

Bildungspolitik und liberale Reformbestrebungen zwischen Vormärz und Reichsgründungszeit

Hans-Christof Kraus

I.

Libérale Bildungsvorstellungen und -konzepte haben in Deutschland während des gesamten 19. Jahrhunderts, vor allem aber in der Formationsphase der Entwicklung eines neuen Bildungswesens während der Reformzeit nach 1810, einen nicht zu unterschätzenden – wenngleich oft in Frage gestellten – Einfluss ausüben können. Dieses Faktum ist als solches nicht zu bestreiten, und es wirft zugleich die Frage nach dem Stellenwert staatlicher Gestaltungsmöglichkeiten und gesellschaftlicher Einflüsse auf neue Formen der schulischen Bildung in Deutschland auf. Die unterschiedlichen Rollen, die hierbei das Bürgertum in seinen beiden Grundformen des *Bildungsbürgertums* auf der einen und des *Wirtschaftsbürgertums* auf der anderen Seite gespielt haben,¹ schließlich auch die Bedeutung der restaurativ-konservativen Gegenkräfte, die sich hier ebenfalls – und zeitweilig sehr wirksam – artikulieren konnten, müssen hierbei näher in den Blick genommen werden.

Betrachtet man in diesem Kontext das gesamte Schulwesen, das höhere ebenso wie das niedere, einmal gemeinsam, dann lassen sich die unterschiedlichen Konzepte und damit auch die Konfliktlinien in der Bildungsentwicklung dieser Zeit auf drei zentrale Grundformen reduzieren: *Erstens* auf das genuin liberale Konzept der humanistischen Bildung, *zweitens* auf das ebenfalls liberale, wenn auch aus einer anderen Perspektive entwickelte Konzept einer naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten und berufsorientierten Ausbildung und *drittens* auf das konservative Gegenmodell einer vornehmlich auf die Vermittlung religiös-biblischer und im Ganzen traditioneller Inhalte reduzierten Elementarschulbildung, das nach der Julirevolution von 1830 und

1 Zu diesen beiden Grundformen siehe die jeweils sehr detail- und ertragreichen Beiträge in: Werner Conze/Jürgen Kocka (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen*. Stuttgart 1985, sowie in: Karl Möckl (Hrsg.): *Wirtschaftsbürgertum in den deutschen Staaten im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Büdinger Forschungen zur Sozialgeschichte* 1987 und 1988. München 1996.

vor allem noch einmal nach 1849/50 in der Bildungspolitik kurzzeitig im Vordergrund stand – also das (um es mit Heinz-Elmar Tenorth zu sagen) „Programm einer von Religion dominierten Begrenzung der Bildungsprozesse, eine Abkehr von Erwartungen an Verwissenschaftlichung, wie sie in der 1848er-Bewegung formuliert worden waren“.²

Auf lange Sicht gesehen, haben sich die beiden im weitesten Sinne als liberal zu bezeichnenden Konzepte der humanistischen Bildung einerseits und der technisch-naturwissenschaftlichen Bildung andererseits gegen jenes dritte, zeitweilig aus klar erkennbaren politischen Motiven etablierte und im Kern rückwärtsgewandte Bildungsmodell durchgesetzt, doch die viele Jahre lang in Deutschland ausgetragenen Konflikte um neue Formen von Bildung und Erziehung, um Ansätze einer zeitgemäßen, den mannigfachen sozialen und ökonomischen Umbrüchen Rechnung tragenden Schulausbildung, ziehen sich fast durch das gesamte 19. Jahrhundert hindurch.

II.

Beginnen wir mit dem Konzept der humanistischen Bildung, das in Deutschland zuerst von einem der Gründerväter des spezifisch deutschen Liberalismus um 1800 auf den Begriff gebracht wurde: Wilhelm von Humboldt. Er definierte 1809 in seinen grundlegenden Texten zur Erneuerung der Schulbildung, dem Königsberger und dem Litauischen Schulplan, die „allgemeine Uebung der Hauptkräfte des Geistes“³ als den Hauptzweck aller schulischen Bemühungen, und schon aus diesem Grund lehnte er Spezialschulen und ebenfalls grundlegend verschiedene Schultypen strikt ab. „Alle Schulen“, stellte er hier fest,

-
- 2 Heinz-Elmar Tenorth: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. In: Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 250–270, hier S. 265.
 - 3 Wilhelm von Humboldt: *Der Königsberger und der litauische Schulplan* (1809). In: Ders.: *Werke*. Hrsg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel. Bd. 4: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt 1982, S. 168–195, hier S. 172. – Grundlegend zu Humboldts Bildungsideen noch immer Eduard Spranger: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Berlin 1910 sowie Clemens Menze: *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover 1975; sodann Dietrich Benner: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim 1995. Aus der neuesten Literatur wichtig: Michael Maurer: *Wilhelm von Humboldt – Ein Leben als Werk*. Köln/Weimar/Wien 2016, bes. S. 167–191.

„deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfniss des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“⁴

Um diese möglichst weit ausgreifende Entfaltung der geistigen Kräfte jedes einzelnen Schülers als Hauptziel aller schulischen Bemühungen zu erreichen, bedurfte es nach Humboldt der umfassenden Ausbildung in den Humaniora, also in den alten Sprachen Latein und Griechisch, die möglichst perfekt beherrscht werden sollten. Die alten Lateinschulen des 17. und 18. Jahrhunderts sollten durch höherwertige Gymnasien ersetzt werden, die sich Humboldt durchaus als *allgemeine* Schulen dachte; dies beweist etwa seine später vielzitierte Formulierung, ebenfalls aus dem Litauischen Schulplan: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“⁵ Das heißt: Die Kultur der Antike bildete in diesem Konzept also zugleich den äußeren Rahmen wie auch den inhaltlichen Wegweiser für eine umfassende Persönlichkeitsbildung jedes einzelnen Schülers.⁶

Das humanistische Bildungskonzept stellte in den Jahren der Reformzeit keine preußische Besonderheit dar, auch in Bayern begründete der einflussreiche liberale Bildungsreformer Friedrich Immanuel Niethammer in seiner 1808 erschienenen grundlegenden Schrift „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit“ die Notwendigkeit eines Übergangs zur humanistischen Bildung: Wenn das „wahre Ideal der Bildung“ darin bestehe, „die Individuen *in ihrer Art* zu vollenden“, dann müsse man hierin „die wahre Aufgabe auch des Erziehungsunterrichts“ erkennen. Und diese Art der humanistischen Bildung habe deshalb jeder Berufsausbildung im engeren Sinne voranzugehen. Denn nur so „bestimmt die *freie Bildung* den *künftigen Beruf* des Individuums, nicht umgekehrt: der *künftige Beruf* die *freie Bildung* desselben“.⁷

4 Humboldt: Der Königsberger und der litauische Schulplan (wie Anm. 3), S. 188.

5 Ebd., S. 189.

6 Grundlegend und ausführlich zum Konzept und zur Realität des humanistisch ausgerichteten Gymnasiums (neben der unten in Anm. 8 genannten neueren Studie von Jeismann) immer noch: Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Bd. 2, 3. erw. Aufl.. Berlin/Leipzig 1921, hier S. 191–692 u. passim.

7 Die Zitate: Friedrich Immanuel Niethammer: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808,

Die nachdrückliche Betonung des antiken Vorbilds, vor allem die starke normative Bedeutung der altgriechischen Kultur, rief freilich schon bald den politischen Gegner auf den Plan, denn aus den Schriften der alten Griechen konnte ohne Schwierigkeiten eine „unmittelbare Begeisterung für die Befreiung des Vaterlandes, die neue Gestaltung des Staates und der Gesellschaft abgeleitet“ werden. Insofern erwies sich die besondere Funktion, die hier dem Griechischunterricht zugedacht war, „als ein eminent politisches Element der gymnasialen Bildungsidee“⁸ und wurde dementsprechend von manchen Kultusbürokraten der damaligen Zeit mit unverhohlenem Misstrauen betrachtet. Denn das vermeintliche Vorbild der altgriechischen Polis konnte im gegebenen Fall berechtigte Zweifel an der damals allgemein dominierenden, jedoch keineswegs mehr überall unumstrittenen Form der monarchischen Verfassung hervorrufen. Und das antike „Heidentum“ konnte ebenfalls zur Kritik an den damals noch als unanfechtbar geltenden Wahrheiten und Werten der christlichen Religion herausfordern.⁹ Erinnert sei in diesem Kontext an das bekannte, früher vielzitierte autobiographische Bekenntnis Otto von Bismarcks, der am Anfang seiner Memoiren bemerkt, er habe im Jahr 1832 die von ihm besuchte Schule, das Berliner humanistische Gymnasium zum Grauen Kloster, „wenn nicht als Republikaner“, so doch „mit der Ueberzeugung“ verlassen, „daß die Republik die vernünftigste Staatsform sei, und mit Nachdenken über die Ursachen, welche Millionen von Menschen bestimmen könnten, Einem dauernd zu gehorchen“.¹⁰

In seiner grundlegenden Studie „Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert“ hat Manfred Landfester die nach 1815 von den politisch herrschenden Schichten empfundenen Gefahren, die wenigstens mit bestimmten Aspekten der humanistischen Bildung verbunden zu sein schienen, deutlich herausgearbeitet. Während die Vertreter der akademischen Zunft schon wäh-

S. 206. Neudruck Weinheim/Berlin/Basel 1968, S. 292 (Hervorhebung im Original). Zu Niethammer und dessen Bildungsideen siehe auch die Einleitung von Werner Hillebrecht, in: Ebd., S. 7–45, sowie Gunther Wenz: Hegels Freund und Schillers Beistand: Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848). Göttingen 2008; ders. (Hrsg.): Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848). Beiträge zu Biographie und Werkgeschichte (Abhandlungen der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse, N.F. 133). München 2009.

8 So sehr treffend: Karl-Ernst Jeismann: Das höhere Knabenschulwesen. In: Jeismann/Lundgreen: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (wie Anm. 2), Bd. III, S. 152–180, hier S. 164; grundlegend und ausführlich auch: Ders.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde. Stuttgart 1996, passim.

9 Vgl. Jeismann: Das höhere Knabenschulwesen (wie Anm. 8), S. 161.

10 Otto von Bismarck: Die gesammelten Werke. Neue Friedrichsruher Ausgabe, Abt. 4: Gedanken und Erinnerungen. Paderborn u.a. 2012, S. 5.

rend des Vormärz „in der politischen Wirklichkeit Athens weitgehend keine verführerische Sinngebung für die Gegenwart“ mehr erkennen konnten, gab es doch andererseits „eine Reihe radikaler, natürlich humanistisch gebildeter Liberaler, die die attische Demokratie als Verpflichtung für die Gegenwart“ und als politisches Ideal empfanden.¹¹ Und überhaupt stellte ein Bildungskonzept, das auf die Erziehung zur individuellen Selbstentfaltung der Persönlichkeit und damit auch auf Selbständigkeit und Selbstverantwortung setzte, eine entschiedene (und auch so verstandene) „Kampfansage“ an damals noch weit verbreitete pädagogische Auffassungen dar, nach denen die Erziehung des Menschen bestimmt sein sollte „von seinen Zwecken bzw. seinen Rollen in Staat und Gesellschaft“.¹²

Den hiermit verbundenen ‚Gefahren‘ versuchte man schließlich durch eine strengere Auswahl der Unterrichtstexte und eine stärkere Konzentration auf vermeintlich unpolitische Aspekte der antiken Welt zu begegnen. Oder man war bestrebt, durch Umdeutungen politisch zentraler Vorgänge und historischer Figuren den Daseins- und Lebensformen des antiken Griechentums ihre vermeintliche oder wirkliche politische Brisanz zu nehmen. So unternahm etwa – um ein prägnantes Beispiel zu nennen – Ernst Curtius, Prinzenerzieher am Berliner königlichen Hof und Verfasser einer in Deutschland damals vielgelesenen mehrbändigen „Griechischen Geschichte“,¹³ den Versuch einer Umdeutung des Perikles zu einer monarchischen Persönlichkeit während der Blütezeit Athens, ja sogar „zum Vorläufer der zeitgenössischen Monarchen, besonders der preußischen Könige“.¹⁴ Auf diese und andere Weise wurde versucht, dem unbestreitbaren liberal-freiheitlichen Gehalt humanistischer Bildung gewissermaßen die Spitze abzubreaken.

11 Manfred Landfester: *Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland*. Darmstadt 1988, S. 84.

12 Ebd., S. 32. Es heißt weiter: „Diese alte Erziehung zielte als Erziehung zur Praxis auf die Erhöhung der Brauchbarkeit bzw. des Nutzens des Menschen für den obrigkeitlichen Staat und die feudal-korporative Gesellschaft; sie war daher auf die Erhaltung der alten staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung fixiert.“ Ebd., S. 32 f.

13 Guter zusammenfassender Überblick bei: Karl Christ: *Ernst Curtius*. In: Ders.: *Von Gibbon zu Rostovtzeff. Leben und Werk führender Althistoriker der Neuzeit*. Darmstadt 1972, S. 68–83.

14 Landfester: *Humanismus und Gesellschaft* (wie Anm. 11), S. 120, dort auch die weiteren Nachweise.

III.

Das zweite – vom ersten allerdings sehr deutlich zu unterscheidende – liberale Bildungskonzept des 19. Jahrhunderts kann man als das der ‚realistischen‘ Bildung bezeichnen, also eine an den sogenannten ‚Realien‘ orientierte Ausbildung mit der Betonung auf den mathematischen Naturwissenschaften und der Technik. Diese Art der Bildung sollte die Schüler in stärkerem Maße als die humanistisch ausgerichteten Bildungsinhalte auf die Realitäten des Lebens, vor allem auf eine künftige Berufstätigkeit im damals mächtig aufstrebenden technisch-wirtschaftlichen Bereich vorbereiten.

Hier allerdings sind zwei sehr verschiedene Ansätze und Motivationen zu unterscheiden: Zum einen das im engeren Sinne wirtschaftsliberale Konzept, das den Hauptzweck einer schulischen Ausbildung darin sah, die seitens der Wirtschaft immer dringender benötigten gut ausgebildeten Fachkräfte den vor allem im Bereich der modernen Technik tätigen Unternehmen zur Verfügung zu stellen, und zum anderen das aus eher linksliberaler Perspektive entwickelte und vorangetriebene Projekt der Ermöglichung des sozialen Aufstiegs und der gesellschaftlichen Emanzipation durch schulische Bildung. Diese sollten letzten Endes ebenfalls durch eine an den Realitäten des damaligen Lebens sich orientierende, berufsvorbereitende Ausbildung, die in starkem Maße die besonders nachgefragten naturwissenschaftlich-technischen Fächer, daneben aber auch die Neueren Sprachen berücksichtigte, gekennzeichnet sein. Die einseitige, auf die möglichst perfekte Beherrschung der Alten Sprachen gerichtete Ausrichtung der Gymnasien wurde übrigens in Preußen, vor allem in den neu erworbenen rheinischen Westprovinzen, schon früh kritisiert. Bereits in den 1820er Jahren wurden dort – vergeblich – Dispensationsregelungen für diejenigen Gymnasiasten eingefordert, die nach Absolvierung ihrer Schule kein Universitätsstudium aufnehmen wollten und deshalb das Erlernen des Griechischen nicht für notwendig ansahen.¹⁵

Als einen Prototypen der zuerst genannten wirtschaftsliberalen Richtung wird man Peter Christian Wilhelm Beuth bezeichnen können, der einflussreiche Leiter der Gewerbeabteilung zuerst im Berliner Finanz-, später im Handelsministerium,¹⁶ der schon während der späten 1820er Jahre in Preu-

15 Vgl. C[onrad] Varrentrapp: Johannes Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889, S. 362 ff.; vgl. zu ähnlichen Bestrebungen in Schlesien und Baden auch die Hinweise bei: Landfester: Humanismus und Gesellschaft (wie Anm. 11), S. 67.

16 Grundlegend zu Beuths Tätigkeit: Ilja Mieck: Preußische Gewerbepolitik in Berlin 1806–1844. Staatshilfe und Privatinitiative zwischen Merkantilismus und Liberalismus. Berlin 1965, bes. S. 38 ff. u. passim, sowie Peter Lundgreen: Techniker in

ßen vorbereitende Konzepte zur Errichtung von „gewerblichen Lehrinstituten“ vorlegte, aus denen bald die neuen „Gewerbeschulen“ hervorgingen.¹⁷ In ihnen wurde hauptsächlich dasjenige gelehrt, „was man zu dieser Zeit unter einer [...] für jede spätere gewerbliche Tätigkeit verwertbaren und nützlichen Fachausbildung verstand: in erster Linie Zeichnen, dann aber Mathematik [...], Physik und Chemie“.

Hieraus ließen sich, wie treffend bemerkt wurde, tatsächlich indirekt Schlüsse ziehen auf die offensichtlich „mangelhaften Leistungen der höheren (lateinführenden) wie niederen allgemeinbildenden Schulen“,¹⁸ die also angesichts eines sich damals immer rasanter vollziehenden technischen, ökonomischen und sozialen Wandels als nicht mehr ausreichend angesehen wurden. Hinter der Forderung nach Erweiterung des Realschulwesens mit einem besonderen Akzent auf den neueren Sprachen und vor allem auf den Naturwissenschaften standen nicht zuletzt breite Kreise des gewerblich-städtischen Bürgertums, die im Hinblick auf die Bedürfnisse der sich entwickelnden Wirtschaft diese wichtige Ergänzung des Bildungsangebots von der Politik forderten und schließlich auch erreichen konnten.¹⁹

Wie weit sich allerdings die Vorstellungen eines Beuth von den Ideen eines Humboldt und seiner Mitarbeiter und Nachfolger wie Johann Wilhelm Süvern und Johannes Schulze entfernt hatten, lässt sich anschaulich aufzeigen anhand des von Beuth zu Ausbildungszwecken 1830 publizierten Handbuchs „Vorbilder für Fabrikanten und Handwerker“, in denen er auf Tafeln beigegebene Abbildungen antiker, besonders griechischer Kleinkunstwerke und Vasen als Vorbilder für die eigene Gestaltung von Gegenständen der Keramik- und Porzellanfabrikation empfahl: Der moderne Fabrikant und Handwerker solle, heißt es hier explizit, seine Produkte gerade *nicht* „aus dem inneren Leben des Künstlers“ heraus gestalten, „sondern sich lediglich darauf beschränken, diejenige Bildung und Fertigkeit zu erreichen, die erforderlich ist, den Geist der

Preußen während der frühen Industrialisierung. Ausbildung und Berufsfeld einer entstehenden sozialen Gruppe. Berlin 1975, bes. S. 41 ff. u. passim.

- 17 Vgl. Wolfgang Neugebauer: Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: Otto Büsch (Hrsg.): Handbuch der Preußischen Geschichte. Bd. 2: Das 19. Jahrhundert und Große Themen der Geschichte Preußens. Berlin/New York 1992, S. 605–798, hier S. 702 ff.
- 18 Peter Lundgreen: Fachschulen. In: Jeismann/Lundgreen: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (wie Anm. 2), Bd. III, S. 293–310, hier S. 300.
- 19 Vgl. zum bildungshistorischen Kontext ebenfalls: Oskar Simon: Die Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert nach den Bestimmungen des Gewerberechts und der Verfassung des gewerblichen Unterrichtswesens. Berlin 1902; Herwig Blankertz: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969.

Vorbilder, die ihm gegeben werden, aufzufassen und sie auf's Beste nachzuahmen und auszuführen.“²⁰ Der Gegensatz zum Konzept Humboldts erscheint hier unübersehbar: Zielt die humanistische Bildung darauf ab, die allseitige Entfaltung der Fähigkeiten des Individuums mittels intensiver Aneignung der antiken Geisteswelt zu bewirken, so sinkt bei Beuth das antike Erbe in Form seiner bildnerischen Hinterlassenschaften zum bloßen optischen Vorbild für die Gestaltung gewerblich verwertbarer Industrieprodukte herab.

Die Idee einer *sozialen* und damit letzten Endes auch *politischen* Emanzipation durch Bildung wurde vor allem von Adolph Diesterweg schon seit dem Vormärz in einer Fülle einschlägiger Publikationen vertreten und propagiert.²¹ „Die Selbstthätigkeit“ des Menschen besage, hob Diesterweg 1850 hervor, dass er

„nicht leidend und duldend, [...] sondern in Thätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich heraus zu nehmen, daß er sich selbst zu bestimmen habe, d. h. das *Prinzip der freien Selbstbestimmung*, die *Freiheit*, ist damit gesetzt.“²²

Auch Diesterweg war bestrebt, der naturwissenschaftlichen Bildung, nicht zuletzt in den Elementarschulen, eine besondere Bedeutung zuzuweisen. Der „Unterricht in der Physik“, schreibt er in einem 1840 publizierten Aufsatz, sei von allergrößter Bedeutung, „sowohl in betreff seines Einflusses auf Geist und Charakter der Schüler, als in bezug auf ihre künftige Befähigung zum Eingreifen in höhere praktische Lebensrichtungen.“²³

Zusammenfassend bemerkt: In den beiden Anläufen zu einer im weiteren Sinne ‚realistischen‘, d. h. an den Realien orientierten Schulbildung, die mit den Namen Beuth und Diesterweg verbunden sind, zeigen sich gewissermaßen zwei weitere unterschiedliche Ausprägungen eines liberalen Bildungsverständnisses: erstens eine *wirtschaftsliberale Richtung*, die es vor allem auf gut ausgebildete Arbeitskräfte für die aufstrebenden, diese Kräfte dringend

20 [Peter Christian Wilhelm Beuth]: Vorbilder für Fabrikanten und Handwerker: Hrsg. v. d. Königlichen technischen Deputation für Gewerbe. Berlin 1863, S. III-VII (Vorwort von Beuth, datiert: Berlin, im Februar 1830), hier S. V.

21 Vgl. allgemein Ludwig Rudolph: Adolf Diesterweg, der Reformator des deutschen Volksschulwesens im 19. Jahrhundert. Berlin 1890; Horst F. Rupp: Fr. A. W. Diesterweg. Pädagogik und Politik. Göttingen/Zürich 1989; ders.: Diesterweg im Fokus. Bildungs- und schulgeschichtliche Beiträge. Würzburg 2017.

22 Adolph Diesterweg (Hrsg.): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bd. 1, 4. Aufl. Essen 1850, S. 6 (Hervorhebung im Original).

23 Adolph Diesterweg: Über den Unterricht in der Physik [1840]. In: E[rnst] von Sallwürk: Adolph Diesterweg. Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Bd. 1., 2. Aufl. Langensalza 1911, S. 340–345, hier S. 340 f.

benötigenden Wirtschaftsbetriebe abgesehen hat, und zweitens eine, wie man sie nennen könnte, *radikal-liberale Pädagogik*, deren Hauptaugenmerk auf die Förderung sozial-gesellschaftlicher Emanzipation besonders der unteren Bevölkerungsschichten und in der Folge auch auf eine stetige Erweiterung politischer Freiheiten gerichtet ist.

IV.

Es darf in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, dass diese sehr unterschiedlichen liberalen Bildungskonzepte, das humanistische ebenso wie das realistische in seiner doppelten Ausprägung, bereits früh den Verdacht der damals herrschenden politischen Kräfte weckten. Das durch das humanistische Gymnasium vermeintlich besonders geförderte, den christlichen Werten entgegengesetzte „Heidentum“ wurde dabei ebenso gerügt wie eine angebliche „Überbildung“ durch die Anforderungen eines realistischen Schulwesens. Im Falle des letzteren befürchtete man die Förderung vermeintlich „umstürzlerische[r] Tendenzen“.²⁴ Diese wollte man durch eine Beschränkung der „Unterrichtssphäre“ einhegen, um, wie es in einer preußischen Verfügung aus dem Jahr 1856 heißt, nicht durch „eine Mittheilung vereinzelter Bruchstücke des Wissens, die für den Schüler zu wirksamen Bildungselementen nicht werden können, [...] und [...] durch ein verwirrendes Vielerlei die Neigung zu oberflächlichen Urtheilen und den verderblichen Schein einer vermeintlich höheren Bildung bei der Jugend zu begünstigen“.²⁵

Als politisch erwünschtes Gegenmodell wurde während der Reaktionszeit der 1850er Jahre unter dem streng konservativen Kultusminister Karl Otto von Raumer vor allem im Bereich der Elementarschulen eine deutliche Aufwertung traditionell-christlicher Unterrichtsinhalte verfügt. Das dritte der sogenannten „Stiehlschen Regulative“ des Berliner Kultusministeriums aus dem Jahr 1854 verlangte eine „Neugestaltung“ des Schulunterrichts „auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll“. Dies alles geschah mit dem obersten Ziel, „den Geist der

24 Jeismann: Das höhere Knabenschulwesen (wie Anm. 8), S. 161.

25 Der Minister der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten: Circularverfügung: Anderweitige Organisation der Real- und höheren Bürgerschulen (1856). Abgedruckt in: Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993, S. 173–175, hier S. 175.

Demuth, des Gebets, der Liebe und der Gottesfurcht“²⁶ nach Möglichkeit zu fördern und zu stärken. Die Hauptaufgabe der Elementarschule bestand im Rahmen dieses Bildungskonzepts – nach einer treffenden Formulierung Friedrich Paulsens – vornehmlich darin, „die Jugend zur Treue gegen ihren himmlischen und irdischen König“²⁷ zu erziehen.

Nicht nur in Preußen, sondern auch in anderen Staaten des damaligen Deutschen Bundes, so etwa in Bayern, wurde wenigstens zeitweilig mit großem Engagement, wenn auch gegen viele Widerstände versucht, dieses ausgesprochen restriktive Bildungskonzept in die Wirklichkeit umzusetzen. Bereits seit den späten 1830er Jahren hatte der damals leitende Minister König Ludwig I., Karl von Abel, dem Bereich von Unterricht und Bildung eine „Schlüsselrolle [...] für die Wiederverchristlichung und Konfessionalisierung“²⁸ des öffentlichen und politischen Lebens zugewiesen, und diese Tendenzen beherrschten auch die Münchner Bildungspolitik der Jahre nach 1848/49.²⁹

Der (ungenannte) Verfasser des Artikels „Bildung“ im konservativen „Staats- und Gesellschafts-Lexikon“ von Hermann Wagener rügte 1860 den „schrankenlosen Individualismus“ sowie die vermeintlich „materialistischen“ Tendenzen der zeitgenössischen Bildung: Die moderne Kultur, heißt es hier etwa, trage in ihrem Inneren bereits „die Keime einer neuen Barbarei, die sich in den revolutionären Zerstörungen, Rohheiten und Gräueln bereits hervorgethan haben und deren Entwicklung nur aufgehalten werden könnte durch eine neue Befruchtung der noch nicht entarteten Volkskraft vom christlichen Glauben“; eine solche wiederum müsse in der Form eines entschiedenen Gegenschlags „gegen die verweltlichte Bildung“ wenigstens vorbereitet werden.³⁰

26 Die Zitate: Der Minister der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten: Grundzüge betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule (Nr. 3 der „Stiehlschen Regulative“ 1854). In: Ebd., S. 169–173, hier S. 171 u. 173. Vgl. dazu auch: Bernhard Krüger: Stiehl und seine Regulative. Weinheim 1970; Heidemarie Kemnitz/Christian Ritzi (Hrsg.): Die preußische Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte. Baltmannsweiler 2005.

27 Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts (wie Anm. 6), Bd. 2, S. 492.

28 Heinz Gollwitzer: Ein Staatsmann des Vormärz: Karl von Abel 1788–1859. Beamtenaristokratie – Monarchisches Prinzip – Politischer Katholizismus. Göttingen 1993, S. 387.

29 Hierzu die aufschlussreichen Dokumente in: Volksschulwesen und Kirche in Bayern. Sammlung allgemeiner Actenstücke zur Darstellung des Verhältnisses zwischen Volksschule, Staat und Kirche in den letzten zwanzig Jahren vom Jahre 1848 bis zum Schlusse des Jahres 1867. Regensburg 1868.

30 Die Zitate: [Anonym]: Bildung (Cultur). In: Hermann Wagener (Hrsg.): Staats- und Gesellschafts-Lexikon. In Verbindung mit deutschen Gelehrten und Staatsmännern. Bd. 4. Berlin 1860, S. 30–42, hier S. 41.

Diese – in ihrem Kern entschieden rückwärtsgewandten – Gegenkonzepte seitens der streng konservativen Apologeten des politischen und sozialen Status quo muss man stets im Blick behalten, um die Bestrebungen und die eigentlichen Ziele der diversen liberalen Bildungsreformbestrebungen in Deutschland im Zeitraum zwischen Wiener Kongress und Reichsgründung angemessen einschätzen und in ihrer Bedeutung entsprechend würdigen zu können. Es ging in jedem Fall um die Überwindung eines in der Ära der anbrechenden Moderne als veraltet und nicht mehr zeitgemäß aufgefassten Zustandes.

Die zuerst als allgemeine öffentliche Schule angelegte humanistische Lehranstalt sollte, wie es etwa in Johann Wilhelm Süverns – später allerdings gescheitertem – Gesetzentwurf für das preußische Schulwesen von 1817 heißt, „die allgemeine Bildung des Menschen an sich, und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken“,³¹ da sie sich zuerst die freie Entfaltung und Förderung der jeweiligen spezifischen Anlagen jedes Menschen zum Ziel gesetzt hatte.

Die Gründer der seit den ausgehenden 1820er Jahren errichteten Technik- und Gewerbeschulen beabsichtigten hingegen die intensive Förderung einer an den Erfordernissen der modernen technologisch-ökonomischen Entwicklung orientierten Berufsausbildung, gerade auch mit Blick auf die Bedürfnisse der sich damals im Zuge der Industrialisierung stürmisch entwickelnden deutschen Wirtschaft. Diese beklagte in zunehmendem Maße den Mangel an gut ausgebildeten Arbeitskräften und war deshalb bestrebt, das „neue Prinzip [...] Realbildung“³² so umfassend wie möglich in die Wirklichkeit umzusetzen, und zwar an den neuen Technik- und Gewerbeschulen ebenso wie an den seit den frühen 1830er Jahren verstärkt eingerichteten Realschulen.³³

Und die Förderung der naturwissenschaftlich-technischen Bildungsanteile an den damaligen für die unteren Bevölkerungsschichten bestimmten Elementarschulen, die zu den pädagogischen Leitkonzepten Adolph Diesterwegs und

31 Johann Wilhelm Süvern: Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate (1817–1819). In: Michael/Schepp: Die Schule in Staat und Gesellschaft (wie Anm. 25), S. 108–113, hier S. 109.

32 Lundgreen: Techniker in Preußen (wie Anm. 16), S. 10.

33 Vgl. hierzu auch: Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in sozialgeschichtlicher Perspektive. In: Ders.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Wolfgang Jacobmeyer/Bernd Schönnemann. Paderborn/München/Wien/Zürich 2000, S. 303–326, der anmerkt (ebd., S. 322): „Die Realschulen wurden in dem Moment eine attraktive Alternative zum Gymnasium, als sie einige der begehrten Berechtigungen zu bestimmten Laufbahnen unterhalb des Universitätsbesuchs erhielten“, wie etwa das „Recht zum Einjährig-Freiwilligen Militärdienst“.

seiner zahlreichen Anhänger und Mitstreiter gehörten, verfolgte in erster Linie das Ziel, den aus diesen sozial benachteiligten Klassen kommenden Schülern einen Weg zum sozialen Aufstieg zu ebnen und auf diese Weise ebenfalls – wenn auch erst nach längerer Frist – grundlegende politische Veränderungen in Staat und Gesellschaft zu bewirken.

Das Gemeinsame aller dieser – auf den ersten Blick so unterschiedlichen – Bestrebungen kann man darin sehen, dass sie die *Beförderung von Freiheit* als ihren Hauptzweck mit verschiedenen Zielrichtungen begriffen haben: *erstens* die Freiheit der einzelnen Persönlichkeit zu umfassender Bildung und Selbstbildung, *zweitens* die Freiheit zur Verbesserung der eigenen Lebenslage mittels materiellen Zugewinns infolge der Aneignung technischer Fertigkeiten, die im Wirtschaftsprozess nachgefragt und entsprechend honoriert werden, und *drittens* endlich die Freiheit, sich selbst durch Bildung den Weg zur sozialen und am Ende auch politischen Emanzipation zu bahnen – und dies in einer noch vielfach durch überkommene Strukturen und veraltete, vormoderne Daseinsformen geprägten und durch mannigfache Arten staatlicher Repression eingehegten Gesellschaftsordnung.

Und alle drei genannten liberalen Bildungskonzepte wurzelten letzten Endes im Erbe der deutschen Aufklärung, die von keiner anderen Persönlichkeit so umfassend geprägt und vertreten wurde wie von Immanuel Kant. Seine im Jahr 1785 formulierte Forderung – „Sapere aude! Habe Muth dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen!“³⁴ darf man deshalb nicht nur als den Wahlspruch der Aufklärungsbewegung ansehen, sondern ebenfalls als das verborgene Motto der liberalen Bildungsreformbestrebungen des folgenden Jahrhunderts.

34 Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1885). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Akademie-Ausgabe, Bd. 8. Berlin 1912, S. 33–42, hier S. 35.