

ANDREAS FLITNER

DIE
POLITISCHE ERZIEHUNG
IN DEUTSCHLAND

*

GESCHICHTE UND PROBLEME

1750 – 1880



MAX NIEMEYER VERLAG / TÜBINGEN 1957

Dem Andenken der Freunde

FRIEDRICH BENDER

HEYE GROENEWOLD

WILLY SCHENK

I N H A L T

	Seite
Vorwort	9
Erstes Kapitel. Staat und Erziehung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts	
1. Die Grundlagen Reformpädagogik und Fürstenstaat im 17. Jahrhundert — Die Staatsschule im Zeichen merkantilistischer Wirt- schaftspolitik.	15
2. Philanthropische Pädagogik Basedow — Die Schinzner Schule — „Allgemeine Revision“ — Villaume.	18
3. Staatspädagogik im friderizianischen Preußen Verstaatlichung des Schulwesens — Resewitz — Zedlitz — Rochow.	20
4. Städtisch-ständischer Patriotismus Die Patriotischen Gesellschaften — Mosers „Patriotisches Archiv“.	23
5. Volksbildung und Schulwirklichkeit Bildungsstand — Volksliteratur — Politische Katechis- men — Vorbilder: Universität und Ritterakademie — Rechtsunterricht und Gegenwartskunde an den Schulen.	26
Zweites Kapitel. Rousseau und die Französische Revolution	
1. Rousseau	31
2. Im Namen der Gleichheit Lepeletier und Babeuf.	34
3. Im Namen der Freiheit Mirabeau und Condorcet.	36
4. Die Erziehungsarmee Napoleons	41
Drittes Kapitel. Deutschland im Banne der Revolution	
1. Ästhetischer Liberalismus Humboldt und Schiller	43

	Seite
2. Die philanthropisch-patriotische Bewegung	48
Umkehr der „Revisionisten“ — Die patriotischen Gesellschaften — Die Preisfrage der Erfurter Akademie von 1793.	
3. Systeme der Staatspädagogik	54
Erziehung für den Rechtsstaat — Erziehung für den Sittenstaat — Erziehung für den Wohlfahrtsstaat.	
 Viertes Kapitel. Reformzeit und nationale Befreiung	
1. Reformzeit	65
2. Fichte	67
Zeitbewußtsein — Staat — Nation — Nationalerziehung — Die Erziehungsrepublik — Die Bedeutung der „Reden“ für die Geschichte und das Problem der politischen Erziehung.	
3. Der Freiherr vom Stein	76
Möser und Rehberg — Steins erziehende Selbstverwaltung — Jugenderziehung — Bildungswert der Geschichte — Erziehung der öffentlichen Meinung.	
4. Neuhumanismus und Pestalozzianismus	87
Humboldt und Niethammer — Pestalozzi — Schulpolitik der Reformzeit.	
 Fünftes Kapitel. Die Pädagogik als Wissenschaft	
1. Philosophische Pädagogik	97
I. B. Graser — Schleiermacher.	
2. Historische Pädagogik	103
F. H. Ch. Schwarz — F. Cramer — A. Kapp.	
3. Vergleichende Pädagogik	107
F. Thiersch — I. H. von Wessenberg — E. Münch.	
4. Schulverfassungslehre	113
Wilhelm Sause.	
 Sechstes Kapitel. Politische Theorie von Adam Müller bis zu Karl Marx	
1. Konservative Staatslehre	117
Leben und Ordnung erziehen — Naturstaat und „Ideokratie“ — Der Sprachgebrauch der Fürsten — (A. Müller, K. L. v. Haller, H. Leo, Wilhelm Götte).	

	Seite
2. Liberale Staatswissenschaft	120
Der reine Rechtsstaat — Schutz des Kinderrechts — Staatliche und antistaatliche Motive — Rechtswille und „politische Mündigkeit“ — (K. S. Zachariae, F. Bülau, Rotteck-Welcker).	
3. Von Hegel zu Marx	125
Hegel — Das „Natürliche“ und das Objektive — Staats- erziehung. Die Hegelianer — „Althegelianer“ — G. Thaulow, A. Ruge. Marx — Vereinigung von Erziehung und materieller Produktion — Die Rolle des „Bewußtseins“ — Ch. Fourier.	

Siebentes Kapitel. Schulpolitik im Vormärz

1. Die schulpolitische Entwicklung 1815—1847	138
Süverns Gesetzentwurf — Gegenkräfte — Entpolitisie- rung der Schule unter Altenstein — Wachsende Verstaat- lichung in allen Ländern — Das Schicksal der Bürger- kunde — Literarische Diskussion der Schulpolitik.	
2. Adolf Diesterweg	145
Verhältnis zur Zeitpädagogik — Pestalozziverständnis — Nationalismus und Realismus — Das „Volk“ — Diester- wegs Wirkung.	

Achtes Kapitel. Die pädagogische Bewegung des Jahres 1848

1. Die Versammlungen der Lehrer	150
Flugschriften — Die großen Lehrertage — Verbrüderung aller Lehrer — Kontakt mit der Frankfurter National- versammlung.	
2. Die politisch-pädagogischen Forderungen der Lehrer . .	158
Staatlichkeit der Schule — Freiheit — Volkstümlichkeit— Nationalbewußtsein — Einheitlichkeit.	
3. Die Arbeit des Frankfurter Parlaments	161
Vorbilder — Entstehung der Schulartikel — Der Lehrer- stand in den Schulartikeln — Bedeutung der 48er Bewe- gung für die politische Erziehung.	

	Seite
Neuntes Kapitel. Politik und Erziehungstheorie bis 1870	
1. Die Schulpolitik bis 1870	165
Die Stiehlschen Regulative in Preußen — Verwandtes in anderen Ländern — Lesebücher — Die Lehrerschaft.	
2. Schulrecht und Schulverfassungslehre	169
Die Schule im Kräftefeld der geistigen und politischen Mächte — Soziale Bildung — Rechtsgeist im Schulwesen — (H. Gräfe, Ludwig von Rönne, Lorenz von Stein).	
3. Die „Christlich-Gymnasialen“	174
Schmids Enzyklopädie — Nationaler Liberalismus und positives Christentum — Ludwig Wiese.	
Zehntes Kapitel. Die erziehenden Verbände im 19. Jahrhundert	
1. Staat und Kirche	180
2. Universitäten und Studentenverbände	186
3. Die Lehrerschaft	191
4. Zünfte, Gesellenverbände, Arbeitervereine	192
Anmerkungen	196
Register	234

VORWORT

Kann man der politischen Erziehung, diesem Sorgenkind der Schule und der Pädagogik, durch eine problemgeschichtliche Untersuchung aufhelfen? Oder vermehrt man dadurch nur die große Zahl untauglicher Bücher über diesen Gegenstand und begibt sich unter jene Autoren, über die schon Hegel seinen Spott ausgegossen hat — die mit Gründlichkeit zusammentragen, was „berühmte Männer, Kirchenväter, Philosophen“ darüber vorgebracht, die Bescheid wissen im „Statuieren und Meinen“ anderer, aber zur Sache selbst gar nicht kommen?

Dieses Buch will zur Sache selbst kommen. Es geht aber davon aus, daß unser Erziehungswesen ein historisches Gebilde ist, daß man es in seinen geschichtlichen Zusammenhängen erkennen und verstehen muß, wenn man seinen Sinn ergründen und wenn man seine Substanz erhalten oder verändern will. Die geschichtliche Betrachtung zeigt, daß das Unterrichtswesen, zumindest seit der Französischen Revolution, eine politische Potenz gewesen ist, daß man es als ein Politicum angesehen und umkämpft hat und daß auch die inhaltliche Beziehung zur Politik seit dieser Zeit von der Pädagogik und von der Schultheorie wahrgenommen worden ist. Freilich wurde in Deutschland lange versucht, diese Aufgabe ganz aus der Schule fortzudrängen, aber auch das gehört in diese Geschichte herein und muß in seinen Motiven ergründet werden.

Man hat sich oft bemüht, den großen Fragenkreis, um den es hier geht, aufzuteilen und staatsbürgerliche, politische, soziale Erziehung und Bildung scharf voneinander zu trennen. Systematisch ist das nicht möglich, und will man es von der Wortbedeutung her tun, so wird man wiederum auf die Geschichte verwiesen. So muß die terminologische wie die sachliche Differenzierung auf historischem Wege versucht und zunächst der ganze Bereich behandelt werden. Eingeschlossen ist also einmal die „*staatsbürgerliche Erziehung*“. Die Vorstellung vom Bürger, der im Staate seine Pflicht erfüllt und dafür ausgerüstet wird, dieses Leitbild des Aufklärungsstaatsdenkens im 18. Jahrhundert, hat sich bis heute erhalten und als unentbehrliches Mobiliar der Demokratie erwiesen. Allerdings

ist etwas von der Mentalität der Entstehungszeit, der es vornehmlich um den funktionierenden Staatsbürger und seinen verständigen Gehorsam ging, mit dem Ausdruck verschmolzen, und die „staatsbürgerliche Erziehung“ hat ein Stück dieses ihres ursprünglichen Geistes durch die Zeiten hin mitgeschleppt.

Einbegriffen ist auch die „*politische Bildung*“, wobei mit „Bildung“ gemeint ist, was das 19. Jahrhundert im Zeichen des Neuhumanismus darunter verstanden hat: eine auf bestimmtes Bildungswissen gegründete, durch Übung geprägte Formung des Denkens, Schauens und Sichverhaltens. Daß der Begriff der Bildung in seiner klassischen Zeit Politisches kaum enthalten hat, gibt keinen Anlaß, ihn hier auszuschließen oder nur in der abgegriffenen Bedeutung des heutigen Sprachgebrauchs weiterzureichen. Er trägt in sich durchaus die Möglichkeit, auch auf die politische „formatio“ des Menschen angewandt zu werden.

Und schließlich ist auch die „*Sozialerziehung*“ mit behandelt, wie sie besonders dann im 20. Jahrhundert ein Vorzugsthema der Pädagogik geworden ist — hier allerdings nur soweit einbezogen, als sie eigentümlich Politisches berührt. Das Feld der Gemeinschaftserziehung ist unendlich, von ihren Problemen steckt in jeder Pädagogik etwas drin, und vieles wäre einfacher, wenn man sie hier ganz beiseite lassen könnte. Aber eine Abtrennung dieses Bereichs vom politischen ist nicht möglich, weil die Grenzen in der Wirklichkeit fließen, die vorwiegend sozialen und die vorwiegend politischen Gemeinschaften verbunden sind durch eine große Zahl solcher, die von der einen zur anderen Bestimmung überwechseln; die Politisierung der gesellschaftlichen Mächte ist geradezu als charakteristisch für unsere Zeit bezeichnet worden, tritt dem Historiker aber auch aus früheren Epochen entgegen. Und anderseits liegen die entscheidenden Differenzen unter den heutigen politischen Parteien in ihrer Einstellung zur Ordnung der Gesellschaft, so daß auch die politischen Fragen großenteils von sozialen Fragen abhängig geworden sind. Von dieser Verbundenheit lebt die politische Erziehung weithin. Sind doch die Sozialformen des Alltags und der Erziehung fast die einzigen Modelle, die ihr zur Verfügung stehen und ohne die sie zur öden Unterweisung nachherbartischer Begrifflichkeit würde.

In dem also recht weit gefaßten Thema ist aber ein noch umfänglicheres mitgemeint und -untersucht, ein Aspekt der Geschichte der Pädagogik überhaupt als der Wissenschaft von den Bedingungen und Gehalten der Erziehung. Pädagogik ist seit der grie-

chischen Antike vornehmlich zweierlei gewesen: einmal pragmatische Methodensuche, zum andern Definition des Bildungsideals. In Protagoras und Plato, Pseudoplutarch und Cicero, Basedow und Humboldt, Ziller und Paul Natorp ziehen sich diese zwei Aufgaben durch die Geschichte hin. Das ausgehende 18. und das beginnende 19. Jahrhundert bringen gegenüber dieser Alternative eine neue Fragestellung und damit einen dritten Weg der Pädagogik, ein ganz anderes Selbstverständnis ihrer Aufgabe, welches sie bis in die Gegenwart hinein zunehmend bestimmt. Es ist das Bewußtsein dieser Wissenschaft, weder ein Bildungsideal von sich aus formulieren, noch in Pragmatismus und Methodensuche steckenbleiben zu können, vielmehr die Erziehung untersuchen und erkennen zu müssen in ihrer mannigfachen Verschränkung und Abhängigkeit von vielen Bereichen des Lebens und des Geistes, von ihnen beeinflußt und sie mit bestimmend, auf Verstehen angewiesen und auf das Verstandene wirkend. Die Verschränkung mit der *Politik* ist nur *eine* Seite des Ganzen, das hier erfahren wird. Schleiermacher, der erste große Systematiker einer solchen dialektischen oder hermeneutischen Pädagogik, hat auf andere Bereiche der Sozialwelt hingewiesen, die mit ihren Gehalten und ihren Ansprüchen in die Erziehung hineinwirken: auf die *freie Gesellschaft*, auf die Verbände der *Wissenschaft*, auf die *Kirchen*. Die *Wirtschaft* ist eine weitere Potenz, die in ihrer Bedeutung für die Pädagogik schon von den Philanthropen entdeckt, dann aber auf lange Zeit wieder ganz aus dem Bildungswesen fortgedrängt worden ist. Nach und nach wurde auch erkannt, daß diese Sozialmächte historischen Veränderungen unterworfen sind und einen Wandel der Erziehung und der Erziehungstheorie mit bedingen. Das Bewußtsein der *Geschichtlichkeit* zog damit auch in das pädagogische Denken ein, ebenso das der örtlichen und *nationalen Besonderheit*, wie es die vergleichenden Wissenschaften konstatieren.

Diese Bedingungen pädagogischen Denkens und Handelns sind schon mehrfach erörtert worden, besonders von den Geisteshistorikern in der Nachfolge Wilhelm Diltheys und versuchsweise von soziologischer Seite, etwa von Paul Barth und Hans Weil. Noch nicht hinreichend geklärt ist das Bewußtsein der pädagogischen Wissenschaft von dieser ihrer Lage, d. h. die *Geschichte der Pädagogik als einer hermeneutischen Disziplin*. Die Verflechtung von Politik und Erziehung ist, wie gesagt, nur ein Aspekt dieser Geschichte. Aber ihr Ganzes ist in der Untersuchung immer gegen-

wärtig und ist für den Verfasser eines ihrer Spannungsmomente gewesen. Auch sonst hat die Arbeit ihm selbst viele Überraschungen gebracht und ihn gezwungen, die seit K. A. Schmid und Friedrich Paulsen durch zahllose Nachläufer ausgetretenen Wege an vielen Stellen zu verlassen.

Bei einer solchen Ausweitung des Themas mußte unter den andrängenden Materialien sehr entschieden gesondert werden. So ließ es sich nicht vermeiden, einmal dieses, einmal jenes Geistesgebiet in den Vordergrund zu stellen, manche der eingeflochtenen Fäden nur ein Stück weit sichtbar zu machen, für die einzelnen Epochen dieser Geschichte „legitime“, zeitaktuelle Fragestellungen herauszusondern und mehr zufällige Formen beiseite zu lassen oder nur flüchtig zu behandeln. Solche Auswahlprinzipien und Bestrebungen, einen „Entwicklungsgang“ aufzusuchen, sind — erkannt oder nicht — in jeder Problemgeschichte wirksam. Dabei ist es in der neueren Geschichte vor allem das „Zukunftsträchtige“ (oder als Gegenpol das „Falsche“ oder das Nicht-realisierte), was die Nachlebenden interessiert. Dieses gibt aber seine klärende Kraft, seine Bereicherung der Gegenwart nur her, wenn es um seiner selbst willen, in seinem eigentümlichen Anspruch und seiner Stimmigkeit betrachtet und verstanden wird.

In dieses Buch ist meine Habilitationsschrift von 1954 nur in verkürzter Form aufgenommen worden, in der Hoffnung, es möge so wirklich mitsprechen in der gegenwärtigen Diskussion und den Leser nicht aus seiner vielleicht denkenden, sympathisierenden oder opponierenden Teilnahme in die neutrale Sphäre materieller Ausführlichkeit hinüberwiegen. Über die speziellen Untersuchungen ist im Anmerkungs teil Rechenschaft abgelegt, wohin auch die Auseinandersetzung mit der Literatur und die Hinweise auf weitere, sich hier ergebende Forschungsaufgaben verbannt sind.

Zu danken habe ich vor allem Eduard Spranger für sein gütiges Interesse und für seinen kundigen und allzeit toleranten Rat, sodann meinen Tübinger Freunden, Kollegen und Schülern, die mir viele Anregungen gaben. Mancher andere wird, was ich ihm schuldig bin, aus den nüchternen Anmerkungen herauslesen müssen. Auch für künftige Hilfe und Kritik und für alle Hinweise, die der Fortsetzung dieser Arbeit nützen können, werde ich dankbar sein.

Mit den Freunden, deren Namen die erste Seite trägt, habe ich die Gespräche, die uns in schweren Zeiten verbanden, nicht fort-

setzen können. Zwei von ihnen sind aus dem Kriege nicht heimgekehrt, der dritte in der Emigration früh gestorben. Im Bewußtsein, daß ich ihre Hilfe und ihren Zuspruch auch hierbei nur allzuoft habe entbehren müssen, widme ich dieses Buch ihrem Andenken.

Erlangen, im Frühjahr 1957

ANDREAS FLITNER

ERSTES KAPITEL

STAAT UND ERZIEHUNG IN DER ZWEITEN HÄLFTE DES 18. JAHRHUNDERTS

1. DIE GRUNDLAGEN

Seit mitteldeutsche Fürsten im 17. Jahrhundert begonnen hatten, die Schulpflicht von Staats wegen zu verordnen und den Aufbau eines allgemeinen Schulwesens zu organisieren, zeichnet sich das Problem der politischen Erziehung in seiner neuzeitlichen Form am Horizonte ab. Staat und Erziehung begegnen sich unter dem Zeichen zunehmender rationaler Bemeisterung der Welt. „In principio erat ratio“, so war schon in der Reformationszeit von den italienischen Protestanten der Anfang des Johannes-Evangeliums übersetzt worden. Ratio also als Vernunft des Schöpfers, an der die Menschen aber teilhaben mit ihrer Vernunft; und aus dieser Teilhabe wächst ihnen die Pflicht zu, die Welt zu erforschen und vernünftig zu ordnen. Die politische Theorie der Zeit konstruiert utopische Musterstaaten. In der politischen Wirklichkeit zeichnet sich der rationale Beamtenstaat ab. Die Naturwissenschaften suchen die Gesetze des Kosmos zu ergründen. Und die Pädagogik sinnt auf Methoden, der Vernunft eines jeden die ganze Welt zu erschließen, „alle Menschen alles zu lehren“.

Alle Menschen alles lehren: so lautet die Forderung der *Reformpädagogien des 17. Jahrhunderts*, die der staatlichen Schulpflicht ans Licht geholfen haben. Und in dieser Forderung steckt ihre eigentümliche Philosophie, die den Menschen als Spiegel der Schöpfung bezeichnet, als ihr Abbild, das sie mikrokosmisch darzustellen habe. Es steckt aber auch darin die Lehre vom ursprünglichen Recht eines jeden Menschen, zu lernen und belehrt zu werden und damit Anteil zu erhalten an der ihm bestimmten vernünftigen Geschöpflichkeit.

Zu diesem „Alleslernen“ gehört bei den Reformpädagogen folgerichtig auch eine Einführung in die bestehende politische

Welt, insbesondere die des kindlichen Anschauungskreises, der Gemeinde und der städtischen Obrigkeit. War bisher der Bibel- und Katechismus-Unterricht der Born gewesen, aus dem auch alle politische Anschaulichkeit schöpfen mußte — die Geschichten von den Königen und Propheten etwa, das Gleichnis vom Zinsgroschen oder die Mahnungen des Römerbriefs — so sollte jetzt ein eigener Unterricht in die Weltgeschichte und in die politische Ordnung einführen. Doch nur als ein Stück erscheint dies und ohne besondere Betonung im ganzen Unterrichtsplan. Denn Staat und Kirche, Politik und Religion sind für jene Pädagogen nur die einander zugehörigen Teile eines Ganzen, und der beginnenden Säkularisierung der Schule, mit der sie den Anfang machen, sind sie sich nirgends bewußt.

Das Greifen des Staates nach der Schule ist aber weniger Werk jener Pädagogen, als vielmehr Konsequenz der modernen Staatsprinzipien selbst. Der sich rationalisierende Staat fängt an, „die Bildung zu brauchen, wie er Geld braucht, Militär braucht, Straßen braucht“ (1). Sein Interesse ist nicht die vielseitige Bildung des Menschen, und nicht um ihretwillen nimmt er sich der Schule und des aufkommenden Realprinzips an. Er benötigt für seine Zwecke den Bürger, der im Gesamtgetriebe am besten seinen Platz versieht. Das Staatsgebäude wünscht er sich als einen Mechanismus, in dem ein jeder seine Stelle gut und vernünftig ausfüllen soll. Die Theoretiker dieses Aufklärungsstaates, V. L. von Seckendorff (1626—1692) etwa oder J. J. Becher (1635—1682), setzen zwar die Sorge für die Schule in den ersten Rang der Staats- und Fürstenpflichten. Aber sie haben auch Forderungen an diese staatsbetreute Schule; sie verlangen von ihr, daß sie die lateinische Einseitigkeit aufgibt und Kenntnisse für den Bürger im modernen Staat, für den Mann auf seinem Platze in den Vordergrund stellt. Ein jeder soll die Dinge erlernen, „die ein künftiger Hausvater, Bürger und Inwohner des Lands von allerhand natürlicher und vernünftiger Sachen Beschaffenheit des Lands-Regiments und Hauswesens in allen Ständen mit Nutz wissen und gebrauchen könnt“ (2).

So bildet sich in der Skala der neuen Realfächer eines heraus, das die Vorläuferschaft politischen Unterrichts für sich in Anspruch nehmen darf. Schon die erste staatliche Schulordnung, die Herzog Ernst der Fromme von Gotha erließ, zählt seit 1662 eine Bürgerlehre unter den Realien auf (3). Und das zugehörige Schulhandbuch, das von Andreas Reyher, dem pädagogischen

Berater des Herzogs — oder doch wenigstens nach seinen Entwürfen — verfaßt worden ist, enthält eine Staats-, Ämter- und Berufslehre und eine Einführung in die Rechte und Pflichten des Bürgers für jedermann (4). Reformpädagogik und Fürstenstaat haben gemeinsam und einmütig diesen Unterrichtsbereich — ein Fach könnte man es noch nicht nennen — aus der Taufe gehoben; jene um des Menschen willen und seiner Orientierung in der öffentlichen Welt, dieser um seiner selbst, des Staates willen, da er in sich alle Bürgerwohlfaht eingeschlossen sah. Pädagogik und Staat sind, gerade im Hinblick auf diesen Täufling, nicht immer so einträchtige Gevattersleute geblieben.

Wichtiger als dieses Fach wurde die Art und Weise, in der überhaupt der Staat sich der Schule, ihres Gedeihens und ihrer Inhalte annahm. Ohne das Interesse, das der aufgeklärte Staat pro domo an der Schule nahm, ist ihre ganze neuzeitliche Geschichte und besonders ihre Ausbreitung im 18. Jahrhundert nicht zu denken. Mit dem Schulzwang und den Schulordnungen des 17. Jahrhunderts war ja noch nichts gewonnen, solange die Unterhaltsgelder, die Gebäude, die ausgebildeten Lehrer fehlten. Daß der Staat sich unter Opfern an den Mitteln zur Schulunterhaltung beteiligte oder sie ganz selber aufbrachte, daß er die Lehrerbildung allmählich in eigenen und wiederum kostspieligen Seminaren konzentrierte, das gab ihm nicht sein Aufklärungspathos ein oder die Sorge um bürgerlich-politische Erziehung; das diktierte ihm vielmehr zunächst seine ökonomische Politik und die herrschende merkantilistische Wirtschaftstheorie. Der Staat bedurfte der Schule, um mit ihrer Hilfe die Wohlfahrt des Landes zu heben. Wollte man ausländische Pflanzen anbauen lassen, neue Arbeits- und Düngemethoden einführen oder fremde Industrien herbeiziehen, so brauchte man nicht nur eine gewisse Aufgeklärtheit des Landvolkes, eine Bereitschaft zum Neuen und die Fähigkeit, aus Wort und Schrift dieses Neue aufzunehmen, sondern man setzte geradezu den Schulmeister ein zu seiner Verbreitung, sei es, daß er die Bauern selbst zu unterweisen, sei es, daß er die Bauernkinder im Schulunterricht mit dem Neuen vertraut zu machen hatte. So nennt das preußische Generallandschulreglement von 1763 als Aufgabe des Schullehrerseminars die Unterweisung im Seidenbau im gleichen Zuge mit der Einführung in die „Methode des Schulehaltens“. Die Erziehung für den Staat war in ihrer ersten Form Erziehung für die Wirtschaftspolitik des Staates (5).

2. PHILANTHROPISCHE PÄDAGOGIK

„Vorstellung an Menschenfreunde“ überschrieb *J. B. Basedow* die Programm- und Werbeschrift für sein Reformschulprogramm, und „Philanthropinum“, Stätte der Menschenliebe, nannte er die Schule, die er mit den erworbenen Mitteln im Rampenlicht des öffentlichen Interesses errichtete. Der Name war ein Programm, er knüpfte an bei einem Begriff der hellenistisch-römischen Stoa und setzte die Liebe zu allem, was Menschenantlitz trägt, als höchste Tugend und den Anspruch eines jeden auf die Entfaltung seiner Menschlichkeit als höchstes Recht. Als Wahrer dieses Bildungsrechts aller Menschen und gleichermaßen als Hüter und Förderer dieser weitgehend säkularen Sozialmoral kam nicht die bisherige Schulherrin, die Kirche, in Frage. Der *Staat* mußte es sein, der sich der Wohlfahrt der Bürger hinfert annehmen, sich zu seinen Gliedern hin- und die Bürger zugleich zu sich herwenden sollte. Der gegebene Sozialverband und insbesondere die Staatsgemeinschaft erschienen als die eigentliche Bewährungsebene der Menschenfreundlichkeit (6).

In der philanthropischen Schule Basedows ist es darum mit den herkömmlichen Fächern nicht getan. Neben den Fachlehrern wird ein „Educator“ eingesetzt, der den Unterricht in der Moral und in den sozialen Tugenden übernimmt und dessen Name schon anzeigt, daß bei ihm die eigentliche Erziehungsaufgabe der Schule liegt. Außer seinem Unterricht fällt ihm die allgemeine Regelung des Schullebens zu, das er als eine große „Übung im Patriotismus“ einrichten soll. Er muß die kindlichen Spiele nutzen, sie auf Gesellschaftsgründungen, Wahlen, Ämter und Subordinationen richten und sie auswerten als Vorschule für das spätere Leben in patriotischer Gesinnung, als „Übung in der Selbstverleugnung zum gemeinschaftlichen Besten“ (7). Von der Verwirklichung solcher Pläne in philanthropistischen Schulen ist manches Zeugnis überliefert, besonders anschaulich in dem Bericht Martin Plantas über seine Schinzacher Schule: wie da von den Schülern gewählt, beamtet und beaufsichtigt wird, wie sie eine kleine Republik nach Vorbild des römischen Staates schaffen, wie sie öffentlich klagen, sich verteidigen, unparteiisch rechtsprechen und ein modellhaftes Gemeinwesen handhaben und regieren (8).

Eine solche Erziehung zur sozialen Tugend darf mit dem Schulalter nicht beendet sein. Auch für die Erwachsenen wird darum ein Bildungswesen verlangt, das ebenso wie die Schule einmal

durch Belehrung wirkt, zum andern aber Einrichtungen schafft, welche die Sozialmoral und den Patriotismus zu festigen geeignet sind. So sollen von Staats wegen Titel und Wappen an verdiente Patrioten verliehen, ein vaterländischer Adel dem des Blutes entgegengesetzt werden. Hohe Preise soll man patriotischen Schriftstellern und Liederdichtern gewähren. Die Gesetze will man so formulieren, daß jedermann sie verstehen und zu seiner Sache machen kann. Öffentliche Vaterlandsfeste sollen mehrmals im Jahr alle versammeln (und auch für die Jugend Höhepunkte des Schuljahres sein), während derer von nichts anderem geredet wird als „vom Vaterlande, von großen Exempeln patriotischer Aufopferung, von den Vorteilen, die man durch die bürgerliche Vereinigung genießt, von den Pflichten, die das Vaterland von uns erwartet; wie dasselbe unter den großen Gesellschaften unser Nächster sei; daß wir in ihm dem menschlichen Geschlechte dienen und daß die Religion selbst eben deswegen zur vorzüglichen Liebe des Vaterlandes verbinde“ (9).

Vaterland heißt hier immer: der gegebene Staat, in den man hineingeboren ist und dem man Sicherheit und Wohlfahrt verdankt; ein Sozial- und Schutzverband, der überall, wo es Menschen gibt, und in jeder Regierungsform, die den Menschen fördert, gleichviel gilt. Es ist der *Staatspatriotismus* des Aufklärungsstaates, den die Philanthropen aufrichten wollen und dem sie ihre Erziehung widmen.

Hier allerdings gerät die philanthropische Erziehungslehre in einen inneren Konflikt, indem das Recht des Einzelnen auf Menschlichkeit, auf Entfaltung und Ausbildung der Kräfte in Widerstreit kommen kann mit dem Willen des Staates, die Bildung zu seinen Gunsten und im Namen der allgemeinen Wohlfahrt zu lenken. Dieser Konflikt findet sich insbesondere ausgetragen in der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“, jenem enzyklopädischen Handbuch, das die norddeutschen Philanthropisten Ehlers, Resewitz, Salzmann, Stuve, Trapp, Villaume u. a. unter der Leitung von J. H. Campe herausgaben und das mit 16 Bänden ein Torso, aber doch die wichtigste Gruppenaussage der Philanthropen blieb. Darin hat *Peter Villaume* über die Frage gehandelt, „Ob und inwieweit bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei“ (10). Hier wird — und das entspricht der Position der Philanthropisten bis etwa 1792 — der einzelne mit seiner Aufgabe, an Ort und Stelle zu funktionieren, der großen

Maschine der Gesellschaft und des Staates preisgegeben. Im Interesse der Gesamtheit *kann* Gehorsam statt Raisonement, mechanische Fertigkeit statt Einsicht, Alltagszufriedenheit statt tieferer Bildung wünschenswert sein. „Selbst auf das größte Opfer des Menschen, auf das Opfer eines Teils seiner Veredelung und Vollkommenheit, hat die Gesellschaft ein unwidersprechliches, heiliges Recht“. „Ja, ich halte es für die Pflicht der Obrigkeit, den Lehrern des Volkes und der Jugend vorzuschreiben, welche Kenntnisse und in welcher Form sie jeder Klasse [der Gesellschaft] mitteilen und was sie für Gesinnungen und Triebe erwecken sollen“ (11). Villaume ahnt, welche Gefahr in dieser Staatsvollmacht steckt. „Ein großes und gefährliches Recht... Heil dem Staate, der solches Recht nicht mißbraucht!“ (12). Aber er läßt es ihm ungeschmälert, und es bedurfte der Erschütterung durch den Anblick der französischen Revolution, daß die Philanthropen sich der anderen Wurzel ihrer Lehre, des angestammten und unabdingbaren Rechts des Einzelnen auf Bildung, wieder entsannen.

3. STAATSPÄDAGOGIK IM FRIDERIZIANISCHEN PREUSSEN

Drängte so die philanthropische Erziehungstheorie und -praxis der Zeit hin auf den Staat, sowohl auf seine Abbildung im Sozialprinzip der Schule als auch auf Verstaatlichung der Schulorganisation, so hat die Staatspolitik ihrerseits ein weiteres getan, die Schule in ihren Wirkungskreis und in ihre Zwecke hereinanzuziehen. Das Preußen Friedrichs d. Gr. ging hierbei voran, und zwar nicht nur dadurch, daß es sich seiner Schulen bemächtigte — mit Hilfe einer sich zentralisierenden Lehrerbildung (1747/52), der strikten Durchführung von Schulpflicht und Schulaufsicht (1763) und schließlich der Erklärung der Schule als einer Veranstaltung des Staates (1794) — sondern auch durch theoretische Erörterungen und Versuche, die sich auf den politischen Inhalt und das Sozialprinzip der Staatsschule bezogen. Der aufgeklärt-absolute Staat trägt ja im Hinblick auf die Erziehungslehre zwei einander widerstrebende Tendenzen in sich, die beide hier zu Worte kamen: das ständische Prinzip, das nur für die oberen Schichten eine politische Erziehung verlangt und sonst dafür sorgt, daß jeder auf seiner Stufe bleibt, an seinem Platze Rechtes leistet und seine Blicke nicht zu weit darüber hinausschweifen läßt; und das Prinzip des nivellierten allgemeinen Staatsbürgertums, das Motive des Naturrechts und der Staatsraison mit-

einander verbindet und eine staatsnützliche Bürgerbildung für alle Untertanen verlangt.

Die Erziehungstheorie der sorgfältig abgetrepten, staatsregulierten Standesschule hat, auch in Deutschland, besonders in der Formulierung gewirkt, die ihr *La Chalotais* in seinem „*Essai d'éducation nationale*“ (1763) gegeben hat (13). Ganz in ihrem Sinne ist die bekannte Äußerung Friedrichs zu verstehen, es sei auf dem Lande genug, wenn die Leute etwas lesen und schreiben lernen, und ein Mehrwissen führe nur dazu, daß sie davonliefen in die Städte, um „*Sekretairs* und so was“ zu werden (14). Ausführlich hat diese Gedanken *F. G. Resewitz* ausgebreitet in seinem Buche: „*Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*“ (1773) (15). Resewitz wurde auf Grund dieser Schrift von Friedrich nach Preußen berufen, mit einer Generalsuperintendentur betraut und mit der Leitung der alten Erziehungsanstalt zu Kloster Berge, wo er seine Vorschläge zu verwirklichen suchte. Entsprechend den Berufsständen und der Abkunft fordert er eine Skala von Schultypen, von denen aber nur *einer*, der für den „gesitteten Stand des geschäftigen Bürgers“, an der eigentlichen Aufklärung teilhaben kann.

Für diesen höheren Bürger nun wird auch eine bürgerlich-politische Erziehung gefordert und entwickelt. Für ihn „ist es nützlich zu wissen, durch welche Veränderungen die Nation auf den Punkt gekommen ist, worauf sie sich jetzt befindet; durch welche großen und brauchbaren Männer dieses Wachstum bewirkt worden; welche Künste und Gewerbe im Lande blühen; wieweit Handlung und Landbau darin gediehen sei; welche natürlichen Produkte es habe oder nicht habe; welche Gesetze und Anstalten den meisten Einfluß auf den Zustand der Bürger haben; welche natürlichen und bürgerlichen Vorteile sie besitzen usw.“ Besonders ausführlich muß dabei die Gegenwart erörtert werden, die Vorzüge des eigenen Landes, die bürgerliche Freiheit seiner Einwohner und die Gründe für seine Wohlfahrt; ferner die Gesetze, nicht nur ihrem Inhalt, sondern auch ihrem Geiste nach, auf daß der Bürger das Glück des Gesetzesstaates zu schätzen wisse, patriotisch denken lerne und der Obrigkeit williger Gehorsam leiste (16).

Das Ziel einer Allgemeinbildung gibt es in diesem Staate der Staatszwecke nicht. Selbst den Universitäten wird vorgeworfen, sie beschäftigten sich zu sehr mit allgemeinen und abstrakten

Philosophemen, statt sich scharf auf ihre gelehrten Spezialaufgaben zu begrenzen (17). Und wie im Gelehrtenstande so soll auch in allen anderen Ständen und Berufen die Ausbildung sich streng im Erlebens- und Schaffenskreise eines jeden halten. Die politische Erziehung wird auf die Schicht der „gesitteten Bürger“ beschränkt, die eines verständigen Patriotismus, eines Durchdenkens und Mittragens des Staates fähig sind.

Damit wird immerhin ein Teil des Volkes, ein Stand in Stellvertretung für die anderen, zum Mitträger des politischen Ganzen. Und an dieser Stelle dringt nun auch das zweite Prinzip friderizianischer Staatserziehung, das naturrechtlich begründete allgemeine Staatsbürgertum, in die Gedanken ein. Friedrich selbst hat auch vom Adel eine solche stellvertretende Funktion erwartet und damit das Adelsprinzip eigentlich schon unterhöhlt. In den Direktiven, die er für die Berliner Ritterakademie entworfen hat, ist dem Rechtslehrer vorgeschrieben, die Bürgerrechte und die gegenseitigen Rechte des Volkes und des Monarchen zu lehren, die Notwendigkeit einer Kontrollmacht für die Rechtswahrung darzutun und unter den Adligen den Gedanken auszubreiten, daß über kurz oder lang jeder Bürger mit dem Gesetzbuch vertraut sein müsse (18). Die Rechts- und Bürgererziehung setzt zwar bei den oberen Ständen ein, ist aber so angelegt, daß sie sich nach unten hin voll ausbreiten kann. Das liegt im Wesen des Rechtsstaats begründet, und erst dadurch wird er wirksam.

Das ist von dem Lenker des Erziehungswesens im Staate Friedrichs, dem Minister Frh. von Zedlitz besonders deutlich gesehen und ausgesprochen worden (19). Ein despotischer Staat bedarf keiner Erziehung, sie ist ihm nutzlos, denn er steuert seinen Gang mit Hilfe der Furcht und des physischen Zwangs. Eine nach Gesetzen regierte Monarchie aber — und eine Republik, wie Zedlitz nur andeutet, nicht näher ausführt — muß erziehen. Das heißt, sie muß jeden aufklären über seine Pflichten, gleichermaßen aber über die Rechte und Befugnisse, die ihnen entsprechen und die dem Bürger sein Dasein erst wert machen. „Pflichten ohne Rechte, Verbindlichkeiten ohne Befugnisse gleichen einer Last, die ohne Kraft in die Höhe gehoben werden soll, einer Wirkung ohne Ursache“ (20). Den Inhalt einer solchen Belehrung, die auch dem letzten Bürger zu erteilen sei, kennzeichnet Zedlitz mit den Stichworten:

„Unbedingter Gehorsam gegen *Gesetze*, nicht gegen *Personen*... — Befugnisse und *Rechte des Menschen*, des

Bürgers. — Sicherheit der Person und des Eigentums. — Gewissens-Freiheit“ (21).

Es ist die Essenz des Rechtsstaates, was in diesen Schlagworten zusammengedrängt ist und was nach Zedlitz jedermann eingeprägt werden, worüber jeder Bescheid wissen soll. Denn erst im Wissen aller um diese Rechte wird der Rechtsstaat wirksam — wem fiel nicht die Geschichte von dem Müller von Sanssouci ein, der dem Könige droht, das Kammergericht gegen ihn anzurufen.

Ein solches Rechtsbewußtsein wird sich allerdings nur dort bilden, wo Recht und Politik selbst so gehandhabt werden, daß von ihnen eine erzieherische Wirkung auf das Ganze des Volkes ausgeht. Auf diese Formel sucht Zedlitz das Wesen des preußischen Staates zu bringen, daß der ganze Staat ein sich selbst aufbauendes und immer fortwirkendes Erziehungsinstitut ist, daß er mit seiner Rechtshandhabung wie mit seinem Unterrichtswesen einem großen Erziehungszusammenhange dient, der im ganzen öffentlichen Leben wirksam ist und der den Regenten wie die Bürger in allen Ständen gleichermaßen verpflichtet (22). Innerhalb einer solchen Auffassung kann sich eine ständische Abtreppung des Unterrichts auf die Dauer nicht halten, und so nimmt es nicht wunder, daß in der unmittelbaren Umgebung von v. Zedlitz, bei dem von ihm vielfach geförderten Frh. von Rochow, das Standesprinzip durchbrochen und erklärt wird, Bildung sei kein Vorrecht gewisser Stände, sondern müsse „als allgemeines Menschenrecht auch dem Geringsten und Ärmsten mitgeteilt werden“ (23). Rochow hat selbst die Folgerungen gezogen und Volksschulen für seine Bauern eingerichtet, die viel Aufsehen erregten und von denen ein Zedlitz fürchtete, sie brächten zuviel „Metaphysik“ und „Raisonnement“ in den Bauernstand. Mochte sich Zedlitz von diesen Folgerungen auch distanzieren — seine Gleichsetzung von Rechts- und Erziehungsstaat duldete auf die Dauer keine ständischen Erziehungsprivilegien mehr. Auch hier hat erst die französische Revolution die vollen Konsequenzen deutlich werden lassen.

4. STÄDTISCH-STÄNDISCHER PATRIOTISMUS

Gegen das abstrakt-rationale und das utilitarische Denken der Naturrechtler und Philanthropisten läßt sich noch eine Richtung abgrenzen, die man etwa als „historisch-ständische Reform-

bewegung“ bezeichnen kann, die einerseits in den alten Reichs- und Hansestädten, anderseits in der Schweiz und in Württemberg ihre Schwerpunkte hat. Auch ihre Grundlage ist philanthropisch wie die der preußischen Staatspädagogen. Aber ihre politische Konzeption ist eine andere, gemäß dem anderen politischen Boden, auf dem sie steht. In den Städten zumal hatte sich vielerorts noch etwas von den „alten Freiheiten“, einem repräsentativen Mitspracherecht der Bürger in den öffentlichen Angelegenheiten in der Praxis oder doch in der Erinnerung erhalten. Die Aufklärungs- und Sozialgedanken der Zeit haben diese Erinnerungen wieder geweckt und mit ihnen das Verlangen, diese historischen Freiheiten wiederherzustellen, statt sich utopisch-egalitären Freiheitsideen hinzugeben.

In den „Patriotischen“ und „Gemeinnützigen Gesellschaften“ gewinnt diese Bewegung ihre organisierte Form (24). Auch hier überwiegt zunächst das ökonomische Interesse. Darin drückt sich nur das Zeitalter aus, dem sich die Probleme des öffentlichen Lebens fast immer zunächst von ihrer wirtschaftlichen Seite gezeigt haben, später auch von der gesellschaftlichen, während die im engeren Sinne politische sich erst durch die Ereignisse der französischen Revolution als die eigentliche und schon immer mitgemeinte offenbart. Die Mitarbeit aller guten Köpfe für die ökonomische und technische Verbesserung des Lebens zu gewinnen, schien die nächstliegende Aufgabe zu sein, mittels derer sich auch die übrigen öffentlichen Aufgaben alsbald lösen ließen. Eine der kurzlebigen Zeitschriften dieser Bewegung trägt den Titel „Der physikalische und ökonomische Patriot“. — „Der Geist des edlen, weisen, großen Franklin schien mir als inspirierender Genius über dieser Gesellschaft zu schweben“, schreibt ein Zeitgenosse treffend über die Hamburger Patrioten — der Geist des Mannes also, der sowohl den Blitzableiter erfand als auch die amerikanische Demokratie begründete. Und ein Jahresbericht der Lübecker gemeinnützigen Gesellschaft enthält in Sperrdruck den kennzeichnenden Satz „Wer den Schlüssel zum Brotschrank zu drehen weiß, hat den Schlüssel zum Himmelreich“ (25).

An einzelnen Stellen ist man sich aber auch schon vor 1789 der eigentlich politischen Aufgabe bewußt gewesen. In welchem Sinne, das läßt sich besonders deutlich einem der publizistischen Organe der Bewegung entnehmen, dem „*Patriotischen Archiv*“ (1784 ff.) des hessisch-württembergischen Politikers *Friedrich Karl von Moser* (26). Moser tritt dort und in seinen sonstigen Ver-