigen Bildungsanstalten, mit der Unterschiedlichkeit der Arbeitsverhältnisse. Unter
30 Berufung auf den Staatswissenschaftler Robert von Mohl unterscheidet er die Stufen des Bildungswesens parallel zu den »drei Hauptabteilungen«, nach denen sich

die »Beschäftigungsweisen der Männer« trennen lassen: »bloße Handarbeit«, wie sie für die Besucher der niederen Schulen erwartbar sei, »Ausübung der Kunst-Gewerbe im weiteren Sinne des Wortes«, einschließlich der Tätigkeiten, die eine
35 »Anwendung der Naturgesetze« verlangen, die er den Besuchern der realistisch-bürgerlichen Schulen zuschreibt, sowie, drittens, die Beschäftigung mit »den Wissenschaften ... sei es durch Anwendung derselben auf das Leben, namentlich auf Staat und Kirche, sei es durch ihre [160] rein theoretische Aus- und Weiterbildung«. Für Rönne ist auch die »Bildung zum Staatsbürger«, die allgemeine Bildung, je nach
40 der späteren Rolle der Heranwachsenden verschieden. Die »Einsicht in das Verhältniß des Einzelnen zur bürgerlichen Gesellschaft« ist intensiver zu vermitteln, wenn die Heranwachsenden Teil der »zu den einflußreichsten Stellen der bürgerl. Gesellschaft berufenen Jugend« sind. Im Grundsatz zeichnet sich hier zugleich ab, wie
45 Bildungskarrieren zur Rechtfertigung sozialer Ungleichheit ebenso beitragen wie zur Konstitution von Fachwissen und den sie begleitenden Ideologien, auf denen die Herrschaft von Experten bis heute gleichermaßen beruht.

Volksbildung und Alphabetisierung

Aber das Bildungswesen stiftet nicht nur neue Unterschiede, es bekräftigt nicht nur die Differenzen zwischen den Geschlechtern – weil es im definierenden Kernbereich
50 ein Knaben-Schulwesen ist –, es trägt nicht nur zur Verfestigung der Klassenschränken bei, sondern es universalisiert auch Kompetenzen und erzeugt dann neue, unkontrollierbare Effekte. Das ist an der Volksbildung zu studieren, die allein im Topos der Bildungsbegrenzung nicht angemessen gedeutet ist. In den Klagen über den Dünkel der Lehrer und die »Afterbildung«, die ihre Seminare vermittelt hätten, werden
55 von den Regierenden der Zeit diese nichtintendierten Effekte der Volksbildung festgestellt. Die Kritik an der Volksbildung, ja die Begrenzungsabsicht selbst ist deshalb ein Beleg dafür, daß sich zwar die Institutionen der Volksbildung, aber nicht die Konsequenzen im Gebrauch der dort vermittelten Kompetenzen umfassend oder auf Dauer kontrollieren lassen.
60

Volksbildung wird damit, wenn auch erst in Ansätzen, ein eigener Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung. Die zentrale und elementare Voraussetzung dafür ist

der Prozeß der Alphabetisierung. Aus welchen Motiven auch immer angestoßen, in der Durchsetzung der Schulpflicht und im Prozeß der Alphabetisierung der Bevölkerung hat Preußen einen erheblichen Vorsprung gegenüber anderen europäischen Ländern. Bereits 1816 liegt der Anteil der schulpflichtigen Kinder, die eine Elementarschule besuchen, in Preußen bei ca. 51%, 1846 bei 78% und 1864 bei 85 %, während er in Frankreich 1850 erst 47,5 % und noch 1867 70.4% beträgt. Auch die Alphabetisierungsraten sind entsprechend unterschiedlich. Gemessen als Anteil der Analphabeten finden sich für Preußen (1871) an der Gesamtheit der männlichen Bevölkerung 10.8% und an der weiblichen Bevölkerung 16.4% Analphabeten, während die entsprechenden Werte für Frankreich bei 27.15 bzw. 33.81 % liegen.

Das nähere Studium dieser Daten für Verschulungs- und Alphabetisierungsprozesse macht auch Differenzen bewußt, die für die Möglichkeiten von Erziehung und Ausbildung neben dem Bildungssystem bedeutsam [161] sind und auch wichtig bleiben: Vor allem konfessionelle, regionale und ethnische Differenzen.

Zunächst und erstaunlicherweise läßt sich in Preußen auf der Ebene der Elementarbildung keine Differenz zwischen katholischer und protestantischer Konfession zeigen, während im Bereich der höheren Bildung das »katholische Bildungsdefizit« ja schon im 19. Jahrhundert unübersehbar ist und bis ins 20. Jahrhundert anhalten wird. Dieses Bildungsdefizit äußert sich in einer gegenüber ihrem Bevölkerungsanteil geringeren Quote der Katholiken an höheren Schülern, bei Studierenden und innerhalb der akademischen Berufe, aber eben nicht in den elementaren Bildungskompetenzen.

Im niederen Schulwesen sind – dann fast wieder erwartbar – bereits im 19. Jahrhundert regionale Differenzen von großer Bedeutung, vor allem das Gefälle von West nach Ost und von den Städten zum Land bleibt ein wichtiger Faktor bei der Ausprägung von Bildungsbeteiligung. In Preußen variiert im 19. Jahrhundert die Durchsetzung der Schulpflicht, z.B. 1843, zwischen 53.2% im Regierungsbezirk Bromberg und 90% für Koblenz. Das regionale Gefälle der Bildungsbeteiligung gibt es nicht nur in Preußen: Die französischen Ostprovinzen zeigen Werte für Schulbesuch und Alphabetisierung, die denen in Preußens Westprovinzen vergleichbar sind und erheblich über denjenigen der südlichen und südwestlichen Provinzen Frankreichs liegen. Von Bedeutung ist schließlich die ethnische Zugehörigkeit der Lernenden: In

Preußen sinken die Alphabetisierungsraten parallel zur Quote der nichtdeutschsprachigen Bevölkerung, wie es sich vor allem in den polnischsprachigen Ostgebieten Preußens beobachten läßt.

Während die spezifischen Formen der höheren Bildung und ihre Nutzung in der Sozialgeschichte des akademischen und beamteten Bürgertums ihre eindeutige Bedeutung für die Vermittlung von Lebenschancen und in der Ausprägung politischer und sozialer Orientierungsmuster erweisen, ist die Bedeutung von Alphabetisierung und Volksbildung methodisch schwerer zu isolieren. Die ideologischen Reaktionen auf zu viel Volksbildung sind ein Indiz für die unerwünschten Folgen, die sich für die Regierenden damit verbinden; aus der Retrospektive sind die Durchsetzung neuer Kommunikationsformen, die Ausbreitung eines politischen und gesellschaftlichen Marktes und einer kommunizierenden Öffentlichkeit, die sich nach und um 1850 in Deutschland vollziehen, ohne Volksbildung wohl nicht zu verstehen. Auch die Entstehung einer selbstbewußten Arbeiterbewegung ist schwerlich vorstellbar ohne die beginnende Verschulung der Gesellschaft und die Verbreitung und Generalisierung neuer Kompetenzen, mit denen kollektive, nicht allein ortsgebundene, literarisch vermittelte Kommunikation möglich wird. [162]

Aber die Durchsetzung der Schule verändert nicht nur gesellschaftliche Strukturen, sondern auch die Stellung der Familien in der Erziehung und die Rolle der Hausväter in den Gemeinden. Die Schule – und mit ihr der Lehrer – sind Vertreter staatlicher, zentraler Gewalt in einem vorher lokal regierten Milieu. Schon die Kosten der Bildungseinrichtungen werden als rigider Eingriff und als Belastung wahrgenommen und sie erzeugen Widerstände, gegen die die obligatorische Schulpflicht immer neu lokal durchgesetzt werden muß. Der Staat interveniert in Erziehungsverhältnisse und -prozesse und er beschränkt damit traditionelle Rechte. Ebenfalls sichtbar wird diese Staatsintervention in der Regelung von Kinderarbeit und in der Ordnung der Beschäftigungsverhältnisse von Jugendlichen; davon wird noch zu sprechen sein. Ich will zunächst die Indizien für eine ebenfalls pädagogisch verstandene gesellschaftliche Reaktion auf die neuen Lebensumstände in Erinnerung rufen, auch um den staatsfixierten Blick zu problematisieren.

Gesellschaftliche Interventionen in die Erziehungsordnung

Von vergleichbar langfristiger Bedeutung wie die Etablierung des staatlichen Bildungswesens und die Durchsetzung universalistischer Mechanismen des Zugangs in Berufe bzw. die generelle Verpflichtung zum Lernen ist die Umformung von Erziehungsleitbildern. Besonders deutlich schlägt sich die neue Wertschätzung der Erziehungs- und Bildungsprozesse einerseits in Anstrengungen zur Weiterbildung Erwachsener nieder; die Rolle öffentlicher Erziehung wächst gleichzeitig und andererseits im Zusammenhang von Maßnahmen sozialer Kontrolle. Auch in diesen beiden Bereichen findet sich erneut die klassenspezifisch eindeutige Trennung der Erziehungsverhältnisse: Gesellschaftliche Weiterbildung und intellektuelle Schulung entsteht zunächst im bürgerlichen Milieu, soziale Kontrolle und Disziplinierung werden in sozial-integrativ-kontrollierender Absicht für die Unterschichten geplant und realisiert.

Weiterbildung

- 15 Das Erlebnis des rapiden sozialen Wandels führt schon vor 1848 dazu, daß Bildung im Sinne der Erwachsenenqualifizierung zumindest als öffentliches Problem bewußt wird. In Bücherhallen und Lesevereinen, aber auch in Bibliotheken und abendlichen Schulen zur Fortbildung der Handwerker entfaltet sich eine Bildungsbetriebsamkeit, die in ihrem Umfang und nach den Mustern der Beteiligung neu ist. [163]
- 20 Exemplarisch läßt sich die Bedeutung der bürgerlichen Volksbildungsarbeit an den Aktivitäten von Karl Preusker (1786–1871) erläutern. Er gründet 1824 die erste öffentliche Bibliothek in Deutschland, die sich als Volksbibliothek verstehen läßt. Preusker versucht dort, die Büchereiarbeit mit der Gewerbeförderung zu verbinden, berufliche Qualifizierung und allgemeine Bildungsarbeit zugleich zu betreiben.
- 25 Der Gewerbeverein und die Sonntagsschule sind deshalb eng mit der Bibliothek und der bibliothekarischen Arbeit verknüpft. Dem Anspruch nach öffnet Preusker nicht nur die Bibliothek allen Volksschichten, er will auch die Kenntnisse der Wissenschaft universell verbreiten und zugleich praktisch wirksam werden lassen, sowie schließlich Vorurteil und Aberglauben ebenso wie schlechte Lektüre bekämp-

fen. Vereinsbildungen in ähnlichem Geiste und als gesellschaftliche Initiative, nicht selten mißtrauisch von den Behörden beobachtet, lassen sich bis 1850 in vielen Städten beobachten. Man darf sie als Indizien für die allmähliche Verbreitung des Gedankens der individuellen Weiterbildung durch gemeinsame Lektüre und das Studium der Wissenschaften lesen; aber sie haben auch einen sozialintegrativen Aspekt. Der bayerische Erziehungstheoretiker Heinrich Stephani versteht Bibliotheksarbeit nicht umsonst als Teil der »Staats-Erziehungswissenschaft«, der Lehre also, in der diskutiert wird, wie sich die Gesamtheit des Staates über öffentlich zugängliche Bildungsanstrengungen zur Einheit formt.

Bedeutsam in diesem Kontext der gesellschaftlichen Neuordnung des Lernens von Erwachsenen sind schließlich auch die »Arbeiter-Bildungs-Vereine«. Einerseits werden diese Vereine von bürgerlichen Akademikern aus fürsorglich-pädagogischen Motiven, aber auch zur Fortbildung gegründet, andererseits aber auch von selbstbewußten Gesellen und Arbeitern, zunächst der politischen Verfolgung wegen nach 1830 im Ausland. Diese Vereine sind nach ihren Gründern und wegen der mehrfachen Zielsetzung sowohl als Vorläufer der politisch bewußten Arbeiterbewegung zu sehen, aber auch als Teil des Versuchs, die soziale Frage über integrative Bildungsarbeit pädagogisch zu lösen. Nach ihren Themenangeboten sind diese Vereine in der Mehrzahl damit beschäftigt, zum einen die fehlenden allgemeinen Qualifikationen – das Lesen und Schreiben, Rechnen etc. – zu vermitteln, ferner damit, auf spezielle berufliche Fertigkeiten vorzubereiten, schließlich, ihre Mitglieder auch politisch fortzubilden. Entsprechend breit streuen die Themen; auffällig ist aber doch der hohe Anteil, den die Naturwissenschaften an der Gesamtheit der Vereinsarbeit haben. Sie sollen den Lernwilligen die Instrumente geben, die neue Zeit zu begreifen und sie bereiten zugleich den Boden für eine Kritik der Tradition.

Diese Vereine sind nach 1840 in Deutschland relativ weit verbreitet, z.T. in ihrem politischen Anspruch wegen der rigiden Kontrollgesetzgebung getarnt. Die Zeit nach 1860 bedeutet dann einen Formenwandel in der Struktur dieser Vereine. Der politisch bewußte Teil der Arbeiterbewegung [164] trennt sich von den bürgerlich-liberalen Trägern und Ambitionen der Bildungsvereine. In der Gründung des Allgemeinen Deutschen Arbeiter Vereins (ADAV), von Ferdinand Lassalle inspiriert, und des Verbandes der Deutschen Arbeitervereine (VDAV), von Vertretern der libera-

len Fortschrittspartei inauguriert, spiegelt sich diese Trennung der gesellschaftlichen Lager, die auch eine Trennung von Bildungskonzeptionen ist. Während bei den Liberalen individuelle Bildungsanstrengung als Hebel individueller Verbesserung der Lebenschancen gilt, liegt seit 1863 im ADAV die Alternative vor, Organisationsbildung als Hebel kollektiver politischer Emanzipation zu verstehen. Hier findet sich denn auch eine der bedeutsamen Wurzeln der bewußt sozialistischen Arbeiterbewegung, in der Bildungsarbeit nur als Teil des politischen Kampfes ihre Legitimation hat.

Sozialpädagogik und soziale Kontrolle

Die Anstrengungen zur Weiterbildung setzen in gewisser Weise den basalen Erfolg öffentlicher Erziehung schon voraus; denn sie rechnen damit, daß zumindest die Bereitschaft zum Lernen gelernt wurde und die Einsicht, daß im Prozeß des Lernens eine ständige Anstrengung gefordert wird. Die sozialpädagogische Arbeit ist dagegen nicht nur, und primär, eine in der Absicht von Hilfe und Disziplinierung geborene Maßnahme der Kontrolle der Armen, erziehungsgeschichtlich läßt sie sich auch als Reaktion auf das Versagen der anderen Erziehungseinrichtungen verstehen. Ausgangspunkt der sozialpädagogischen Arbeit ist ja der Befund, daß Familie und Schule es nicht vermocht haben, den einzelnen selbst zur Sicherung seines Lebensunterhaltes zu qualifizieren und ihn kompetent zu machen, sich selbst zu helfen. In diesem Sinne ist sozialpädagogische Arbeit basal erzieherisch, als der nachgeholte Versuch, Kompetenzen zur je individuellen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu vermitteln.

Der Entstehungskontext der Sozialpädagogik und der Muster ihrer Arbeit ist aber ganz traditional, sie entwickelt sich aus der caritativen Arbeit der Kirche. Johann Hinrich Wiehern (1808–1881), ist daher nicht nur einer der Gründer der ›Inneren Mission‹ und der evangelischen Diakonie, mit seinem »Rauhen Haus« hat er seit 1833 auch das Modell einer Einrichtung geschaffen, in der sich die Idee der Nächstenliebe in einer Pädagogik der Rettungshäuser für die von Verwahrlosung bedrohte Jugend umsetzt.

Vergleichbare Einrichtungen lassen sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts im übrigen zahlreich studieren, im Katholizismus wie im Umkreis der protestantischen Kirche. Die Caritas, das katholische Gegenstück zur Inneren Mission, widmet sich dieser Aufgabe, die Wahrnehmung der sozialen Frage findet sich bei dem Mainzer Bischof [165] Ketteler ebenso wie bei Adolf Kolping, Armen- und Fürsorgeanstalten gibt es im Rheinland (Düsseltal) wie im Elsaß oder in Sachsen. Der Verein ist die Form, in der sich caritative Hilfe und die Erziehung der Armen zugleich organisieren.

Diese frühe sozialpädagogische Arbeit ist noch nicht professionell organisiert, und insofern von der im 20. Jahrhundert schon unterschieden aber sie zeigt schon die Probleme, denen sich Erziehung gegenübersehen wird, die dem Einzelnen in Schwierigkeiten helfen will, die kollektiv erzeugt sind. Zunächst sind es diagnostische Probleme, sie betreffen die Feststellung der Grenze, die noch die pädagogische Hilfe erlaubt. Wiehern will solchen Jugendlichen helfen, »die trotz aller Mühe und Fürsorge oft trefflicher Eltern, also trotzdem, daß sie nicht verwahrlost sind, unter dem Einfluß hier nicht zu erörternder Verhältnisse vollständig mißraten und entartet sind«. Die pädagogische Arbeit setzt also voraus, daß der Einzelne einer pädagogischen Arbeit zugänglich ist (und bis in die 1920-er Jahre hinein setzt Sozialarbeit ein, wenn ›Verwahrlosung‹ droht), aber sie benutzt zugleich einen Maßstab der Normalität, der ohne die Deutung des Pädagogen nicht gegeben ist – und ihn deshalb immer vor die Schwierigkeit stellt, die Ursachen des Elends doch zu bewerten, die er nicht bewerten will, zumindest darin, daß er den Standard der Normalität übernimmt, den die Gesellschaft vorgibt. Diese Einbindung pädagogischer Arbeit in die Gesellschaft zeigt sich letztlich auch im zentralen Erziehungsmittel dieser Pädagogik, in der strikt kontrollierten Arbeit in einer pädagogisch kontrollierten Gemeinschaft, die zugleich das Medium sein soll, die freiwillige Unterwerfung unter die gesellschaftlich geforderten Arbeitsverhältnisse als neue Tugend zu verinnerlichen. Als Medium der Kontrolle der Jugendlichen und der Bekämpfung der ›Verwahrlosten‹ reichten diese einzelnen Anstalten aber nicht aus. Obwohl der Staat den Eingriff in die Erziehungsrechte der Eltern, denen die Ursache der Verwahrlosung zugeschrieben wurde, grundsätzlich zunächst ablehnte, wird nach 1870 die öffentliche Zwangserziehung dann doch gesetzlich geregelt. 1876 wird das Reichsstrafgesetzbuch um einen Absatz erweitert, mit dem die »Unterbringung in ei-

ne Erziehungs- oder Besserungsanstalt« eine gesetzliche Legitimation erhält. Dieses Gesetz gibt nicht nur den Startpunkt, die öffentlich nicht tolerierten Verhaltensweisen – Streunen, Schuleschwänzen, vermeintliche sexuelle Ausschweifung bei Mädchen, die ebenfalls der Jugendkriminalität zugerechnet wurde – als verwahrlost zu bezeichnen, sie eröffnet auch den bis ins 20. Jahrhundert dauernden Weg einer Pädagogisierung des Strafrechts, des Strafprozeßrechts und der Durchsetzung eines öffentlichen Eingriffs in die Rechte der Familie, u.a. mit der Einführung der Amtsvormundschaft.

Die Erfolge der Zwangs- und Fürsorgeerziehung lassen sich nicht einfach messen, die Würdigung der persönlichen Umstände der Tat von [166] Jugendlichen gibt bessere Möglichkeiten gerechter pädagogischer Intervention, relativ zur Gesamtzahl der Jugendlichen war auch immer nur eine kleine Zahl betroffen (unter 1% der Altersgruppe), der wesentliche Mechanismus liegt auch nicht in der direkten und unmittelbaren Bestrafung oder »Besserung«. Sieht man davon ab, daß sich damit ein wesentlicher Strang sozialpädagogischer Arbeit institutionalisiert, dann ist es im wesentlichen die gesellschaftliche Durchsetzung von Normalbildern jugendlichen Verhaltens, die dieser Gesetzgebung solche fort- dauernde Bedeutung geben.

Kinderarbeit und Erziehungskontrolle

Die gesellschaftlichen Initiativen zur selbstbestimmten und aktiven Bewältigung der Anforderungen der neuen Zeit durch das Lernen von Erwachsenen finden in der Regel bei der Obrigkeit weniger Unterstützung als die Einrichtungen der sozialen Kontrolle. Die bürgerlichen Vereine werden meist mißtrauisch beobachtet, politische Aktivitäten der sich formierenden Gesellen und Industriearbeiter mit Hilfe des Vereinsgesetzes und der Gewerbeordnung scharf überwacht, wenn nicht gleich verboten. Aber die Rolle des Staates beschränkt sich nicht immer auf diese kontrollierend-abwehrende Funktion. Mit Verordnungen und Überwachungsmaßnahmen greift er auch aktiv und positivgestaltend in die Regelung der Generationsordnung ein. Besonders deutlich ist das an den Regulativen zur Kinderarbeit zu sehen, die seit 1839 in Preußen erlassen werden.

Die Motive für diese Intervention sind nicht ganz eindeutig, jedenfalls nicht einlinig. Die Behörden reagieren auf die Klagen der Militärs, die den schlechten Gesundheitszustand von Rekruten feststellen, sie lassen sich von Interessen der Gewerbeförderung anleiten und sie kennen die elende Lage der Kinder in den Fabriken, die nicht nur gesundheitlich gefährdet, sondern auch, sittlich' bedroht erscheinen. Auch wenn der Gesamtumfang der industriellen Kinderarbeit noch heute nicht eindeutig anzugeben ist (es gibt sie selbstverständlich nicht nur in Preußen, ländliche Kinderarbeit, weit verbreitet, gilt nicht als Problem und wird entsprechend nicht erfaßt), die Berichte von Inspektoren, die seit 1815 vorliegen, haben die elende Situation der in Fabriken arbeitenden Kinder deutlich genug gezeigt. Die Kinder, schon ab dem schulpflichtigen Alter von 5 Jahren, arbeiten dort – statt die Schule zu besuchen – bis zu 13 Stunden täglich, unter gesundheitlich unzumutbaren Bedingungen, bei schlechter Bezahlung und ohne für den weiteren Arbeits- und Lebensprozeß qualifiziert zu werden. Diese Situation findet nicht nur die Kritik der Administration, sondern auch von bürgerlichen Pädagogen wie Diesterweg. Zwar ist bei allen Beteiligten unbestritten, daß [167] Arbeit ein unentbehrliches Erziehungsmittel ist; auch scheint die frühe Gewöhnung der armen Kinder an verwertbare Tätigkeiten und die für den industriellen Arbeitsprozeß notwendigen Tugenden (der Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit, Ordnung, Arbeitsamkeit) schon deswegen legitim, weil sie als vorbeugendes Mittel gegen Armut gedeutet wird schließlich halten auch nicht nur die Eltern einen Beitrag der Kinder zum Haushaltseinkommen für selbstverständlich. Aber die Realität industrieller Kinderarbeit bedeutet zugleich doch eine Aufopferung der gesellschaftlichen Zukunft für einen nur privaten, je gegenwärtigen Nutzen, sie stellt eine Form der Ausbeutung dar, durch die Fabrikherren und durch die Eltern, die der Zeit selbst schon anstößig ist.

Die Eingriffe des Staates vollziehen sich bis 1870 in mehreren Etappen: 1839 wird das »Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in den Fabriken« erlassen. Danach dürfen die Kinder erst nach vollendetem 9. Lebensjahr arbeiten, sie müssen zudem einen dreijährigen Schulbesuch nachweisen, ihre zulässige Arbeitszeit wird auf 10 Stunden für 9–16-jährige begrenzt, Nachtarbeit (vor 5 und nach 21 Uhr) wird verboten, die Fabrikinhaber werden bei der Beschäftigung von Kindern zur Berichterstattung an die Inspektion verpflichtet. Die Fabrikherren wissen sich der Auflagen freilich fast allein durch Berichte zu entledigen, 1853 sind jedenfalls

in Preußen weitere Erlasse immer noch notwendig. Das Mindestalter für die Beschäftigung wird jetzt auf 12 Jahre heraufgesetzt, die Arbeit für die Kinder bis zu 14 Jahren auf täglich sechs Stunden begrenzt, drei Schulstunden werden zusätzlich gefordert und eindeutige Strafen angedroht. Die 1869 erlassene Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes übernimmt dann diese Bestimmungen.

In der Wirklichkeit der Fabriken und für die Kindheitsphase der Fabrikkinder haben diese Regulative ambivalente Konsequenzen. Die Kontrolltätigkeit der Fabrikinspektoren läßt erkennen, daß die Firmen die Vorschriften zu umgehen suchen; mit der strikteren Handhabung der Kontrolle geht aber auch die Einstellung der Kinder unter 16 Jahren zurück, gleichzeitig werden auch innerbetrieblich privatrechtliche Ausbildungsverträge abgeschlossen, mit denen sich seit den 1870er Jahren in der Industrie der Status des Lehrlings ankündigt. In der Konsequenz erreicht zwar diese Kinderschutzgesetzgebung kein Ende der Kinderarbeit, sie erzwingt aber mit der Durchsetzung der Schulpflicht und der Limitierung der Kinderarbeit eine Abgrenzung von Kindheit und Jugend durch die Sequenzierung von Schule und Arbeitsverhältnissen. Wenn es auch für die Unterschichten im 19. Jahrhundert keine lange Jugendphase gibt, die ähnlich frei und unbelastet verlaufen kann wie bei städtischen bürgerlichen Jugendlichen, die Funktion des Berufs tritt mit den Staatseingriffen in die Arbeitsverhältnisse von Kindern ergänzend neben die Erziehungsleistung der Altersgruppe und der Lebensraum erweitert sich. Es dauert freilich noch bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts [168], bevor sich in den neu erzwungenen, mobileren Formen der Wahl von Arbeitsplatz und Beruf auch die weitere Ablösung aus den Herkunftsmilieus umfassender vollzieht (vgl. V.2).

Außerfamiliäre Erziehung in der Kindheit

Eine Förderung der Kindheit, zumindest einen Eingriff in die Lebensverhältnisse der Kinder, setzen auch die gesellschaftlichen Initiativen zur Einrichtung außerfamiliärer Erziehungsstätten für Kinder armer Familien. Der eindeutige Anlaß dafür ist bei den Zeitgenossen die Beobachtung, daß Kinder selbst zu den Ursachen der Verarmung der Familien rechnen, daß sie mehr Kosten verursachen als die Kinderarbeit wieder einträgt. Die Phase der Kindheit belastet also die Familien zweifach, durch den

Wegfall oder die Minderung von Einnahmen, die vorher aus der Arbeit der Frau herrührten, und durch die Steigerung der Kosten, die von den Kindern verursacht wurden.

Inspiziert von liberalen Wohlfahrtsgedanken, aber auch unter Rückgriff auf Kontrollpraktiken wie sie durch die Bevölkerungszunahme im Anschluß an Malthus nahelegend scheinen, werden deshalb außerfamiliäre Einrichtungen – »Kindergärten«, »Warteschulen« – eingerichtet, die den Müttern die Gelegenheit zur Arbeit geben sollen, um das Haushaltseinkommen zu verbessern. Getragen von Vereinen, z.T. auch angelehnt an die Kindergartenbewegung in der Nachfolge Fröbels, in Verbindung mit Kirchen und z.T. auch gewerblich organisiert, bestehen 1851 in Preußen 382 »Kleinkinder-Bewahranstalten«, die 25.630 Kinder betreuen. Das sind von der Gesamtzahl der Kinder bis 5 Jahren (insgesamt ca. 2.45 Mio) also allenfalls 1%. Der Versorgungsgrad ist regional sehr unterschiedlich, er schwankt zwischen 15.8% der einschlägigen Altersgruppe (in Königsberg) und 2.8% (in Potsdam), es kann jedenfalls nicht die Rede davon sein, daß vor 1870 auch nur in irgend nennenswertem Ausmaß die Versorgung dem Bedarf entsprochen hätte, oder daß wenigstens die Bedürftigsten versorgt gewesen wären. Eine weitere Expansion dieser Anstalten findet erst nach 1890 statt (s. V.2.).

Die je individuelle Hilfe im Einzelfall kann man diesen Einrichtungen nicht bestreiten, aber die systematische Bedeutung außerschulischer Erziehung in der vorschulischen Kindheit – die Ausbildung eines zwischen Familie und Öffentlichkeit »geteilten Sozialisationsfeldes« (Reyer) – können sie allenfalls exemplarisch demonstrieren als breit realisieren. Eine der wesentlichen Leistungen dieser Einrichtungen besteht deshalb auch in der Ideologie, d.h. in der Verbreitung einer neuen Erziehungsmoral und in der Durchsetzung eines tendenziell einheitlichen Familien- und Frauenleibildes. Besonders gegenüber den [169] Unterschichten, die angesichts der Nötigung zur Arbeit häufig weder die Kinder ausreichend beaufsichtigen noch schulisch betreuen und unterstützen können, geben diese Vereine und Aktivitäten auch frühe Bilder autoritärer Kontrolle, gepaart mit Fürsorge. Sie setzen damit die Kontrolle der Familienerziehung schichtspezifisch konkretisiert fort die im Allgemeinen Landrecht in der Erwartung an die Hausväter und die häusliche Erziehung als allgemeine Normierung angebahnt war.

Revolution und Reaktion, Niederlagen und Lernprozesse

In der epochentypischen Situation der Revolution von 1848/49 werden die politischen und sozialen, die gesellschaftlichen und pädagogischen Konflikte der sich neu formierenden industriellen Gesellschaft erstmals und zugleich hochgradig verdichtet öffentlich bewußt. Zwar kann sich der Staat, gestützt auf das Militär und im Bunde mit der Verwaltung, aber auch mit dem Bürgertum, noch einmal stabilisieren und den notwendigen, mit dem philosophischen und politischen Selbstverständnis der Moderne verbundenen Prozeß der Demokratisierung verzögern und abwehren, aber der gesellschaftliche Konflikt ist manifest und die Alternativen sind sichtbar, die für die Zukunft der Gesellschaft offenstehen.

Die Tage seit dem März 1848 sind insofern auch Tage einer neuen bildungspolitischen Debatte und Planung. In den einzelnen Ländern gehören zu den Verfassungsberatungen immer auch Diskussionen über das Bildungssystem, in den gesamtstaatlichen Beratungen in der Paulskirche sind Schulfragen zwar nicht das erste Thema, Dringlichkeit gebührt vielmehr den Verfassungsfragen und dem Versuch der Konstitution eines Nationalstaates, aber Schulfragen spielen doch eine Rolle. Die Schulmänner Kapp und Diesterweg beeinflussen mit ihren Ideen die Beratungen des Parlaments und liberale Ideen der Volksbildung finden Eingang in den Verfassungstext: die Freiheit der Wissenschaft in Forschung und Lehre, das einheitliche nationale Bildungswesen unter der Kontrolle des Staates, der freie Zugang zu den Bildungsanstalten, aber auch die Freiheit der Berufswahl und -ausbildung und die Aufwertung der Lehrer zu Staatsbediensteten. Damit wird 1848 kodifiziert, was Programm bis ins 20. Jahrhundert bleibt.

Außerhalb der zentralen politischen Entscheidungsprozesse nehmen erwartungsgemäß in den Versammlungen der Lehrer sowie in ihrer [170] Presse die Fragen der nationalen Bildungsorganisation einen breiten Raum ein. Befreit von den Auflagen der Zensur artikuliert sich nicht nur der Ärger über die fehlende öffentliche Anerkennung der Schule und des Lehrberufs, in ihren Beratungen denkt die Lehrprofession auch über neue Prinzipien der Bildungsorganisation nach. Die Beschlüsse der verschiedenen Lehrerversammlungen dokumentieren daher bis heute nicht nur

professionelle Interessen, sondern auch das Pathos und den Umfang der Neuordnungsideen; und sie erinnern zugleich an die prominenten Schulmänner, von den die pädagogischen und bildungspolitischen Diskussionen in der Lehrerbewegung der Jahrhundertmitte bestimmt werden – Diesterweg und Kapp aus dem Rheinland und Westfalen, Hintze aus Berlin und der Schlesier Wander, der Leipziger Roßmäßler oder der Kieler Professor Thaulow.

Bereits am 26.4.1848 versammeln sich die Lehrer auf dem Tivoli in Berlin-Kreuzberg und fordern die »Reorganisation« des Unterrichtswesens, seiner Struktur und Verwaltung, der Ausbildung und der Lebensverhältnisse der Lehrer, damit die »intellektuelle und moralische Bildung des Volkes« möglich werde. Das Bildungswesen wird hier schon an den Kriterien gemessen, die für eine liberale und demokratische Organisation der öffentlichen Unterrichtsorganisation auch in der Folgezeit bestimmend bleiben werden: es sollte einheitlich, unentgeltlich und weltlich organisiert sein, vom Staat kontrolliert und nicht nur den »Kastenunterschied« zwischen den Lehrern, sondern auch die Trennung von Eliten- und Massenbildung aufheben.

Die drängendsten Sorgen bestimmen auch die anderen Resolutionen. Das sind, vor allem bei den Elementarlehrern: die ungenügende soziale und materielle Sicherung, die häufig fehlende Qualifikation, die schlechte Ausstattung der Schulen, die fachfremde Aufsicht durch die Geistlichen, die politische Kontrolle durch Konduktlisten. Diese Forderungen schlagen sich auch schon in den vielfachen Formen der Vereinsbildung nieder, die bereits im Vormärz einsetzten, jetzt aber sogar zu einheitlichen, gesamtdeutschen Organisationen führen. Auf der Lehrerversammlung in Eisenach im September 1848 wird der »Allgemeine Deutsche Lehrerverein« begründet, der zwar allein als Wanderversammlung nach 1849 überleben kann, aber die Idee von der Bedeutung eines nationalen und einheitlichen Schulwesens und Lehrerstandes bewahrt. In seinem Aufruf zur Gründungsversammlung hat Karl Friedrich Wander (1803–1879) den politischen Zusammenhang von Lehrerbewegung und Revolution, von Nationalbildung und gesellschaftlicher Demokratisierung, von einem neuen »Gesamtorganismus« der Schule und der Einheit und Vereinigung des Lehrerstandes deutlich artikuliert: »Die Paulskirche in Frankfurt will das Gebäude der deutschen Einheit und Freiheit gründen. Aber was würde der herrlichste Bau nützen, wenn nicht der rechte Geist in ihm lebte. Diesen rechten Geist im Volke zu wecken, wo er

schläft, – zu kräftigen, wo er matt [171] daniederliegt, – zu leiten, wo er in falsche Bahnen sich verirrt, – das ist die Aufgabe der deutschen Volkserziehung, die größtenteils in den Händen der deutschen Lehrer liegt.«

Neben diesen Zeichen für einen neuen Aufbruch macht die Revolution aber auch Veränderungen im Sozialgefüge bewußt, die sich bereits vollzogen haben und die für die Zukunft noch schärfer wirksam werden. Das sind für die Erziehungsgeschichte vor allem die Differenzen zwischen Laien und Experten, die Konflikte innerhalb der Lehrerschaft und die sich abzeichnenden Alternativen zwischen liberalen und radikalen Mustern der Ordnung des Erziehungswesens.

Die inzwischen vollzogene Differenzierung zwischen Experten und Laien wird an der Tatsache bewußt, daß in den vielen Lehrerversammlungen zwar die Ordnung der Lehrer- und Schulverhältnisse breit debattiert wird, aber die Interessen und Rechte der Eltern doch nur am Rande Berücksichtigung finden. Das Bildungswesen hat sich soweit verselbständigt, daß auch schon seine Vertreter primär in den Bahnen von Organisation und Profession denken, aber beginnen, das Schulpublikum eher als Störung zu interpretieren. Zu den Folgeproblemen der Professionalisierung zählt auch die interne Differenzierung im Lehrerstand. Die Lehrerversammlungen diskutieren die seit der Gründungszeit ausgebildeten Unterschiede vor allem an den Formen der Ungleichheit, die zwischen niederen Lehrern an Elementarschulen und den Lehrern der höheren Schulen bestehen. Die Ideen über ein einheitliches Schulwesen treten aber auch in Konflikt mit der ungleichen sozialen Lage, mit den Differenzen der Ausbildung und der Arbeitsbedingungen, zu schweigen von dem unterschiedlichen sozialen Prestige, das niedere und höhere Lehrer trennt. Dabei darf man die weitere Differenz nicht übersehen, die zwischen den Lehrern noch bestehen, z.B. als Interessengegensatz von Stadt- und Landlehrern, zwischen den Lehrern in Aufsichtsfunktionen und den kontrollierten Berufsgenossen oder zwischen den Lehrern verschiedener Konfession.

Unterschiede haben sich innerhalb der Lehrerschaft auch in politischer Hinsicht ausgeprägt. Kontrovers wird einerseits das Verhältnis von Staat und Lehrerschaft gesehen, andererseits die Bündnispolitik. Für das Verhältnis von Staat und Lehrerschaft dominiert noch eher die Meinung, daß der Staat die Instanz sei, die gegenüber den Kontrollrechten der Kirche die fachliche Eigenständigkeit der Schule garantieren

könne. Wanders Warnungen vor zu großer Anlehnung an den Staat markieren nur eine Randposition. Andererseits ist die politische Rolle der Lehrer umstritten, wie sich an der Frage der bildungspolitischen Bündnisse zeigt. Es gibt zwar Beschlüsse des Berliner Arbeiterkongresses vom September 1848, die sich den Forderungen der Lehrer anschließen: Trennung der Kirche von der Schule, Unentgeltlichkeit des Unterrichts, besondere berufsbezogene Qualifizierung der Lehrlinge, Verbot, der [172] Kinderarbeit bis zum 14. Lebensjahr –, aber doch keine enge Verbindung des sich formierenden Proletariats mit den Organisationen der Lehrerbewegung. Gerade die organisierten Lehrer neigen eher den liberalen Positionen zu. Sogar Diesterweg kritisiert 1850 die Politisierung der Lehrerschaft, die sich mit dem professionellen Mandat nicht vertrage. Für ein rasches Einschwenken auf die politisch möglichen Organisationsmodelle und bildungspolitischen Ziele sorgt dann nicht zuletzt die staatliche Repression, die 1849 nicht nur die bildungspolitischen Hoffnungen zunichte macht.

Lehrreich ist deshalb auch die Verarbeitung der Revolution und der Konflikte, die sie in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts sichtbar gemacht hat. Die Revolution, so hatte es der Kommunist Wilhelm Weitling ja schon 1848 geschrieben, ist selbst eine »pädagogische« Veranstaltung. Sie macht den Zustand der Gesellschaft bewußt und konfrontiert ihn mit den Forderungen der neuen Zeit. Die Pädagogen verarbeiten diese Erfahrungen mehrheitlich nach einem quasi »professionellen« Muster. Sie ziehen sich auf ihr Amt zurück, reduzieren die politischen Ambitionen auf die liberale Erneuerung der Volksbildung und auf interne Verbesserungen der pädagogischen Arbeit. Die Pädagogik des Herbartianismus bedeutet deshalb auch den reflexiven Vollzug dieser Wende auf die eigene Arbeit und sie symbolisiert den Prozeß der Entpolitisierung und Verfachlichung der pädagogischen Ambitionen, der damit einhergeht.

Die bildungspolitisch-staatliche Form der Reaktion auf die Revolution liegt in der Politik der Regulative, wie sie exemplarisch der preußische Ministerialbeamte Stiehl 1852 und 1854 erläßt, begleitet von ähnlichen Erlassen in allen deutschen Staaten. In diesen Erlassen wird sowohl die Lehrerbildung wie die Volksbildung auf ein striktes Programm staatlich-religiöser Indoktrination begrenzt, durch Verlegung der Lehrerbildung auf das Land soll zugleich der »Dünkel« der Lehrer abgebaut und ihre

Bindung an das Volk verstärkt werden. Die Rolle der Wissenschaft in der Ausbildung der Lehrer wird zugleich auf das Maß der Abrichtung für pädagogische Praxis zurückgeschraubt, das man mit der Gründung der Seminare hoffte überwunden zu haben. Zumindest bis in die zweite Hälfte der 1860er Jahre bestimmt der Geist von Reaktion, Konzentration und Kontrolle das Bildungswesen.

Einig über den reaktionären Geist dieser Erlasse hat aber die Lehrerschaft ihre eigene Wendung hin zur Profession und die damit verbundenen Folgeprobleme nicht mehr genügend kritisch gesehen, sich schon gar nicht die Distanz zum Volk eingestanden, die damit verbunden ist. Carl Mager (1810–1858), süddeutscher Real-Schulmann, ist da hellstichtiger und zugleich resignativ-verzweifelter. Er hat die Redaktion der »Pädagogischen Revue« niedergelegt, weil er für sein Programm der Einheit von Bildungsidee und Bildungsanstalt in der Politik und in der [173] Lehrerschaft selbst keine Basis mehr sah; seine Nachfolger beschränken sich nicht zufällig auf die begrenzten Fragen des gegebenen Schulsystems.

Dieses sich ausbildende, gesamtstaatlich kontrollierte System findet auch seine eigene Theorie, nicht primär bei den Lehrern, aber auch dort. Die Schulmänner selbst nehmen vor allem den Zugriff des Staates wahr. Für Adolph Diesterweg (1790–1866), den Mentor der liberalen Lehrerbewegung des 19. Jahrhunderts, verdeutlicht der Zugriff des Staates die Niederlage der eigenständigen Schule und eine neue Chance für die reaktionäre Macht der Kirchen. Diesterweg, seit 1820 in der Lehrerbildung in Preußen tätig, erst in Moers, später in Berlin, hatte mit seinem »Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer« (1835 u.ö.) das Berufsbewußtsein der Lehrer geformt; aber er war schon 1847 vom Dienst suspendiert worden und seit der Revolution kämpft er publizistisch und politisch, u.a. als Abgeordneter der liberalen Partei im preußischen Abgeordnetenhaus, für die Verwirklichung seiner liberal-fortschrittlichen Bildungskonzeption der Einheit und Gleichheit der Volksbildung, die frei von der Aufsicht der Kirche und auf wissenschaftlicher Grundlage die Bildung des Menschen realisieren soll.

Mit diesen, im 19. Jahrhundert in Preußen erfolglosen, Ideen unterscheidet sich Diesterweg eindeutig von den Ideen des bergischen protestantischen Schulmannes Friedrich W. Dörfeld (1824–1893). In Dörfelds Analyse ist zwar auch der Zugriff

des Staates auf das Bildungswesen eines der zentralen »Gebrechen« der Schulverfassung, die er seit 1869 immer wieder kritisiert, aber Dörfeld sucht eine Lösung des Problems in der, von der – für Dörfeld selbst reformbedürftigen – Kirche zu garantierenden, »Freien Schulgemeinde«. Er verläßt sich damit auf eine Instanz, der die Liberalen die Möglichkeit gerade absprechen, solche Freiheit zu garantieren. Dörfeld, der im übrigen erste Überlegungen zu einer Theorie des Lehrplans vorlegt, bleibt nicht ohne Grund ein Außenseiter in der Bildungsverfassungslehre seiner Zeit.

Deren am meisten beachtete Gestalt wird im 19. Jahrhundert nicht von Pädagogen, sondern außerhalb der Pädagogik, in den staatswissenschaftlichen Überlegungen des Lorenz vom Stein (1815–1890) entwickelt. Er behandelt das Bildungswesen als Teil der allgemeinen Staatsverwaltung, systemförmig organisiert, nach eigener Logik gebaut, in Professionen und Normen abgestützt, aber auf die begrenzten Ziele der Volksbildung beschränkt, jedenfalls nicht mehr geeignet, den emphatischen Erwartungen zu entsprechen, die gesamtgesellschaftlich nach 1806 mit der Einrichtung der nationalen Bildungsanstalten verbunden worden waren.

In gewisser Weise bedeutet die Analyse L.v. Steins die erste Theorie, die den Funktionsmechanismen des neuzeitlichen Bildungssystems [174] nüchtern-theoretisch nachgeht und ihre unerläßliche Leistung für die bürgerliche Gesellschaft herausarbeitet: die Orientierung der heranwachsenden Generation an den gesellschaftlichen Erwartungen und der Verteilung von Kompetenzen. In diesen Analysen tritt aber der eigenständige Beitrag in den Hintergrund, den die Universalisierung von Bildungsprozessen für die Modernisierung der Gesellschaft leisten kann. Die Zukunft der Gesellschaft, das läßt sich dann den Analysen von Marx und Engels ablesen, ist auch nicht primär ein pädagogisches Problem oder ein Bildungsprogramm, sondern die Frage politisch- gesellschaftlicher Auseinandersetzungen auf dem Hintergrund ökonomischer Zwänge und sozialstruktureller Verschiebungen. Aber Marx kennt nicht nur die Schwierigkeiten der Veränderung der Gesellschaft durch Erziehung, die schon daran immer neu leidet, daß die Erzieher selbst erzogen werden müssen, er weiß auch, daß Erziehung und Ausbildung ein eigenständiges „Ferment“ gesellschaftlicher Veränderung sein können.

Man findet bei den materialistischen Kritikern der bürgerlichen Gesellschaft zwar keine ausformulierte Pädagogik, aber neben den bildungstheoretisch und anthropologisch deutbaren Interpretationen über die unerläßliche Funktion von Arbeit in der Konstitution des Menschen doch auch pädagogisch interpretierbare Überlegungen. Fern einer schon unmittelbar praktisch zu wendenden Analyse versuchen sich die Theoretiker der Arbeiterbewegung deshalb an der Frage, wie denn Bildung zur Herbeiführung der neuen Zeit beitragen könne. Einerseits wird dabei bewußt, daß die Organisierung der Arbeiter und ihre Organisationen selbst als Prozeß der Bildung und Verfestigung einer klassenspezifischen Bewußtseins interpretiert werden kann, daß der Arbeiter zum Bewußtsein seiner Lage und seiner Handlungsmöglichkeiten gerade durch kollektive Verarbeitung seiner sozialen Situation und, wie in der Revolution, seiner Kämpfe und Niederlagen kommt. Andererseits gibt es auch Bemerkungen zum notwendigen Inhalt und zu den Zielen von Bildungssystemen. Besonders prominent sind die Hinweise aus einer Grußadresse an den Generalrat der Internationalen Arbeiter-Assoziation von 1866 geworden. Dort forderte Marx, daß die öffentlichen und allgemeinen Bildungsprozesse neben geistiger, ästhetischer und körperlicher Bildung immer auch »polytechnische Bildung« umfassen sollen, d.h. eine Einführung in »die allgemeinen wissenschaftlichen Grundprinzipien aller Produktionsprozesse. . . die gleichzeitig das Kind und die junge Person einweihet in den praktischen Gebrauch und in die Handhabung der elementaren Instrumente aller Geschäfte.« Damit wird von Marx schon die Erwartung ausgesprochen, daß auch Bildungsprozesse dazu beitragen könnten, an den Folgen der Arbeitsteilung zu arbeiten, die Partikularisierung von Kenntnissen je nach den Formen der Arbeit sowie die Wirkungen der Trennung von Hand- und Kopfarbeit zu überwinden.

In der Wirklichkeit der Schulen spielen solche Theorien, aber auch die realen Modernisierungszwänge und -folgen, zunächst noch keine Rolle. Die gesellschaftliche Modernisierung wird als Aufgabe allenfalls im höheren Bildungswesen wahrgenommen. Ansonsten dominiert in der Bildung des Volkes die Erziehung des Untertanen und die aus politischen Gründen diktierte Nutzung der Elementarbildung in defensiver Absicht. Aber aus solchen defensiven Bemühungen allein entsteht noch keine neue Gesellschaft. Die »Reaktion« siegt zwar gegen die »Revolution«, aber die notwendigen Modernisierungsprozesse sind auf Dauer damit nicht aufzuhalten. Nach 1870 zeigt sich das auch in der Bildungspolitik, nach 1890 als eine Wirklichkeit, die

mit der Gründungsphase nur noch wenig gemein hat und dann die Vorgeschichte unserer Gegenwart eröffnet. [...]

Fragen und Aufgaben

- Worin bestehen die wichtigsten Veränderungen der Erziehungsverhältnisse im Vergleich zu den vorherigen Epochen?
- Welche Übereinstimmungen und Unterschiede erkennen Sie zwischen den von Tenorth beschriebenen Veränderungen und der Gegenwart?