

Jürgen Oelkers

Demokratie, Globalisierung und Bildung^{)}
Ein historischer Blick.*

Mein Vortrag wird versuchen, vier durchaus verbreitete Fehlschlüsse in der Diskussion des Themas zu vermeiden:

- Die Gleichsetzung von „Globalisierung“ mit elektronischer Kommunikation und so mit dem, was Internet genannt wird,
- die geschichtslose Betrachtung von Schule und Bildung, wie sie heute üblich geworden ist,
- die Beschränkung der Demokratie auf eine Staats- oder Regierungsform
- und die Vorstellung, Erziehung und Unterricht könnten zentral „gesteuert“ werden.

Auch wenn mein Titel andere Erwartungen geweckt haben mag, „Globalisierung“ werde ich nur in *einer* Hinsicht thematisieren, nämlich der der Schulform. Auch werde ich eine fast vergessene deutsche Tradition von Bildung und Demokratie stark machen, also den Ausgangspunkt weder auf die Vereinigten Staaten noch auf die Schweiz beziehen, wie man vielleicht erwarten könnte. Beginnen werde ich mit einem historischen Theorieproblem, das sich nach der Französischen Revolution stellte: Als die Pädagogik nicht mehr aristokratisch sein konnte und noch nicht demokratisch, was war sie dann?

1. Aristokraten, Demokraten und Philanthropen

Der Bote aus Thüringen war die Zeitschrift der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Es handle sich, schrieb der Rezensent der ersten ausgelieferten Stücke des ersten Jahrgangs im August 1788 in der Allgemeinen Literaturzeitung, um „eine Wochenschrift für’s Volk, von welcher wöchentlich ein Bogen herauskommt“ (ALZ 1788, Sp. 332). Das Titelblatt jedes Jahrgangs zeigte einen männlichen Boten in der Tracht eines Thüringer Bauern, der zu Fuss in die Welt hinausgeht, auf dem Rücken einen Rucksack und in der rechten Hand einen Speer, um Nachrichten zu sammeln. Der Leser sieht, wie der Bote ein Dorf mit einem Kirchturm in der Mitte hinter sich lässt, aber offenbar nur, um dorthin zurückzukehren. Wohin er geht, die Welt also, ist unbestimmt.

Christian Gotthilf Salzmanns Zeitschrift erschien von 1788 bis 1816 nach dem Vorbild des *Wandsbecker Bothen* und so des Werkes von Matthias Claudius.¹ Doch anders als der

^{*)} Vortrag auf dem 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 16. März 2010 in der Universität Mainz.

Wandsbecker war der *Thüringer Bote* ein Gemeinschaftswerk, das von Johann Christoph GutsMuths als Redakteur betreut wurde (Grosse 1989). Die Zeitschrift verfügte über keine Korrespondenten, sondern übernahm und redigierte Meldungen aus anderen Periodika. Neben Reflexions- und Erbauungstexten wurden Nachrichten und Mitteilungen aus ganz Europa gedruckt. Der *Bote aus Thüringen* fasste wöchentlich Ereignisse und Begebenheiten vor allem aus den Nachbarländern zusammen, sofern diese interessant erschienen, und kommentierte sie bei Gelegenheit. Über Frankreich wurde von Anfang an berichtet (Greiling/Middell 1997, S. 218ff.).

Die Zeitschrift führte eine ständige Rubrik, die überschrieben war mit „Bote“ und „Wirth“; der Bote erzählt von den Gegebenheiten der Welt und diskutiert mit dem Wirt des Dorfgasthofs über deren Bedeutung. Bodenständigkeit trifft so auf eine Wirklichkeit, die den vertrauten Nahraum übersteigt und trotzdem nicht abgewiesen werden kann; von fernen Ereignissen konnte man auch im zersplitterten Thüringen um 1800 nicht mehr unberührt bleiben. Medial gesehen war die Welt global. Das galt besonders für Grossereignisse wie die Revolution in Frankreich, die ein enormes Echo auslöste, weil sie unmittelbar Fragen der politischen Verfassung tangierte (Greiling 2003, S. 340ff.).

Im gesamten Jahrgang 1793 des *Boten aus Thüringen* war das dominante Thema der Krieg der ersten Koalition gegen Frankreich, die von Preussen und Österreich ausging² und 1792 erweitert wurde. Die Koalition wurde geschmiedet, um eine Ausweitung der Revolution zu verhindern und die Herrschaft der Aristokratie in Europa zu sichern. Das revolutionäre Frankreich antwortete darauf mit einer Kriegserklärung³ und der *levée en masse*, also der Aushebung des ersten Volksheeres in der Geschichte. Das Volk bekämpfte den Adel, könnte man sagen, wenigstens hätten ohne die Bewaffnung des Volkes die napoleonischen Feldzüge nicht geführt werden können. Und: Volk konnte nicht mehr einfach als „Pöbel“ betrachtet werden, dem nur Unterwerfung zukam.

Im März 1793 reflektierte der *Bote aus Thüringen* eine neue politische Situation, die entstanden war, nachdem der französische König Ludwig XVI. am 21. Januar 1793 auf Geheiss der Nationalversammlung hingerichtet worden war. Das war die eigentliche Revolution, mit der die physische Unantastbarkeit des Adels exekutiert wurde. Danach gab es für die Revolution keinen Weg mehr zurück. Für einen Vorgang dieser Tragweite stand nur ein einziges historisches Beispiel zur Verfügung, die Hinrichtung von Charles I. am 30. Januar 1649 in London. Im Anschluss daran erklärte das Unterhaus England zur pietistischen Republik, die bekanntlich nicht lange währte und so die Unversehrtheit des Adels nicht wirklich tangieren konnte.

Die erneute Vernichtung eines Königs war in ganz Europa das Thema erregter politischer Auseinandersetzungen, auch weil die Machtverhältnisse diesmal anders lagen,

¹ Der *Wandsbecker Bothe* erschien vom 1. Januar 1771 bis zum 28. Oktober 1775. Manche Beiträge unterzeichnete Claudius mit „Bothe“.

² Grundlage für das Vorgehen gegen Frankreich war ein Treffen des deutschen Kaisers Leopold II. und des Preussischen Königs Friedrich Wilhelm II. auf dem Schloss Pillnitz bei Dresden. Das Treffen fand vom 25. bis 27. August 1791 statt und endete mit einer royalistischen Deklaration, die die Grundlage war für die Kriegserklärung.

³ Die Kriegserklärung erfolgte am 20. April 1792 durch die französische Nationalversammlung und richtete sich zunächst nur gegen das Königreich Österreich. Preussen beteiligte sich am Krieg erst am 11. Juli 1792, nachdem die Französische Armee am 17. Mai ihre Kampfhandlungen eingestellt hatte. Unmittelbar nach dem Kriegseintritt Preussens verkündete die Nationalversammlung: „La patrie en danger“. Am 1. Februar 1793 erfolgte die Kriegserklärung an England und die Niederlande.

denn nicht die Puritaner putschten, sondern das Volk stand auf der Strasse oder unter Waffen. Über die Folgen der Revolution in Frankreich berichtete auch der Bote aus Thüringen. Es sei neuerdings so, dass die Menschen wieder anfangen „sich in Partheyen zu teilen“, als lebten sie noch zu den Zeiten der Religionskriege. Ob er davon gehört habe, fragt der Bote den Wirt, und der antwortet, doch, doch, „auch schon in unserem Dorfe (hört man) von Aristokraten und Demokraten reden“ (Der Bote aus Thüringen 1793, S. 164/165).

Schnepfenthal war ein entlegenes Landgut, das Salzmann 1784 mit Geldern von Gothaer Freimaurern aufgekauft und neu eingerichtet hatte. Den Weg dorthin beschrieb *Der Kinderfreund aus Schnepfenthal*, die Nachfolgezeitschrift des *Boten*, 1817.⁴ Von Gotha aus führe der „Spaziergang“ in Richtung Thüringer Wald, über Täler und Höhen erreiche man schliesslich das Dorf Rödichen. Von diesem Dorf aus leite eine „Allee von Italienischen Pappeln“ den Wanderer zum Gut (Der Kinderfreund 1817, S. 5/6), das unter Salzmann zu einem pädagogischen Zentrum wurde, nicht zufällig an einem entlegenen Ort. Die Geschichte von dem Boten und dem Wirt spielt in Rödichen,⁵ wohin 1793 die Nachrichten der Welt kamen und kommentiert wurden.

Die Nachrichten waren nicht gut. Der Bote spricht besorgt vom Streit der „Partheyen“, der bis in die Familien hineinreiche (Der Bote 1793, S. 165) und selbst die Kirche nicht verschont habe (ebd., S. 167).⁶ Man könne heute nur noch Aristokrat oder Demokrat sein, einen dritten Weg gebe es nicht. Doch was soll man eigentlich unter einem „Aristokraten“ und unter einem „Demokraten“ verstehen, fragt sich der Wirt. Der Bote antwortet: „Ein Aristokrat ist der, der es mit dem Adel gegen das Volk hält, und ein Demokrat der auf der Seite des Volkes gegen den Adel steht“ (ebd., S. 178). „So, so“, sagt der Wirt, „nun verstehe ichs recht. Ich dachte, ein Aristokrat wäre ein solcher, der es mit den Deutschen, und ein Demokrat, der es mit den Franzosen hielt“ (ebd., S. 178/179).

Der Bote will auf keiner der beiden Seiten stehen, also die Welt in dieser Hinsicht ignorieren, vor allem um dem Streit der Parteien zu entgehen. Er sei ein „ehrlicher Mann“, sagt der Bote, „der es mit der ganzen Welt gut meynt“, und für ihn käme deshalb nur ein ganz anderer Name in Frage, nämlich der eines „P h i l a n t h r o p e n“ (ebd., S. 179). Was denn das sei, fragt der Wirt, ein solches Wort habe er noch nie gehört. Es bedeutet, antwortet der Bote, einen Freund der Menschen, „einen Mann, der es mit allen Menschen gut meynt, sie mögen zum Adel oder zum Volke gehören, Christen, Juden oder Türken, seyn“ (ebd., S. 180). Ein Philanthrop ist er also, sagt daraufhin der Wirt, „und da ist er nicht auf der Seite der Leute, die den Adel abschaffen wollen?“

Was dem Boten, alias Salzmann, zur Beantwortung dieser kniffligen Frage einfiel, war im Wesentlichen das, was Edmund Burke 1790 zur Französischen Revolution eingefallen war. Man kann den Adel nicht einfach „wegschaffen“, ohne seinerseits das Gesetz zu brechen (ebd.), Aufruhr führt zum „Faustrecht“ (ebd., S. 181), und die Ausbeutung durch reiche Bürger in den Städten ist nicht geringer als die auf den „Gütern des Adels“ (ebd., S. 181/182). Der Wirt hat am Ende des Gesprächs die Idee einer Senkung der Abgaben und so einer

⁴ Herausgeber des *Kinderfreundes* war Johann Wilhelm Ausfeld (1776-1851), Schwiegersohn Salzmanns und einer der Lehrer. Zu diesem Zeitpunkt wurden in der Erziehungsanstalt 35 auswärtige Knaben erzogen, zu denen noch 11 Schüler aus Schnepfenthal gezählt werden müssen (Der Kinderfreund 1817, S. 3f.).

⁵ Das Dorf hatte eine eigene Kirche, die 1824 neu gebaut wurde (Jacobi 1824).

⁶ „Der Herr Pfarrer ist ein Aristokrat und der Herr Diakonus ein Demokrat geworden. Jener predigt nichts als Gehorsam, dieser nichts als Freyheit“ (Der Bote 1793, S. 167).

sozialistischen Umverteilung der Lasten (ebd., S. 183), während der Bote für legalistische „Geduld“ plädiert:

„Was man schlechterdings durch keine e r l a u b t e n Mittel ändern kann, das muss man mit Gelassenheit tragen“
(ebd., S. 184).

Am 31. Mai 1793 begann in Paris der Sturz der Girondisten, was die Französische Revolution auf eine Weise radikalisierte, wie es der Bote aus Schnepfenthal nie hätte absehen können. Die darauffolgende Herrschaft der radikalen Jakobiner,⁷ die ja in Frankreich *terreur* genannt wird, führte nach Massendemonstrationen in Paris die erste moderne Diktatur ein, der die Girondisten zum Opfer fielen. Robespierre, der Anführer, berief sich auf Rousseau und gab vor, für die *volonté générale* zu sprechen, bis er selbst Opfer des Terrors wurde. Die Anlässe waren viel profaner als die politische Rhetorik: Anhaltende soziale Missstände, der Preiswucher in Paris, die Aufstände in den Provinzen und nicht zuletzt der Krieg gegen die Koalition.

Der Terror entwertete die Ziele der Revolution in den Augen vieler Zeitzeugen, die sich nunmehr auf eine historische Logik berufen konnten, gemäss der jede Revolution „ihre eigenen Kinder frisst“. Die Revolution, rief der Girondist Pierre Vergniaud⁸ im Oktober 1793 unmittelbar vor seiner Hinrichtung, „c’est Saturne dévorant ses enfants“. Saturn, der römische Gott des Ackerbaus, frass gemäss Hesiod⁹ alle seine Kinder bis auf eines, weil ihm prophezeit worden war, dass er von einem seiner Söhne entmachtet werden würde. Das geschah dann auch, nämlich durch Jupiter, den seine Mutter versteckt hatte; einer Revolution darf das nicht passieren.

2. Die deutschen „radicalen Demokraten“

Georg Büchner lässt diesen Satz bekanntlich Danton sagen,¹⁰ kurz bevor dieser auf Robespierre trifft. *Dantons Tod* war das einzige Drama, das zu Lebzeiten Büchners veröffentlicht wurde, mit dem Untertitel *Dramatische Bilder aus Frankreichs Schreckensherrschaft*, der nicht nur die Zensur überzeugen, sondern auch gleich eine Interpretation nahelegen sollte. Das bei Brockhaus in Leipzig erscheinende *Repertorium der gesammten deutschen Literatur* spricht denn auch gleich nach Veröffentlichung von der „Höllmaschine der Revolution“, die in Büchners dramatischem Bilderbogen¹¹ dargestellt werde (Repertorium 1835, S. 605). Die ganze Revolution und alle ihre Folgen können so

⁷ Beginn war der 17. September 1793; drei Tag nach der französischen Niederlage in der Schlacht bei Pirmasens billigte die Nationalversammlung das „Gesetz über die Verdächtigen“, das zum Schutze der Republik die sofortige Verhaftung aller Verdächtigen erlaubte.

⁸ Pierre Vergniaud (1753-1793) war Mitbegründer des Jakobinerklubs von Bordeaux und wurde am 31. August 1791 in die Pariser Legislative gewählt. 1792/1793 war er Mitglied der Nationalversammlung.

⁹ *Theogonie*, 459-491.

¹⁰ *Dantons Tod*, erster Akt/fünfte Szene. Das Drama entstand zu Beginn des Jahres 1835 und wurde im gleichen Jahr von Karl Gutzkow (1811-1878) in dem von ihm betreuten Literaturblatt der Publikumszeitschrift *Phönix. Frühlings-Zeitung für Deutschland* veröffentlicht. Ebenfalls 1835 erschien die Buchfassung. Die erste französische Übersetzung des Dramas von Auguste Dietrich erschien 1889. Die Uraufführung fand erst am 5. Januar 1902 in Berlin statt.

¹¹ „Es sind Bilder, kein streng zusammenhängendes Ganze“ (Repertorium 1835, S. 605).

verunglimpft werden, immer mit dem Unterton, dass so etwas den deutschen Landen erspart geblieben sei.¹²

Büchner war Demokrat. So schildert ihn der Publizist Friedrich Wilhelm Schulz 1851 in der *Deutschen Monatsschrift für Politik, Wissenschaft, Kunst und Leben*, die in Bremen gedruckt wurde und die Nachwehen der gescheiterten Revolution bearbeiten sollte. Die Monatsschrift erschien in genau zwei Jahrgängen, was Einiges über das Anliegen aussagt.¹³ Immerhin veröffentlichte hier - und nicht woanders - Richard Wagner seinen Essay *Ueber moderne dramatische Dichtkunst*, wurde über die französischen und italienischen Anarchisten berichtet, die Gewaltenteilung verteidigt und die kluge Frage gestellt, was der Absolutismus eigentlich kostet. Die politische Idee der Demokratie und so der Entmachtung des Adels blieb auf der Tagesordnung, nicht direkt, wohl aber in Verbindung mit Schulkritik und Erziehungsrhetorik.

In einem Bericht aus Wien wird in der *Deutschen Monatsschrift* der Zustand der Volksbildung angegriffen, und dies auf eine Weise, dass der dritte Weg des Philanthropinismus entfallen musste. Der Adel, heisst es, will „Militärherrschaft“, für die Volksbildung bleibt nichts übrig, wenn in Kultur investiert wird, dann in die Dekoration der Herrschaft, während unweit der Hauptstadt von 300 Kindern „nur achtzig die Schule besuchen“. Mit den Volksschulen sieht es in Österreich überhaupt „ganz schauerlich aus, und was lässt sich von der künftigen Generation hoffen, wenn ihnen die ersten Elemente aller Bildung fehlen?“ (Deutsche Monatsschrift 1851, S. 119/120). An „nationaler Gleichberechtigung“ fehle es indes nicht, heisst es sarkastisch, schliesslich habe man in Wien „ein slavisches Theater, einen ungarischen Sänger und eine italienische Oper“ (ebd., S. 120).

Der Adressat dieser Kritik war der Staat. Private Erziehungsinstitute, die manchmal wie in Schnepfenthal durch Gelder von Mäzenen eröffnet wurden und sich dann aber selbst unterhalten mussten, gab es in jeder grösseren Stadt, in der Zahl oft mehr, als Gemeinde und Staat anzubieten hatten. Die neuen Schulgesetze des 19. Jahrhunderts sahen wohl zunehmend die staatliche Aufsicht vor, die Finanzierung aber blieb weitgehend den Gemeinden überlassen. Der Staat beteiligte sich zunächst noch weitgehend subsidiär. Dennoch waren die an sich erfolgreichen Institute keine bildungspolitische Option der Zukunft, auch nicht in der Schweiz, wo mit Pestalozzi und Fellenberg zwei geradezu prototypische Bildungsunternehmer tätig waren.

Aber die philanthropische Idee erschöpfte sich, einfach weil mit der Volksbildung zu grosse Zahlen bedient werden mussten, zu ehrgeizige Ziele verfolgt wurden und einzelne Unternehmer gerade mit der steigenden Nachfrage überfordert waren. Eine pädagogische Manufaktur wie bei Fellenberg in Hofwyl war dafür nicht geeignet, aber auch die Reduktion des Problems auf die richtige Methode des Unterrichts wie bei Pestalozzi versagte, einfach weil sich die nicht entwickeln liess und im ganzen 19. Jahrhundert nur als rhetorische Grösse

¹² Aber das war bekanntlich keineswegs so: Die kurfürstliche Residenzstadt Mainz wurde am 21. Oktober 1792 durch französische Truppen besetzt. Schon am nächsten Tag gründeten 20 Mainzer einen Jakobinerklub, am 24. Februar 1793 fanden auf Geheiss der Besatzungsmacht Wahlen zum „Rheinisch-deutschen Nationalkonvent“ statt und am 17. März 1793 tagte im Mainzer Deutschhaus zum ersten Male ein demokratisch gewähltes Parlament, das am nächsten Tag von Landau bis Bingen die Republik ausrief, was aber nur symbolische Bedeutung hatte. Dasselbe Parlament beschloss am 23. März die Angliederung an Frankreich.

¹³ Der Herausgeber, der Publizist und Schriftsteller Adolph Kolatschek (1821-1889) war Abgeordneter der Frankfurter Nationalversammlung. Er gründete 1862 in Wien die Zeitschrift *Stimmen der Zeit*. Kolatschek war von 1868 an am Wiener Pädagogium tätig.

gehandelt wurde. Eine ganz andere Option setzte sich in der Schweiz durch, nämlich die der allgemeinen, freien und gleichen Volksschule, zu der weder Pestalozzi noch Fellenberg etwas beitragen konnten.

Im Vormärz ist diese Option in allen deutschsprachigen Ländern intensiv diskutiert worden. Merkwürdigerweise heissen die Vertreter dieser Option in Deutschland „radicale Demokraten“, als könne es daneben noch andere Demokraten geben. Sie waren, wie der Nationalökonom Adolph Wagner 1867 in Preussischen Jahrbüchern feststellte, gegen das „Nationalitätsprincip“ und so nach den misslungenen Revolutionen der Jahre 1848 und 1849 auch gegen das „Vorwärtsschreiten des Deutschthums“ (Wagner 1867, S. 39) in einem expansiven Staat, der keiner demokratischen Legitimation bedarf. Wagner war einer der Begründer des deutschen Staatssozialismus, der als dezidierte Alternative zur liberalen Demokratie verstanden wurde.

Der Philosoph Arnold Ruge konstatierte 1838 die deutsche „Opposition gegen die Aufklärung“, zu der auch die Pädagogik und die Turnerei zu rechnen seien, die kräftig „zur Lebens- und Gesinnungsbildung aus dem Geist des Krieges“ beigetragen hätten (Ruge 1838, S. 24). Gemeint waren die Kriege gegen Napoleon und die nationalpädagogischen Folgen der Schlacht von Waterloo. Damit, so Ruge, sei eine aufklärungsfeindliche Glorifizierung der deutschen Geschichte entstanden, ein „historischer Idealismus“, der die Opposition der Vergangenheit betreibe, so wie der „subjektive Idealismus“ gegen die Wirklichkeit opponiere (ebd., S. 26).

Das habe sich zu einem dubiosen Begriff der „Bildung“ verdichtet, der in der „unbefriedigten Sehnsucht nach besseren Zeiten“ gipfelle (ebd., S. 27), ohne je konkret zu werden. Das „dunkle Gemüth“ regiert die Erkenntnis und Religion bestimmt, was „die wahre Selbstbefreiung des deutschen Geistes“ sein soll (ebd., S. 29). Diese Abrechnung mit Schleiermacher, Hegel und Schelling zielte auf eine „freie Wissenschaft der Philosophie“ (ebd., S. 48), die jede Verbindung zur Religion aufgibt. So etwas nannte man im 19. Jahrhundert bekanntlich „Materialismus“, was für die Gegner gleichbedeutend war mit Ketzerei. Doch genau das war die Bedingung für einen Zusammenhang nicht von Bildung und „deutschem Geist“, sondern von Bildung und Demokratie.¹⁴

Ein Manifest der radikalen Demokraten hat Georg Herwegh 1843 in Zürich und Winterthur veröffentlicht.¹⁵ In seinen *Einundzwanzig Bogen aus der Schweiz*¹⁶ findet sich der Aufruf für die deutschen Leser: „Seid r a d i k a l!“ So wie es nur eine Knechtschaft gebe, könne es auch nur eine Freiheit geben (Herwegh 1843, S. 95). Die neueren Philosophen, heisst es in Anspielung an Fichte, haben wohl die freie Tat betont, aber mit der „wirklichen Volksfreiheit“ nicht ernst machen wollen. Es kann aber keine geistige ohne soziale Freiheit geben, die auch nicht einfach gewährt werden kann, sondern von den Wünschen des Volkes ausgehen muss. Und nur ein Volk, das *nicht* frei tätig sein kann, *bedarf* der Religion und so der Bevormundung (ebd., S. 93).

¹⁴ Das muss in die Realität von Industrie und Arbeit übersetzt werden, die nicht als Gegensatz von Geist und Idealismus verstanden werden dürfen, sondern gerade deren Ausdruck sind (Ruge 1846, S. 88f.).

¹⁵ Das *Litterarische Comptoir Zürich/Winterthur* wurde zu Beginn des Jahres 1841 gegründet, als Julius Fröbel (1805-1893), Professor für Mineralogie an der Universität Zürich, Teilhaber des Winterthurer Buchdruckers Ulrich Reinhard Hegner (1791-1880) wurde. Im Verlag des Comptoirs veröffentlichten bis 1845 viele prominente deutsche Autoren des Vormärz, wie sie so der Zensur entgehen konnten.

¹⁶ Der Titel erklärt sich aus den Karlsbader Beschlüssen: Druckschriften in einem Umfang von bis zu 20 Bogen waren zensurpflichtig.

Die Befürchtung der Konservativen, so Ruge (1838, S. 90), dass Freiheit und Demokratie nur den Pöbel befördern und „endloses Elend“ mit sich bringen werden, weil die Herren fehlen (ebd., S. 90), ist nichtig, wenn und soweit für eine „förmliche Nationalerziehung“ gesorgt wird, durch eine, wie es heisst, „Ausdehnung des Principis der Nationalbewaffnung auf die Nationalbildung“ oder „die Beschlagnahme aller Pöbelkinder durch den Staat der Sittlichkeit“ (ebd., S. 91). Genauer wird das so gesagt: „Der Pöbel ist nur zu überwinden durch Demokratie“, und das ist gleichbedeutend mit der „tapferen Verwirklichung des Staats als des öffentlichen Wesens“ (ebd.).

Deutlich wird auch das Vorbild benannt:

„Demokratie im Sinne der Nordamerikaner, dass die grossen Angelegenheiten der Menschheit, ihre Hauptgebrechen in sittlicher und bürgerlicher Hinsicht, das Verbrechen, die Faulheit, die schlechte Erziehung, der Schmutz und die Schande, in die Hand aller Bürger, aller Patrioten und zu ihrer unmittelbaren Abhilfe und Unterstützung gestellt werden“ (ebd., S. 90).

Was daran eine Gefahr darstellen soll, sei, so Ruge, unbegreiflich; umgekehrt könne mit einer solchen Demokratie das „jetzt Unmögliche“ geleistet werden, nämlich eine humane Form des Zusammenlebens (ebd.). „Der Mensch ist das, wozu er sich bestimmt. Er hat keinen Herrn und keine Kaste, die ihn von Aussen wie einen toten Baustein verwenden“ könnte, und er ist „keine Bestie“, die „gepflockt“ werden müsste (ebd., S. 91/92). „Diese Freiheit haben wir erreicht“, so Ruge (ebd., S. 92), ihre politische Form findet sie in der Demokratie.

Wer allerdings aus der Demokratie eine Religion macht, heisst es 1850 in Ruges *Revolutionsnovellen*, ist schon verloren (Ruge 1850, S. 71). Demokratie ist nichts Heiliges und verlangt weder einen Gott noch einen Glauben. Sie hat zu tun mit der Freiheit und Souveränität des Volkes, und sie wird dem Volk nicht geschenkt; Demokratie, so Ruge, wird im Kampf erworben wie

„in jener denkwürdigen Märznacht, in der die preussische Demokratie auf die Welt kam und der Versuch gemacht wurde, die Sklaven der Plantage Preussen zu freien Eigenthümern des Gutes zu erheben und das Land dem Volke, seinem rechtmässigen Besitzer, wiederzugeben“ (ebd., S. 51).

Gemeint sind die Unruhen und Barrikadenkämpfe in Berlin, die am 6. März 1848 begannen und zunächst auch Erfolg hatten. Der preussische König Friedrich Wilhelm IV. schien den vier Grundforderungen der Revolution nachzukommen, die sofortige Einberufung des Landtags, die Einführung der Pressefreiheit, die Aufhebung der Zollschranken und die durchgreifende Reform des Deutschen Bundes. Als aber das entsprechende Patent am 18. März 1848 auf dem Schlossplatz in Berlin öffentlich verlesen wurde, fielen Schüsse und brach Panik aus. Daraufhin kam es am Abend und in der Nacht zu Strassenkämpfen, die Hunderte von Toten forderten und den König zwangen, seine Truppen abzuziehen. Er musste sich am 19. März sogar vor den „Märzgefallenen“ verneigen.

Diese Nacht war in der deutschen Demokratieggeschichte lange kein Gedenktag, wohl auch, weil die nachfolgenden Deutungen das historische Geschehen überlagert haben, das bei Ruge noch mit dem Pathos des Anfangs vor dem Hintergrund des letztendlichen Scheiterns verbunden war. Ruge blieb kein Demokrat. Zwar musste auch er nach 1849 aus Deutschland

fliehen, doch er ging nicht wie viele andere der radikalen Demokraten in die Schweiz oder in die Vereinigten Staaten, wo sie seitdem „Fortyeighters“ genannt werden. Ruge floh nach England, von wo aus er weiterhin deutsche Publizistik betrieb. Am Ende seines Lebens bezog er auf ausdrücklichen Wunsch Bismarcks eine preussische Pension, weil er dazu aufgefordert hatte, die politischen Ideale von 1848 zu vergessen und sich den Realitäten der Machtpolitik anzupassen.

Die politischen und pädagogischen Überzeugungen der deutschen „Radikaldemokraten,“ zu denen auch viele Lehrer zählten,¹⁷ können an einem massgeblichen Dokument aufgezeigt werden, nämlich am *Volksthümlichen Handbuch der Staatswissenschaften und Politik*, das von Robert Blum herausgegeben wurde und dessen erster Band im Revolutionsjahr 1848 erschien. Blum, Sohn eines Kölner Fassbinders und weitgehend Autodidakt, wurde am 9. November 1848 in Wien standrechtlich erschossen, weil er für die Revolution agitiert hatte. Der zweite Band seines Handbuches, das im Untertitel *Ein Staatslexicon für das Volk* hiess, erschien 1851, herausgegeben „von Gleichgesinnten“ aus dem Nachlass.¹⁸

Das Handbuch versammelte alle Stichworte einer liberalen Auffassung von Staat und Gesellschaft, die nach 1849 aus Deutschland faktisch auswanderte. Stichworte wie Bürger und Bürgersinn, Censur und Freiheit, Friede und Gegenwehr, Geschlechterverhältnisse und Glaubensfreiheit, Justizmord, Landsgemeinde¹⁹, Liberalismus, Mündigkeit, Schreibstübchenherrschaft, Verfassung oder schliesslich Volksherrschaft fügen sich zu einem in sich stimmigen Bild von Werten und Idealen zusammen, das deutlich von den etatistischen Sichtweisen der etablierten Staatswissenschaft abweicht. Es gibt in Blums Handbuch kein Stichwort „Untertan“, und bei „Staatsbürger“ wird nicht nur auf die Pflichten, sondern dezidiert auch auf die Rechte verwiesen (*Volksthümliches Handbuch* 1851, S. 256).

Unter dem Stichwort „Schulwesen“ heisst es:

„Die wichtigste Aufgabe des Staates ist die Begründung und Beförderung eines guten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Das Wohl und Wehe künftiger Geschlechter liegt in dieser Hinsicht in den Händen des Staates und damit zugleich sein eignes Glück oder Unglück“ (ebd., S. 234).

Von einem nationalen Schulwesen, das dem eigenen Ideal nahekäme, könne in Deutschland aber keine Rede sein. Volkserziehung bestehe nicht im „Auswendiglernen

¹⁷ Die meisten sind heute vergessen, wie Gustav Adolf Riecke (1798-1883), Seminardirektor in Esslingen, der noch 1850 den Einfluss des „demokratischen Princips“ auf die Schule verteidigte. Die pädagogische Publizistik zwischen 1848 und 1851 zeigt heftige Diskussionen zwischen demokratischen und anti-demokratischen Volksschullehrern. Warum sind so viele Volksschullehrer Demokraten, zum Teil auch „entschiedene Demokraten“, fragte die Zeitschrift *Pädagogischer Wächter* in ihrem ersten Jahrgang 1849. Die Antwort gab wohl der Staat, aber sie ist auch in der langfristigen Reformpädagogik der Volksschule präsent.

¹⁸ So die Angabe auf dem Titelblatt. Mitarbeiter waren unter anderem der Jurist und Demokrat Otto Leonhard Heubner (1812-1892), Mitglied der Frankfurter Nationalversammlung, der Jurist und kurzzeitige Präsident der zweiten Kammer des sächsischen Landtages, Adolf Ernst Hensel (1811-1862), ebenfalls Mitglied der Nationalversammlung, der Schriftsteller und Herausgeber Eduard Theodor Jäckel (1817-1874) aus Chemnitz, der nach den Barrikadenkämpfen in Dresden 1849 in die Schweiz flüchtete, der Gerichtsdirektor aus Leisnig und sächsische Landtagsabgeordnete Georg Friedrich Wehner (gest. verm. 1877), der Arzt Wilhelm Heinrich Bertling (1811-1881), Blums Schwager und Mitherausgeber der *Deutschen Gewerbezeitung*, Johann Georg Günther (1808-1872) sowie Carl Eduard Cramer (1817-1886), Publizist aus Leipzig und Redakteur der *Sächsischen Vaterlandsblätter*.

¹⁹ Die „reine Volksherrschaft (Demokratie)“ (*Volksthümliches Handbuch* 1851, S. 3). 7

abgelebter kirchlicher Symbole, geschmackloser Lieder und Aehnlichem“, aber ein solches „systematisches Verdummungssystem“ existiert weitgehend und fraglos, es ist von Kirche und Staat gewollt, taucht „in einem neuen Gewand“ immer neu auf und ist von einer „ächt menschlichen und christlichen Volkserziehung“ weit entfernt (ebd.).

Die Alternative ist ein im Kern egalitäres Schulsystem, dessen Grundpostulat so gefasst wird:

„Der Unterricht ... muss auf alle Klassen des Volkes ausgedehnt und nicht auf einige bevorzugte Klassen beschränkt werden, wie es so häufig noch der Fall ist. Oder, man will uns doch etwa die so höchst karge Stallfütterung in mancher Dorfschule nicht als ‚Volksunterricht‘ hinstellen?“ (ebd.).

Mit diesem Postulat sind Konsequenzen verbunden: Die wahre Volksschule steht nicht mehr unter kirchlicher Aufsicht, hat tüchtige und gut ausgebildete Lehrer, reformiert den Unterricht und wird auf diesem Wege zur „Selbstständigkeit erhoben“ (ebd., S. 235).

Wenn das der Fall ist, hat der Schulunterricht „aufgehört, sich auf das Auswendiglernen der kirchlichen Hauptstücke und einiger Bibelsprüche nebst dem Einmalseins zu beschränken; die Kirche mag den Religionsunterricht überwachen, aber sie muss die Schule aus dem Abhängigkeitsverhältnisse treten lassen, da der tüchtige Schulmann ohnehin dem Herrn Pastor in der Regel über den Kopf gewachsen ist“ (ebd.).

Im Einzelnen werden folgende Forderungen erhoben, die zur Verbesserung der Volksbildung dienen sollen: Der Lehrerstand muss „in seiner Fortbildung“ durch den Staat angemessen unterstützt werden, was nicht möglich ist ohne „bessere Besoldungen“ und angemessene Pensionskassen, die für die Zukunftssicherheit sorgen. In den Städten wird es auch unumgänglich sein, Lehrerinnen anzustellen. Ebenso notwendig ist die Einrichtung von Kleinkinderschulen und besser noch Kindergärten für die Betreuung vor der Schule sowie die Fortbildung nach der Schulzeit etwa in „Gewerbsschulen oder in Lese- und Hörsälen für die Handwerker“. „Endlich noch fehlt es an der Errichtung höherer Bildungsanstalten für Mädchen, an höheren Mädchenschulen, welche in neuester Zeit nur in einigen wenigen Städten ... entstanden sind“ (ebd.).

3. Staatliche Schulentwicklung

Das Problem der „Achtundvierziger“ war, dass genau diese Forderungen nach besserer Bildung für alle nach und nach erfüllt wurden - ohne Demokratie. Der wilhelminische Staat etablierte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein weit verzweigtes System der Bildungsversorgung, das in seinen Grundzügen bis heute besteht und tatsächlich jeden erfasste, was noch Mitte des Jahrhunderts als ziemlich unmöglich angesehen werden musste. Die 36 Mitgliedsstaaten des Deutschen Bundes betrieben nicht nur keine einheitliche, sondern oft nur eine schwache und kaum wahrnehmbare Schulpolitik, die im Wesentlichen auf örtliche Initiativen angewiesen war, wie sich zum Beispiel an der Stadt Frankfurt gut zeigen liesse.

Entsprechend waren die Anstellungen und die Besoldungen der Lehrkräfte in den deutschen Ländern genauso unterschiedlich wie die Schulordnungen, die Ausstattungen der Schulen oder die Regelungen für die Ausbildung der Lehrer. Schullehrerseminare gab es um 1840 in ganz unterschiedlichen Grössen, Ausbildungsformaten und Berechtigungen. Seminare für Lehrerinnen gab es gar nicht und deren Errichtung wurde noch 1873 von der positiven „lokalen Bedürfnisfrage“ abhängig gemacht, also davon, ob es vor Ort private oder staatliche Mädchenschulen gab (Koerdgien 1873, S. 3f.).²⁰ Eine flächendeckende Entwicklungspolitik wurde nicht in Betracht gezogen oder liess sich nicht durchsetzen, was für die meisten Problemfelder der Schule gesagt werden kann.

Genauer muss es daher heissen, dass nicht der wilhelminische Staat, der gar nicht zuständig war, sondern die 26 Mitgliedsstaaten des Deutschen Reichs die Schulentwicklung bis zum Ersten Weltkrieg betrieben haben. Eine zentrale Bildungsgewalt gab es nie, dafür hatte schon 1815 die Gründungsakte des Deutschen Bundes gesorgt, die nicht nur die Privilegien des Adels sicherte, sondern im Artikel 14 auch den deutschen Bildungsföderalismus begründete. Im ganzen 19. Jahrhundert muss daher der Ausdruck „Schulentwicklung“ auf die sehr unterschiedlichen Situationen der einzelnen Länder und Städte bezogen werden. Schon die Schulgesetzgebung war alles Andere als einheitlich, und das gilt dann umso mehr für die realen Zahlen.

1837 besuchten in Preussen von 10.000 schulpflichtigen Kindern im Landesdurchschnitt 8.066 die staatliche Volksschule, mit grossen Unterschieden zwischen den einzelnen Provinzen und Regionen (Harnisch 1844, S. 259). Fast am schlechtesten war der Schulbesuch in Berlin, weil dort viele private Institute bestanden. Die an sich hohe Zahl von durchschnittlich 80% Verschulung im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts darf nicht mit heutigen Augen gesehen werden. Auf dem Lande gab es häufig nur Winterschulen, die privaten Institute zogen die Kinder, besonders die Mädchen, aus bürgerlichen Familien an, die Gymnasien hatten eigene Vorschulen und die Kinder des Adels waren de facto von der Schulpflicht befreit. „Schulpflicht“ hiess nicht, dass im Kaiserreich alle Kinder auch nur eine Zeit lang gemeinsam unterrichtet wurden.

In dieser Hinsicht blieben die Forderungen der Achtundvierziger bestehen. Auf der anderen Seite gewann die Schule mit der staatlichen Entwicklung der noch ganz unterschiedlichen „Volksschulen“ allmählich ihre moderne Form, einschliesslich der Verwaltung, der Klassengrössen und des Berechtigungswesens. Die Überwindung der einklassigen kirchlichen Elementarbildung ging überall in Richtung einer mehrklassigen, nach Jahrgängen unterschiedenen Schule, die fortlaufendes und aufeinander aufbauendes Lernen ermöglicht, methodischen Unterricht kennt und von einer verantwortlichen Person betreut wird. Diese Schulorganisation setzte sich als Standard durch, und dies nicht bezogen auf einen Bildungsmarkt, sondern als staatliche Bildungsversorgung.

Es ging im 19. Jahrhundert zunehmend mehr, wenngleich unterschiedlich im Tempo und in der angestrebten Qualität, um den Ausbau der Volksschule durch einen Staat, der nicht demokratisch war und gleichwohl Bildungspolitik für das untere Schulwesen betrieb. Die Gründe und Ursachen lassen sich vielfach deuten. Mit verwahrlosten Kindern und heruntergekommenen Schulen war niemandem gedient, die schnelle Industrialisierung und rasche Verstärkung der Gesellschaft verlangten nach Massnahmen und das Bildungsminimum musste nach oben verschoben werden, weil die Ansprüche des

²⁰ Das war wie häufig pro domo gesagt; Hugo Koerdgien war Direktor der Höheren Töcherschule in Königsberg.

Bildungssystems selbst stiegen, wie sich an einem sehr aussagekräftigen Indikator ablesen lässt, nämlich dem Petitionswesen.

Es war keine Ideologie, wenn der Vorsitzende des Petitionsausschusses am 16. August 1848 in der preussischen verfassungsgebenden Nationalversammlung²¹ sagte:

„Die Volksschule ist die Haupt-Bildungsquelle der Nation; ihre Reorganisation ist eine der wohlthätigsten und dringendsten Aufgaben unserer Zeit. Der Gegenstand berührt nicht allein die Stellung von mehr als 30.000 Lehrern, sondern, was ungleich wichtiger ist, die Erziehung von neun Zehntel der ganzen Nation ist darauf gegründet“ (Stenographische Berichte 1848, S. 828).

Allein die Zahlen zeigen den politischen Handlungsdruck: 1861 gab es im Königreich Preussen 24.763 Elementarschulen mit 33.617 Lehrern und 1.755 Lehrerinnen (Allgemeine Kirchliche Chronik 1867, S. 132). Die Zahl der schulpflichtigen Kinder betrug 3.090.294 (ebd.) bei einer Gesamteinwohnerzahl von etwa 18.5 Millionen, die sich bis 1910 mehr als verdoppeln sollte. Die ordnungsgemässe Bildungsversorgung war bei einer schnell wachsenden Bevölkerung ein zunehmend gewichtiger werdendes Problem, das vor allem im Blick auf die Volksschule gelöst werden musste.

Weil die deutsche Bildungstheorie so auf das Gymnasium fixiert war und ist:²² 1864 gab es im gesamten Königreich Preussen genau 145 Gymnasien mit etwa 44.000 überwiegend evangelischen Schülern, die von rund 2.100 Lehrern²³ unterrichtet wurden (Wiese 1864, S. 42ff., 446ff.). Die sechs preussischen Universitäten hatten zusammen nur 6.000 Studenten. Natürlich hat die Bildungsexpansion nach der Reichsgründung auch das sogenannte „Höhere Schulwesen“ berührt, aber die zentralen Investitionen fanden im Bereich der öffentlichen Volksschule statt.²⁴ Es ist allerdings falsch, daraus den Schluss zu ziehen, dass sich allein die Volksschulen entwickelt hätten. Auch die Gymnasien passten sich neuen Anforderungen an, und zwar so, dass die humanistische Bildungsidee mit dem curricularen Zentrum der alten Sprachen immer schwächer wurde.

Mit der staatlichen Entwicklungspolitik entfielen allmählich auch alle historischen Alternativen, der Berufsstand der Hauslehrer, der im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch ausgesprochen erfolgreich war, die privaten Institute mit einigen Ausnahmen wie Schnepfenthal oder später die Landerziehungsheime, nach 1945 auch alle Kadettenanstalten, schliesslich die Vorschulen der Gymnasien und die Präparandenanstalten der Lehrerseminare. Der mehrklassige Standard der Volksschule setzte sich in verschiedenen Reformstufen auch auf dem Lande durch, die „Einlehrerschule“ ist heute nur noch als Idylle vorhanden und wenn man von der „Gesamtschule“ spricht, dann meint man auch in der Schweiz nicht mehr die undifferenzierte Dorfschule.

²¹ Die Versammlung tagte in Berlin vom 22. Mai bis September 1848. Sie wurde am 8. November in die Stadt Brandenburg ausgewiesen und tagte das letzte Mal am 15. November 1848. Am 30. Mai 1849 wurde in Preussen das Dreiklassen-Wahlrecht eingeführt. In der neuen Verfassung finden sich gleichwohl gerade in Schulfragen deutliche Spuren der Beratungen der Nationalversammlung.

²² Neben den Gymnasien gab es in Preussen vor der Reichsgründung die Progymnasien, die Realschulen und die Höheren Bürgerschulen sowie einige wenige Internate.

²³ Die Zahl ergibt sich, wenn man die wissenschaftlichen Lehrer aller sechs Klassenstufen, die am Gymnasium unterrichtenden Ortsgeistlichen, die „Probe-Candidaten“, die Technischen Lehrer und die Lehrkräfte in den mit den Gymnasien verbundenen Vorschulen zusammenzählt (Wiese 1864, S. 446).

²⁴ Zwischen 1891/1892 und 1900/1901 verdoppelte sich im Deutschen Reich der Kostenaufwand für die Volksschulen ebenso wie die anteiligen Staatsleistungen (Lexis 1904, S. 7).

Im internationalen Vergleich verlief die historische Entwicklung der Schulform bezogen auf das Ergebnis ähnlich, sehr verschieden waren jedoch die Tempi, die Entwicklungsanreize und die Art der staatlichen Einflussnahme. Auch darf man sich unter dem Begriff „staatlicher Schulentwicklung“ keinen Gesamtprozess vorstellen, der sich linear beschleunigt hätte. Es wurde kein „System“ in eine bestimmte Richtung bewegt; „bewegt“ wurden höchstens Budgets, damit Aushandlungsprozesse und örtliche Entscheidungen, die zu verträglichen Lösungen führen sollten und so oft vertagt wurden, weil entweder das Geld fehlte oder kein Kompromiss zustande kam.

Wenn im ersten Volksschulgesetz des Königreichs Württemberg, erlassen am 29. September 1835, davon gesprochen wird, dass „sämtliche Schulzimmer ... mit den nöthigen Schulgeräthschaften ausgerüstet seyn und geheizt werden (müssen)“, zugleich aber bestimmt wird, dass primär die Gemeinden die Kosten tragen (Das Verwaltungs-Edikt 1845, S. 610), dann hat man in allen relevanten Dimensionen einen Jahrhundertprozess vor sich, der den Bau der Schulen betrifft, die Ausstattung, die Entwicklung der Klassenzimmer, die Hygiene, die Heizung natürlich und nicht zuletzt die Einstellung der Schulhausarchitektur auf einen Fachunterricht in Jahrgangsklassen. Die Württembergische Ordnung sah im Übrigen vor, dass die „Besorgung des Einheizens“ dem Schullehrer obliegt, aber nur wenn dieser im Schulgebäude wohnt (ebd.) - allein das zeigt den Abstand zu heute.

4. *Die Schule als globale Form*

Trotz dieser oft mehr lokalen als regionalen Entwicklungen kann in gewisser Hinsicht von einem Globalisierungsprozess gesprochen werden, auch wenn das Wort „Globalisierung“ heute selten mit Schule in Verbindung gebracht wird. Aber Prozesse der pädagogischen Globalisierung sind historisch gar nichts Neues. Die Reformation wäre ohne Katechismus und ohne die Methode des katechetischen Unterrichts kaum über Wittenberg hinausgekommen, auch die lutherischen Schulordnungen und Schulvisitationen wurden schnell überall im protestantischen Raum zu Standards der Aufsicht, das Lernen mit Hornbooks war in der ganzen angelsächsischen Welt verbreitet und Missionsschulen wurden im 19. Jahrhundert sozusagen als Imperialismus des Glaubens generalstabsmässig globalisiert.

Doch die Ausbreitung der modernen Schule ist damit nicht vergleichbar, weil es nicht um Lernmedien oder formale Ordnungen geht und auch nicht um einen bestimmten Typus, der überall einfach adaptiert werden kann. Was seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert beobachtet werden kann, sind komplexe und mehrschichtige Lernprozesse, die alle mit dem Basisvorgang einer staatlichen Steuerung zu tun haben, wobei auch der Ausdruck „Steuerung“ nicht missverstanden werden darf. Es geht um fortlaufende Abstimmung auf verschiedenen, oft konfligierenden Ebenen, nicht einfach um Verwaltung oder Aufsicht. Wie stark die Lösungen waren, zeigte sich in der schnellen Verbreitung, Schulvisitationen etwa wurden auch in der säkularen Schule nicht vergessen.

Die Schulorganisation näherte sich ebenso an wie die Unterstützungssysteme, etwa im Blick auf die Lehrmittelindustrie, die Methoden des Unterrichts, die Rationalisierung der Sanktionen oder auch die Führung der Schulstatistik. Auffällig ist, dass die pädagogische Rhetorik hinter den nationalstaatlichen Entwicklungen früh sehr ähnliche Formen annahm,

nicht zuletzt weil Vergleich und Wettbewerb die Reformoptik bestimmten. Die nationalen Bildungssysteme haben sich immer wechselseitig beobachtet und rivalisiert. Und auch die pädagogischen Forderungskataloge waren erstaunlich stabil und stimmten weitgehend überein, nachdem sich die Einsicht durchgesetzt hatte, dass die Zukunft der Industriegesellschaft zunehmend von der Bildung der Arbeitskraft in Abhängigkeit gerät, Wissen also Macht wird.

Der Ausdruck „Knowledge is Power“ geht bekanntlich auf Francis Bacon zurück²⁵ und ist für das 19. Jahrhundert neu geprägt worden von dem englischen Verleger Charles Knight, Erfinder des *Penny Magazine*, Redakteur der *London Gazette*, Verleger Shakespeares und einer der Pioniere der englischen Volksbildung. Seine *Penny Cylopedia of the Society for the Diffusion of Useful Knowledge* war eines der Vorbilder für Blums Handbuch. Knight geht - ganz unmarxistisch - davon aus, dass es zwischen Lohnarbeit und Kapital gemeinsame Interessen gibt, die damit zu tun haben, dass die Produktion von Gütern immer wissensabhängiger wird und die traditionellen Skills der Arbeiter dafür nicht mehr ausreichen (Knight 1855, S. 49ff.).

Die Arbeit selbst soll frei sein, nur abhängig von dem, was man gelernt hat (ebd., S. 72), so wie auch die andere Seite - das Kapital - frei ist, nach Bedarf jeden anzustellen oder auch nicht. Worauf es ankommt, ist die arbeitende Klasse am Fortschritt des Wissens teilhaben zu lassen, also ihre Bildung zu verbessern (ebd., S. 199). Das Vertrauen auf Bildung im Umgang mit dem Kapital mag naiv erscheinen und ist natürlich auch von Marx so hingestellt worden; aber mit dem Slogan „Knowledge is Power“ lässt sich die Dynamik hinter der Entwicklung des Bildungswesens gut veranschaulichen. Sie ist mit Aufstiegs- und Emanzipationserwartungen verbunden gewesen, die sich in keiner Industriegesellschaft anders als über den Ausbau der Bildung kanalisieren liessen und genau dadurch ständig angestiegen sind.

Dabei spielte die Schule in ihrer modernen Form eine entscheidende Rolle, die bei Knight noch gar nicht vorkommt, wohl aber im Gothaer Programm der deutschen Sozialdemokratie und auch in der Festrede von Wilhelm Liebknecht zum Stiftungsfest des Dresdner Arbeiter-Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872, die mit *Wissen ist Macht* überschrieben war. Volksbildung war zu diesem Zeitpunkt ohne Schule nicht mehr zu organisieren, auch wenn die Volksschule als „Untertanenanstalt“ verdächtig war; aber jede Erwachsenenbildung und gerade die politische Schulung setzten voraus, dass mehr vorhanden sein muss als „die kirchlichen Hauptstücke und einige Bibelsprüche“ und auch mehr als das Einmaleins oder ein Lesen ohne Lektüre.

Was so entstand, war nicht *ein* Weltsystem „Bildung“, sondern eine starke Angleichung der Problemlösungen innerhalb der Organisation Schule und ihres Umfeldes. Grundlegend andere Lösungen wie etwa die Grossraumverschulung nach den Methoden von Andrew Bell und Joseph Lancaster - im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts ein heisser Kandidat für Globalisierung - haben sich nicht durchsetzen können oder wurden angepasst. Interessant ist auch das Scheitern der grössten amerikanischen Schulreformbewegung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die Schulen nach dem Gary-Plan, der auf einem System der Raumbewirtschaftung beruhte. In beiden Fällen waren die Effizienzerwartungen der Geldgeber und Schuladministratoren nicht zu erfüllen.

²⁵ *Meditationes sacrae*, 1597.

Gleichzeitig muss gesagt werden, dass Schulen in ihrer modernen Form, gerade weil sie auf langfristiger staatlicher Entwicklungspolitik basierten, einmalig und unverwechselbar sind. Es gibt keine Schule mehrfach, alle sind ortsgebunden und jede verfügt über eine eigene Identität, die schon mit der Nachbarschule nicht geteilt wird. Seit dem 18. Jahrhundert schreiben Schulen über sich selbst Geschichten und gehen von eigenen Schulprogrammen aus, die unterhalb jeder Lehrplansteuerung liegen. Nur die weitgehende Selbststeuerung ermöglicht den Schulen sehr flexible Reaktionen auf unterschiedliche Situationen, die nicht vorhersehbar sind.

Die Schulgeschichte zeigt diese Fähigkeit zur lokalen Problemlösung sehr deutlich. Die Zuschreibung der lernunfähigen „Bildungsanstalt“ definiert nur eine Kritikchance, die allerdings auf auffällige Weise leicht wahrgenommen und immer neu variiert werden kann. Doch das Lernen in Schulen vollzieht sich meist anders, als dies in den Lehrplänen vorgesehen ist oder von der Schulkritik gewünscht wird. In diesem Sinne täuscht die heutige Sprache der Ökonomie: Bildung ist kein „Produkt“, weil Schulen nie Fabriken waren und auch nicht einfach zu Dienstleistern werden. Sie lernen aus sich selbst heraus oder gar nicht. Doch gilt das auch für die neuen Formen der Globalisierung? Und was hat das Ganze mit Demokratie zu tun?

5. *Demokratie und Bildung*

In Robert Blums Handbuch werden im Artikel über „Volksherrschaft“ zwei Arten von Demokratie unterschieden, die „reine“ und die „repräsentative“, je nachdem, ob die Herrschaft für die Dauer einer bestimmten Zeit unmittelbar vom Volk eingesetzt oder ob sie durch gewählte Stellvertreter ausgeübt wird.

„Die erstere, nach welcher gesetzgebende, richterliche und vollziehende Gewalt den Versammlungen sämtlicher Staatsbürger innewohnt und durch Mehrheit der Stimmen unter ihnen die Entscheidung über alle wichtigen Fragen gefasst wird, ist eigentlich nur in sehr kleinen Staaten, bei sehr einfachen Staatsaufgaben und grosser Gleichheit der Bildung, Gesinnung und Verhältnisse möglich“
(Volksthümliches Handbuch 1851, S. 398).

Das Musterbild dafür ist die antike Polis. Sie konnte ihren Zweck erfüllen, solange die Zahlen klein und die Verhältnisse überschaubar waren, und natürlich auch, weil „eine Mehrheit völlig rechtloser Sklaven bestand“. „Grösse Reiche und zusammengesetztere Zustände“ haben daher „die Form der repräsentativen Demokratie“ gewählt, gemäss der „in den Versammlungen sämtlicher stimmberechtigter Bürger“ diejenigen gewählt werden, „welcher im Namen des Volkes die verschiedenen Thätigkeit der Staatsgewalt ausüben sollen“(ebd.).

Das Argument, direkte Demokratie sei an Grösse gebunden, geht auf Rousseau zurück, der in dem Artikel des Handbuches denn auch paraphrasiert wird. Bei der Idee, dass nur kleine Zahlen und persönliche Anwesenheit direkte Formen einer demokratischen Regierung zulassen, mag Rousseau die Landsgemeinden in den Schweizer Bergkantonen²⁶

²⁶ In Deutschland waren „Landgemeinden“ nicht Versammlungen, sondern gewählte Vertretungen mit Vorständen, die bei der Schulaufsicht lange Zeit eine wichtige Rolle spielten. So ordnete die Regierung im preussischen Magdeburg am 6. Dezember 1842 ausdrücklich an, dass die Vorstände der Gemeinden an den

vor Augen gehabt haben, nicht jedoch die theokratische Republik Genf, als deren „Bürger“ er sich bekanntlich immer stolz bezeichnete und die tatsächlich in seinem politischen Denken eine zentrale Rolle einnahm, nur nicht im Blick auf direkte Formen der Demokratie.

Die erste demokratische Verfassung Genfs stammt aus dem Jahre 1781, sie entstand also drei Jahre nach dem Tode Rousseaus; die Verfassung hatte nichts mit seinem Gesellschaftsvertrag zu tun und bestand zudem auch nur für ein Jahr. Vorher galt die Meditationsakte aus dem Jahre 1738, in der die Kompetenzen der beiden historischen Räte Genfs neu festgelegt wurden. Die Republik Genf hatte für Rousseau die Funktion der Musterordnung, was vielleicht erklärt, warum in der Theorie des Gesellschaftsvertrages die *volonté générale* im Mittelpunkt steht, nicht jedoch Versammlungen, Mehrheitsbildungen oder formale Abstimmungen. Die *volonté générale* ist eine Art calvinistische Rückversicherung des Gesellschaftsvertrages.

Demokratie als Regierungsform, so Rousseau im dritten Buch des *Contrat Social*, setzt viele Dinge voraus, die schwer zu vereinbaren sind:

- Erstens einen Staat, der sehr klein ist, in dem sich das Volk leicht versammeln lässt und jeder Bürger alle anderen leicht erkennt.
- Zweitens eine grosse Einfachheit der Sitten, die vor zu vielen Geschäften schützt und vor dornenreichen Diskussionen bewahrt.
- Drittens weitgehende Gleichheit in den gesellschaftlichen Rängen und Vermögen, ohne die Gleichheit in den Rechten und vor dem Gesetz nicht lange Bestand hat.
- Und viertens wenig oder gar keinen Luxus, denn Luxus ist entweder die Folge des Reichtums oder macht ihn unentbehrlich, also verdirbt die Reichen durch Besitz und die Armen durch Begehrlichkeit (*convoitise*) (Rousseau O.C. III/S. 405).

Es ist klar, dass unter diesen Bedingungen nicht nur keine direkte, sondern gar keine Demokratie übrig bleibt, zumal Rousseau auch sagt, dass keine andere Regierungsform so sehr Bürgerkriegen ausgesetzt sei, wie die, wo das Volk regiert, und auch keine so sehr unter der „inneren Agitation“ leide und ständig ihre Form ändern müsse. Demokratien sind so notorisch instabil und verlangen einen hohen persönlichen Einsatz, weil ihre Form von der Zustimmung abhängig wird. Wie keine andere Regierungsform verlangt die Demokratie Wachsamkeit und den Mut, sie zu erhalten; sie ist daher angewiesen auf die Kraft und die Standhaftigkeit ihrer Bürger (ebd.).

Dem kann oder muss man zustimmen, auch wenn man Rousseaus Ausschlusskriterien nicht teilt, also sich Demokratien vorstellen kann, die gross sind, keine Tugendrepubliken darstellen, komplexe Geschäfte bewältigen und einen gewissen Unterschied zwischen arm und reich aushalten. Und noch etwas ist auffällig: In Rousseaus spartanischer Welt fehlt die öffentliche Bildung (Oelkers 2008). Erziehung ist für ihn Bewahrung der natürlichen Stärke, keine Ausrüstung mit Wissen und Können, in welcher Form auch immer. Rousseaus Pädagogik ist defensiv, sie soll vor der Gesellschaft bewahren, während jede Form von öffentlicher Bildung in sie hineinführt.

Die theoretische Schwäche von Rousseau ist die von Montesquieu; beide gehen von der Demokratie als Regierungsform aus, nicht als Lebensform. Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Teilhabe *an* und den Einfluss *auf* die öffentlichen Geschäfte, und das wirft ein anderes Licht auf die direkte Demokratie. Sie ist nicht einfach gleichzusetzen mit der regelmässigen Versammlung aller Staatsbürger, die dann natürlich schnell an Grenzen der Kapazität stösst. Aber das Modell der antiken Polis ist irreführend; mit „direkter Demokratie“ können nicht nur Versammlungen, sondern auch Abstimmungen, unmittelbare Formen der Einflussnahme und Meinungsbildung sowie verschiedene Arten von politischer Partizipation bezeichnet werden.

Wer nur zu Wahlen gehen darf, aber nicht auch in Sachgeschäften entscheiden kann und dafür Verantwortung übernimmt, hat leicht das Gefühl der politischen Ohnmacht, und wenn dann den Bürgerinnen und Bürgern Urteilskraft erst gar nicht zugetraut wird, weil die Geschäfte angeblich zu komplex sind, verliert auch die demokratische Bildung schnell einmal ihre Geschäftsgrundlage. Demokratie muss ihren Sinn immer neu unter Beweis stellen, in dieser Hinsicht behält Rousseau Recht; aber das gelingt nicht, wenn das Erscheinungsbild der Demokratie auf die Darstellungsformen der Demoskopie reduziert wird. Demoskopie ist Befragung, nicht Beteiligung.

Wenn aber Demokratie als Lebensform verstanden werden soll, dann kann der Staat nicht einfach die politische Erziehung des Volkes verordnen, sondern muss sich im Sinne von Georg Herwegh auf das Volk beziehen und einlassen. In der heutigen Sprache gesagt: Der demokratische Habitus entsteht in der Zivilgesellschaft, mit Aufgaben und Ämtern, die Bürgerinnen und Bürger bewältigen, denen man zutraut, dass sie sich um die Belange des Gemeinwesens kümmern können. Schulen können darauf vorbereiten, wenn sie selbst zivil werden, also Partizipation ermöglichen, sich transparent verhalten und eine öffentliche Rolle spielen. Nur die Staatsanstalt konnte Disziplin zum Kult erheben.

Zivile Schulen basieren auf einsichtigen Regeln und setzen nicht wie in der Dreiklassenschule natürliche „Begabung“, sondern Lernfähigkeit voraus. Zudem müssen unterschiedliche Lernwege angenommen werden und die Selbstständigkeit der Informationsbeschaffung vor Augen stehen. Was die künftige öffentliche Bildung tatsächlich von der Schule des 19. Jahrhunderts unterscheidet, erwächst aus dem Tatbestand, dass der Staat sein Bildungsmonopol *de facto* verloren hat. Die Schulpflicht ist nicht mehr gleichbedeutend mit einer weitreichenden Kontrolle des Lernraums.

Andererseits werden Schulen auch weiterhin Ziele der öffentlichen Bildung verfolgen und dabei die Entwicklung der Demokratie vor Augen haben müssen. Es gibt keine andere Institution, die - so weit es geht - für gesellschaftliche Integration sorgen und so auch die Folgen der Migration bearbeiten kann. Das war im 19. Jahrhundert noch ganz anders, weil die klassischen Milieus den Lebensverlauf stützten. Heute muss die Schule die Konflikte der Integration direkt austragen und hat dabei immer nur *eine* Chance, weil sich keine Schulkarriere wiederholen lässt.

Das wird auch nicht dadurch anders, dass Schüler, Eltern und Lehrer heute weltweit kommunizieren können. Diese Form von Globalisierung hat tatsächlich zu einer weitgehenden Veränderung des Lernverhaltens geführt, weil anders *gesucht* und ohne soziale Organisation auch gefunden werden kann. Aber die Aufgaben der öffentlichen Bildung stellen sich dadurch nicht vollkommen neu, auch wenn sich die Wege und Strukturen der Bildungsversorgung verändern mögen. Aber dann werden sie transparenter und

demokratischer, also noch weniger vom Staat kontrollierbar. Und auf der anderen Seite bleibt die Frage der „Achtundvierziger“ nach einem gemeinsamen Unterricht ohne vorgängige Begünstigung oder wenigstens nach einem fairen Ausgleich der Benachteiligung auf der Tagesordnung.

Wir können Demokratien nicht exportieren, sie können sich nur selbst entwickeln. Nicht zufällig entstand nach 1945 in Deutschland keine Demokratie, die nach amerikanischem Vorbild starke plebiszitäre Elemente enthalten hätte. Erst heute scheint das möglich und auch wünschbar zu sein. Demokratien können und müssen sich weiter entwickeln, aber nicht auf imperialem Wege; wie gesagt, es handelt sich nicht um ein Glaubensgut. Demokratien basieren auf Zustimmung und das heisst, sie müssen für die Bürgerinnen und Bürger überzeugend sein, was umso besser gelingt, je mehr für Beteiligung gesorgt wird.

Das wäre die Sonnenseite des Problems. Es gibt aber natürlich auch die andere Seite: Wer die Demokratie als Regierungs- wie als Lebensform mit zu hohen gesellschaftlichen Diskrepanzen belastet, gefährdet sie, weil Teilnahme an öffentlichen Geschäften nur naheliegt, wenn die persönliche Situation dies auch zulässt. Sinn und Erfolg der Demokratie werden daran abgelesen; ihr Seismograph ist nicht allein die Beteiligung, sondern auch die Lebensnot. Die Kinderarmut, anders gesagt, ist ebenso wenig demokratisch wie ein wachsendes Prekariat oder Schulen in einem zerfallenden Stadtteil. Und das ist eine Bedrohung *und* eine Aufgabe.

Literatur

Quellen

- Allgemeine Kirchliche Chronik (1867): Allgemeine Kirchliche Chronik herausgegeben v. M.H. Schulze. Dreizehnter Jahrgang, das Jahr 1866. Altona: Haendcke&Lehmkuhl.
- Allgemeine Literatur Zeitung (1788): Allgemeine Literatur Zeitung. Jahrgang 1788. Dritter Band, No. 191a (August 1788).
- Amtsblatt (1842): Amtsblatt der Königlichen Regierung zu Magdeburg. Jahrgang 1842. Magdeburg: Gedruckt in der Pansa'schen Druckerei.
- Büchner, G. (1835): Danton's Tod. Dramatische Bilder aus Frankreichs Schreckensherrschaft. Frankfurt a. M.: Sauerländer.
- Das Verwaltungs-Edikt (1845): Das Verwaltungs-Edikt für die Gemeinden, Oberämter und Stiftungen im Königreiche Württemberg, mit den dasselbe abändernden, ergänzenden oder erläuternden, überhaupt hierauf bezüglichen Gesetzen, Verordnungen und andern Normalien, namentlich den noch gültigen Bestimmungen der Commun-Ordnung vom 1. Juni 1758. Nebst einem alphabetischen Repertorium. Herausgegeben von C.F. v. Weisser. Zweite, verbesserte und sehr vermehrte Auflage. Zweite Abtheilung. Stuttgart: Verlag von Joh. Friedr. Steinkopf.
- Der Kinderfreund (1817): Der Kinderfreund aus Schnepfenthal herausgegeben von J.W. Ausfeld. Erster Jahrgang 1817. Mit zwey Kupfern. Schnepfenthal: In der Buchhandlung der Erziehungsanstalt.
- Der Bote aus Thüringen (1793): Der Bote aus Thüringen. Schnepfenthal: Im Verlage der Erziehungsanstalt daselbst.

- Deutsche Monatsschrift (1851): Deutsche Monatsschrift für Politik, Wissenschaft, Kunst und Leben. Herausgegeben v. A. Kolatschek. Zweiter Jahrgang. Zweiter Band. (April, Mai, Juni.) Bremen: C. Schünemann's Buchhandlung.
- Harnisch, W. (1844): Der jetzige Standpunkt des gesammten Preussischen Volksschulwesens; mit besonderer Beachtung seiner Behörden, wie der Bildung und äusseren Stellung seiner Lehrer; geschichtlich nachgewiesen, mehr für Beamte und Ständemitglieder als für Lehrer. Leipzig: August Weichardt.
- Herwegh, G. (1843): Einundzwanzig Bogen aus der Schweiz. Erster Theil. Zürich/Winterthur: Verlag des Literarischen Comptoirs.
- Kordgien, H. (1873): Zur Organisation der Lehrerinnen-Seminare. Nordhausen: C. Haacke.
- Jacobi, J.A. (1824): Die Einweihung der neuerbauten Kirche zu Rödichen, am 5. Sonntage nach dem Erscheinen Christi 1824. Nebst geschichtlichen Nachrichten von den Dörfern Rödichen und Schnepfenthal und von dem Kirchwesen daselbst. Gotha: Engelhard-Reyher.
- Knight, Ch. (1855): Knowledge is Power: A View of the Productive Forces of Modern Society, and the Results of Labour, Capital, and Skill. London: John Murray.
- Lexis, W. (Hrsg.) (1904): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Aus Anlass der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmänner herausgegeben, Bd. III: Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen. Von P. Von Gizycki u.a. Berlin.
- Liebke, W. (1888): Wissen ist Macht - Macht ist Wissen: Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Arbeiter-Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872. Hottingen/Zürich: Volksbuchhandlung.
- Repertorium (1835): Repertorium der gesammten deutschen Literatur. Herausgegeben im Vereine mit mehreren Gelehrten v. E.G. Gersdorf. Fünfter Band. Leipzig: F.A. Brockhaus.
- Rousseau, J.-J. (1964): Oeuvres Complètes, éd. B. Gagnebin/M. Raymond, t. III: Du Contrat Social. Ecrits politiques. Paris: Editions Gallimard.
- Ruge, A. (1838): Preussen und die Reaction. Zur Geschichte unserer Zeit. Leipzig: Verlag von Otto Wiegand.
- Ruge, A. (1846): Gesammelte Schriften. Vierter Theil. Mannheim: Verlag von J.P. Grohe.
- Ruge, A. (1850): Revolutionsnovellen. Erster Theil. Leipzig: Verlagsbureau.
- Schulz, F.W. (1851): Nachgelassene Schriften von G. Büchner. In: Deutsche Monatsschrift für Politik, Wissenschaft, Kunst und Leben. Herausgegeben v. A. Kolatschek. Zweiter Jahrgang. Zweiter Band (Januar, Februar, März.). Bremen: C. Schünemann's Buchhandlung, S. 210-235.
- Stenographische Berichte (1848): Stenographische Berichte über die Verhandlungen der zur Vereinbarung der preussischen Staats-Verfassung berufenen Versammlung. Zweiter Band. Neununddreissigste bis zweiundsiebzigste Sitzung, vom 15. August bis 11. Oktober 1848. S. 783 bis 1512. Beilage zum Preussischen Staats-Anzeiger. Berlin: Gedruckt in der Deckerschen Geheimen Ober-Hofbuchdruckerei.
- Volksthümliches Handbuch (1848): Volksthümliches Handbuch der Staatswissenschaften und Politik. Ein Staatslexicon für das Volk, herausgegeben von R. Blum. Erster Band. A-K. Leipzig: Verlag von Robert Blum und Comp.
- Volksthümliches Handbuch (1851): Volksthümliches Handbuch der Staatswissenschaften und Politik. Ein Staatslexicon für das Volk. Begründet von R. Blum (1851). Aus seinem handschriftlichen Nachlasse von Gleichgesinnten fortgesetzt. Zweiter Band. L-Z. Leipzig: Verlag von Heinrich Matthes.
- Wagner, A. (1867): Die Entwicklung der europäischen Staatsterritorien und das Nationalitätsprincip. Eine Studie im Gebiete der vergleichenden Annexions- und Nationalitätsstatistik. Zweiter Artikel. In: Preussische Jahrbücher, hrsg. v. H.v. Treitschke/W. Wehrenpfennig. Zwanzigster Band. Berlin: Verlag von Georg Reimer, S. 1-42.

Wiese, L. (1864): Das Höhere Schulwesen in Preussen. Historisch-statistische Darstellung, im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts-Medicalangelegenheiten herausgegeben. Berlin: Verlag von Wiegand und Grieben.

Darstellungen

Greiling, W. (2003): Presse und Öffentlichkeit in Thüringen: Mediale Verdichtung und kommunikative Vernetzung im 18. und 19. Jahrhundert. Köln/Wien/Weimar: Böhlau Verlag. (= Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Thüringen, Kleine Reihe, Band 8)

Greiling, W./Middel, M.(1997): Frankreich-Berichterstattung in deutschen Zeitungen. Kursachsen und Thüringen zur Zeit der Französischen Revolution. In: H.-J. Lüsebrink/R. Reichardt (Hrsg.): Kulturtransfer im Epochenbruch: Frankreich - Deutschland 1770 bis 1715. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 197-237.

Grosse, R. (1989): Christian Gotthilf Salzmanns „Der Bote aus Thüringen“, Schnepfenthal 1788-1816: Eine Zeitschrift der deutschen literarischen Volksaufklärung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Frankfurt/New York: Peter Lang 1989.

Oelkers, J. (2008): Rousseau. London: Continuum.