

**Wolfenbütteler Studien
zur Aufklärung**

*Herausgegeben
von der
Lessing-Akademie*



Band 20

Kultur und Gesellschaft in Nordwestdeutschland
zur Zeit der Aufklärung II

Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert

*Herausgegeben von Peter Albrecht
und Ernst Hinrichs*

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 1995



Redaktion: Claus Ritterhoff · Lessing-Akademie

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Kultur und Gesellschaft in Nordwestdeutschland zur Zeit der Aufklärung. – Tübingen : Niemeyer.

2. Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert / hrsg. von Peter Albrecht und Ernst Hinrichs. – 1995

(Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung ; Bd. 20)

NE: Albrecht, Peter [Hrsg.]; GT

ISBN 3-484-17520-6 ISSN 0342-5940

© Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen 1995

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Printed in Germany.

Texterfassung und -bearbeitung: Lessing-Akademie, Wolfenbüttel

Satz und Druck: Allgäuer Zeitungsverlag, Kempten

Buchbinder: Heinr. Koch, Tübingen

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| PETER ALBRECHT/ERNST HINRICHS: Einführung | VII |
| BERND ZYMEK: Konjunkturen einer illegitimen Disziplin. Entwicklung und Perspektiven der schulhistorischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland | I |
| P. TH. F. M. BOEKHOLT: Die Schulreform in den Niederlanden . . | 15 |
| HANS-CHRISTIAN HARTEN: Das niedere Schulwesen in Frankreich am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Schulentwicklung zwischen Reform und Revolution | 25 |
| RUDOLF W. KECK: Die Armeleutebildung in den Bildungsvorstellungen und Schulplänen der Philanthropen | 49 |
| HOLGER BÖNING: Die Entdeckung des niederen Schulwesens in der deutschen Aufklärung | 75 |
| HANNO SCHMITT: Zur Bedeutung der »Landschulordnung von 1753« für die Entwicklung des niederen Schulwesens im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel | 109 |
| HANS OTTE: Schule zwischen den Konfessionen. Das niedere Schulwesen der reformierten Minderheit des Herzogtums Bremen . . . | 133 |
| ALWIN HANSCHMIDT: Elementarschulreform in der westfälischen Grafschaft Rietberg im ausgehenden 18. Jahrhundert | 159 |
| HUBERT STEINHAUS: Das Elementarschulwesen im Amt Meppen (Niederstift Münster) zwischen 1770 und 1812 | 217 |

| | |
|---|-----|
| SIBYLLE BRÜGGEMANN: Schulentwicklung und Leistungsstand der Schüler im ostfriesischen Kirchspiel Engerhufe (Auswertung der Schulkataloge von 1766–1812) | 239 |
| WOLFGANG NEUGEBAUER: Die Schulreform des Junkers Marwitz. Reformbestrebungen im brandenburg-preußischen Landadel vor 1806 | 259 |
| ERHARD HIRSCH: Der Aufbruch der »Neuern Erziehung«. Die »Pädagogische Kolonie« Dessau | 289 |
| UTA REINHARDT: Die Bürger- und Freischule in Lüneburg | 323 |
| PETER ALBRECHT: Die Armenschulen der Stadt Braunschweig in den Jahren 1802–1853 | 339 |
| ERNST HINRICHS: »Ja, das Schreiben und das Lesen ...«. Zur Geschichte der Alphabetisierung in Norddeutschland von der Reformation bis zum 19. Jahrhundert | 371 |
| Personenregister | 393 |
| Register der Orte und geographischen Bezeichnungen | 400 |
| Anschriften der Autoren | 405 |

Peter Albrecht und Ernst Hinrichs

Einführung

I

»Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert« – das ist ein pragmatischer Titel für die Analyse einer Epoche deutscher Schulgeschichte, in der das niedere Schulwesen einen der wichtigsten Schritte seiner Entwicklung vorbereitete. Gemeint ist das allmähliche Heraustreten der Schule aus der Vormundschaft der geistlichen Oberaufsicht und die Entwicklung eines eigenen, staatlich organisierten Unterrichtssystems. Nicht überall in Deutschland vollzog sich diese Entwicklung zur gleichen Zeit und unter den gleichen Vorzeichen. Überall aber spielte dabei die Aufklärung, die in ihrem Kern eine Bildungs- und Erziehungsbewegung war, eine entscheidende Rolle. Die Aufklärung als ganzes, besonders aber ihre späte Ausprägung in Gestalt der »Volksaufklärung« hat das niedere Schulwesen ausführlich in den Reformhorizont hineingenommen, den sie im späteren 18. Jahrhundert für den deutschen Kleinstaat zur geistig-politischen Orientierung aufspannte. Und ebenso stark wie in anderen Verwaltungssektoren – z.B. der Armenfürsorge, der Landwirtschaft, der Medizin, der höheren Bildung – wurden diese Impulse in der reformfreudigen Welt des aufgeklärten Absolutismus aufgenommen, weiterentwickelt, experimentell erprobt, teilweise verworfen, teilweise aber auch auf Dauer verwirklicht. Das spätere 18. Jahrhundert hallt überall in Deutschland wider von emphatischen Plänen und Initiativen zur Verbesserung des Schulwesens im allgemeinen, der niederen Stadt- und Landschulen im besonderen. Die Durchsetzung der Schulpflicht, die Einführung der »Sommerschule«, die Verbesserung der Schulgebäude und der Klassenzimmer, die Revision der Unterrichtsmittel und -medien, schließlich und vor allem die grundsätzliche Reform und Verbesserung der Lehrerbildung, die in vielen Staaten des Alten Reichs jetzt recht eigentlich erst einsetzte – all das waren Reformpläne, die im Zeitalter der Aufklärung zwar weder erfunden noch auch vollständig durchgesetzt, mit Hilfe des aufklärerischen Diskurses aber thematisiert und weithin als Probleme des Staates und seiner Führungsschichten bekanntgemacht wurden.

Wie das im einzelnen aussah, was dabei herauskam, ist Inhalt des vorliegenden Bandes. Er geht auf ein Arbeitsgespräch zurück, das die Lessing-Akademie, Wolfenbüttel, im Rahmen ihres Forschungsschwerpunkts »Kultur und Gesellschaft in Nordwestdeutschland zur Zeit der Aufklärung« im Juni 1989 in Lüneburg veranstaltet hat. Ziel des Gesprächs war es nicht, ein weiteres Mal die Inhalte aufklärerischer Schulreformpläne oder aufgeklärt-absolutistischer Schulgesetze und -verordnungen Revue passieren zu lassen. In der vor allem von Erziehungswissenschaftlern verfaßten Literatur zur Geschichte der Pädagogik und des Unterrichts in Deutschland ist in dieser Hinsicht genug geschehen, und nicht selten wurde dabei der Fehler gemacht, den Inhalt solcher Programmschriften oder Verordnungen für das in der Realität Erreichte zu nehmen. Zweck des Gesprächs war ein zugleich engerer und weiterer. Es sollte einmal ausdrücklich und schwergewichtig nach der Umsetzung bzw. nach den Hindernissen bei der Umsetzung von Schulreformen in einzelnen Landschaften, Städten, Kirchspielen, Ortschaften des späteren 18. und frühen 19. Jahrhunderts gefragt werden. Und die dabei aus den Akten geschöpften Erkenntnisse sollten, wenn möglich, mit den allgemeinen Reformvorstellungen des Zeitalters verglichen werden.

Ein solches Vorhaben ließ sich nicht mit dem Blick auf ein großes historisches Territorium, etwa das Alte Reich verwirklichen. Der für diese sozial- und kulturgeschichtliche Arbeit der Lessing-Akademie seit Jahren konstitutive Raum Nordwestdeutschland, zu dessen Begrenzung sich Rudolf Vierhaus im Vorwort des 1992 erschienenen 13. Bands der »Wolfenbütteler Studien zur Aufklärung« geäußert hat, bot sich hingegen als überschaubares Untersuchungsfeld an. Die meisten der in diesem Band untersuchten Einzellandschaften, Ämter, Städte und Gemeinden gehören zu diesem Raum. Und obwohl Beiträge zu Schleswig-Holstein und Hamburg, die ursprünglich vorgesehen waren, schließlich nicht zustandekamen, läßt sich der Kranz der behandelten historischen Landschaften Nordwestdeutschlands doch als repräsentativ bezeichnen. Mit den Beiträgen zur Schulreform des Freiherrn von der Marwitz und der »Pädagogischen Kolonie« von Dessau weist der Band sogar über Nordwestdeutschland im strengen Sinne hinaus. Am Rande sollte in diesem Zusammenhang erwähnt werden, daß Erhard Hirsch (Dessau) die Lüneburger Veranstaltung aus politischen Gründen damals (Juni 1989) noch nicht besuchen durfte. Dankenswerterweise war er bereit, seinen Beitrag für den Druck fertigzustellen.

II

Die Konzentration auf den Typus der aus den Archiven gearbeiteten, auf einen kleinen Raum gerichteten Einzelstudie bedeutet nun nicht, daß die

Lessing-Akademie mit ihrer Initiative zu diesem Arbeitsgespräch in erster Linie landes- oder regionalgeschichtliche Ziele verfolgte. Übergeordnetes Ziel war und bleibt die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit für die Verwirklichung von Aufklärung. Darum finden sich in dem Band nicht nur regional begrenzte Einzelstudien, sondern auch ganz anders geartete, sachsystematische Beiträge.

Eine einführende Betrachtung zur Situation der schulhistorischen Forschung in Deutschland faßt allgemeine, forschungskritische Fragen ins Auge, die in den Einzelstudien nicht oder nur am Rande anklingen. Zwei Studien zur Entwicklung des niederen Schulwesens zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert in den Niederlanden und Frankreich ziehen Linien über Deutschland hinaus und betten die regionalen Fallbeispiele in einen übergeordneten, nordwesteuropäischen Zusammenhang ein. Nicht ein wirklicher Vergleich war Sinn dieser Auswahl, wohl aber die Möglichkeit, die Besonderheiten der regionalen, nordwestdeutschen Entwicklung vor diesem nordwesteuropäischen Hintergrund genauer zu erkennen. Leider zerschlug sich die Absicht der Veranstalter, für diesen Teil des Gesprächs bzw. des Bandes einen Kenner der englischen Situation zu gewinnen. Je ein Beitrag zum Philanthropinismus und zur Entdeckung des niederen Schulwesens in der deutschen Spätaufklärung bieten allgemeine Betrachtungen, die über die Funktion des Themas »niedereres Schulwesen« im Rahmen des deutschen Aufklärungsdiskurses informieren. Aufgenommen wurde in den Band schließlich auch ein – in Lüneburg als öffentlicher Vortrag gehaltener – Beitrag zur Geschichte der Alphabetisierung in Deutschland, der, von der Epoche der Aufklärung in Norddeutschland ausgehend, dieses für Deutschland bislang kaum behandelte Thema bis in das Zeitalter der Reformation zurückverfolgt. Die Alphabetisierung war gewiß nicht nur eine Leistung des niederen Schulwesens, doch es war seine wichtigste. Daß die deutsche Aufklärung recht kühne Schulreformpläne entwerfen und auf ihre Verwirklichung hoffen konnte, lag nicht zuletzt daran, daß sie es mit einer zumindest rudimentär alphabetisierten Gesamtbevölkerung zu tun hatte. Insofern hat auch dieser Beitrag in einem solchen Band seinen Platz.

III

Dieses Arbeitsgespräch der Lessing-Akademie hätte nicht stattfinden können ohne die Hilfe und Unterstützung zahlreicher Personen und Institutionen. Allen voran ist hier der Klosterkammer Hannover und ihrem Präsidenten, Herrn Prof. Dr. Axel Freiherr von Campenhausen für die Gewährung eines beträchtlichen Zuschusses zur Finanzierung des Gesprächs zu danken. Dem satzungsgemäßen Wunsch der Klosterkammer, das Gespräch auf dem

Territorium des ehemaligen Königreichs Hannover stattfinden zu lassen, kam die Lessing-Akademie gern nach. Im Kloster Lüne, am Stadtrand Lüneburgs gelegen, fand sie einen vorzüglichen Tagungsort, dessen besondere Atmosphäre den Verlauf des Gesprächs nicht unwesentlich beeinflußt hat. Der ausdrückliche Dank der Akademie gilt Frau Äbtissin L. S. Gössling, Leiterin des heute als Damenstift geführten ehemaligen Klosters, und allen Damen, die die Tagungsteilnehmer betreut haben. Zu danken haben wir Frau Dr. Uta Reinhardt, der Leiterin des Stadtarchivs Lüneburg, die die Vorbereitung und Durchführung der Tagung unterstützt und uns in Lüneburg manchen Weg geebnet hat. Dank sagen möchten wir auch Herrn Dr. Eckhard Michael, der uns für den öffentlichen Vortrag des Arbeitsgesprächs das von ihm geleitete Museum für das Fürstentum Lüneburg öffnete.

Bernd Zymek

Konjunkturen einer illegitimen Disziplin
*Entwicklung und Perspektiven schulhistorischer Forschung
in der Bundesrepublik Deutschland*

Wenn im Jahr 1989 eine angesehene wissenschaftliche Gesellschaft, wie die Lessing-Akademie, Historiker und Erziehungswissenschaftler zu einer Tagung über ein Spezialgebiet der deutschen Schulgeschichte einlädt, so kann dies als Indiz für den elaborierten und anerkannten Status einer wissenschaftlichen Teildisziplin gewertet werden. Von dieser Position aus, so denke ich, kann ich es mir erlauben, in der von den Veranstaltern dieser Tagung gewünschten Standortbestimmung (a) daran zu erinnern, daß die schulhistorische Forschung bis vor etwa 20 Jahren in Deutschland kein oder nur ein wenig legitimer wissenschaftlicher Forschungsgegenstand war,¹ anschließend (b) selbstkritisch fragen, ob die Ergebnisse und die Rahmenbedingungen schulhistorischer Forschung diese Stellung heute rechtfertigen und (c) für die Zukunft als gesichert erscheinen lassen.

a) Daß die Schulgeschichte kein legitimer Forschungsgegenstand war, galt in erster Linie für die traditionelle deutsche Geschichtswissenschaft (vor allem die Experten für die neuere und neueste Geschichte), deren tonangebende Vertreter sich – bis auf wenige Ausnahmen – auf die »Haupt- und Staatsaktionen« sowie die darin handelnden Männer und »waltenden Mächte« konzentrierten. Nur wenn die Schule – unübersehbar und unübergebar – Gegenstand von Diskussionen, Konfliktkonstellationen und Entscheidungen auf *politischer* Ebene war, dann wurde sie in die histori-

¹ Friedrich Paulsen und seine »Geschichte des gelehrten Unterrichts [...]« ist kein Argument gegen, sondern für diese Einschätzung. Wenn ein deutscher Philosophieprofessor um die Jahrhundertwende Bücher zur Schulgeschichte veröffentlichte, so war das in den Augen der akademischen Philosophen kein legitimer Gegenstand; in der noch nicht als Wissenschaftsdisziplin anerkannten Pädagogik konnte Paulsen damit aber zu einer der – die Disziplin als Wissenschaft grundlegenden – Autoritäten werden. Zum Verständnis des Begriffes »Legitimität«, wie er auch in diesem Aufsatz verwendet wird, vgl. P. Bourdieu/J. C. Passeron: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart 1971, S. 180f.; P. Bourdieu: *Homo academicus*. Frankfurt a.M. 1988.

schen Forschungen und entsprechenden Darstellungen einbezogen, z. B. in Arbeiten zur preußischen Reformära und dem Vormärz, in denen auch die Bildungsreformer und die Reform des Gymnasialwesens nicht ausgeklammert werden konnten, oder im Zusammenhang von Forschungsprogrammen und Veröffentlichungsreihen zur »Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien in Deutschland«, in denen dann z. B. auch die Schulpolitik des Zentrums Gegenstand von historischen Analysen wurde.²

Die Fragestellungen und Methoden dieser Art von schulhistorischen Forschungen waren im Repertoire der traditionellen deutschen Geschichtswissenschaft vorhanden und erprobt: Es ging um die Rekonstruktion und Analyse von politischen Konstellationen und Entscheidungen auf der Grundlage von Quellen aus den Archiven von Ministerien, Schulbehörden, Verbänden und Parteien, um die Auswertung der Protokolle von Parlamenten und Konferenzen und schließlich um die Analyse der einschlägigen Presseberichterstattung. Aber: bei dieser schulhistorischen Forschung war der Forschungsgegenstand nicht die Schule, sondern Entscheidungsprozesse *über* das Schulwesen, öfter noch über die Schulverwaltungen als die Schulen selbst. Die Realität des Schulwesens wurde meistens stillschweigend als bekannt und irrelevant vorausgesetzt bzw. beiläufig durch die Übernahme amtlicher Darstellungen oder die Äußerungen von Kritikern dieser amtlichen Selbstdarstellungen sowie durch selektive statistische Daten einbezogen. Historisch-kritisch war diese schulhistorische Forschung vielleicht in Bezug auf die schulpolitischen Argumente, selten in Bezug auf den empirischen Gegenstand Schule.

Historiker, die mit der spezifischen Wissenschaftsgeschichte der deutschen Pädagogik nicht so vertraut sind, wird es überraschen, daß auch für die meisten deutschen Erziehungswissenschaftler – die sich ja oft programmatisch als Pädagogen und ausdrücklich nicht als Erziehungswissenschaftler bezeichnen und verstehen – die Schulgeschichte kein legitimer Forschungsgegenstand war und ist. Die deutsche Pädagogik hat nämlich seit der spezifischen wissenschaftsgeschichtlichen Konstellation, in der zu Beginn des 20. Jahrhunderts ihre Etablierung als Universitätsdisziplin gelang, einen – teils offen artikulierten, teils latent wirksamen – antiinstitutionellen Affekt. Sie verstand – und versteht sich zum Teil noch heute – in erster Linie als Anwalt des Kindes und des Jugendlichen gegenüber den Ansprüchen von Seiten des Staates, der Kirchen, der politischen Parteien, der Wirt-

² Z. B. K. G. Jeismann: *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787–1817*. Stuttgart 1974; G. Grünthal: *Reichsschulgesetz und Zentrumspartei in der Weimarer Republik*. Düsseldorf 1968.

schaft, aber auch den Anforderungen der »verobjektivierten Kulturgehalte«. Zu der feindlichen »unpädagogischen« Gegenseite, vor deren Ansprüchen das Kind zu schützen ist, gehört im Prinzip auch die Schule als bürokratische Institution mit objektiven Lernanforderungen und Berechtigungen. Einer Verteufelung insbesondere des öffentlichen Schulsystems steht eine Verklärung der angeblichen Authentizität von Kindheit und Jugend gegenüber. Dem entspricht eine Verdrängung der realen historischen Schulentwicklung als Forschungsthema; wenn Schulgeschichte überhaupt betrieben wird, dann vor allem als liebevolle Darstellung von Reformschulprojekten, die als »pädagogische Provinzen« die Möglichkeit einer Erneuerung traditioneller lebensweltlicher Bezüge zu versprechen scheinen. Im Grunde hängt diese Pädagogik dem kulturkritischen Traum einer Gesellschaft ohne Schule an.

Vor diesem Hintergrund kristallisierten sich im Rahmen der deutschen Pädagogik drei verkümmerte Arten von schulhistorischer Forschung heraus:

- Einzig legitim für die Universitätspädagogik war eine schulhistorische Forschung, die als pädagogische Deutung von Zeugnissen der Geistesgeschichte angelegt war. Entsprechend war das methodische Vorgehen dieser »historisch-systematischen Pädagogik« bei dem, was ich zögere, ihre schulhistorische Forschung zu nennen. Ihr Objekt waren nicht Schulen, ihre konkrete Ausprägung und historische Entwicklung, sondern Texte zu Schulreformdiskussionen, zur »Idee« von Schulformen, häufiger aber zur Theorie von Erziehung und Bildung generell. Diese Texte wurden nicht nur als historische Quellen und zum besseren Verständnis der historischen Prozesse interpretiert, sondern vor allem auch als Orientierungshilfen für aktuelle schulpolitische und pädagogische Problemstellungen »befragt«.³
- Neben und außerhalb dieser Art von Bildungsgeschichte der Universitätspädagogen gab es aber immer auch eine schulhistorische Forschung – vor allem als nebenberufliche Beschäftigung und Ruhestandsaufgabe von Lehrern und Schulverwaltungsbeamten. Entsprechend dem meist fehlenden fachwissenschaftlichen Hintergrund und der Lebenssituation dieser Amateurrhistoriker war die Anlage und Durchführung ihrer schulhistorischen Forschungen: Sie bezogen sich meistens auf *eine*, oft die *eigene* Schule oder auf das Schulwesen des Dienst- oder Heimatortes. Ihre Quellen waren lokale Kirchen-, Gemeinde- und Schularchive, Jahresberichte von Schulen, zum Teil auch eigenen Materialien und Aufzeichnungen. Nur selten wurden diese zum Teil wertvollen Quellen unter brauchbaren wissenschaftlichen Fragestellungen systematisiert, für

³ Z. B. Th. Baullauf und K. Schaller: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Freiburg und München 1970.

die Darstellung ausgewählt und analysiert. Aber diese Aufsätze und Veröffentlichungen in Jahresberichten, Festschriften und (zum Teil im Selbstverlag herausgegebenen) Monographien sind heute oft wertvolle Sekundärquellen für verschollene oder im Krieg zerstörte Originalquellen und Daten.

- Schließlich gab es eine schulhistorische Forschung von Pädagogen, die in der Terminologie des 19. Jahrhunderts »Schulmänner« genannt wurden, also von Pädagogen, die in leitende Stellungen im Schulwesen aufgestiegen waren, dann zum Teil für immer oder auch nur zeitweilig in Schulbehörden oder gar Ministerien tätig wurden, oft daneben in Berufs- oder Fachverbänden aktiv waren, Zeitschriften herausgaben, als Lehrbeauftragte an Universitäten wirkten, wissenschaftliche Sammelveröffentlichungen herausgaben, internationale Kontakte pflegten und Kongresse organisierten und dabei im Rahmen ihrer administrativen, politischen, verbandspolitischen und wissenschaftlichen Aktivitäten auch schul- und schulhistorische Forschungen selbst betrieben oder förderten. Aus ihrem Engagement entstanden zum Teil bis heute ununterbrochen oder in Nachfolgeinstitutionen fortbestehende Zeitschriften, Verbände, Veröffentlichungsreihen, pädagogische Museen, amtliche oder halbamtliche Auskunftsstellen. Noch wichtiger als ihre eigenen schulhistorischen Forschungen wurde ihre dokumentarische und statistische Sammel- und Veröffentlichungstätigkeit für die heutige schulhistorische Forschung.⁴

b) Diese – sehr knapp und sicher auch vereinfachend skizzierte – wissenschaftsgeschichtliche Konstellation erfuhr in den 60er Jahren durch die veränderten Rahmenbedingungen und die zunehmende Resonanz auf das Engagement der – zunächst noch kleinen – Gruppe von Sozialhistorikern eine Verschiebung. Nach meiner Einschätzung kamen in diesen Jahren zwei hochschul- und schulpolitische Prozesse zusammen, die es erleichterten und beförderten, daß aus dem bislang eher illegitimen Forschungsgegenstand der Schulgeschichte ein legitimes und von einer immer größer werdenden Expertengruppe bearbeitetes Forschungsgebiet wurde:

- Das Konzept der Sozialgeschichte wurde im Rahmen der Geschichtswissenschaft legitim, als diese Wissenschaft in zweifacher Hinsicht expandierte. Die Expansion der Hochschulen und des Wissenschaftlercorps in den sechziger und siebziger Jahren war begleitet von einer Ausfächerung

⁴ Beispielhaft für diesen Typus ist ein Mann wie Jacob Wychgram, vgl. Bernd Zymek: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871–1952*. Ratingen und Kastellaun 1975, S. 32 ff.

auch der legitimen Forschungsgegenstände. Dazu gehörte bei Historikern nun auch die Bildungsgeschichte, die mit zum Teil sehr umfassenden Forschungsperspektiven in den Blick genommen wurde.⁵

- Die Schulreformdiskussionen und die Expansion auch der erziehungswissenschaftlichen Institute während der sechziger und siebziger Jahre waren von einer – zumindest teil- und zeitweise spürbaren – »realistischen Wende« in der deutschen Pädagogik begleitet. Für kurze Zeit sahen sich die deutschen Pädagogen in der Lage, als Fachleute zu Schulreformvorhaben Stellung nehmen zu sollen. Zwar wurden die Schulhistoriker nie amtlich aufgefordert, historische Gutachten zu erarbeiten und vorzulegen, wie es bei Psychologen, Soziologen und Komparatisten der Fall war, aber die kontroversen politischen und wissenschaftlichen Debatten über die Vor- und Nachteile des dreigliedrigen Schulsystems oder der Gesamtschule, das Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung, über Chancengleichheit und Elitebildung u. s. w. wurden bald auch mit bildungshistorischen Argumenten geführt. Dieser spezifische schulpolitische Hintergrund hat die Fragestellungen und Methoden sozialgeschichtlich der orientierten Schulforschung bei Erziehungswissenschaftlern und Historikern zweifellos stark geprägt.

Forschungsstrategisch bedeutete das weitgespannte Programm einer Sozialgeschichte, auch einer Sozialgeschichte der Schule,

- daß nicht nur das Spektrum der legitimen Forschungsgegenstände ausgeweitet wurde, sondern daß das Feld auch als umfassender und komplex vernetzter Zusammenhang aufgefaßt und analysiert werden mußte,
- daß zur Konzeptualisierung dieser Art von Forschung von Historikern und Erziehungswissenschaftlern – was für beide bisher verpönt und ungewohnt war – nun auch Theorieangebote und Fragestellungen der Soziologie, der Politikwissenschaft und der Wirtschaftswissenschaft aufgenommen werden mußten und
- daß damit auch neue Quellen und Datenbestände einbezogen, zu ihrer Erhebung und Auswertung auch neue methodische Verfahren angeeignet und erprobt werden mußten.

Die erste Phase einer sozialhistorisch orientierten schulhistorischen Forschung war – so scheint mir – davon geprägt, daß verschiedene Theorien des gesellschaftlichen Wandels einbezogen und der funktionale Stellenwert des Schulwesens für andere gesellschaftliche Subsysteme und den gesellschaftlichen Gesamtprozeß analysiert wurde. Solche Theorien und Fragestellungen, die zumeist in anderen Wissenschaften entwickelt

⁵ Lesenswert das weitgespannte Programm von Thomas Nipperdey in seiner Besprechung des Buches von Wilhelm Roessler: »Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland«. In: *Göttinger gelehrte Anzeigen* (1964), S. 249–272.

worden waren und nun von einigen Historikern und Erziehungswissenschaftlern auch in die schulhistorischen Forschungen eingebracht wurden, waren vor allem Modernisierungs- und Industrialisierungstheorien, Professionalisierungs- und Sozialisierungstheorien, Sozialstrukturmodelle und Theorien sozialer Mobilität.

In den *Modernisierungstheorien*, die im Zusammenhang der entwicklungspolitischen Strategiedebatten in den Vereinigten Staaten während der fünfziger und sechziger Jahre entwickelt wurden, geht es um die – auch schulhistorisch höchst relevante – Problemstellung, welcher Stellenwert dem Bildungswesen im Prozeß des Übergangs von einer traditionellen zu einer modernen Industriegesellschaft zukommt. Wenn diese Theorien eher strategisch angelegt sind, dann geht es um die Beantwortung der Frage, ob eine Bildungsreform Voraussetzung oder gar Motor einer entwicklungspolitischen Offensive sein müsse oder nur Ergänzung von im Kern ökonomischen Strategien sein könne. Wenn Modernisierungstheorien eher analytisch angelegt sind, dann ist der Ausbau des Schulwesens neben anderen gesellschaftlichen Subsystemen ein *Indikator* für Modernität und einen erreichten Entwicklungsstand. Diese Ansätze sind, soweit ich sehe, von deutschen Historikern und Erziehungswissenschaftlern in die schulhistorischen Forschungen nicht übernommen worden. Allerdings ist die Alphabetisierungsforschung, in der in Deutschland eigentümlicherweise mehr Historiker als Erziehungswissenschaftler engagiert sind, diesem Forschungsansatz verpflichtet. In historische Modelle und Analysen von deutschen Soziologen, die dem Konzept der Modernisierungstheorien nahestehen, ist aber auch das Schulwesen – genauer: Aspekte des Schulwesens – als historisch-soziologischer Indikator einbezogen und in statistischen Zeitreihen dokumentiert worden.⁶ In dieser Form waren Modernisierungstheorien für deutsche Historiker und Erziehungswissenschaftler wohl zu abstrakt und zu stark auf statistische Zeitreihen konzentriert, um als schulhistorischer Zugriff breitere Anwendung finden zu können.

Dem Themenkomplex »Modernisierung und Schulentwicklung« haben sich deutsche Historiker und Erziehungswissenschaftler eher auf klassische Weise gewidmet und zwar durch Analysen, die den Stellenwert des Schulwesens bei der Durchsetzung des modernen Staates in Deutschland herauszuarbeiten versuchten. Dabei konnten sie Methoden aufnehmen und weiterentwickeln, die von Experten für diese Epoche seit langem angewandt wurden und Fragestellungen einbeziehen, die in den program-

⁶ Vgl. W. Zapf (Hrsg.): *Soziale Indikatoren, Konzepte und Forschungsansätze (Sektion Soziale Indikatoren in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Berichte und Diskussionen)*. Frankfurt a.M. 1972/1973.

matischen Texten für eine Sozialgeschichte neu aufgeworfen worden waren.⁷

Eine größere Bedeutung als die Modernisierungstheorien hatten *Industrialisierungstheorien* für die schulhistorische Forschung in Deutschland. Die Frage, ob und in welcher Weise der Strukturwandel des Schulwesens, neue Schultypen, inhaltliche Reformen und die Zahl der Absolventen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens als funktionale Erfordernisse des ökonomischen Strukturwandels, als quantitativ und qualitativ profilierter Bedarf des sich wandelnden Beschäftigungssystems interpretiert werden müssen, durchzieht die Mehrzahl der schulhistorischen Studien aus den letzten zwei Jahrzehnten ausdrücklich oder implizit als roter Faden. Methodisch ist aber sehr oft so verfahren worden, den Prozeß der Aufwertung von sich Realschulen, Industrie- oder Berufsschulen nennenden Bildungseinrichtungen und die Zunahme von »realistischen« Unterrichtsfächern im Kanon der Schulen als Indikator für den positiven Zusammenhang von Schulentwicklung und Industrialisierungsprozeß und die amtliche Aufgabenstellung dieser Schulen und Unterrichtsfächer als Beleg dafür zu werten.⁸ Auch wenn diese These – besser: Behauptung – und diese Argumentationsfigur noch weitgehend das öffentliche und einen Teil des wissenschaftlichen Bewußtseins prägen, so ist diese Art von Schulgeschichte zunehmend kritisiert und durch neuere Forschungen erschüttert worden. Es zeigte sich, daß der funktionale Stellenwert von Schulen dabei zu oberflächlich, d. h. entsprechend den amtlichen Zielsetzungen, eingeschätzt wurde, daß die verschiedenen Schultypen im Spektrum konkreter Schulangebotsstrukturen ganz andere Funktionen hatten, als es in den Präambeln ihrer Lehrpläne postuliert stand, daß über die Effekte des Unterrichts kaum sicheres Wissen besteht und daß die Anforderungen an die Schule im Hinblick auf den ökonomischen und sozialen Strukturwandel einer mehr und mehr Bereiche durchdringenden Industriegesellschaft offensichtlich viel komplexer und vermittelter sind als die Korrelation: Realschulen und naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer auf der einen Seite, Industriegesellschaft auf der anderen Seite.⁹ Es zeigt sich heute, daß diese Art schulhistori-

⁷ Vorbildliche Beispiele: Wolfgang Neugebauer: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen*. Berlin und New York 1985; A. Leschinsky und P. M. Roeder: *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Stuttgart 1976.

⁸ Z. B. H. Blankertz: *Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert*. Hannover 1969; K. Hartmann, F. Nyssen und H. Waldeyer (Hrsg.): *Schule und Staat im 18. u. 19. Jahrhundert*. Frankfurt a. M. 1974.

⁹ D. K. Müller und Bernd Zymek: *Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800–1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. II., 1. Tl., Göttingen 1987, S. 40ff.

scher Forschung zwei Felder zu oberflächlich bearbeitet hatte: Sie drang nicht weit genug zu der Realität des Schulwesens vor und sie ließ sich zu wenig auf eine Analyse der vorliegenden – klassischen und modernen – Theorieangebote zum Prozeß der Industrialisierung ein. In dem Werk Max Webers liegen beispielsweise Interpretationsangebote vor, die es verbieten, Ende des 20. Jahrhunderts den Zusammenhang von Industrialisierungsprozeß und Bildungsentwicklung so banal und oberflächlich zu fassen, wie in vielen schulhistorischen Studien aus den letzten Jahren.¹⁰

Ähnliches gilt für die Rezeption der *Sozialisations-theorien* und der Ergebnisse der neueren Sozialisationsforschung. Am einflußreichsten für die Forschungen zur deutschen Schulgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts aus den letzten Jahren wurde – insbesondere bei Pädagogen – das Konzept des »autoritären Charakters«, das von führenden Vertretern der Frankfurter Schule während des zweiten Weltkriegs erarbeitet und exemplarisch erprobt wurde.¹¹ In diesem Theorie- und Forschungskonzept werden bestimmte, als autoritär charakterisierte, Sozialisationsbedingungen in Familie und Schule in einen engen Zusammenhang mit der Akzeptanz und der Stabilität von autoritären Herrschaftsstrukturen gebracht. In dieser Perspektive wurden nun in einer Reihe von Studien die amtlichen Ziele der deutschen Schulen und bestimmter Unterrichtsfächer, die außerunterrichtlichen Aktivitäten und Kommunikationsstrukturen im schulischen Alltag als »Schule der Untertanen« demaskiert und ihnen ein entscheidender Beitrag zur Stabilisierung der vordemokratischen Strukturen des politischen Systems des Kaiserreichs, zur »Militarisierung« der Bevölkerung vor und im ersten Weltkrieg, zur ablehnenden Haltung weiter Kreise gegenüber der Weimarer Republik und ihrer Anfälligkeit und Willfährigkeit gegenüber der nationalsozialistischen Diktatur zugemessen.¹² Auch in diesem Zusammenhang wird sehr oberflächlich über die Wirkungen von Schule gesprochen und eine theoretische Kette von ursächlichen Zusammenhängen geknüpft, deren Verbindungsglieder alle unbewiesen sind. Die oft durchgeführte Analyse von Lehrplänen erfaßt im besten Fall die Inhalte der Lehrpläne, gibt vorsichtig zu gewichtende Hinweise auf die Absichten der schulpolitisch maßgebenden Instanzen, sagt aber wenig über den tatsächlichen Unterricht und seine Inhalte, noch weniger über die Lernprozesse bei den Schülern und ganz wenig über den Stellenwert dieser schulischen Sozialisationsprozesse für die politischen Einstellungen oder gar die Handlungsbereitschaft von Schülern,

¹⁰ Vgl. Bernd Zymek: »Der Beitrag Max Webers zu einer Theorie der Bildung und des Bildungswesens«. In: *Bildung und Erziehung* 37 (1984), S. 457–474.

¹¹ T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson und R. N. Sandford: *The Authoritarian Personality*. New York 1950.

¹² Z. B. Volkert Meyer: *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848–1900*. Hamburg 1976.

ganz zu schweigen von den Wirkungen auf die Haltungen der späteren Erwachsenen. Die moderne Schulforschung, die differenzierte empirische Befragungen bei Schülern und Jugendlichen durchführen kann, ist im Hinblick auf den Einfluß der Schule auf die politischen Einstellungen von jungen Bürgern sehr vorsichtig und skeptisch,¹³ die Schulhistoriker sind bei der Entwicklung von Thesen und der Formulierung von Ergebnissen erstaunlicherweise viel kühner. Aber diese Art von schulhistorischer Forschung und die entsprechenden Veröffentlichungen geraten zunehmend ins Schußfeld berechtigter Kritik.¹⁴ Ein Konzept und entsprechende Forschungen zur schulischen Sozialisation in Deutschland während des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, vergleichbar etwa der vorbildlichen Studie von Gestrich über *Jugend in Ohmenhausen*¹⁵ fehlt noch.

Einen breiten Raum nahmen und nimmt in der schulhistorischen Forschung der Bundesrepublik Deutschland während der letzten Jahre die Schule als Berufsfeld von Lehrern und deren *Professionalisierungsstrategien* ein.¹⁶ Dieses Theorieangebot aus der Berufssoziologie konnte so bereitwillig und in den Ergebnissen so fruchtbar von Historikern und Erziehungswissenschaftler aufgenommen werden, da – so meine Auffassung – die Forschungen mit diesem theoretischen Konzept und auf diesem Gebiet es erlaubten, an traditionsreiche Fragestellungen anzuknüpfen, mit bekannten Quellenarten und erprobten Methoden zu arbeiten und diese auf eine heuristisch fruchtbare, nicht zu komplexe Theoriediskussion zu beziehen; nicht zuletzt auch deshalb, weil Forschungsergebnisse zu anderen akademischen Berufsgruppen auf die Lehrergruppen übertragen und die Befunde miteinander verglichen werden konnten. Hier geht es um die Analyse von Institutionalisierungsprozessen, um Strategien der berufsständischen Interessenvertretung, auch um die Analyse der Stellung der Lehrer zu verschiedenen politischen Themen, es geht um Verbandsarchive, Nachlässe, Zeitschriften als Quelle, also um Problemstellungen, die mit dem traditionellen Handwerkzeug von Historikern bearbeitet werden können.

Aber: auch bei diesem Zweig der schulhistorischen Forschung geht es nur zum Teil um die Schule. Die strukturelle und quantitative Ausprägung

¹³ Z. B. W. Heitmeyer: *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen*. 1988.

¹⁴ Z. B. Hilke Günther-Arndt: »Monarchische Präventivbelehrung oder curriculare Reform? Zur Wirkung des Kaisererlasses vom 1. Mai 1889 auf den Geschichtsunterricht«. In: K.-E. Jeismann (Hrsg.): *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*. Stuttgart 1989.

¹⁵ A. Gestrich: *Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. Sozialgeschichte der Jugend in einer ländlicher Arbeitergemeinde Württembergs, 1800–1920*. Göttingen 1986.

¹⁶ Z. B. M. Heinemann (Hrsg.): *Der Lehrer und seine Organisation*. Stuttgart 1977; W. Conze und J. Kocka (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich*. Stuttgart 1985.

und Entwicklung des Schulsystems, also die empirische Grundlage aller Forschungen über die Lehrer, ihr Berufsfeld, ihre Interessenvertretungsstrategien und ihre politischen Haltungen, wurden auch in vielen dieser Studien zu oft als bekannt vorausgesetzt bzw. die Wahrnehmung und Darstellung der Betroffenen übernommen. Wir wissen immer noch mehr über die politischen Einstellungen der deutschen Lehrer in der deutschen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts als über ihr Berufsfeld.

Bei den Forschungen zur *sozialen Herkunft* von Schülern und Schülerinnen insbesondere der höheren Schulen und der Kontroverse, ob und wann die deutsche Schule eher *soziale Mobilität* fördernd oder bestehende soziale Strukturen reproduzierend wirkte, waren von Anfang an die Bezüge zu den schulpolitischen Debatten der sechziger und siebziger Jahre offensichtlich. Dieses Forschungsgebiet scheint mir ein Feld zu sein, auf dem – auch von deutschen Bildungshistorikern – beispielhaft demonstriert wurde, daß trotz schwieriger Quellenlage, denn die Daten müssen aus verstreuten lokalen Beständen gewonnen und aufbereitet werden, und trotz erheblicher handwerklicher und methodischer Probleme, denn es geht um die Anwendung von – bei Historikern und Erziehungswissenschaftlern nicht selbstverständlichen, z. T. komplizierten statistischen Verfahren – in relativ kurzer Zeit ein deutlicher wissenschaftlicher Fortschritt erreicht werden kann. In Bezug auf Datenerschließung, Datenstrukturierung, statistische Analyse und sozialhistorische Interpretation besteht ein deutlicher Unterschied zwischen den ersten Untersuchungen aus den sechziger Jahren und neueren Veröffentlichungen zu diesem Thema.¹⁷ Allerdings scheint es mir, als verlöre dieses Thema in den letzten Jahren an Bedeutung für die politischen und wissenschaftlichen Diskurse. Nicht mehr Gleichheit, sondern Verschiedenheit ist das Thema. Damit könnten auch die eingangs skizzierten – aus dem schulpolitischen Feld aufgeworfenen – Fragestellungen der sechziger und siebziger Jahre an Relevanz für die schulhistorische Forschung verlieren.

Ich habe wiederholt angedeutet, daß bei den angesprochenen Formen schulhistorischer Forschung das Schulwesen selbst meist nicht im Zentrum der Analysen steht, sondern oft – nach meiner Einschätzung: vorschnell –

¹⁷ Z. B. H. Kaelble: »Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910–1960«. In: *Geschichte und Gesellschaft* 1 (1975), S. 121–149; Peter Koppenhöfer: *Bildung und Auslese. Untersuchungen zur sozialen Herkunft der höheren Schüler Badens 1834/1836–1980*. Weinheim und Basel 1980; S. Bormann-Heischkeil und K.-E. Jeismann: »Abitur, Staatsdienst und Sozialstruktur. Rekrutierung und Differenzierung der Schicht der Gebildeten am Beispiel der sozialen Herkunft und beruflichen Zukunft von Abiturienten preußischer Gymnasien im Vormärz«. In: Jeismann: *Bildung, Staat Gesellschaft im 19. Jahrhundert*. S. 155–186; P. Lundgren und M. Kraul/K. Ditt: *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen 1988.

als bekannt vorausgesetzt oder vorliegende – zeitgenössische oder neuere – Darstellungen ungeprüft und unkritisch als Realität des Schulwesens in Deutschland übernommen werden. Tatsächlich beziehen sich die bisher skizzierten Arten von schulhistorischer Forschung (das gilt, so meine Einschätzung, vor allem für die schulhistorische Forschung der Historiker) überwiegend auf den funktionalen Stellenwert des Schulwesens für globale sozialhistorische und politische Prozesse. Das ist legitim, das ist die Stärke dieser Untersuchungen, da so eine provinzielle und detailverliebte Enge vermieden wird, aber das ist auch ihre Schwäche.

Die überraschend wenigen Arbeiten, mit denen in den letzten zwanzig Jahren eine empirische Erfassung und Analyse der strukturellen und quantitativen Entwicklung des deutschen Schulwesens im 19. und 20. Jahrhundert begonnen wurde, zeigen, daß wir selbst über so scheinbar einfache und offensichtliche Dimensionen des deutschen Schulwesens, wie seine Struktur, regionale und lokale Gliederung, strukturelle und quantitative Entwicklung, weniger gesichertes Wissen besitzen als landläufig, auch unter Fachkollegen, angenommen, und daß fast alle vorliegenden Darstellungen entweder strategisch gefärbt oder unbrauchbar oberflächlich sind oder nur kleine Ausschnitte behandeln, die vorschnell generalisiert werden.

Da die ersten Ergebnisse des Arbeitsprozesses auf diesem Feldabschnitt der schulhistorischen Forschung, an dem ich seit über zehn Jahren mit D. K. Müller zusammenarbeite, in Form der ersten Teilbände des *Datenhandbuchs zur deutschen Bildungsgeschichte* und ergänzender Aufsätze vorliegen,¹⁸ kann ich vermeiden, Ihnen eine ausführliche Darstellung des Forschungskonzepts zuzumuten. Ich will hier nur so viel andeuten, damit ich ein Dilemma schulhistorischer Forschung skizzieren kann, das eine wissenschaftshistorische, eine aktuelle bildungspolitische und eine forschungsstrategisch-methodische Seite hat: Es ist der spezifische Forschungsansatz, den D. K. Müller und ich verfolgen, schulhistorische Forschung nicht als Geschichte einzelner Schulen und Schultypen zu betreiben, sondern das Schulwesen als Gesamtsystem zu erfassen und die langfristigen Prozesse einer in dieser Weise verstandenen Schulentwicklung empirisch zu analysieren. Die analytische und interpretatorische Folie der empirischen Analyse ist der Strukturwandel des Schulwesens von einem vielgestaltigen Konglomerat meist multifunktionaler Schulen, eingebettet jeweils in ein spezifisches regionales, lokales, konfessionelles und »ständisches« Milieu, zu einem *Schulsystem* mit gesamtstaatlich gültiger, funktional differenzierter und hierarchischer Struktur, ein Prozeß, in den im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts mehr und mehr Schulstandorte und Schulbereiche einbezogen werden und der nicht nur auf das Schulwesen im engeren Sinne beschränkt ist,

¹⁸ Vgl. Anm. 9.

sondern durch das Berechtigungswesen auch mit dem Hochschulsystem und dem staatlichen Berufslaufbahnsystem verkoppelt ist und sich seit dem 19. Jahrhundert zu einem immer größere Teile der Bevölkerung erfassenden, mehr und mehr verrechtlichten System sozialer Reproduktion entwickelt.

Die möglichst vollständige Erfassung und Analyse zunächst der höheren, dann auch der mittleren Schulen, zunächst der Lehranstalten für Knaben, dann auch der für Mädchen, und die empirische Kontrolle der amtlichen Strukturvorgaben für die verschiedenen Schultypen durch eine systematische Auswertung der Schulstatistiken führte zu einer erheblichen Korrektur der bisherigen – vor allem auf die Lehrplankonzepte der verschiedenen Schultypen fixierten – Schulgeschichtsforschung und Schulgeschichtsschreibung. Das angedeutete Forschungskonzept führte dazu, bislang gar nicht beachtete bzw. vernachlässigte, aber strukturell und quantitativ bedeutsame Bereiche des deutschen Schulwesens wieder neu zu entdecken, etwa das nicht anerkannte, zum großen Teil private »mittlere Schulwesen« und das Internatswesen. Es zeigte die preußische Schulpolitik, die von ihren Akteuren selbst stolz und von anderen oft kritisch als handlungsmächtige und systematische Politik dargestellt wurde, als in der Praxis sehr pragmatische und flexible Reformstrategie. Diese Forschungen ließen schließlich die hohe institutionelle Eigendynamik des – in vieler Hinsicht spezifisch deutschen – Systems von Schulen, Berechtigungen, gehobenen und höheren Karriereperspektiven erkennen, das sich in historischen Schüben des Systemausbaus und wiederkehrenden »Qualifikationskrisen« ihrer Absolventen und Lehrer als erstaunlich resistent gegenüber kurzfristigen politischen Steuerungsversuchen und ökonomischen Planungen erweist. Diese Konjunktoren der Entwicklung des deutschen Bildungssystems zeigten sich schließlich als prägend auch für die Diskurse in fast allen Geisteswissenschaften und im bildungspolitischen Feld.

c) Die Legitimität und Anerkennung einer solchen schulhistorischen Forschung ist delikater, sowohl bei Historikern als auch bei Erziehungswissenschaftlern:

- Sie wird (noch?) gefördert, da eine empirische Erfassung und Analyse der langfristigen Schulentwicklung zunächst als notwendig anerkannt wurde und auch die ersten Befunde die Notwendigkeit einer solchen schulhistorischen Forschung bestätigten. Aber es wurde von Seiten der Institutionen zur Forschungsförderung und ihren Gutachtern bald das Ansinnen artikuliert, diesen Forschungsprozeß doch endlich abzuschließen und damit demonstriert, daß die Notwendigkeit und vor allem die Dimensionen einer empirischen Erfassung und Analyse des schulhistorischen Prozesses nicht anerkannt oder eingesehen werden.

- Hinzukommt, daß eine solche schulhistorische Forschung, die die empirische Erfassung und Analyse des Schulsystems selbst ins Zentrum der Arbeiten rückt, in gewisser Hinsicht als störend empfunden wird, da sie als Korrektur der globaler argumentierenden Studien zum funktionalen Stellenwert von Schule aufgefaßt werden muß. Sie wird leicht als nörgelnde Besserwisseri im Detail und statistische Sammelwut abqualifiziert, und dann wird zur Tagesordnung übergegangen. Wahrscheinlich ist die Reserve gegenüber intensiven und langfristigen Forschungen zum Schulwesen darin begründet, daß sich gestandene Historiker ohne Legitimitätseinbuße nicht lange und intensiv mit einem Gebiet wie dem Schulwesen beschäftigen, sondern bestenfalls zweitweilig dessen globalen Stellenwert im historischen Prozeß reflektieren dürfen.
- Aber eine solche schulhistorische Forschung wird auch unter Erziehungswissenschaftlern als Ärgernis empfunden, auch unter denen, die selbst zeitweilig schulhistorische Forschung betreiben, denn ein so umfassender empirischer Analyseansatz droht die für »richtige Pädagogen« zentrale Dimension von Schule, die personalen Bezüge von Erzieher und Zögling, aus dem Zentrum der fachwissenschaftlichen Diskurse zu verdrängen.
- Schließlich ist eine solche Forschungsstrategie ärgerlich, da sie den Sinn isolierter, individueller Forschung in Frage stellt und dagegen komplexe Forschungsstrategien, die Kooperation mehrerer Forscher, die Beschaffung größerer Mittel und langfristige Arbeitszusammenhänge erfordert – Arbeitsformen, die für viele Erziehungswissenschaftler nicht nur ungewohnt, sondern an ihren Hochschulinstitutionen oft kaum realisierbar sind.

Ich bin der Auffassung, daß sich mit der Antwort auf dieses Dilemma der Stellenwert der schulhistorischen Forschung in Zukunft entscheiden wird: Zu Beginn der 70er Jahre war es – unter expansiven hochschulpolitischen Rahmenbedingungen und durch den Einbezug von Theorieangeboten und Fragestellungen aus Nachbardisziplinen – möglich, personell und konzeptionell eine – auch sozialhistorisch akzentuierte – schulhistorische Forschung im Rahmen der Geschichtswissenschaft und der Erziehungswissenschaft vorläufig zu etablieren. In den letzten Jahren wurden die ersten, zunächst vielbeachteten schulhistorischen Forschungsbeiträge und Veröffentlichungen, die den Stellenwert des Schulwesens im historischen Prozeß noch zu global bzw. oberflächlich gefaßt hatten, durch eine Reihe von Untersuchungen korrigiert und differenziert. Wenn die schulhistorische Forschung unter den sich abzeichnenden – für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer – stark restriktiven Rahmenbedingungen nicht in eine individuelle und unverbundene Detailforschung zur Schulgeschichte versickern und wieder zu einem illegitimen Forschungsgebiet abgedrängt werden

soll, dann wird es nötig sein, schulhistorische Forschung so umfassend anzulegen, daß aus ihren Ergebnissen empirische Grundlagen und konzeptionelle Anstöße auch für andere Forschungsgebiete der Geschichtswissenschaft und der Erziehungswissenschaft ausgehen. Das ist aber nur möglich, wenn der Kreis schulhistorischer Experten, der sich in den letzten Jahren herausgebildet hat, sein Forschungsgebiet durch Formen größerer und kontinuierlicherer Kooperation und durch umfassendere Forschungsprojekte weiterzuentwickeln vermag.

P. Th. F. M. Boekholt

Die Schulreform in den Niederlanden

Der Grundstein für den modernen Grundschulunterricht in den Niederlanden wurde im frühen neunzehnten Jahrhundert gelegt. Die Unterrichtsentwicklung zeigt sehr lange Zeit danach nur graduelle Unterschiede, und auch heutzutage kann man noch eine Anzahl fundamentaler Merkmale des Grundschulunterrichtsgesetzes von 1806 in der Schule wiederfinden. Dieses Schulgesetz von 1806 beendete die große Vielfalt innerhalb der Bildungssituation, die engstens mit der Struktur der Republik der Vereinigten Niederlande zusammenhing, eines Staatenbundes von selbständig operierenden Provinzen, die dem Unterricht Inhalt gaben. Dieser Staatenbund bestand bis 1795; dann wurden die Niederlande ein Einheitsstaat, der mit überschäumender Energie versuchte, auf politischem und gesellschaftlichem Gebiet eine nationale Einheit herzustellen – und dabei wurde die Bildung natürlich nicht ausgelassen. Das Schulgesetz von 1806 nahm den Provinzen und Städten die Gewalt über den Grundschulunterricht, und unterstellte diesen der zentralen Regierung, die die Uniformierung durch die Aufstellung einer nationalen Schulinspektion tatkräftig förderte. Es ging dabei nicht lediglich darum, die externe Struktur des Grundschulunterrichts zu vereinheitlichen, auch die interne Gestaltung und der Inhalt des Unterrichts wurden neuen nationalen Regeln unterworfen.

Diese Bildungsreform kann man als ein gelungenes Projekt der Volksaufklärer der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts betrachten, und sie muß daher vor dem Hintergrund eines viel breiteren Prozesses gesellschaftlicher Erneuerungen interpretiert werden, der ab 1760 in den Niederlanden stockend in Gang kam.¹ Das zentrale Thema dieses Prozesses könnte man als einen Versuch beschreiben, das gesellschaftliche System im Sinne einer neuen Konzeption des niederländischen Einheitsstaates zu reorganisieren. Die kulturelle und mentale Konjunktur des Europas des achtzehnten Jahrhunderts spielt dabei im Hintergrund eine Rolle. Wir sollten also zuerst

¹ J. Lenders: *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijservorming. Nederland 1780–1850*. Nijmegen 1988.

über die Aufklärung und deren typisch niederländische Interpretation sprechen.

Die Aufklärung in den Niederlanden

In der niederländischen Historiographie hat die Aufklärung bis vor kurzem nur wenig Aufmerksamkeit erhalten. Das achtzehnte Jahrhundert ist übrigens im allgemeinen keine Periode unserer vaterländischen Geschichte, die die Historiker begeistern konnte. Eine allgemeine Übersicht über die Aufklärung in den Niederlanden fehlte bis vor kurzem. Und als sie endlich im Jahre 1972 erschien, bestätigte sie noch einmal die in größerem Kreis akzeptierte Auffassung, daß es in der niederländischen Kultur des achtzehnten Jahrhunderts so wenig Höhepunkte zu entdecken gäbe, daß gesonderte Aufmerksamkeit dafür kaum angebracht sei.² Darüber zu schreiben war, so konnte man in dieser Studie lesen, ein nahezu sinnloses Unternehmen, das würde bloß auf das Führen entlang einer »Porträtgalerie von Vergessenen« hinauslaufen.

Wenn die europäische Aufklärung als Ausgangspunkt genommen und anschließend festgestellt wird, daß der niederländische Anteil sich darin dürftig gegen den abhebt, der im Ausland zustande kam, dann ist das unvermeidliche Ergebnis eine wenig aufmunternde Geschichte. Natürlich, »der Geist der Aufklärung« war auch an den Niederlanden nicht vorübergegangen, aber auf diese Art von vagen und beiläufigen Andeutungen beschränkte die Historiographie der Kulturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts sich regelmäßig. Das Gedankengut der niederländischen Aufklärung spielte darin lediglich eine bescheidene Rolle, so wie es vor dem Hintergrund der allgemeinen europäischen Aufklärung und der politischen Ereignisse im eigenen Land gestellt wurde, die immer die meiste Aufmerksamkeit erhielten. Die politischen Entwicklungen wurden von Anfang an unterschiedlich beurteilt und damit erhielt auch die Aufklärung eine ideologische Färbung, über die kaum debattiert wurde. Eine selbständige Aufklärungshistoriographie sucht man, was die Niederlande angeht, also vergeblich.

In den letzten Jahrzehnten jedoch endete die Vernachlässigung der Erforschung der Aufklärung. Im Anschluß an internationale Entwicklungen auf diesem Gebiet wird bruchstückweise eine völlig neue Dimension für uns sichtbar. Die Normsetzung der sehr radikalen französischen Version der europäischen Aufklärung wird nunmehr verlassen. Das ist vor allem auf die Tatsache zurückzuführen, daß das Interesse für die sozial-historischen Aspekte der Aufklärung zunahm. An die Stelle der zentralen Aufmerksam-

² H. H. Zwager: *Nederland en de Verlichting*. Bussum 1972.

keit für die großen Denker und die Analyse ihres Gedankengutes kam das Interesse für die soziale Dimension der Aufklärung. Es machte gleichzeitig Schluß mit der Auffassung, daß man die Aufklärung als ein kohärentes philosophisches System zu betrachten habe, welches, in England geboren, über Frankreich die ganze damalige westliche Welt inspirierte. Die Aufklärung mußte nach der neuen Betrachtungsweise vor allem als eine Geisteshaltung charakterisiert werden, und damit kamen Faktoren zur Diskussion, die der Aufklärung in den verschiedenen Ländern eine eigene Note geben konnten. Die früheren ideologischen Positionen, die man aufgrund des Oeuvres der klassischen Denker und mit der prominenten Position der französischen Aufklärung vor Augen eingenommen hatte, wurden immer mehr durch aus moderner historischer Sicht aufgestellte Forschungen untergraben, die die soziale und geographische Verbreitung der aufgeklärten Denkbilder und in Zusammenhang damit die Veränderungen der Mentalität zum Thema haben. Länder, welche bis vor kurzem in den Forschungen zur Aufklärung nur eine geringe Rolle spielten, erhielten somit die Chance, aus der Vergessenheit zu gelangen. Aus dieser neuen Interessensphäre heraus versucht man seit Anfang der siebziger Jahre in den Niederlanden Einsicht in den genauen Charakter des Aufklärungsdenkens in der Republik und in dessen Verbreitung über die verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu erhalten. Besonders die Gesellschaften und die Zeitschriften, die in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts in großer Vielfalt für ein immer größeres, gebildetes und selbstbewußtes Publikum existierten, wurden einer kritischen Betrachtung unterworfen. Aber es wird wohl noch eine Weile dauern, bevor wir ein abgerundetes Bild erhalten, trotz des wachsenden Stromes von Untersuchungen.³ Trotzdem kann man wohl einige typische Merkmale der nationalen niederländischen Aufklärung angeben. Ich nenne drei:

Erstens: Die niederländische Aufklärung muß als eine christliche Aufklärung gewertet werden. Für die Theorien der radikalen französischen Denker war man bei uns unempfindlich; wenn man diesen schon Aufmerksamkeit schenkte, geschah es im negativen Sinne. Die aufgeklärten Denker in der Republik brachen nicht mit der Vergangenheit. Sie gingen eklektisch

³ Das Leben in den Gesellschaften und Vereinen des 18. und 19. Jahrhunderts findet in den letzten Jahren zunehmendes Interesse. Es ist unmöglich, hier die gesamte einschlägige Literatur zu nennen. Das jüngste wichtige Werk ist W. W. Mijnhardt: *Tot Heil van't Mensdom. De Culturele Genootschappen in Nederland, 1750-1815*. Amsterdam 1988. Das Buch enthält eine ausführliche Bibliographie. Den deutschsprachigen Leser weise ich insbesondere hin auf P. J. Bruynsters: »Lesegesellschaften in den Niederlanden«. In: *Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. Ein europäischer Vergleich*. Hrsg. von Otto Dann. München 1981, S. 143-158.

vor: Neue Einsichten wurden in traditionelle Auffassungen eingefügt, und die waren im wesentlichen von christlicher Prägung.

Zweitens: Die niederländische Aufklärung hatte einen gemäßigten Charakter. Christliche Offenbarung und Vernunft waren keine Gegenpole, sondern konnten miteinander in Einklang gebracht werden. In diesem Zusammenhang muß ich auf einen in jedem Falle typisch niederländischen Hintergrund hinweisen, den der Toleranz. Diejenigen, die in der Republik alle Fäden fest in der Hand hatten, neigten stark zu einer humanistischen Lebenshaltung. Es waren hauptsächlich Kaufleute, die Extremismus jeglicher Art mit Erfolg unterdrückten. Von religiöser oder politischer Scharfmacherei wollten sie nichts wissen. Die führte nämlich allzu leicht zu internationalen politischen Verwicklungen, und davon hatte der Handel keinen Vorteil. Zwar erkannten die Machthaber in der Republik die kalvinistische Kirche als die erste an, aber Andersdenkende wurden geduldet, solange sie nur nicht provozierend auftraten und – füge ich hinzu – für das Verbreiten ihrer abweichenden Überzeugung Geld übrig hatten und man an ihnen verdienen konnte. In diesem Punkt verfolgten die meisten anderen europäischen Länder eine andere Linie. Dort war nur eine einzige Religion erlaubt, und die Republik wurde daher für viele, die ihrer Überzeugung wegen verfolgt wurden, ein Zufluchtsort. Das gemäßigte Auftreten des Staates, auch was die Anwendung des Gesetzes angeht, zum Beispiel auf dem Gebiet der Pressefreiheit, sorgte somit dafür, daß bekannte Philosophen eine Weile in den Niederlanden wohnten wie René Descartes (1628–1649) und John Locke (1683–1689) oder dort ihre Werke drucken ließen wie Jean-Jacques Rousseau *Le contract social* und *Emile*.

Diese typisch niederländische, undogmatische, pragmatische und nur in beschränktem Masse prinzipielle Toleranz machte die Niederlande nicht sehr willig, revolutionäre Veränderungen vorzunehmen.⁴

Außer auf den christlichen und gemäßigten Charakter muß noch auf ein *drittes* Merkmal der niederländischen Aufklärung hingewiesen werden: den stark moralisierenden Einschlag. Die Aufklärung in den Niederlanden fand in einer Zeit wirtschaftlichen und politischen Rückgangs statt. Jahrelang hatte man mit dem Handel und dem damit verbundenen umfangreichen Verarbeitungsgewerbe außerordentlich verdient. Auch die Landwirtschaft kannte reiche Zeiten. Im Laufe des 18. Jahrhunderts traten jedoch einige Probleme ans Licht. Die Monopolposition im Welthandel stand jetzt zur Diskussion. In Handel und Industrie trat Stagnation auf, und in den ländlichen Provinzen gab es sogar einigen wirtschaftlichen Rückgang. Der harte Schlag kam nach dem Verlust des vierten englischen Krieges (1780–1784).

⁴ Vgl. E. H. Kossmann: *De Lage Landen 1780–1940. Anderhalve eeuw Nederland en België*. Amsterdam und Brüssel 1976.

Zeitgenossen hielten die Lage für düsterer, als wir nun glauben, daß sie in Wirklichkeit war. Die Ursachen des Rückgangs konnten sie auf jeden Fall nicht völlig ergründen, aber zunehmender Sittenverfall sollte nach ihrer Meinung einen wichtigen Beitrag dazu geliefert haben. Radikale Denkbilder führten, so erwartete man, nur zu weiterem sittlichen Verfall und folglich mußte die christlich-religiöse Basis für ein tugendvolles Leben mit allen Mitteln verstärkt werden. Das sollte die Niederlande wieder aufrichten. Also mußte das Volk dringend umerzogen werden.

Bildungsreform

Auch in der niederländischen Forschung zur Geschichte des Bildungswesens am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts wurde für lange Zeit der Blick stark auf die großen, meist ausländischen, aufgeklärten Denker gerichtet, die die Basiselemente für die Bildungsreform am Anfang des 19. Jahrhunderts beigetragen haben sollten. Bis zur Mitte unseres Jahrhunderts war es eine Anzahl von einflußreichen Pädagogen, die, wenn sie über das Ende des 18. und den Anfang des 19. Jahrhunderts sprachen, vor allem die großen Denker von damals zu Wort kommen ließen. Mit den Worten von einem der wichtigsten unter ihnen, Martinus Langeveld: die Geschichte von Erziehung und Bildung muß als Teil der theoretischen Pädagogik gesehen werden und sollte die Richtung beim Festlegen der Themen von und der zu gebrauchenden Methoden bei der historischen Forschung bestimmen.⁵ Geschichte der Erziehung und Bildung war also vor allem Ideengeschichte, hieß Kontakte legen zu den großen Denkern aus der nahen und fernen Vergangenheit.

Völlig verschwunden ist diese traditionelle Form der Vergangenheitsbetrachtung natürlich nicht. Aber auch hier, genau wie beim Studium der Aufklärung, entwickelte sich seit den siebziger Jahren eine neue Vorgehensweise. Das nahezu ausschließlich auf Denkbilder ausgerichtet Sein wich einer zunehmenden Aufmerksamkeit für die Praxis von Bildung und Erziehung und die dazugehörige Mentalität. Der Nährboden für diese andere Weise, sich mit der Vergangenheit zu beschäftigen, wurde nicht innerhalb der Pädagogik, sondern innerhalb der Geschichtswissenschaft gelegt, wo die rein politische Geschichte der sozial-ökonomischen, der demographischen und später auch der »kulturellen Geschichte« und der Mentalitätsgeschichte viel Platz einräumen mußte.⁶ Die Geschichte der Bildung wurde

⁵ M. J. Langeveld: *Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de opvoedkunde*. Groningen 1959, S. 10.

⁶ Allgemeine Darstellungen der Geschichte des Schulwesens in den Niederlanden sind: Ph. J. Idenburg: *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen 1964²; P. Th. F. M. Boekholt en E. P. de Booy: *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen und Maastricht 1987. Über die jüngste

damit in die breiteren gesellschaftlichen Entwicklungen eingebettet und war nicht länger ausschließlich ein Ableger der politischen Geschichte oder des Gedankengutes der Aufklärungsdenker.

In der niederländischen Historiographie war die Interpretation der Grundschulreform am Anfang des 19. Jahrhunderts für lange Zeit eine politische. Sie stand vor allem im Zeichen des Schulstreites, bei dem es im wesentlichen um konfessionelle oder nicht-konfessionelle Erziehung ging. Katholische und evangelische Emanzipationsbewegungen gingen nach über hundert Jahren als Sieger aus dem Streit hervor. Es war ihr Sieg über die aufgeklärte Bildungsideologie im Bildungsgesetz von 1806, die in ihren Augen der öffentlichen, nicht-konfessionellen Schule ein Monopol zubilligte und Staatspädagogik in der Form allgemein-christlichen Unterrichts vorschrieb; der dogmatische, an Glaubensgemeinschaften gebundene Unterricht wurde aus der Schule verbannt. Die typisch niederländische, allgemeine, tolerante, für jeden zugängliche Grundschule erwies sich letztendlich als nicht haltbar. Der definitive Sieg für die besondere, konfessionelle Schule wurde im Jahre 1920 errungen, aber Liberale, Katholiken und Protestanten neigten noch viele Jahre später dazu, den in der Praxis ausgefochtenen Schulstreit in der Geschichtsschreibung weiterzuführen. Diese lange Tradition von parteiischer, jedoch oft brillanter Geschichtsschreibung ist jetzt so gut wie beendet. Eine weniger ideologisch-politische, mehr sachliche Vorgehensweise, vor allem auf das Studium der Bildungspraxis innerhalb des gesellschaftlichen Kontextes dieser Zeit gerichtet, hat dazu viel beigetragen. Das paßte natürlich auch besser in das geistige Klima dieser Zeit. Es sind mittlerweile schon ziemlich viele lokale und regionale Studien über die Bildungsgeschichte des Anfangs des neunzehnten Jahrhunderts erschienen, die die sozio-historische Wirklichkeit zum Thema haben. Fünf der elf niederländischen Provinzen besitzen bereits eine Bildungsmonographie über jene Zeit, die sich auf eine umfassende Auswertung von Archivmaterial stützt.⁷ Sie verfehlen selbstverständlich die Wirkung auf die Interpretation dieser so wichtigen Periode aus unserer Geschichte nicht.

Daß in der Forschung zur Bildungsreform vom Anfang des 19. Jahrhunderts die großen pädagogischen Denker und die Erklärung aus der Schul-

Entwicklung informiert ausführlich: J. A. van Kemenade (red.): *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen 1981.

⁷ E. P. de Booy: *De weldaet der scholen. Het plattelandsonderwijs in de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19e eeuw*. Utrecht 1977; J. Brepoels: *Het lager onderwijs in de provincie Limburg (1815-1830)*. Assen und Amsterdam 1976; P. Th. F. M. Boekholt: *Het lager onderwijs in Gelderland 1795-1858*. Zutphen 1978; P. Th. F. M. Boekholt: *De hervorming der scholen. Het onderwijs in Drenthe in de eerste helft van de negentiende eeuw*. Assen 1982; T. U. Smeding: *School in de steigers. De wording van de Friese lagere school in de periode 1800-1857*. Leeuwarden 1987.

streitperspektive heraus in den Hintergrund getreten sind, hat den Weg zu veränderten Auffassungen geöffnet. Diese zeigen Ähnlichkeit mit denen, die ich bereits für die neue, national gefärbte Interpretation der Aufklärung geschildert habe. Auch die niederländische Bildungsreform kombinierte die aufgeklärten universellen Prinzipien mit den vaterländischen Eigenheiten. Das Schreckgespenst des Verfalls in politischer und wirtschaftlicher Hinsicht sorgte dabei für einen kräftigen nationalen Elan mit einem großen Nachdruck auf Volksaufklärung. Eine ideale, harmonische Gesellschaft sollte aufgebaut werden, jeder sollte einer sonnigen Zukunft entgegengehen, ein fast arkadisches Vaterland wurde den Zeitgenossen als erreichbar vorge spiegelt. Revolutionäre Risiken paßten auch nicht zur Bildungsreform. Die Vernunft erhielt einen deutlichen Platz, jedoch neben der christlichen Offenbarung. Eine Akzentverschiebung war davon die Folge. Bildung erhielt einen deutlicheren sittlichen und sozialen Charakter. Der Mensch sollte nicht nur über seinen Platz in der von Gott aufgestellten natürlichen Ordnung unterrichtet werden, er sollte sich auch seiner Verpflichtungen gegenüber dem Mitbürger und der Gesellschaft bewußt werden. Oder um es in den Termini unseres vielbewunderten und von ausländischen Besuchern, sogar französischen,⁸ so sehr gelobten Grundschulgesetzes von 1806 zu sagen: Der Niederländer sollte zu allen christlichen und gesellschaftlichen Tugenden erzogen werden.

Zum Schluß wollen wir den nationalen Charakter der Bildungsreform am Anfang des 19. Jahrhunderts einmal prüfen, indem wir unsere Aufmerksamkeit auf den Mann richten, der die Aufgabe bekam, den Grundschulunterricht in dem zu einer Einheit geschmiedeten Land aufzubauen, den »Agenten der Nationalen Erziehung« J. H. van der Palm. Handelte er gemäß eigener vaterländischer Aufklärungsideen oder ließ er sich durch das ausländische Beispiel inspirieren? In der Literatur über die niederländische Bildung wimmelt es von ausländischen Einflüssen auf die Reformarbeit am Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts. Man kann darin sogar antreffen, daß das Grundschulgesetz vom französischen Vorbild inspiriert ist. Ferner begegnet man, ob es nun paßt oder nicht, einer Reihe von ausländischen Namen: Jean-Jacques Rousseau, John Locke, den deutschen Philantropen und dem Schweizer Pestalozzi. Diese Reihe kann man noch mit vielen anderen Namen erweitern: jeder Autor hat so seine eigenen Einfälle und Vorlieben. Die meisten Autoren finden auf jeden Fall, daß vom Ausland her Einfluß auf die Versuche zur Verbesserung der Bildung ausgeübt

⁸ G. Cuvier en F. Noël: *Rapport sur les établissements d'instruction publique en Hollande*. Paris 1811; V. Cousin: *Over het openbaar onderwijs in Holland*. Amsterdam 1840; Roman de la Sagra: *Reis door Nederland en België met toepassing op het lager onderwijs, de instellingen van liefdadigheid en de gevangenen*. 2 Bde. Groningen 1839.

worden ist, und nur vereinzelt fand man bis vor kurzem den Gedanken betont, daß die Reform hauptsächlich ein Produkt eigener Entwicklung und eigenen Denkens war. Sehr auffälliges Merkmal all dieser Erwähnungen ist, daß die Untermauerung für diesen Einfluss fehlt. Behauptet wird vieles, aber häufig unterbleibt bequemlichkeitshalber die Beweisführung.

Eine Sache scheint jedoch mittlerweile immer deutlicher zu werden: das Heil kam nicht aus Frankreich.⁹ Die niederländische Aufklärung und damit die Bildungsreform standen ja konträr zu Deismus und Materialismus. Es wurde überhaupt kein Verständnis für die Angriffe auf die offenbarte Religion aufgebracht, wie sie von den französischen Philosophen unternommen worden waren. Die niederländischen Volksaufklärer waren gerade bestrebt, die Jugend vor jeder Form von Aberglauben oder Unglaube zu schützen. Rousseaus erzieherische Rezepte und seine deistisch interpretierten Auffassungen paßten überhaupt nicht in dieses Konzept. Sie würden dem angestrebten vaterländischen Zusammengehörigkeitsgefühl bloß im Wege stehen.

Wenn man dann doch nach dem Ausland schauen will, muß man vielleicht den Blick noch eher auf Deutschland richten, wo Bildungs- und Erziehungsideale propagiert wurden, die manchmal eine enge Verwandtschaft mit dem niederländischen Streben zeigten. Van der Palm, der Erstverantwortliche für die Reformarbeit hier zu Lande, hat in den vielen Entwürfen, die er produzierte, auf jeden Fall an einigen Stellen sein Interesse für manche deutsche Pädagogen gezeigt. Basedow, Salzmann, Rochow und Niemeyer sind die Namen von Ausländern, die er mit Zustimmung erwähnt, wenn auch im Vorübergehen.¹⁰

Van der Palm betrachtete das Ausland nicht als Quelle der Inspiration. Bei seinem Amtsantritt hatte er es sogar noch ausdrücklich zur Aufgabe erhalten, die ausländischen Entwicklungen und Denkbilder in Betracht zu ziehen, um davon für die Reform in unserem Land so gut wie möglich Gebrauch zu machen. Nachdem er sich eingelesen hatte und damit anfangs, den zukünftigen Grundschulunterricht zu gestalten, ließ er seine Amtsgenossen jedoch das Folgende wissen: »ich habe alle Werke der letzten Jahre, die in unserer Republik erschienen sind, nicht nur aufgezeichnet, sondern auch manche der wichtigsten überprüft, um, was bei benachbarten Völkern vorhanden ist, mit den Denkbildern unserer Nation zu vergleichen«. Es ist, so seine Schlußfolgerung, nützlicher, Quellen zur Verbesserung der Bildung

⁹ Vgl. W. Gobbers: *Jean-Jacques Rousseau in Holland*. Gent 1963.

¹⁰ Ausführlicher dazu: P. Th. F. M. Boekholt: »Der Einfluß Deutschlands auf das Schulwesen in den Niederlanden«. In: *Information zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung* 25 (1984), III, S. 19–40. Das Verhältnis Niederlande / Philanthropismus wird detailliert behandelt in: P. Th. F. M. Boekholt: »Invloed of verwantshap. Overhet karakter van de Nederlandse onderwysvorming in het begin van de negentiende eeuw«. In: *Pedagogische Verhandelingen* 8 (1985) S. 120–130.

bei eigenen vaterländischen Autoren zu suchen als anderswo bei fremden Völkern. Sklavisches Nachahmen von anderen – besonders das Hinter-den-Franzosen-Herlaufen – würde unserem Land in seinen Augen mehr Schlechtes als Gutes tun.¹¹ Ich komme zu einigen Schlußfolgerungen.

1. Die niederländische Bildungsreform am Anfang des 19. Jahrhunderts zeigte die Besonderheit, daß diese auf die Volksbildung gerichtet war. Diese Reform trug die typischen Merkmale des nationalen Aufklärungsdenkens. Die Priorität der Reform in vielen anderen europäischen Ländern lag bei dem weiterführenden Unterricht. Das war der Grund, daß viele ausländische Besucher im Laufe des 19. Jahrhunderts in die Niederlande kamen, um den Grundschulunterricht zu studieren, und hinterher mit viel Lob über diese einzigartige Leistung schrieben.

2. Ausländische Einflüsse wurden eher abgewehrt als akzeptiert. Die Niederlande können nicht als eine pädagogische Außenprovinz, von welchem Land auch immer, betrachtet werden. Vielleicht muß man, wenn man doch noch nach dem Ausland schauen will, die meiste Aufmerksamkeit noch einigen deutschen Pädagogen schenken, nicht so sehr wegen ihres direkten Einflusses, sondern eher, weil ihre Denkbilder und Tätigkeiten hinsichtlich der Volksbildung bestimmte Übereinstimmungen mit dem Reformstreben in den Niederlanden zeigen.¹²

3. Die niederländische Reform des Grundschulunterrichts am Anfang des 19. Jahrhunderts scheint also vor allem auf eigenem Denken gegründet. Das Fehlen von großen Namen zu Zeiten der Aufklärung bedeutet nicht, daß in den Niederlanden nicht nachgedacht worden sei. Was auf den ersten Blick und von späteren Autoren mit allzu großer Leichtigkeit als Entstehen unter ausländischem Einfluß angemerkt wird, muß bei näherer Betrachtung doch vor allem aus dem Konzept heraus betrachtet werden, daß die Bildungsreform als Ergebnis des Denkens und der Entwicklung der eigenen Nation gesehen werden sollte.

¹¹ Algemeen Rijksarchief Den Haag (Uitvoerend Bewind, no 352). Agent van Nationale Opvoeding J. H. van der Palm aan Uitvoerend Bewind, 8. Juli 1799.

¹² Die deutsche Literatur und das deutsche Vorbild haben deutlich eine Rolle gespielt. Sofern bisher überhaupt über diesen Einfluß auf Personen und Ideen geschrieben worden ist, betrifft es zumeist Beeinflussung in der eingeschränkten Bedeutung der Übersetzung und Nachahmung. Über die Intensität dieses Vorgangs wird kaum ein Wort gesagt. Daß man deutsche Arbeiten übersetzte, kann man recht genau feststellen; ob man sie auch nachahmte, ist schwieriger zu beurteilen, jedenfalls dann, wenn die Autoren nicht jedesmal genau angeben, was sie ihrem großen Vorbild entnahmen. Man muß hier bedenken, daß man im frühen 19. Jahrhundert in geringerem Maße Fußnoten verwendete, als wir dies heute zu tun pflegen.

Hans-Christian Harten

Das niedere Schulwesen in Frankreich am Übergang vom
18. zum 19. Jahrhundert
Schulentwicklung zwischen Reform und Revolution

Bis zur Revolution von 1789 war das Elementarschulwesen in Frankreich Angelegenheit der Kirche: »Partout l'Ecole est une annexe de l'Eglise«. ¹ In den Gemeinden führte der Pfarrer die Aufsicht über die Schulen, die Lehrer hingen unmittelbar von ihm ab; sie waren nicht nur verpflichtet, den Katechismus zu unterrichten und die Kinder auf die Teilnahme am Gottesdienst vorzubereiten, sie hatten darüberhinaus auch eine Fülle weiterer vertraglich festgelegter (lokal variierender) Dienstleistungen für den Pfarrer und die Gemeinde zu erbringen. Die Französische Revolution änderte den Status des Lehrers fundamental: Er wurde von der Abhängigkeit und der Vormundschaft der Kirche frei, er wurde zum »fonctionnaire« des Staates. Mit der Emanzipation des Lehrers, der nun »Citoyen« wie jeder andere Bürger war, änderten sich auch die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler – jedenfalls lag eine solche Änderung in der Absicht der staatlichen Politik: Der Lehrer hiess nun nicht mehr »maître«, sondern »instituteur«, aus dem Unterricht wurde die Anrede in der zweiten Person Plural verbannt, 1795 erließ der Konvent ein Gesetz, das die körperliche Züchtigung in der Schule untersagte. An die Stelle des Katechismus- und Religionsunterrichts trat die Verpflichtung einer Erziehung zur »Citoyenneté«.

Das Schulwesen des Ancien Régime war durch eine große Heterogenität gekennzeichnet; es gab keine einheitlichen Verwaltungsstrukturen, der Charakter der Schulen änderte sich von Provinz zu Provinz; ebenso hing ihre Finanzierung von unterschiedlichen regionalen und lokalen Bedingungen ab. Generell war der Staat am Schulwesen wenig interessiert. Da er nicht für ihre Finanzierung und Organisation zuständig war, sondern dies Kirche, Gemeinden und religiösen Gesellschaften überließ, kümmerte er sich auch nur wenig um den Unterricht oder um die Durchsetzung der Schulpflicht, die die Monarchie schon 1694 dekretiert hatte. Die Folge war eine überaus ungleichmässige Versorgung des Landes mit Primarschulen.

¹ M. Gontard: *L'Enseignement primaire en France de la Révolution à la Loi Guizot. 1783–1833*. Paris 1959, S. 15.

Das vereinheitlichende Element in diesem System bildete der religiöse Katechismus, das Gebets- und Gesangbuch, d. h. der klerikale Charakter des Unterrichts. Die Revolution löste dieses Element vollständig auf und suchte an seiner Stelle eine nationale, staatlich organisierte und kontrollierte Schule zu etablieren.

Diese und andere Veränderungen, die weitreichende Folgen für die Pädagogik, die Organisation des Schulwesens und den Unterricht hatten, kamen abrupt, sie waren eine Begleiterscheinung der Kulturrevolution, die 1789 begann und in den Jahren 1792 bis 1794 ihren Höhepunkt erreichte. Gleichwohl standen sie auch in einer Kontinuität zu vorrevolutionären Reformbestrebungen, die wir im Folgenden kurz vergegenwärtigen wollen. Die Revolution knüpfte an diese Bestrebungen an, ging allerdings weit über sie hinaus. Sie liefert uns heute einerseits ein Paradigma beschleunigter Modernisierung – man kann über den Inhalt dieses Begriffs streiten, aber an der Bedeutung der Impulse, die die Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts aus den Postulaten, Bestrebungen und Projekten der Französischen Revolution bezog, kann kaum ein Zweifel bestehen; man denke nur etwa an die Wirkungsgeschichte Condorcets. Auf der anderen Seite war die Französische Revolution aber nicht nur die Verdichtung eines übergreifenden historischen Prozesses, in der man eine frühe Exposition zentraler Themen der Moderne erkennen kann, sie entfaltete auch eine Eigendynamik, die durch den radikalen Bruch mit Tradition und Vergangenheit gekennzeichnet ist. In dieser Hinsicht stellt sie ein herausragendes Paradigma revolutionären Wandels dar – eines Wandels, der voller Widersprüche und Konflikte war, getragen vom Pathos der Freiheit, aber auch gezeichnet durch den Terror. Die Schwierigkeiten, denen sich eine Schulgeschichtsforschung zur Französischen Revolution gegenüber sieht, liegen darin, die Überlagerung und die Dialektik dieser Prozesse – übergreifender historischer Wandel und revolutionäre Eigendynamik, Kontinuität und kultureller Bruch, Aufklärung und Terror, Säkularisierung und staatliche Instrumentalisierung – nicht nur in der Bildungspolitik, sondern auch in der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit wiederzufinden. Denn die Schule wurde von diesen Prozessen erfaßt. Annahmen der älteren erziehungsgeschichtlichen Literatur, nach denen sich die Revolution vor allem auf der Ebene der politischen Auseinandersetzung abspielten, die schulische Wirklichkeit aber allenfalls am Rande berührten, bedürfen heute der Revision. Allerdings sind unsere Kenntnisse der Schulwirklichkeit während der Revolution immer noch unbefriedigend und relativ abstrakt. Es fehlt insbesondere an Untersuchungen, die sich mit den konkreten Erfahrungen von Lehrern etwa beschäftigen; es gibt noch keine Arbeit, die uns ein Bild vom Los und dem Erleben der Kinder während der Revolution vermitteln, und vor allem ist

die Wirkung der Terreur aufs Schulwesen noch nicht systematisch untersucht worden. Zur Schulentwicklung gibt es dagegen eine Reihe regionaler empirischer Studien.

1. Vorrevolutionäre Reformpläne

Die erste große Reformphase, die der Revolution voranging, war die kurze Zeit, während der Turgot das Amt des Generalkontrolleurs der Finanzen innehatte. 1774 von Ludwig XVI. in dieses Amt berufen, unternahm Turgot den ehrgeizigen Versuch, die wirtschaftspolitische Theorie der Physiokraten in die Wirklichkeit umzusetzen: Freigabe der Preise des Getreidehandels, Aufhebung der Zünfte, Stärkung der Eigenverantwortung der lokalen Verwaltung. Turgot scheiterte mit seinem Programm wirtschaftlicher Entwicklung, weil das liberale Bürgertum noch zu schwach war, um ihm zur Durchsetzung zu verhelfen. Erst die Konstituante sollte seine Ziele realisieren.

Unter den Reformplänen, die Turgot während dieser Zeit dem König offerierte, befand sich auch der Vorschlag zur Errichtung eines öffentlichen Erziehungssystems.² Turgot beklagt darin den Mangel an Patriotismus und das Desinteresse an öffentlichen Angelegenheiten unter den Bürgern; sein Bildungsplan sollte einen »Geist der Ordnung und der Einheit« entfalten, der alle Kräfte und Mittel der Nation auf das Allgemeinwohl lenkt. Moralische Erneuerung, die Entwicklung eines staatsbürgerlichen Bewußtseins und eines öffentlichen Geistes schienen ihm die grundlegenden Voraussetzungen für den Aufbau einer liberalen Eigentümergeellschaft, von der er wirtschaftliche Prosperität erhoffte. Dahinter stand die Vorstellung, die man in den Theorien der Aufklärung, etwa bei Helvétius findet, daß nur das Eigeninteresse den einzelnen an das öffentliche Interesse bindet, aber auch, daß öffentliches und individuelles Interesse in einem wohlgeordneten Staatswesen miteinander konvergieren. So sah Turgots Verfassungsplan die schrittweise Übertragung lokaler politischer Aufgaben an die Grundbesitzer vor, deren »Eigenliebe« auf diese Weise dem Gemeinwesen nutzbar gemacht werden konnte, so daß in Kürze ein patriotisches Besitzbürgertum entstünde. Die Grundbesitzer galten ihm als die eigentlichen Träger des sozioökonomischen Fortschritts, diese Klasse würde sich am ehesten für die Einführung kapitalistischer Methoden in der Landwirtschaft interessieren, sie hätte zugleich das größte Interesse an einer staatlichen Ordnung, die Eigentum und Wirtschaftsfreiheit garantiert; deshalb band Turgot das

² A. R. J. Turgot: »Mémoire au roi sur les municipalités«. In: Ders.: *Oeuvres*. Paris 1922, Bd. IV, S. 577.

Recht der Teilnahme an politischen Wahlen an den Grad der wirtschaftlichen Selbständigkeit, die am Grundbesitz zu messen sei.

Dieses Interesse an der Entwicklung einer grundbesitzenden bürgerlichen Klasse ging mit dem Interesse an der Stärkung des aufgeklärten absolutistischen Staates einher. Turgots Pläne liefen darauf hinaus, alle intermediären Körperschaften und Privilegienstrukturen, die sich einer Konvergenz dieser beiden Interessen störend in den Weg stellten, beiseite zu räumen. Der Bildungsreform kamen dabei wichtige Aufgaben zu. Zum einen galt es, über die Schule eine staatsbürgerliche Erziehung und Bildung zu institutionalisieren, aber auch die mentalen Voraussetzungen für ökonomische Entwicklung zu schaffen. Daher sollten schon in den *petites écoles* neben Lesen und Schreiben auch Rechnen, Meßkunst und Mechanik unterrichtet werden. Zum anderen war es das Ziel, das Bildungswesen unter öffentlich-staatliche Verantwortung zu stellen, es zu »säkularisieren« und zu vereinheitlichen. Dies bedeutete den weitgehenden Ausschluss der Religion aus dem öffentlichen Unterricht sowie die nationalstaatliche Vereinheitlichung und zentralisierte Verwaltung des Bildungs- und Unterrichtswesens. Ein »Conseil d'instruction nationale«, eine Art Bildungs- und Erziehungsministerium, sollte an der Spitze des Schulwesens stehen und die Umsetzung dieses Ziels gewährleisten. Dieser Conseil würde auch die Unterrichtsbücher beschließen, ihre Benutzung sollte im ganzen Land erfolgen und für alle Kinder obligatorisch sein.³

Turgots Konzeption war ganz vom ungebrochenen Fortschrittsglauben der Aufklärung getragen. Innerhalb von 10 Jahren, so pries er seinen Plan dem König an, wäre Frankreich eine völlig neue Nation:

[...] au lieu de la lâcheté, de la corruption, de l'intrigue et de l'avidité qu'Elle a trouvée partout, Elle trouverait partout la vertu, le désintéressement, l'honneur et le zèle. Il serait commun d'être homme de bien. Votre royaume lié dans toutes ses parties qui s'étayeraient mutuellement, paraîtrait avoir décuplé ses forces, et dans le fait, il les aurait beaucoup augmentées. Il s'embellirait chaque jour comme un fertile jardin. L'Europe Vous regarderait avec admiration et avec respect, et Votre peuple aimant avec une adoration sentie [...].⁴

In der Revolution wird dieser Glaube an die »demiurgische Macht der Erziehung«⁵ seine großen Triumphe feiern. Bei Turgot und den Physiokraten findet man bereits zentrale Motive und Zielsetzungen der revolutionären Bildungspolitik vorweggenommen.

Während Turgot der allgemeinen Volksbildung einen hohen Stellenwert für die ökonomische und politische Entwicklung beimaß, waren die meisten

³ Ebd., S. 620.

⁴ Ebd., S. 621.

⁵ F. Furet und M. Ozouf: *Lire et écrire. L'Alphabétisation des français*. Paris 1977, S. 97.

Aufklärungstheoretiker zurückhaltender. Zwar gab es schon in den 60er Jahren des 18. Jahrhunderts eine breite und rege Bildungsreformdiskussion, die sich auch in – freilich noch sehr zögerlichen – politischen Maßnahmen niederschlug, doch konzentrierte sich diese Diskussion ganz auf das höhere Bildungswesen.⁶ Unter der kulturellen und administrativen Elite gab es starke Vorbehalte gegen einen Ausbau des Elementarschulwesens.⁷ Man befürchtete generell, allzuviel Bildung für die Kinder des einfachen Volkes würde diese ihrem Stand und ihrer »natürlichen Bestimmung« entfremden. Die Entwicklung des niederen Schulwesens wurde im 18. Jahrhundert daher fast ausschließlich von der Kirche getragen. Die Bestrebungen der Kirche und der Ordensgesellschaften zielten allerdings auf eine intensiviertere religiöse Erziehung, auf eine »religiöse Alphabetisierung« ab und liefen daher in eine ganz andere Richtung als die Reformbestrebungen Turgots.⁸

Die katholische Reform des Grundschulunterrichts (im Gefolge des Abwehrkampfes gegen den Protestantismus) hatte bis 1760 zu gewissen Erfolgen in der Zurückdrängung des Analphabetismus geführt; danach kam es eher zu einer Stagnation: Der Alphabetisierungsgrad stieg unter den höheren sozialen Schichten, während er sich bei den unteren Schichten nur wenig änderte.⁹ Dies hing weniger mit einem Mangel an Schulen als mit der geringen Effizienz des Unterrichts in den *petites écoles* zusammen. Sieht man einmal von den *Frères des écoles chrétiennes* ab, so gab es noch kaum Schulen mit Simultanunterricht, ein Umstand, der erst während der Revolution in den Mittelpunkt des erziehungstheoretischen Diskurses rückte.¹⁰ Von den *Frères des écoles chrétiennes*, deren Orden 1688 von J. B. de La Salle gegründet wurde und deren Schulen 1724 das königliche Patent erhielten, gingen die wichtigsten praktischen Unterrichtsreformen des Ancien Régime aus: Sie führten den Simultanunterricht, die Klassenteilung und französische Texte ein, während in den meisten Schulen noch anhand lateinischer Gebetbücher unterrichtet wurde. Außerdem bemühten sie sich be-

⁶ Siehe hierzu D. Julia: »Staat, Gesellschaft und Reform der Lehrpläne in Frankreich im 18. Jahrhundert«. In: H. U. Gumbrecht, R. Reichardt und T. Schleich (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Aufklärung in Frankreich*. München und Wien 1981; J. Morange und J. F. Chassaing: *Le mouvement de réforme de l'enseignement en France 1760–1798*. Paris 1974.

⁷ R. Chartier, M.-M. Compère und D. Julia: *L'Éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris 1976, S. 37.

⁸ J. Quéniart: »Alphabetisierung und Leseverhalten der Unterschichten in Frankreich im 18. Jahrhundert«. In: H.-U. Gumbrecht, R. Reichardt und T. Schleich (Hrsg.): *Sozialgeschichte der Aufklärung in Frankreich*. München und Wien 1981, S. 126f.

⁹ F. Ponteil: *Histoire de l'enseignement*. Paris 1966, S. 10f.; Chartier, Compère und Julia, *L'Éducation* (Anm. 7), S. 100ff.

¹⁰ H.-C. Harten: *Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution*. München 1990, S. 131ff.

reits um eine elementare berufsbezogene Bildung, und sie nahmen sich insbesondere auch der Kinder der Armen an. Die Ausbreitung ihrer Schulen während des 18. Jahrhunderts machte zwar Fortschritte, blieb jedoch begrenzt: 1789 zählten ihre Schulen 760 Lehrer und rd. 31 000 Schüler.¹¹

Prominente Vertreter der Aufklärung wie La Chalotais und Voltaire warfen der Kirche vor, die Kinder des Volkes von der Arbeit und den »produktiven Berufen« abzuziehen. Diesen Vorwurf erhob z. B. auch Philippon de la Madeleine. Er erblickte die Aufgabe der Volkserziehung darin, das einfache Volk mit seiner »natürlichen Bestimmung« zufrieden zu machen; daraus folgte für ihn ein recht eingeschränktes Unterrichtsprogramm: »j'ai proposé ne développer dans le peuple que les forces corporelles qui sont les seuls instruments de son pouvoir et de la fortune, et d'éloigner soigneusement de son esprit toutes ces connaissances qui ne font [qu'] exciter en lui les désirs inquiétés, le dégoût de son état, les murmures contre la société.«¹² Philippon ging es freilich auch darum – und in dieser Hinsicht war sein Programm zukunftsweisend –, die Arbeitsfähigkeit durch die schulische Erziehung zu befördern, um das Los der arbeitenden Klassen zu mildern, bei strikter Unterbindung jeder Form von sozialer Mobilität. Daher sah sein Erziehungsplan auch für die Zeit nach der Elementarschule bereits einen Unterricht in Berufsschulen oder berufsschulähnlichen Einrichtungen einmal wöchentlich vor.

Dieses Programm ging schon deutlich über den klassischen Erziehungsreformplan der Aufklärung, La Chalotais' *Essai d'éducation nationale*, hinaus. La Chalotais' Konzeption, im Zusammenhang mit der Diskussion über die Transformation der Jesuiten-Collèges entstanden, gibt die widersprüchliche Haltung der Aufklärung wieder: »Modernisierung« der höheren Bildung, Restriktionen für die Volksbildung.¹³ Er kritisierte die Frères de la doctrine chrétienne, weil sie dem Volk mehr beibrächten als es benötige: »Le bien de la Société demande que les connoissances du Peuple ne s'étendent pas plus loin que ses occupations. Tout homme qui voit au-delà de tout son triste métier, ne s'en acquittera jamais avec courage et avec patience. Parmi les gens du Peuple il n'est presque nécessaire de savoir lire et écrire qu'à ceux qui vivent par ces arts ou à ceux que ces arts aident à vivre.«¹⁴ Voltaire, dem er seine Schrift zusandte, stimmte begeistert zu; er schrieb La Chalotais: »Je vous remercie de proscrire l'étude chez les labou-

¹¹ R. J. Vignery: *The French Revolution and the School. The Educational Politics of the Mountain, 1792–1794*. Madison, Wisconsin 1965, S. 11.

¹² Zit. bei: H. Chisick: *The Limits of Reform in the Enlightenment*. Princeton 1980, S. 147.

¹³ Siehe Chisick, *Limits* (Anm. 12).

¹⁴ L. R. Caradeuc de la Chalotais: *Essai d'éducation nationale ou Plan d'étude pour la jeunesse*. Paris 1763, S. 26.

reurs. Moi, qui cultive la terre, je vous présente requête pour avoir des manoeuvres, et non des clerics tonsurés. Envoyez-moi surtout des frères ignorantins pour conduire mes charrues, ou pour les atteler.«¹⁵ An anderer Stelle schreibt Voltaire: »Nicht den Tagelöhner soll man bilden, wohl aber den guten Bürgersmann, den Stadtbewohner.«¹⁶

Ebenso betonte Diderot die Funktion des Unterrichtswesens, die soziale Reproduktion zu gewährleisten: »Nichts ist unheilvoller für die Gesellschaft als diese Verachtung der Väter für ihren eigenen Beruf und diese unsinnigen Emigrationen von einem Stand in einen anderen.«¹⁷ Und während Diderot ein aufklärerisches Curriculum für das höhere Bildungswesen entwarf, wollte er sogar die traditionelle religiöse Erziehung weiterhin für das einfache Volk aufrechterhalten, als ein Mittel, es mit seinem Los zu versöhnen und seine untergeordnete Stellung in der Gesellschaft zu befestigen. Religiöse Autonomie, die atheistische oder deistische Lehre, dies muß einer kleinen geistigen Elite vorbehalten bleiben; denn: »Das Gros einer Nation wird immer unwissend, furchtsam und abergläubisch bleiben.«¹⁸ Die Priester sind nützlich, um das Denken des Volkes in geordneten Bahnen zu halten, damit ihre geistige Unmündigkeit sie nicht in den Zustand der Raserei versetzt: »Ich würde also die Priester nicht als Inhaber von Wahrheiten betrachten, sondern gewissermaßen als Hindernisse gegenüber möglichen, noch ungeheuerlicheren Irrtümern; nicht als die Präzeptoren der vernünftigen Leute, sondern als Wärter der Narren; und ihre Kirchen würde ich bestehen lassen wie das Asyl oder die Anstalten für eine gewisse Art von Geistesgestörten, die rasend werden könnten, wenn man sie ganz und gar vernachlässigt.«¹⁹ Daraus spricht eine erstaunliche Verachtung für das Volk; die »Aufklärung« ist noch kein generalisiertes Projekt. Aus ähnlichen Gründen wollte Philipon, der doch bereits ein sehr weitgehendes Konzept einer an nützlicher Arbeit orientierten Volkserziehung entwarf, den Elementarschulunterricht den religiösen Orden überlassen. Allerdings dachte er in dieser Hinsicht pragmatischer: Auch die religiöse Erziehung sollte sich in Grenzen halten – zu häufiger Besuch der Messe bedeutet den Verlust wertvoller Arbeitszeit –, und das Erziehungswesen sollte unter staatliche Aufsicht gestellt werden.

Gewiß gab es im späten Ancien Régime noch kaum Stimmen, die die Ständeordnung der Gesellschaft grundlegend in Frage stellten. Doch gab es

¹⁵ Zit. bei Chisick, *Limits* (Anm. 12), S. 75.

¹⁶ Voltaire: *Für Wahrheit und Menschlichkeit*. Seine Schriften ausgewählt und eingeleitet von Paul Sakmann. Leipzig o.J., S. 98.

¹⁷ D. Diderot: *Bildungsplan für die Regierung von Rußland*. Weinheim 1971, S. 172.

¹⁸ Ebd., S. 112.

¹⁹ Ebd.; vgl. Diderot: *Enzyklopädie. Philosophische und politische Texte aus der »Encyclopédie«*. München 1969, S. 219.

sehr unterschiedliche Auffassungen darüber, wie diese Ordnung auszufüllen sei. Auch Turgot dachte nicht daran, dem Volk alle politischen Rechte zu geben; er dachte es sich jedoch auch nicht ohne alle Rechte: »On ne peut pas lui donner une voix pleine; on ne peut pas lui refuser entièrement voix.«²⁰ Der Abbé Baudeau hatte bereits 1765/1766 ein physiokratisches Programm vorgelegt, das diese Differenzierung bildungspolitisch konkretisiert: Das Volk sollte zum freien, seiner selbst mündigen Marktsubjekt werden, aber dies im Rahmen vorgegebener ständischer Differenzierungen. Die Physiokraten, die die unbeschränkte Handlungsfreiheit des Individuums auf dem Markt postulierten, wurden, so paradox dies scheint, zu den energischsten Verfechtern eines öffentlichen, staatlich geregelten, einheitlichen und allgemeinen Bildungssystems. Baudeau ging noch von fünf Ständen in der Gesellschaft aus; doch die ständisch gebundene Erziehung wird bei ihm bereits überlagert durch eine öffentliche Erziehung, die alle sozialen Gruppen verbindet und zu einem einheitlichen Ganzen zusammenfügt. Ziel des *allgemeinen* Erziehungsauftrags ist die Vertragsfähigkeit aller Individuen für eine künftige Marktgesellschaft.

Daraus folgt ein Programm der Alphabetisierung, aber mit einer ganz anderen Begründung als die der Kirche: Die Fähigkeit, Verträge einzugehen, ist an die Schreib- und die Lesefähigkeit gebunden; sie sind auch die Gewähr dafür, daß niemand von Schriftkundigen abhängt und etwa beim Aushandeln von Verträgen betrogen wird.²¹ Freilich waren dies erst sehr formale Voraussetzungen, und Baudeau bezog noch nicht einmal Formen politischer und rechtlicher Bildung für die Landbevölkerung in seine Überlegungen ein. Es ging ihm um elementare Bedingungen der Marktfähigkeit des einzelnen, noch nicht um politische Partizipation. Auch Baudeau konzentrierte seine Aufmerksamkeit auf die Bildung der höheren Klassen, denn an ihrem Verhalten würde sich das einfache Volk orientieren: »Le Peuple est naturellement imitateur. Si les premiers de la Nation étoient instruits, honnêtes et Citoyens, bientôt vous verriez fleurir les Talens utiles, les Vertus et l'Amour du bien public.«²² Während Baudeau so auf die Vorbildfunktion der »Großen« hoffte, entwickelte der Physiokrat Le Mercier de la Rivière bereits erste Ansätze zu einer wissenschaftlich begründeten Theorie des allgemeinen Unterrichts. Er sah, ähnlich wie Diderot, das Volk am Rande des Deliriums leben; darin lag eine Gefahr für das bürgerliche Eigentum. Aber nicht durch religiöse Gehorsamserziehung, sondern durch Wissen und Aufklärung sollte diese Gefahr gebannt werden.²³ Die gleiche Auffassung

²⁰ Turgot, *Mémoire* (Anm. 2), S. 586.

²¹ Abbé Baudeau: *Ephémérides du Citoyen*. Paris 1765/1766, Bd. III, S. 26.

²² Ebd., Bd. I, S. 112.

²³ Le Mercier de la Rivière: *De l'Instruction publique; ou Considérations morales et politiques sur la nécessité, la nature et la source de cette institution*. Paris 1775.