

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte

Herausgegeben von Christa Berg, August Buck,
Christoph Führ, Carl-Ludwig Furck, Notker Hammerstein,
Ulrich Herrmann, Georg Jäger, Karl-Ernst Jeismann,
Peter Lundgreen, Detlef K. Müller, Karlwilhelm Stratmann,
Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Vierhaus

Band I

15. bis 17. Jahrhundert

Von der Renaissance und der Reformation
bis zum Ende der Glaubenskämpfe

Band II

18. Jahrhundert

Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung
Deutschlands um 1800

Band III

1800–1870

Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung
des Deutschen Reiches

Band IV

1870–1918

Von der Reichsgründung bis zum Ende
des Ersten Weltkriegs

Band V

1918–1945

Die Weimarer Republik und die Herrschaft
des Nationalsozialismus

Band VI

1945 bis zur Gegenwart

Bundesrepublik Deutschland und
Deutsche Demokratische Republik

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte

Band III
1800–1870

Von der Neuordnung Deutschlands
bis zur Gründung des Deutschen Reiches

*Herausgegeben von
Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen*



Verlag C. H. Beck München

Mit 4 Abbildungen, 1 Karte und 25 Tabellen

Gefördert von der Werner-Reimers-Stiftung,
Bad Homburg vor der Höhe



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / hrsg. von
Christa Berg . . . – München : Beck

ISBN 3 406 32468 1

NE: Berg, Christa [Hrsg.]

Bd. 3. 1800–1870 : Von d. Neuordnung Deutschlands bis zur
Gründung d. Dt. Reiches / hrsg. von Karl-Ernst Jeismann u.
Peter Lundgreen. – 1987.

ISBN 3 406 32385 5

NE: Jeismann, Karl-Ernst [Hrsg.]

ISBN 3 406 32385 5 für diese Ausgabe

ISBN 3 406 32468 1 für die Gesamtausgabe

© C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck), München 1987

Satz und Druck: C. H. Beck'sche Buchdruckerei, Nördlingen

Printed in Germany

1289/1301

Vorwort

zum Erscheinen des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte

Das Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, dessen Dritter Band hier als erster von insgesamt sechs Bänden vorgelegt wird, hat eine lange Vorgeschichte. Aus Anlaß des Erscheinens dieses Bandes ist es angemessen, die Benutzer des Handbuchs kurz über diese Entstehungsgeschichte ins Bild zu setzen und die Konzeption des ganzen Unternehmens vorzustellen.

Die Anregung zu diesem Handbuch kam vom Verleger Wolfgang Beck. Zunächst war an eine umfassende «Geschichte der Pädagogik» gedacht, als Ergänzung zu den zwei Bänden «Klassiker der Pädagogik» des Beck-Verlags. Dieses Kompendium sollte nicht nur auf die Pädagogik- und Schulgeschichte begrenzt sein, sondern sich der Erziehungs- und Bildungsgeschichte in einem weiteren Sinne zuwenden.

Diese Anregung wurde mit Christoph Führ (Frankfurt) erörtert und mit ihm zusammen von Ulrich Herrmann (Tübingen) in einem Plan für ein Handbuch der deutschen Erziehungs- und Schulgeschichte – das von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zum Ende der NS-Zeit reichen sollte – konkretisiert. Zum damaligen Zeitpunkt – Ende der siebziger Jahre – erschien vor allem die Geschichte der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen für den genannten Zeitraum hinreichend erforscht, um an eine zusammenfassende Darstellung herangehen zu können.

Sollte dieses Vorhaben Aussicht auf Realisierung haben, mußten regelmäßige intensive Gespräche zwischen Herausgebern und Autoren ermöglicht werden. Als der damalige Leiter der Werner-Reimers-Stiftung in Bad Homburg v. d. H., Staatssekretär a. D. Professor Dr. K. Müller, beiläufig von diesen Plänen erfuhr, bot er spontan – selber an bildungshistorischen Forschungen interessiert – die unkonventionelle Hilfe der Stiftung an. Dank dieser Starthilfe konnte dann die Arbeitsgruppe «Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte» der Reimers-Stiftung gebildet werden, für deren Arbeit der wissenschaftliche Beirat der Stiftung über mehrere Jahre die finanziellen Mittel für die Durchführung von Kolloquien bereitstellte. Im Zuge dieser Vorbereitungsarbeiten erfuhr der erste Entwurf des Handbuchs eine zeitliche und thematische Ausweitung – darin den Erwartungen des Verlags folgend –, zugleich nahm nach und nach die Struktur der Bände und ihre thematische Akzentuierung Gestalt an. Die gemeinsame innere Gliederung aller Bände wurde erarbeitet und die Konzeption der Beiträge aufeinander abgestimmt, indem die gewonnenen Autoren auf zahlreichen Tagungen in Bad Homburg in einen intensiven Gedankenaustausch gebracht werden konnten. Nach etwa vier Jahren war diese Vorbereitungsphase Anfang der achtziger Jahre abgeschlossen.

Daß es dann noch einmal eine halbe Dekade dauerte, bis nunmehr der erste Band des Handbuchs erscheinen kann, ist auf den Umstand zurückzuführen, daß sich parallel zur Planung des Handbuchs und der Konzeption seiner Teilbände und Beiträge die bildungshistorische Forschung auf vielen zentralen Gebieten der Bildungsgeschichte erst zu etablieren begann. Exemplarisch sei verwiesen auf die historische Erforschung

des Familien-, Kinder- und Jugendlebens, der Kinder- und Jugendliteratur und der Lektüre, der Geselligkeit und der Bildungsvereine, des Armenwesens und der Systeme sozialer Sicherung; sozial- und mentalitätsgeschichtliche Fragestellungen traten im Bereich der Erziehungs- und Bildungsgeschichte erst in den letzten zehn Jahren in den Vordergrund. Dies alles hat die Forschungs- und Diskussionslage grundlegend gewandelt und auf vielen Gebieten die Desiderata bildungsgeschichtlicher Forschung deutlicher hervortreten lassen.

In dieser Situation wäre es unangemessen gewesen, das Zustandekommen eines Handbuchs über Gebühr zu forcieren; denn als Handbuch soll es ja nicht nur in Grundprobleme, Fragestellungen und Perspektiven der Forschung einführen und Forschungslücken markieren, sondern vor allem auch den Ertrag der bisherigen Forschung darbieten. Eben diese Forschung war auf vielen Gebieten erst in Gang gekommen. Den Beiträgen des Handbuchs ist das Zuwarten zugute gekommen, nicht zuletzt auch deswegen, weil zahlreiche Autoren selber aktiv an der Weiterführung der Forschung auf ihrem Gebiet mitgewirkt haben und nun ihre Forschungsergebnisse und -erfahrungen in ihren Beiträgen mitteilen können. Zugleich fühlten sich Herausgeber und Autoren in ihrem Handbuch-Vorhaben bestätigt und ermutigt, weil sich im Zuge der Konsolidierung und perspektivischen Erweiterung der bildungsgeschichtlichen Forschung der letzten zehn Jahre die Gliederung und Akzentuierung der Teilbände des Handbuchs und ihrer Kapitel als ein tragfähiger Rahmen für die Darbietung und Erörterung der deutschen Bildungsgeschichte erwies.

Die zeitliche Aufgliederung der Teilbände folgt der Epochengliederung der politischen Geschichte. Da die vorliegenden Verfassungs-, Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichten diesem Schema im wesentlichen ebenfalls folgen, sollte eine eigene Epochengliederung der Bildungsgeschichte vermieden werden. Wäre sie vorgenommen worden, hätte sich dabei auch nur eine Auffassung unter mehreren möglichen durchgesetzt, und zudem wäre das parallele Benutzen der verschiedenen historischen Handbücher und Nachschlagewerke erschwert worden.

Die innere Gliederung ist für alle Bände im wesentlichen gleich: auf die alltags- und lebensweltlichen Aspekte folgen die institutionen- und mediengeschichtlichen Dimensionen der Sozialisation und Erziehung, der Bildung und Ausbildung, des Unterrichts und des außerschulischen Lernens. Bei der epochenspezifischen Akzentuierung ist zu beachten, daß in den einzelnen Bänden gelegentliche Vor- und Rückgriffe notwendig waren. So bildet z. B. der Neuhumanismus hier in Band III, in der Epoche seiner bildungsgeschichtlichen Wirksamkeit und Entfaltung, einen Schwerpunkt und nicht in Band II, dem ausgehenden 18. Jahrhundert als der Epoche seiner konzeptionellen Begründung.

Daß die Hauptkapitel der Teilbände, läse man sie jeweils für sich in ihrer Abfolge, keine bruchlose Teildarstellung der deutschen Bildungsgeschichte ergeben können, muß bei einer Konzeption des Handbuchs wie der vorliegenden in Kauf genommen werden. Die Alternative wäre die systematische Anordnung von Monographien gewesen, für die sich aufgrund der geforderten zeitlichen und thematischen Spannweite wohl kaum Autoren hätten finden lassen.

Ohne die Förderung durch die Reimers-Stiftung wäre dieses Handbuch nicht zustande gekommen. Dem derzeitigen Stiftungsleiter, Herrn Konrad v. Krosigk, sowie dem wissenschaftlichen Beirat sei deshalb auch hier für die erwiesene Unterstützung und

das geduldige Zuwarten gedankt. Daß in diesen Dank auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Stiftung eingeschlossen sind, ist für jeden selbstverständlich, der den Vorzug genießen durfte, in der Atmosphäre der Stiftung nachdenken und arbeiten zu dürfen. Dem Verlagslektor des Beck-Verlags, Herrn Dr. Günther Schiwy, sei ebenfalls herzlich gedankt für seine Förderung dieses Vorhabens: für jene subtile Mischung von nachsichtiger Geduldigkeit und mahnendem Anspornen, ohne die ein Handbuch im Zusammenwirken so vieler Herausgeber und Autoren gar nicht gedeihen kann.

*Für die Herausgeber
Ulrich Herrmann*

Tübingen, im Juli 1987

Inhalt

Vorwort zum Erscheinen des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte . . .	V
Die Autoren von Band III	XVI

Einleitung

Zur Bedeutung der «Bildung» im 19. Jahrhundert

Von Karl-Ernst Jeismann

a) Das Jahrhundert der Bildung und der Gebildeten	1
b) Bildung, Staat und politische Bewegungen	4
c) Bildung und Wirtschaft	10
d) Bildung und Gesellschaft	13
Demographische Entwicklung / Einfluß von Kirche und Staat / Mädchenbildung / Bildungskonzeptionen	

Erstes Kapitel

Lebensformen und Umgangserziehung

Von Werner K. Blessing

a) Lebenswelt und Orientierung	23
b) Zeit und Raum	23
c) Sozialer Status	25
d) Arbeit	27
e) Muße	34
f) «Gemeinschaft»	38
g) «Weltanschauung» und politischer Ort	40
h) Nöte und Ängste	44
i) Die Spannung der Epoche	48
Anmerkungen	49
Literaturverzeichnis	50

Zweites Kapitel

Familie, Kindheit, Jugend

Von Ulrich Herrmann

Einleitung	53
a) Familienleben	56
Das «ganze Haus» / Die intimisierte «Privat-Familie» / Haushalte ohne «Familienleben»: Familien als «Arbeits-» und «Produktionsgemeinschaften» zur Sicherung des Existenzminimums	

b) Kinderleben	59
«Familien-» und «Schul-Kindheit»; Kindheit als Schonraum der individuellen Entfaltung / «Straßen-» und «Kinder-Kindheit»; Kinder ohne «Kindheit»: Kinderjahre unter kollektivem Arbeitszwang	
c) Jugendleben	62
«Familien-» und «Schul-Jugend»; «Jugend» als «psycho-soziales Moratorium» der Reifezeit / Junge Leute ohne «Jugend»: Arbeiterjugend; jugend-eigene Gesellungsformen und Gruppierungen	
Zusammenfassung	65
Anmerkungen	66
Literaturverzeichnis	66

Drittes Kapitel

Pädagogisches Denken

Von Georg Jäger und Heinz-Elmar Tenorth

Einleitung	71
<i>I. Anspruch, Gestalt und Wirkung der Bildungsphilosophie</i>	72
1. Prämissen der Bildungstheorie	73
2. Themen und Probleme der Bildungstheorie	75
a) Mensch und Bürger, allgemeine und spezielle Bildung	75
b) Die Versöhnung von Vernunft und Sinnlichkeit. Schillers «Ästhetische Erziehung»	77
c) Sittlichkeit und Staat, Erziehung, Bildung und Arbeit	78
d) Erziehung im Einklang mit Gott und Natur	82
e) Theorie der Erziehung, Wirklichkeit des Bildungsprozesses	85
3. Bedeutung und Wirkung der Bildungsphilosophie	88
<i>II. Pädagogik, Berufswissenschaft und Gesellschaftsreflexion</i>	89
1. Strukturbedingungen pädagogischer Wissensproduktion	90
2. Prinzipien und Themen der Pädagogik der Schulmänner	92
3. Theoretischer Status und soziale Funktion der Pädagogik	96
Rückblick und Ausblick	99
Anmerkungen	100
Literaturverzeichnis	101

Viertes Kapitel

Schule, Hochschule

<i>I. Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung. Von Karl-Ernst Jeismann</i>	105
a) Allgemeine Tendenzen	105
b) Das staatliche Unterrichtswesen als politischer Faktor	106
c) Aufbau und Leistung der staatlichen Schulverwaltung	110
d) Die Schulverwaltung im Widerspruch zwischen Bildungskonzept und Politik	115

e) Die Schulgesetzgebung	115
Anmerkungen	120
Literaturverzeichnis	121
<i>II. Schulsystem</i>	<i>123</i>
1. Das niedere Schulwesen. <i>Von Gerd Friederich</i>	<i>123</i>
Allgemeine Vorbemerkungen	123
a) Volksschulpolitik	123
Der Volksschulgedanke / Durchsetzung der Schulpflicht als Kern der Volksschulpolitik / Volksschulpolitische Realitäten	
b) Bildungs- und Erziehungsauftrag.	131
Lehrplentheorien / Amtliche Lehrpläne / Die Unterrichtsfächer in der Schulpraxis	
c) Perfektion der Methode	139
Methodendiskussion / Schulrechtlicher Freiraum / Unterrichtswirklichkeit	
d) Schulleben	142
Erste schultheoretische Ansätze / Schulrechtliche Vorgaben / Volksschulwirklichkeit	
e) Abgrenzungen und Ausgrenzungen der Volksschule	147
Vorschulische Erziehungseinrichtungen und Eintritt in die Volksschule / Schulentlassung und nachgehende Stabilisierung durch die Sonntagschule / Abgrenzung nach unten / Ausgrenzung von oben	
Anmerkungen	150
Literaturverzeichnis	150
2. Das höhere Knabenschulwesen. <i>Von Karl-Ernst Jeismann</i>	<i>152</i>
a) Grundfragen der Forschung	152
b) Zustände und Bewegungen im höheren Schulwesen in Deutschland um 1800	153
c) Das preußische Gymnasium – Paradigma der höheren Schule	154
d) Die Entwicklung der Gymnasien in anderen Staaten – Anpassung und Sonderwege	158
e) Das realistische höhere Schulwesen	161
f) Das höhere Schulwesen im politischen Spannungsfeld	163
g) Das höhere Schulwesen als Faktor der gesellschaftlichen Ordnung	166
Anmerkungen	169
Literaturverzeichnis	170
Anhang: Lehrpläne und Schulbesuch	172
3. Die höheren Mädchenschulen. <i>Von Erika Küpper</i>	<i>180</i>
a) Einleitung	180
b) Zum Forschungsstand	181
c) Verbreitung und allgemeine Charakteristika höherer Mädchenschulen	181
d) Höhere Mädchenbildung als geschlechtsspezifische Bildung	184
e) Höhere Mädchenbildung als höhere Bildung	186
f) Entwicklungstendenzen der höheren Mädchenbildung	188
Anmerkungen	190
Literaturverzeichnis	190

<i>III. Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schulen</i>	191
Einleitung. <i>Von Georg Jäger</i>	191
1. Philologisch-historische Fächer. <i>Von Georg Jäger</i>	192
a) Latein und Griechisch	193
b) Deutsch	195
c) Geschichte	197
d) Christliche und nationale Bildung	198
e) Regionale Differenzierungen	199
Anmerkungen	202
Literaturverzeichnis	203
2. Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer. <i>Von Gert Schubring</i>	204
a) Entwicklung bis zur Schulreform 1810	204
b) Die preußische Bildungsreform von 1810	206
Lehrplan für die Mathematik im Süvern-Plan / Lehrplan für die Natur-	
wissenschaften	
c) Die Umsetzung der Unterrichtsreform in den Schulen	208
Mathematik / Naturwissenschaften	
d) Die Entwicklung in Gymnasien und Realschulen ab 1830/40	214
Naturwissenschaften – Realschule erster Ordnung	
e) Entwicklungen in den außerpreußischen Staaten	218
Anmerkungen	220
Literaturverzeichnis	220
 <i>IV. Universitäten. Von R. Steven Turner</i>	 221
Vorbemerkung	221
a) Die Reformjahre 1803–1818	221
b) Institutionelle Entwicklung 1818–1870	229
c) Die Universitäten und der Staat	236
d) Die Universitäten und die Wissenschaft	238
e) Die Universitäten und die deutsche Gesellschaft	239
f) Die Erfahrung des Studentenlebens	242
g) Die österreichischen Universitäten: eine vergleichende Perspektive	244
Anmerkungen	247
Literaturverzeichnis	248
 <i>V. Lehrerberuf und Lehrerbildung. Von Heinz-Elmar Tenorth</i>	 250
a) Gesellschaftspolitik und Lehrerberuf	250
b) Ausbildung und Anstellung der Lehrer	252
c) Arbeitssituation, materielle und soziale Lage der Lehrer	256
d) Kollektive Aktivitäten und soziale Kontrolle	260
e) Politische Funktion und professionelle Konkurrenz: Lehrer in der	
Revolution 1848	262
f) Reaktion, Stagnation, Vereinheitlichung	264
g) Fazit: Erziehung als Beruf – Bedeutung und Folgeprobleme	267
Anmerkungen	268
Literaturverzeichnis	269

Fünftes Kapitel Berufsbildung

<i>I. Betriebliche Berufsausbildung. Von Karlwilhelm Stratmann</i>	269
a) Auswirkungen der Gewerbefreiheit	271
b) Das neue Verständnis der Berufsausbildung	271
c) Die Gesellenprüfungsfrage	276
Anmerkungen	278
Literaturverzeichnis	279
<i>II. Fortbildungsschulen. Von Klaus Harney</i>	281
a) Die Fortbildungsschule als Gegenstand der Forschung	281
b) Fortbildungsschulpolitische Entwicklungslinien	282
c) Fortbildungsschulen in Abhängigkeit von urbaner Zentralität (Fallschilderungen)	285
d) Kennzeichen einer Fortbildungsschultypologie	288
e) Der besondere Charakter der preußischen Entwicklung	290
Anmerkungen	291
Literaturverzeichnis	291
<i>III. Fachschulen. Von Peter Lundgreen</i>	293
Allgemeine Vorbemerkungen	293
a) Fachschulen für technische Beamte und Gewerbetechner (Vorgeschichte der Technischen Hochschulen)	294
b) Fachschulen für Handwerker und Werkmeister (Vorgeschichte der höheren und niederen technischen Fachschulen)	300
Anmerkungen	304
Literaturverzeichnis	304
<i>IV. Landwirtschaftliches Bildungswesen. Von Martin Schmiel</i>	306
a) Forschungsgegenstand und Forschungssituation	306
b) Die Situation um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert	306
c) Die Entwicklung im Zeitraum von 1800 bis 1870	306
Das Entstehen höherer landwirtschaftlicher Bildungseinrichtungen und des landwirtschaftlichen Studiums an Universitäten / Bildungseinrichtun- gen für die Leiter bäuerlicher Betriebe	
Anmerkungen	309
Literaturverzeichnis	310
<i>V. Berufsausbildung im Bergbau. Von Roland Treese</i>	310
a) Bergakademien	310
b) Bergschulen	312
Anmerkungen	315
Literaturverzeichnis	315

Sechstes Kapitel
Armenwesen, Wohlfahrtspflege, Sozialarbeit
Von Antje Kraus

Vorbemerkung	317
a) Erscheinungsformen der Armut	318
b) Die Reaktionen von Bürgertum und Staat	318
c) Sozialethische Auffassungen und karitative Initiativen im deutschen Katholizismus	320
d) Evangelische Kirche und soziales Handeln	322
e) Alte, Kranke und Behinderte in der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts	325
f) Kleinkindererziehung	328
g) Die Modernisierung des Armenwesens im 19. Jahrhundert	330
Anmerkungen	331
Literaturverzeichnis	334

Siebentes Kapitel
Volksbildung

<i>I. Erwachsenenbildung. Von Paul Röhrig</i>	<i>334</i>
a) Zur Historiographie	335
b) Die Selbstbildung der Bürger	339
Lesegesellschaften als Ort gegenseitiger Aufklärung / Akzentverschiebung von der «Aufklärung» zur «Geselligkeit»	
c) Die Bildung des Volkes	339
Volksbildung von der Kanzel, in einigen Erwachsenenschulen und in Bildungsvereinen / Volksbildung durch Volksbüchereien / Systematik der Volksbildung. Popularisierung der Wissenschaft	
d) Die Arbeiterbildungsvereine	352
Die Vereine des Vormärz, die Arbeiterverbrüderung und der Katholische Gesellenverein / Die Vereine der 60er Jahre und die Spaltung der Bewegung	
Anmerkungen	359
Literaturverzeichnis	360
 <i>II. Das Militär als Bildungsfaktor. Von Heinz Stübiger</i>	 <i>362</i>
a) Die preußische Heeresreform und die Ausbildung des Dualismus von Linie und Landwehr	362
b) Der Erziehungsanspruch der Armee	364
c) Die Entwicklung der Offiziersausbildung im 19. Jahrhundert	367
d) Die Armee als «Schule der Nation» in Friedenszeiten	370
e) Die Kritik der Arbeiterbewegung am Erziehungsanspruch der Armee und die militärischen Gegenmaßnahmen	373
Anmerkungen	376
Literaturverzeichnis	376

Achtes Kapitel
Medien

Von Wolfgang v. Ungern-Sternberg

a) Zur Forschung	380
b) Druckproduktion und Vermarktung	381
Statistisches Material zur Druckproduktion / Technische Erfindungen und Industrialisierungstendenzen im Buchhandel / Strukturprobleme des Buch- handels. Konzessionszwang / Der «fliegende Buchhandel» und der Hausier- buchhandel / Analphabetismus, Halbalphabetismus, Lektürefähigkeit / Hohe Kosten der Druckproduktion und Grenzen der Erwerbsmöglichkeiten des Lesepublikums / Volksschriftenvereine / Kolportagebuchhandel	
c) Lesestoffe	392
Lexika, Fachliteratur, Populärwissenschaft / Pfennigmagazine / Billige Klassi- kerausgaben und das «Klassikerjahr» (1867) / Übersetzungsreihen ausländi- scher Belletristik / Bilderbögen / Zeitschriften, Zeitungen / Familienblätter	
d) Konsumformen der Literatur	401
Vorlesen, gesellige Lektüre / Leihbibliotheken	
e) Kulturelle Institutionen	404
Musik / Theater / Museen	
Anmerkungen	410
Literaturverzeichnis	413

Anhang

<i>Überblicksbibliographie</i>	419
<i>Sachregister</i>	424
<i>Namenregister</i>	437
<i>Ortsregister</i>	440
<i>Verzeichnis der Abbildungen, Karten und Tabellen</i>	443

Die Autoren von Band III

Werner K. Blessing, Bamberg
Gerd Friederich, Tübingen
Klaus Harney, Frankfurt
Ulrich Herrmann, Tübingen
Georg Jäger, München
Karl-Ernst Jeismann, Münster
Antje Kraus, Bochum
Erika Küpper, Essen
Peter Lundgreen, Bielefeld
Paul Röhrig, Köln
Martin Schmiel, Hoffnungsthal
Gert Schubring, Bielefeld
Karlwilhelm Stratmann, Bochum
Heinz Stübig, Marburg
Heinz-Elmar Tenorth, Frankfurt/M.
Roland Treese, Hamm
R. Steven Turner, New Brunswick (Kanada)
Wolfgang v. Ungern-Sternberg, Regensburg

Drittes Kapitel

Pädagogisches Denken

Von Georg Jäger und Heinz-Elmar Tenorth

EINLEITUNG

Das Denken über Erziehung wird in Deutschland beim Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert in einer polemischen Auseinandersetzung mit der Erziehungsreflexion der Aufklärung als Bildungsphilosophie neu begründet und zugleich zur klassischen, bis heute als Anspruch fortwirkenden Gestalt ausgebildet. Es ist eingebunden in den historischen Wandel, der die gesellschaftliche Semantik dieser ‚Sattelzeit‘ generell kennzeichnet; so werden jetzt auch Erziehung und Bildung historisch, d. h. in ihrer je eigenen Geschichtlichkeit und Kultur gedeutet, ‚anthropologisch‘, d. h. im Verhältnis zu ‚Natur‘ und ‚Entwicklung‘ des Menschen gesehen und gesellschaftstheoretisch analysiert, d. h. im Blick auf die sich beschleunigenden historischen Prozesse, wie sie die Französische Revolution anzeigte, sowie im Blick auf die Zukunft der Gesellschaft, die als eine über Erziehung erreichbare, bessere Möglichkeit menschlicher Selbstverwirklichung erscheint.

Die großen Hoffnungen auf die Bildung von Individuum, Staat und Nation, auch die vielfach überspannten Erwartungen der Pädagogen erfahren hier neue Bekräftigung. In den Plänen zur Reform des Bildungswesens haben sie eine Zeitlang auch ein reales Substrat. Solche Erwartungen belegen überdies, daß der Bruch mit der Aufklärung nicht so radikal war, wie es manche Abgrenzungsschriften, etwa von Evers oder Niethammer,² nahelegen. Rousseau und Pestalozzi bleiben Leitfiguren des Erziehungsdenkens, auch wenn in der klassischen Rezeption von ihren konkreten Forderungen abstrahiert ist und sie vielfach schon zum Symbol stilisiert werden; für die Bildung der Lehrer sind vermittelnde Eklektiker wie Niemeyer (in Halle) oder Milde (in Wien) weiterhin in Geltung, und in seiner kontinuiersstiftenden Bedeutung darf man Herder, seinen Humanitätsbegriff und seine Geschichtsphilosophie, nicht übersehen. Für Kontinuität sorgen nicht zuletzt die Präsenz Leibnizschen Denkens in der Bildungsphilosophie und die Renaissance des Spinozismus seit dem späten 18. Jahrhundert.³

Für die Weiterentwicklung des Denkens über Erziehung bis 1870 ist aber nicht allein die klassische Konstitutionsphase bestimmend; hier wird vielmehr der «revolutionäre Bruch»⁴ folgenreich, der Philosophie und Wissenschaft des 19. Jahrhunderts insgesamt charakterisiert. Der Begriff der Bildung wird durch gesellschaftliche Nutzung funktionalisiert und destruiert, um seinen emphatischen Anspruch gebracht und zugleich von einer neuen pädagogischen Denkform z. T. begleitet, z. T. abgelöst, in der primär professionell-pädagogische und politisch-gesellschaftliche Intentionen die Reflexion von Bildungsprozessen formen. Insofern ist die Zeit bis 1870 eine Zeit des Übergangs, die der These – in der klassischen Bildungsphilosophie – zwar schon die Antithese – des professionell und gesellschaftlich funktionalisierten Erziehungsden-

kens – gegenüberetzt, die aber noch nicht die neue Form der Reflexion findet, in der die Bildung des Subjekts zu sich selbst und die Vergesellschaftung der Individuen wieder systematisch zusammengedacht werden könnten. In diesem Formenwandel des Denkens über Erziehung spiegelt sich auch die veränderte Rolle der Erziehung selbst. Sie wird schon bald nach 1800 nicht nur als Medium einer besseren Zukunft von Individuum und Gesellschaft erfahren, sondern erscheint auch schon als Vehikel der Sicherung und Stabilisierung eines bürokratisch-obrigkeitlichen Verwaltungsstaates und einer nach 1840 sich formierenden Klassengesellschaft. Die Entwicklung des Erziehungsdenkens von der aufklärenden Reflexion der philosophierenden Gebildeten zur spezialisierten Lehre der beamteten Pädagogen ist deshalb nicht allein den Theoretikern, sondern auch diesem historischen Wandel der öffentlichen Erziehung selbst geschuldet.

Die Etappen dieser Entwicklung und ihre kennzeichnenden Merkmale werden im Folgenden nachgezeichnet. Ausgehend von der Bildungsphilosophie beschreiben wir das klassische Erziehungsverständnis der bürgerlichen Philosophie (I) und stellen dann sowohl die Entstehung und Verfestigung eines für die Lehrprofession typischen pädagogischen Denkens als auch die Nutzung pädagogischer Ideen in der Bearbeitung gesellschaftlicher Krisenlagen dar (II). Gemäß der dominierenden Perspektive in der – vor allem zur Bildungsphilosophie – sehr reichhaltigen Forschung⁵ ist es dabei die Absicht, die überdauernde Geltung des Bildungsbegriffs herauszuarbeiten und am pädagogischen Denken selbst die Widersprüche der Erziehung in der Moderne bewußt zu machen. Kants Problem, in seinen Vorlesungen «über Pädagogik» noch im ausgehenden 18. Jahrhundert formuliert, wie sich in der Erziehung die «Freiheit bei dem Zwange»⁶ kultivieren lasse, wie also die anthropologische «Bestimmung» und die gesellschaftliche «Funktion» des Menschen zu vereinbaren seien, läßt sich als die Leitfrage verstehen, auf die sowohl die Bildungsphilosophie wie die professionell-gesellschaftliche Reflexion über Erziehung gleichermaßen eine Antwort suchen.

I. ANSPRUCH, GESTALT UND WIRKUNG DER BILDUNGSPHILOSOPHIE

Das im Bildungsbegriff zentrierte neue Denken über Erziehung ist seinem Anspruch nach primär Philosophie, eingebunden in die großen Systementwürfe, wie sie bei Fichte, Hegel oder Marx vorliegen, oder angelagert an die Kritiken der Systeme, wie man sie bei F. Schlegel oder in den Schriften von Arndt und Fröbel finden kann. Bildungsideen sind aber auch in der klassischen und romantischen Literatur enthalten, bei Goethe, Jean Paul oder Novalis, und von Schiller in seinen theoretischen Schriften entwickelt worden. Die Reflexion über Bildung und Erziehung hat jedenfalls noch nicht den Charakter einer disziplinär konstituierten Erziehungswissenschaft; aber in den Schriften von Schleiermacher und Herbart wird schon der systematische Ort einer solchen Disziplin sichtbar. In ihrem konkreten theoretischen Interesse und in der Ausarbeitung ihrer Lehren lassen sich die Bildungsphilosophien dieser Zeit zwar

keineswegs einem einheitlichen Muster unterordnen; unbeschadet aller Differenzen sind aber doch Gemeinsamkeiten erkennbar.

1. Prämissen der Bildungstheorie

Der zeitgenössischen anthropologischen Vorstellung eines unendlicher Vervollkommnung fähigen Menschen entspricht in der Bildungsphilosophie ein umfassender Begriff von Bildung und Erziehung. Der Mensch wird «fortwährend erzogen, theils durch andere Menschen, theils durch sich selbst, theils endlich durch alles, was ihn von außen umgibt und auf ihn einwirkt». ⁷ In dieser weiten Bedeutung umgreifen Bildung und Erziehung die natürlichen Anlagen, die sozialen Umstände und das persönliche Schicksal, über Alltagserziehung hinaus werden das ganze Leben und die Geschichte als Prozeß der Selbstbildung des Menschen verstanden. Erziehung im engeren Sinne stellt sich dar als «die absichtlich veranstaltete Entwicklung und Ausbildung der sämtlichen dem Menschen verliehenen Anlagen zur Erreichung seiner Bestimmung». ⁸ Gemäß der «Doppelnatur des Menschen» (Kant) unterscheidet die Erziehungstheorie dabei eine physische von einer psychischen Erziehung; während diese die intellektuelle, ästhetische und sittlich-religiöse Bildung umfaßt, wird jene als «Pflege» (Kant) oder «Pflege-Lehre des Leibes» (J. Paul) verstanden. Noch 1848 konzipiert der Königsberger Erziehungsphilosoph Karl Rosenkranz unter dem Titel *Orthobiotik, der «Kunst recht zu leben»*, eine Disziplin, die Diätetik, Gymnastik und Sexualpädagogik vereint. ⁹

Jenseits dieser schon älteren Klassifikationen besteht das qualitativ Neue dieses Denkens in seiner Bindung an die Zukunft, in der Erwartung, mit der Erziehung nicht den bereits gegebenen gesellschaftlichen Zustand zu reproduzieren, sondern einen künftigen, besseren herbeizuführen. Dieser Zeithorizont für Erziehung ist zunächst anthropologisch bestimmt. Im Gegensatz zu Rousseau, der von einer ursprünglich guten Natur des Menschen ausgeht, hat Kant ein «radikales, angeborenes Böse in der menschlichen Natur» vorausgesetzt und der Erziehung damit «die Erschaffung einer andern Natur des Menschen» aufgegeben. ¹⁰ Fichte interpretiert das Ur-Böse als Trägheit, und die von ihm ausgehende Pädagogik dringt entsprechend auf Tätigkeit und «Arbeitsamkeit», damit der Mensch «Herr seiner selbst» werde. Die Erziehung zur Herrschaft über die (eigene) Natur wie zu Tätigkeit und Arbeit, genuin bürgerliche Erziehungsziele also, bestimmt sogar Definitionen der «allgemeinen Form der Bildung», deren Typik in der «Gewohnheit» gesehen wird, die eine «Tätigkeit in uns zur Unmittelbarkeit des Selbstgefühls» verfestigt. ¹¹ Entsprechend ist die große Gewichtung des Begriffs der «Zucht» – neben dem Unterricht – in den zeitgenössischen Erziehungstheorien zu verstehen.

Den anderen Zeithorizont pädagogischen Handelns eröffnet die Geschichtsphilosophie. Forciert durch die zeitgenössische Erfahrung der gesellschaftlichen Krise und der Revolutionskriege wird Erziehung bei Kant und Fichte, Schiller oder Jean Paul, bei Schleiermacher oder Humboldt als gesellschaftsbildende Kraft gedeutet, in der nicht nur der Mensch zum Menschen, sondern auch Staat und Nation zu ihrer Identität gebildet werden. Diese Programme fußen auf einer Diagnose der Gegenwart, die sie sowohl als Verfallszeit deutet, in der Erziehung als «Erhebung über den Zeitgeist» (J. Paul) verstanden werden muß, in der die eigene Gegenwart aber auch als Umbruchphase interpretiert wird, die durch Bildung dem Anspruch einer jetzt

möglichen und notwendigen sittlichen, religiösen und politischen Erneuerung gerecht wird.

Als letzten Zweck der Erziehung formulieren die Bildungsphilosophien aber nicht historisch-kontingente Ziele, sondern Idealbilder des Menschen in durchaus unterschiedlicher Ausprägung: bei den Kantianern (u. a. Greiling, Heusinger) findet man den Begriff der ‚Sittlichkeit‘, bei «theologisierenden Erziehungstheoretikern die Religiosität, Gottähnlichkeit, Divinität» (Graser), von den Weimarer Klassikern wird der Begriff der Humanität gewählt, in der Nachfolge Fichtes (z. B. bei Johannsen) «die Vernünftigkeit oder absolute Freiheit», «Anmut und Würde» schließlich in der schönen Literatur.¹² Diesen Idealbildern korrespondieren politische Konzepte, die von einem weltbürgerlichen Humanismus (bei Goethe) über einen nationalen Liberalismus (bei Humboldt) zu einer staatsfixierten Lehre (bei Hegel) und zu konservativ-monarchistischen, konfessionell begründeten politischen Philosophien (z. B. bei Bekkedorff) reichen.

Sobald sich das neue Erziehungsdenken auch als wissenschaftliche Pädagogik manifestiert, werden neben der Anthropologie und der Geschichtsphilosophie besonders Ethik und praktische Philosophie sowie Psychologie und Staatswissenschaften bedeutsam.¹³ Pädagogik als Wissenschaft erweist sich insofern als «gemischte Wissenschaft» (Rosenkranz), die sowohl in der Zielbestimmung und -begründung als auch in der Mittelwahl und in der Analyse der «Hindernisse» (Herbart) fremden Erkenntnisquellen verpflichtet ist. Dabei ist das Vertrauen auf eine «philosophisch empirische Menschenkenntnis» durchaus groß; Humboldt erhofft sich genau hier das Fundament einer «philosophischen Theorie der Menschenbildung». Die Staatswissenschaften erörtern die gesellschaftliche Funktion der Erziehung und begreifen Staaten «als Erziehungsanstalten», deren legitime Erwartung es sei, «daß die künftige Generation in Hinsicht auf physische Kraft und auf intellektuelle, ästhetische, moralische und religiöse Bildung sowie in Hinsicht auf eine zweckmäßige Disziplinierung den Zweck des rechtlichen Vereins realisiren helfe».¹⁴

Aus diesen vielfältigen Bestimmungen der Möglichkeiten und Ziele des Bildungsprozesses ergeben sich, bei aller Konvergenz im umfassenden und innovativen Anspruch, schon in der zeitgenössischen Diskussion kontrovers behandelte Problemkreise. Sie schlagen sich in der unterschiedlichen Ausprägung der Bildungstheorie nieder und bestimmen zugleich ihre Wirkungsgeschichte und ihre Beurteilung bis heute. Vor allem drei Problembereiche sind zu nennen: (1) Im Begriff der Bildung wird zentral über das Konzept von Individualität gehandelt – aber wie läßt sich «das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen», der «Ideal-» oder «Preismensch» (J. Paul) bei unterschiedlichster Individualität allgemeingültig entwickeln? Ist Erziehung ‚positiv‘ oder ‚negativ‘ zu akzentuieren? (2) Bildung gründet immer auf dem Wechselverhältnis zwischen dem Individuum und der ‚Welt‘, als Totalität der ihn umgebenden Natur und Gesellschaft, – aber wie beziehen sich in diesem Wechselverhältnis rezeptive Weltaneignung und aktive Weltgestaltung aufeinander? (3) Bildung zielt auf Gesellschaft und Individualität gleichermaßen – aber wie soll sie sich zur Differenz von ‚Mensch‘ und ‚Bürger‘ stellen und wie sind allgemeine Menschenbildung und die speziellen Erfordernisse einzelner Berufe und Tätigkeiten aufeinander zu beziehen?

In den Antworten auf diese Fragen entwickelt die Bildungsphilosophie Modelle und Leitvorstellungen, die bis heute unüberboten sind und schon deswegen klassisch ge-

nannt werden dürfen, weil sie es ermöglichen, strukturelle Konflikte der Moderne zu begreifen: (1) den Konflikt zwischen allgemeiner und spezieller Bildung, zwischen ›Mensch‹ und ›Bürger‹, zwischen ›Bestimmung‹ und ›Funktion‹ des Subjekts – den wir an Goethe und Wilhelm von Humboldt darstellen; (2) die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner eigenen – ›doppelten‹ – Natur, die wir an Schillers Versuch einer Versöhnung von ›Vernunft‹ und ›Sinnlichkeit‹ in der Kunst behandeln; (3) die Differenz von ›Allgemeinem‹ und ›Besonderem‹ im Bildungsprozeß, der sich an Fichte, Hegel und Marx, in den Begriffen von Gesellschaft, Staat und Arbeit artikuliert und der (4) in den Versuchen einer romantischen Versöhnung von Mensch, Gott und Natur an Arndt und Fröbel sichtbar werden soll. Zu den säkularen Errungenschaften dieser Epoche zählt schließlich (5) der Anspruch, in einer spezifischen Theorie der Erziehung das Verhältnis der Generationen zu begreifen, und zu zeigen, wie es legitim geordnet werden kann. In den Versuchen einer Erziehungstheorie bei Schleiermacher und Herbart findet man dazu die ersten, bis heute folgenreichen Lösungen.

2. Themen und Probleme der Bildungstheorie

a) Mensch und Bürger, allgemeine und spezielle Bildung

Wilhelm von Humboldt (1767–1835) ist der bildungstheoretische Denker der preußischen Reformära, und die seitdem im Bildungssystem verankerte Trennung von allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen wird nicht selten als Konsequenz seiner Philosophie mißdeutet. Aber Humboldts Reflexionen zu einer «Theorie der Bildung» (1793) sind nicht nur schon früher formuliert, sie lassen sich auch nicht als Ideologie des Bildungssystems, sondern allererst als Lehre von der Bildung der ›Individualität‹ angemessen verstehen. «Zweck des Menschen», das ist Humboldts Ausgangspunkt, sei «die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen», und zwar zur «Idee der in sich zur eignen, harmonischen Schönheit gereiften Persönlichkeit». ¹⁵ Als Idee und Möglichkeit ist diese Individualität bereits mit der Geburt und dem Ursprung des individuellen Lebens gesetzt. Bildung ist, in einem Modell von Entelechie, daher der «Vorgang, in dem sich diese Idee zunehmend in die Erscheinung bringt». ¹⁶ Dieser ›Vorgang‹ erfordert zwar verschiedene Stufen des «Unterrichts», und deshalb ist dieser Bildungsphilosophie auch der Weg zu einem Bildungssystem offen, das «Elementar-», «Schul-» und «Universitätsunterricht» anbietet – wie das Humboldt in seinen Schulplänen von 1809 darstellt –, aber das Prinzip dieses Vorgangs kann allein die Selbsttätigkeit des Subjekts sein, nicht von außen vorgegebene Beschränkungen, wie sie in den «speziellen» Anstalten der Bildung für einzelne Gewerbe historisch gegenwärtig sind und von Humboldt kritisiert werden. ¹⁷

Der Bildungsprozeß benötigt die Freiheit der Selbstregulation und bedarf der «Mannigfaltigkeit der Situationen», damit sich die «Eigentümlichkeit der Kraft und der Bildung» entwickeln kann. ¹⁸ Nicht Stand und Beruf ist die «letzte Aufgabe unsres Daseyns», sondern der Anspruch, «dem Begriff der Menschheit in unsrer Person . . . einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen», und zwar «durch die Verknüpfung unsres Ichs mit Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung». ¹⁹

Diese Welt und der Mensch sind in Humboldts Bildungsphilosophie aufeinander bezogene Momente einer Totalität, deren Dynamik darin besteht, daß der Mensch in einer Verbindung von Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit «die Welt in seine Individualität» hinüberträgt und der Welt wiederum seinen Stempel aufdrückt.

Bei Humboldt steht insofern zwar die Individualität und ihre Selbstverwirklichung im Zentrum, aber seine Bildungskonzeption würde um das konstitutive Wechselverhältnis von Ich und Welt verkürzt, wenn man als ihr Resultat einen «ästhetisch-introspektiven-egozentrischen» Menschen konstruierte, der ein «gestörtes Verhältnis zur Außenwelt, zum Handeln, zur Praxis hat».²⁰ Dieser Bildungsphilosophie entspricht durchaus eine politische Philosophie, die des klassischen Liberalismus nämlich, deren Ideal es ist, daß «jeder Einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigenthümlichkeit zu entwickeln»,²¹ die aber zugleich als soziale Funktion des Gebildeten einschließt, daß er die öffentlichen Geschäfte «gebildet», also sachgerecht und unparteiisch, zukunftsbezogen und verantwortlich erfüllt.

Im Unterschied zu Humboldt hebt Goethe (1749–1832) weniger auf die Individualität als auf die Polarität im Mensch-Welt-Verhältnis ab; für ihn steht auch nicht primär die Kultur, sondern die «Natur» im Zentrum der Bildungstheorie. Im Wechsel zwischen der Herrschaft über die Natur und einem eher kontemplativen Verhalten, das sich der Natur und ihrer Ordnung verehrend hingibt, wird der Mensch gebildet, d. h. ein «doppelt Unendliches» gewahrt: «an den Gegenständen die Mannigfaltigkeit des Seins und Werdens», «an sich selbst aber die Möglichkeit einer unendlichen Ausbildung».²² Selbst- und Weltgestaltung zusammen machen also diesen Prozeß aus, wobei der naturgegebene Charakter, der «Dämon», als organisierende Norm die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten vorgibt.

Auch in der Deutung von Allgemein- und Berufsbildung geht Goethe eigene Wege, die sich am «Wilhelm Meister» ablesen lassen. In «Wilhelm Meisters Lehrjahre» (1795/96) verläßt der Held noch das Geschäftsleben, um eine «harmonische Ausbildung» seiner Natur zu suchen; in der Fortsetzung dagegen, in «Wilhelm Meisters Wanderjahre» (1821), wird er Arzt, beschränkt sich auf einen Beruf und gliedert sich als «ein Organ» dem Gesellschaftszusammenhang ein. «Vielseitigkeit», so erfährt Wilhelm Meister von einem Mitglied der «Turmgesellschaft», das seinen Bildungsprozeß leitet, «bereitet eigentlich nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann», und Berufstätigkeit bedarf der Bildung, um ihren Sinn für das Subjekt und die Gesellschaft zu verstehen. In den Begriffen von «Weltfrömmigkeit» und «Ehrfurcht» faßt Goethe in der «Pädagogischen Provinz», dem utopischen Erziehungsstaat der «Wanderjahre», seine Bildungsideen zusammen, wenn die Zöglinge «Ehrfurcht vor dem, was über uns ist», «vor dem, was unter uns ist», und «vor dem, was uns gleich ist» zur Haltung verinnerlichen, d. h. ihr Verhältnis zur Natur, zu Gott und zur Gesellschaft ordnen. «Aus diesen drei Ehrfurchten entspringt die oberste Ehrfurcht, die Ehrfurcht vor sich selbst».²³

In der ontologischen Begründung und pädagogischen Deutung des Wechselverhältnisses von Mensch und Welt nimmt Goethe damit eine Mittlerstellung ein, zwischen den Bildungsphilosophen, z. B. Kant, Fichte, Hegel, die vom Problem der Sittlichkeit ausgehen, und jenen, wie Rousseau und dann Arndt und Fröbel, die sich auf eine (Gott-)Natur berufen. Goethe hat auch darin eine Mittlerstellung, daß er, anders als Humboldt, aber ähnlich Fichte, die wertende Unterscheidung von «Mensch» und «Bürger» in gesellschaftsbezogener Arbeit aufzuheben sucht, während Humboldt von dem

Grundsatz ausgeht, daß letztlich nicht «der Mensch dem Bürger geopfert» werden dürfe.

Es gehört zu den Verkehrungen der Bildungstheorie, die sie im Laufe des 19. Jahrhunderts erfährt, daß sie ein nach Schichten und Klassen organisiertes Schulsystem und die daraus resultierenden Privilegien der «Gebildeten» zu legitimieren hatte. Die egalitäre Bildungsphilosophie lieferte dafür theoretisch keine Begründung; denn «jeder, auch der Aermste», so wollte es Humboldt, solle «eine vollständige Menschenbildung» erhalten;²⁴ aber die meisten Vertreter der Bildungsphilosophie, auch Humboldt, tragen in ihren bildungspolitischen Plänen der Tatsache pragmatisch Rechnung, daß die Erziehung in öffentlichen Organisationen den Menschen von einer gegebenen Sozialordnung empfängt und an sie abliefern. Die Trennung des Gedankens der «allgemeinen Bildung» von dem der sozialen Chancengleichheit war möglich, weil die Bildungstheorie selbst mit der Trennung von «Mensch» und «Bürger» ihren Begriff des Menschen durch Abstraktion von allen Sozialverhältnissen gewonnen hatte. Nur in den radikal auf das Prinzip der Individualität ausgerichteten Denksätzen – bei Novalis etwa oder dem frühen Schleiermacher – kommt es zu einer antiinstitutionellen Wendung. Aufgrund ihrer «Unübertragbarkeit» (Schleiermacher) aller zielgerichteten Tätigkeit entzogen, bildet sich Individualität dieser Vorstellung zufolge nur in wechselseitiger freier Geselligkeit, in Freundschaft und Liebe, also im engen persönlichen Verkehr kleiner Gruppen heraus. Für die Geschichte der öffentlichen Erziehung folgenlos, leben diese Ideen in der alternativen Pädagogik fort.

b) Die Versöhnung von Vernunft und Sinnlichkeit. Schillers 'Ästhetische Erziehung'

Seit Nietzsche hat gerade die kritische Bildungsphilosophie neu erfahren, daß eine solche, im Bildungsbegriff konzipierte Versöhnung der Organisation von Bildung mit der Bestimmung des Menschen vielleicht nur noch im Bereich der Kunst möglich ist.²⁵ Sie nimmt damit aber einen Gedanken auf, der in der klassischen Bildungsphilosophie schon vorgebildet war. Dort sollte er einen Konflikt lösen, der in der «Natur» des Menschen selbst angelegt ist, den Konflikt zwischen seiner idealen Bestimmung, der «Vernunft», und seiner rohen Natur, der «Sinnlichkeit». In der Wendung zur Kunst knüpft die Bildungsphilosophie dabei an eine Hoffnung der Ästhetik an, die seit der Aufklärung von der Kunst sowohl Erkenntnis- wie Bildungsleistungen erwartete. Für die emphatische Beurteilung der Erkenntnisleistungen steht schließlich Schellings «System des transzendentalen Idealismus» (1806); in der Schulprogrammatische der Neuhumanisten dagegen, in ihrer Vorliebe für ästhetische, harmonische, die «Kräfte» und «Vermögen» ausbildende Erziehung, lassen sich die Bildungshoffnungen wiedererkennen, wie sie von Winckelmanns (1717–1768) Antike-Deutungen ausgegangen waren.

Gestützt auf Kants Ästhetik und ein Verständnis von Kunst als Inbegriff freier, harmonischer und produktiver Tätigkeit erreicht dieses Bildungsprogramm seine vollendete Gestalt in Schillers (1759–1805) Abhandlung «Über die ästhetische Erziehung des Menschen» (1795). Dieses Programm ist nicht etwa aus der Abkehr von der Welt entstanden, es antwortet vielmehr auf die Erfahrung gesellschaftlicher Krisen, die bei vielen Intellektuellen vor allem durch den enttäuschenden Umschlag der hoffnungsvoll begrüßten Französischen Revolution in Terror und Diktatur verstärkt worden war. Für die äußere Unfreiheit und innere Zerrissenheit des modernen Menschen

macht Schiller mehrere Ursachen verantwortlich (und er hofft zugleich, sie durch ästhetische Erziehung zu beheben): (1) den Widerstreit zwischen der Vernunft, die nach formaler Herrschaft des Gesetzes verlangt, und der Sinnlichkeit, die nach stofflicher Besonderung strebt, (2) die Arbeitsteilung, die durch einseitige Inanspruchnahme der ‹Kräfte› und ‹Vermögen› den Menschen zu einem ‹Bruchstück› und Rad im gesellschaftlichen Getriebe deformiert, (3) den Staat, der seine Untertanen durch Zwang unter das Gesetz beugt oder im Chaos der entfesselten Triebe untergeht, und endlich (4) die Absonderung gesellschaftlicher Schichten, die zu einer sittlichen Verwahrlosung des ‹Volkes› und zu einer sittlichen Erschlaffung der höheren Stände führt.

Der Spielcharakter der Kunst eröffnet dem Dichter die Möglichkeit, die in der modernen Zivilisation ‹getrennten Kräfte der Seele wieder in Vereinigung› zu bringen und so ‹den ganzen Menschen in uns› wiederherzustellen.²⁶ Die Einbildungskraft also versöhnt Vernunft und Sinnlichkeit in der Weise, daß das Werk sich selbst das Gesetz gibt, das es befolgt. Die ‹Selbstbestimmung› oder ‹Heautonomie› des Schönen²⁷ dient Schiller als Modell menschlichen Verhaltens. Wo die Vernunft im Menschen herrscht, ohne mit den Trieben in Widerstreit zu liegen, lassen sich Reformen durchführen, ohne daß die gesellschaftliche Ordnung Schaden nimmt. Schiller hat aber, theoretisch, das Verhältnis von Freiheit und Harmonie nie ganz klären können, schon weil er die transzendental-philosophische Unterscheidung von Vernunft und Sinnlichkeit mit dem anthropologischen Dualismus von Geist und Körper vermischt. Seine Lösung, daß sich das Ideal von Freiheit und Gleichheit ‹in dem Reiche des ästhetischen Scheins› erfüllt, ist daher auch ‹dem Wesen nach›²⁸ kaum realisierbar, sondern bleibt eine dem Menschen seiner humanen Bestimmung nach aufgegebene, allein innerlich erfahrbare Wirklichkeit seiner Vernunftbestimmung. Die Leistung der Kunst im gesellschaftlichen Leben wird damit aber ambivalent; sie erscheint als kritisches Korrektiv, als Hoffnung und Ausgriff auf eine bessere Welt, aber sie kann auch zur ideologischen Rechtfertigung dienen und als Quietiv schlechter Zustände, denen sich nur die Gebildeten in ästhetischem Genuß entheben können. Die Idee der Bildung kann deshalb auf Ästhetik allein nicht bauen, sondern muß selbst einen Begriff von Staat und Gesellschaft entwickeln.

c) Sittlichkeit und Staat, Erziehung, Bildung und Arbeit

Die starke Gewichtung der staatlich-gesellschaftlichen Funktion der Erziehung hatte die Aufklärung dem deutschen Idealismus hinterlassen, nicht zuletzt in der anthropologischen Begründung Kants: ‹Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht›.²⁹ Bildungsphilosophie und Erziehungsreflexion werden im Gefolge solcher Programme eng an die praktische Philosophie gebunden, und der Begriff der ‹Sittlichkeit› wird für sie zentral, damit aber auch das bildungstheoretische Paradox, daß die Bestimmung des Menschen – zur Freiheit – die Einwirkung des Pädagogen – den an sich verbotenen Zwang – gebietet. Kants ‹Kritik der praktischen Vernunft› (1788) löst das Problem zumindest theoretisch, wie sich ein ‹Gesetz der Kausalität durch Freiheit› nicht nur denken läßt, sondern vorausgesetzt werden muß, wenn das moralische Gesetz überhaupt zur Geltung kommen soll. Der kategorische Imperativ – ‹handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde›³⁰ –

gibt daher das regulative Prinzip ab, von dem aus gesellschaftliche Kontingenz, also auch das Verhältnis von Staat und Erziehung erörtert werden kann.

In der Frühzeit des philosophischen Idealismus hebt das Ideal der Sittlichkeit auf die Freiheit des einzelnen ab, die sich des Staates lediglich als «mechanistische Zwangsordnung»³¹ zu ihrer Ermöglichung bedient. Um die selbsttätige Bildung aller «Kräfte» des Menschen sicherzustellen, beschränkt Humboldt in den «Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen» (1792) diesen auf die Gewährleistung innerer wie äußerer «Sicherheit» und untersagt ihm, «auf die Sitten und den Charakter der Nation» einzuwirken.³² Öffentliche Erziehung liegt außerhalb seiner Schranke. Mit Fichte und Hegel vollzieht sich dann im Spannungsverhältnis zwischen «Werde selbst» und «Werde allgemein» (Schelling) im idealistischen Moraldenken eine «Wendung ins Objektivistische», die in einer «Staatsmetaphysik» endet.³³ Damit verschiebt sich auch die Bildungskonzeption.

In den Vorlesungen über «Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters» (1804–05) entwirft Fichte die Vorstellung eines Kulturstaates, für den Bildung «Staatszweck» ist. Denn er läßt «keine Art der Bildung» mehr gelten, die nicht von der Gesellschaft bzw. dem Staat «ausgehe» und in diese «zurückzulaufen streben müsse».³⁴ Die Forderung nach Selbsttätigkeit und Selbstgesetzgebung im Sittlichen bleibt in dieser National- und Staatserziehung zwar erhalten, doch ordnet sich dem einzelnen ein kollektives Subjekt über. Fichtes «Welt» der Bildung des Subjekts ist deshalb, anders als die Humboldts, auch primär «Objekt und Sphäre meiner Pflichten».³⁵ Damit ist der Mensch ein «Glied zweier Ordnungen»;³⁶ einer geistigen Ordnung, in der er durch seinen reinen Willen herrscht, und einer sinnlichen Welt, in der seine Taten wirken.

Da der Wille «das lebendige Prinzip der Vernunft» ist, geht alle Bildung «von dem Willen, nicht von dem Verstande» aus, sie fördert zwar die «Selbsttätigkeit», aber auch ein «festes Wollen».³⁷ Solche Erziehung als «Unterordnung des persönlichen Selbst unter das Ganze»³⁸ gewinnt für Fichte eine Grundlagenfunktion für Staat und Gesellschaft. «Volkserziehung» gehört daher an erster Stelle zu den Staatszwecken; denn «die Erziehung Aller zur Einsicht vom Rechte» vermittelt erst zwischen dem vernünftigen Rechtsgesetz und der individuellen Anerkennung und befähigt somit zum «freien Gehorsam».³⁹ In Fichtes Vision wird schließlich aus dem «Notstaat», in dem die Vernunft als «Zwingherr» auftritt, durch Erziehung ein freies «Vernunftreich».

Die pädagogische Methode, die diese Erziehung garantieren soll, baut einerseits auf Beispiel und Achtung, andererseits auf den Zwang, der «durch nachmalige Einsicht rechtmäßig» werden soll.⁴⁰ Daneben setzt diese Pädagogik auf eine Theorie der «Bilder», auf die Anregung kreativer Phantasie und die selbständige Produktion von Vorstellungen. Sie sollen den Zögling dazu bringen, «ein Bild von der gesellschaftlichen Ordnung der Menschen, so wie dieselbe nach dem Vernunftgesetze schlechthin sein soll, zu entwerfen»⁴¹ und dieses Bild zugleich als Richtschnur seines Handelns, als «absolute Forderung einer bessern Welt»,⁴² anzuerkennen. Fichte entwickelt hier in nuce eine Theorie des Menschen als soziales Wesen, um die Forderung zentriert, daß er «absolute Übereinstimmung mit sich selbst», «außer sich» und «in allen, die für ihn da sind», hervorzubringen habe; denn «Nur derjenige ist frei, der alles um sich herum frei machen will.»⁴³

Fichtes Ideen wirken zunächst bei seinen Schülern, die 1794 in Jena den «Bund der freien Männer» gründen und «einen republikanischen und demokratischen Erziehungsstaat» errichten wollen.⁴⁴ Unter der Leitung von August Friedrich Hülsen

kommt es dabei kurzfristig zu einem Landerziehungsheim und einer Art Landkommune. Große öffentliche Wirkung haben 1807/08 Fichtes «Reden an die Deutsche Nation», die in einer «Nationalerziehung» die Rettung vor Napoleon sehen und «eine gänzliche Umschaffung des Menschengeschlechts» propagieren.⁴⁵ Von einem «geschlossenen Handelsstaat», in dem gemeinsam erzogen, gelebt und gearbeitet werden soll, erhofft sich Fichte diese Erneuerung. Diese staatserzieherischen Pläne werden freilich nicht im öffentlichen Schulwesen, sondern nur im privaten Rahmen in der Cauerschen Erziehungsanstalt (1818–1834) in Berlin realisiert. In der weiteren Rezeptionsgeschichte wird der von Fichte noch vereinte und durchaus auch politisch legitime Problemzusammenhang verkürzt, wenn Theoreme vom Deutschen als «Urvolk» und seiner Sprache als «Ursprache», die den «Reden» schon nicht fremd sind, Eingang in die nationalistische Rhetorik finden. Gestützt u. a. auf eine eigene konservative «Fichte-Gesellschaft» wird Fichte schon vor 1914 zu einem völkisch verstandenen «Erzieher zum Deutschtum».⁴⁶

Die Wirkungsgeschichte von Hegels Sozialphilosophie ist von seiner Neigung zu einer Metaphysik des Staates belastet. Wie im Falle des umfassenden Anspruchs der Bildungsphilosophie Fichtes darf aber auch Hegel auf diesen Aspekt nicht reduziert werden. Seine Theorie der Bildung ist eher der Höhepunkt und zugleich auch Abschluß der klassischen Bildungsreflexion. Hegel (1730–1831) konzipiert «Bildung als immanentes Moment des Absoluten», nach dem «der Mensch ist, was er sein soll, nur durch Bildung, durch Zucht; was er unmittelbar ist, ist nur die Möglichkeit, es zu sein, d. h. vernünftig, frei zu sein, nur die Bestimmung, das Sollen.»⁴⁷ Der Widerspruch der «unmittelbaren Einzelheit», des empirischen Ich, und der «substantiellen Allgemeinheit»,⁴⁸ der Sittlichkeit, begründet menschliches Leben und macht es zu einem Bildungsprozeß. In dieser Dialektik von Einzelheit und Allgemeinheit, natürlicher Unmittelbarkeit und geforderter Sittlichkeit entfaltet sich der Hegelsche Bildungsbegriff. Er ist formal, insofern er die Form der Allgemeinheit oder Gesetzlichkeit jenseits bestimmter Inhalte bezeichnet.

In der Bildung befreit sich der Mensch von seiner empirischen Besonderheit. Bildung ist «harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens».⁴⁹ Unter dem Obertitel Arbeit unterscheidet die «Rechtsphilosophie» (1821) zwischen «theoretischer» und «praktischer Bildung». In theoretischer Perspektive liegt der Wert der Bildung im «Hervortreiben der Allgemeinheit des Denkens».⁵⁰ Das «Denken als Bewußtsein des Einzelnen in Form der Allgemeinheit» ist Grundlage der Sittlichkeit, denn es befähigt das Ich, sich als «allgemeine Person» aufzufassen, «worin Alle identisch sind».⁵¹ Praktische Bildung besteht in der «Gewohnheit objektiver Tätigkeit und allgemeingültiger Geschicklichkeiten», sie wird erreicht durch «Zucht».⁵²

Der Bildungsprozeß umgreift die gesamte menschliche Existenz, und Hegel stellt ihn als Abfolge von Lebensaltern dar, unterschieden nach dem «Verhältnis des Individuums zur Gattung».⁵³ Aus dem Kindesalter, dem «Frieden des Subjekts mit sich und mit der Welt», tritt der Jüngling heraus und macht «eine selbst noch subjektive Allgemeinheit (Ideale, Einbildungen, Sollen, Hoffnungen usw.)» der Realität gegenüber geltend. Indem er sich in der öffentlichen, allgemeinen Schule, wie Hegel in den «Schulreden» analysiert, die Hörner abläuft, kommt der Jüngling zur Einsicht, daß «die Welt als das Substantielle, das Individuum hingegen nur als ein Akzidens» zu

betrachten ist. Durch «Anerkennung der objektiven Notwendigkeit und Vernünftigkeit der bereits vorhandenen, fertigen Welt» wandelt er sich zum Mann, dessen Arbeit in der «erhaltenden Hervorbringung und Weiterführung der Welt» besteht. Der Greis schließlich hat die Partikularität so weit zugunsten des Allgemeinen und Wesentlichen abgearbeitet, daß der Lebensprozeß «mit dem Siege der Gattung über die Einzelheit», mit dem Tode, endet. Indem Hegel die physische und geistige Entwicklung aus dem gleichen Widerspruch «unmittelbarer Einzelheit» und «substantieller Allgemeinheit» entwickelt, macht seine Bildungsphilosophie ein umfassendes Sinnangebot: der Wert jeden Lebens bemißt sich im Dienst am Allgemeinen, an der Fortentwicklung der Gattung und ihrer sittlichen Wirklichkeit. Gegenstand der Arbeit sind gleicherweise die innere und äußere Natur des Menschen, die gesellschaftlichen Formen seiner Sozialität wie die Natur.

Pädagogik definiert Hegel als «die Kunst, die Menschen sittlich zu machen»,⁵⁴ ihre erste sinnliche Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln. Hier lernt der Mensch die wirkliche Welt als «ein festes, in sich zusammenhängendes Ganze von Gesetzen und das Allgemeine bezweckenden Einrichtungen» kennen und erwirbt damit die Fähigkeit, «dem öffentlichen Leben anzugehören», primär über den «Beruf». ⁵⁵ «Der Beruf ist etwas Allgemeines und Notwendiges», denn über seinen Beruf wirkt der einzelne am allgemeinen Leben der Gesellschaft mit und gewinnt so «sittliche Objektivität». ⁵⁶ Die «Gesinnung» stellt schließlich sicher, daß im Konfliktfall die «Erhaltung des Ganzen» der «Erhaltung des Einzelnen» vorangeht.

Wie Fichte, hat Hegel die sittliche Erziehung auf den Staat hin ausgerichtet und dabei ihre staats- und gesellschaftserhaltende Funktion betont. Wo Fichte ein «Vernunftsreich» erst durch Erziehung herstellen will, geht Hegel aber von bereits im wesentlichen realisierten sittlichen Ordnungen aus. Diese Entscheidung wird dann das Problem seiner Wirkungsgeschichte.

Schon die Junghegelianer machen die Option für das Bestehende rückgängig. Sie verwerfen den Hegelschen Geistbegriff als theologisch, machen die scheinbar objektiven sittlichen Ordnungen, von der Familie bis zum Staat, als Schöpfungen des menschlichen Selbstbewußtseins der Kritik zugänglich und betonen, unter Rückgriff auf Hegels «Phänomenologie des Geistes», die tätige Seite des Subjekts und die Rolle der menschlichen Arbeit im Geschichtsprozeß. Den anthropologischen Dualismus der idealistischen Bildungsphilosophie, in der Sinnlichkeit letztlich «Sündlichkeit» bleibt, hat M. Stirner (1806–1856) als Grundlage einer sozial hierarchisierenden «Gedankenherrschaft» erkannt. ⁵⁷ Für die «Entzweiung des Menschen mit sich», ⁵⁸ die aus undurchsichtiger Projektion menschlicher Eigenschaften in Vorstellungen von Gott oder Geist resultiere, machte L. Feuerbach (1804–1872) das Christentum und die ihm folgende Philosophie verantwortlich. In Fortführung des neuhumanistischen Menschenbildes ist sein Ideal «der ganze, wirkliche, allseitige, vollkommene, ausgebildete Mensch» ⁵⁹ mit Einschluß seines Körpers. Bei Feuerbach wie bei anderen Atheisten des Vormärz werden zu neuen Heilsgrößen die Gattung als Fortbestand und Gedächtnis der Menschheit, die Geschichte als Zukunft ihrer vollen Entfaltung und der Staat als Organisationsform dieses Prozesses. Die Aufhebung des Himmels lenkte alle Hoffnungen auf eine bessere irdische Zukunft und konzentrierte alle Energien auf ihre Realisierung. An die Stelle der Gottesliebe setzt Feuerbach die «Menschenliebe», und an die Stelle des Jenseits die Geschichte, die auch die Funktion des Gottesgerichts übernimmt. ⁶⁰

K. Marx (1818–1883) endlich hat die Hegelsche Dialektik der Arbeit nach ihrem Schema beibehalten, aber ‹vom Kopf auf die Füße› gestellt und zum Mittelpunkt seiner Gesellschaftstheorie gemacht, die auch eine implizite Bildungstheorie enthält. An der ‹Phänomenologie des Geistes› hebt er hervor, daß Hegel ‹das Wesen der Arbeit faßt und den gegenständlichen, wahren, weil wirklichen Menschen, als Resultat seiner eigenen Arbeit begreift›.⁶¹ Was die Individuen sind – ‹Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse›, wie es die 6. Feuerbachthese formuliert⁶² –, hängt nach Marx aber von den materiellen Bedingungen ihrer Produktion ab. Im Kapitalismus knechte Arbeit und beute aus, im Kommunismus hingegen bejahe jeder in seiner Produktion sich selbst und den anderen. Indem ich in meiner Produktion – notiert sich Marx 1844 – (1) meine Individualität vergegenständliche, verschaffe ich (2) ‹dem Bedürfnis eines andren menschlichen Wesens seinen entsprechenden Gegenstand›. Somit wird Arbeit (3) ‹für dich der Mittler zwischen dir und der Gattung›, so daß ich ‹in deinem Denken wie in deiner Liebe› mich bestätigt weiß, und (4) ‹mein Gemeinwesen› darin verwirklicht habe, daß ‹meine individuelle Lebensäußerung unmittelbar deine Lebensäußerung› hervorbrachte.⁶³ Die materielle Arbeit werde zur freien Arbeit freier Produzenten, wenn ‹ihr gesellschaftlicher Charakter gesetzt› ist und sie ‹wissenschaftlich› in dem Sinne wird, daß das Subjekt im Produktionsprozeß ‹nicht in bloß natürlicher, naturwüchsiger Form, sondern als alle Naturkräfte regelnde Tätigkeit erscheint›.⁶⁴ Marx hält am humanistischen Ziel der allseitigen Entwicklung der Fähigkeiten fest und erklärt zur Bedingung ihrer Möglichkeit ‹die Beseitigung der bisherigen Teilung der Arbeit›. Die Erziehung läßt die jungen Leute ‹das ganze System der Produktion› durchmachen, indem sie sie in den Stand setzt, ‹der Reihe nach von einem zum anderen Produktionszweig überzugehen›. ‹Auf diese Weise wird die kommunistisch organisierte Gesellschaft ihren Mitgliedern Gelegenheit geben, ihre allseitig entwickelten Anlagen allseitig zu betätigen›,⁶⁵ also ‹Erziehung mit der materiellen Produktion› zu vereinigen, wie es das ‹Manifest der kommunistischen Partei› (1848) proklamiert und wie es zur Grundlage der Idee polytechnischer Erziehung wurde. Dieser Grundsatz ist zwar schon früher im Sozialismus vertreten worden – von Charles Fourier oder Robert Owen –, aber Marx hat ihm eine neue Realität gegeben, indem er Arbeit als Vergegenständlichungsprozeß dialektisch konzipierte und über handwerkliche Tätigkeiten hinaus auf die Produktion im Zeitalter der ‹großen Industrie› bezog.⁶⁶

d) Erziehung im Einklang mit Gott und Natur

Neben der Erziehung zum kategorischen Imperativ und zu den sittlichen Ordnungen gibt es vor allem bei Arndt und Fröbel eine Rousseau und Pestalozzi produktiv rezipierende Pädagogik, die ‹subjektivistisch› und nicht ‹objektivistisch›, kindzentriert und nicht von ‹Gesellschaft› her konzipiert ist. Statt eines Dualismus von Vernunft und Sinnlichkeit herrschen hier Leitbilder einer ganzheitlichen Gottnatur und eines harmonisch geordneten, den Menschen umgreifenden Kosmos. Die idealistischen Wendungen von der Freiheit als Herrschaft über die Natur fehlen ebenso wie die Forderungen nach Brechung des kreatürlichen Eigenwillens zugunsten objektiver Sittlichkeit. In der Nachfolge Herders gilt jede eigentümliche Individualität – auch: der Nationen, wie es die entsprechende politische Theorie formuliert – als Bereicherung der Vielfalt des Lebens, und Erziehung wird, wie bei Rousseau, negativ konzi-

piert. Die Spekulation, die romantisches Gedankengut verwertet, führt auch zu einem Naturbegriff, der im Vergleich mit Rousseau konkret, historisch und dynamisch erscheint. Pestalozzi bleibt als ethisches Vorbild lebendig, doch werden seine empirischen Anschauungen vom Menschen und seine, die natürlichen Ganzheiten zersplitternde Methodik scharf abgelehnt.

Im Zentrum der Bildungsphilosophie von E. M. Arndt, wie sie die «Fragmente über Menschenbildung» (1805) entwerfen, steht eine mystische Bildtheorie, die auf einem pantheistischen Natur- und Lebensbegriff fußt. Gott, «die Quelle aller Leben», ist als «freieste Selbsttätigkeit» und zugleich «größte Ruhe» Mittelpunkt der Welt.⁶⁷ Alle Dinge sind seine Bilder, «im ewigen Gegenspiegeln»⁶⁸ einander verbunden bilden sie den Makrokosmos. Der Mensch als Mikrokosmos ist «das Bild der Bilder, das aller Gestalten Widerschein in sich hat.»⁶⁹ Demnach hat Bildung den Menschen zu einem großen Spiegel zu machen, zu einem gottähnlichen Bild der Welt. Zu dieser Bildung führen Lebensprozesse, die den einzelnen in wechselseitigem «Geben und Nehmen, Mitteilen und Empfangen», «Miterleben und Mitfühlen»⁷⁰ zum Glied organischer Ganzheiten – der Familie, des Volkes, der Natur – heranziehen. Unter sicherer Führung des «Instinkts», der als «individuelle Lebensmitte» «das vollkommenste Sein in uns» ist,⁷¹ entwickelt der Mensch seine Eigentümlichkeit und bereichert mit ihr die Harmonie der Welt. Menschenbildung ist darum ein «Aufmerken und Vernehmen», ein Erhalten, Bewahren und Schützen der «Natur» und «Entwicklung» «in und außer dem Menschen»,⁷² beim – neu entdeckten – Kind und im Knaben. Schulmäßiger Unterricht, der das intuitiv Erfasste zu klarer Erkenntnis bringt, darf deshalb noch bis zu einem Alter von 12 oder 14 Jahren fehlen!

In Reaktion auf eine fundamentale Kulturkritik entwirft Arndt – typisch für diese romantische Pädagogik – eine Mythologie des Kindes und des Knaben, eines Lebens vor dem Sündenfall. Gesündigt wird, «wo Sein und Gedanke nicht Eins sind», wo der Begriff die «Fülle und Ganzheit» der Natur zerstört und in seinem Gefolge die Welt des Besitzes entsteht, «wo alles Leben im Haben steht, fast keines im Sein».⁷³ Die Scheidung von Seele und Leib entzweit Gott und die Welt, Himmel und Erde und schafft «Weltfeindschaft».⁷⁴ Demgegenüber feiert Arndt die lebensprägende Dyade von Mutter und Säugling und das Kind als «Vermittler und Versöhner» von Vater und Mutter. Das wahre «Götterleben auf Erden» aber ist erst das Knabenalter von 6 bis 14 Jahren.⁷⁵ Die Erziehung hat für eine «Fülle der Umgebungen» zu sorgen, damit in der «Weltbewegung des freien Bilderspiels» sich alle Sinne sättigen können. Den «Schlüssel» für die harmonische Ordnung der Welt liefern die Eltern, die dem Kind die «Notwendigkeit im Leben», die «Festigkeit und Frömmigkeit eines ewigen Naturgesetzes» offenbaren, aus dem die Liebe hervortritt. Im Leben ahnt das Kind «der Gottheit Widerschein», aus dem «Mikrokosmos des Hauses» erhält der Makrokosmos seine «Deutung und Auflösung». Weil alle Naturnotwendigkeit in einer «Weltseele» gebunden ist, die sich dem «Gemüt» in unbegrifflicher Erkenntnis offenbart, gilt auch später noch für den Knabenunterricht der Grundsatz: «Es ist, weil es ist.»⁷⁶

F. Fröbel (1782–1852) hat Arndts «Fragmente über Menschenbildung» gleich nach Erscheinen gelesen und als «eine Bibel der Erziehung» gepriesen.⁷⁷ Fröbels eigene philosophische Gedanken, die seine Pädagogik begründen, fußen auf einer spekulativen Theologie. Sein Hauptwerk, «Die Menschenerziehung» (1826), geht von Gott als Totalitätsbegriff aus, und das «Trinitätsgesetz» bzw. das «Gesetz des Dreieinigen» zieht sich durch seine gesamten begrifflichen Konstruktionen.⁷⁸

Fröbels Geschichtsphilosophie weist der Menschheit drei Aufgaben zu: die Natur mit Gott zu vermitteln (die Allheit in der Einheit: Schöpfungsgeschichte), den Menschen mit Gott (die Einheit in der Einzelheit: Erlösungsgeschichte) und schließlich, was der eigenen Gegenwart aufgegeben ist, den Menschen mit der Natur (die Einzelheit in der Allheit: Einigungsgeschichte) zu versöhnen.⁷⁹ Es geht daher immer um «Aufhebung alles Widersprechenden» durch Einigung des Menschen mit der Natur und mit Gott.⁸⁰ Diesen gesamten Weltprozeß hat die «Lebenswissenschaft» zum Gegenstand, die «Erziehungswissenschaft», als Teil von ihr, reflektiert ihn im Menschen.⁸¹ Ihrem Wesen nach ist die Erziehung «leidend, nachgehend», behütend und beschützend, «nicht vorschreibend, bestimmend, eingreifend». Fröbel nennt seine Bildungsweise «entwickelnd-erziehend», weil sie das im Menschen Angelegte und ihm Eigentümliche zu fördern sucht.⁸² Auf «allseitige Lebenseinigung» dringt der gesamte Lebensprozeß, und in dessen Dienst stellt sich die bewußte Erziehungstätigkeit.⁸³

In Analogie zum Schöpfergott betrachtet Fröbel den Menschen als «schaffendes Wesen»⁸⁴ und geht bei der Bildung des Kindes von dessen «Tätigkeitstrieb» aus. Schaffend gestaltet der Mensch das in ihm liegende Göttliche außer sich und erkennt so zugleich sein göttliches Wesen und das Wesen Gottes. «Arbeit und Religion sind ein Gleichzeitiges».⁸⁵ Arbeit ist daher bei Fröbel religiös motiviert und als Darstellung des Innerlichen im Äußerlichen sehr weit gefaßt, indem «Geistigem Körper, Gedachtem Gestalt, Unsichtbarem Sichtbarkeit», Ewigem ein endliches Dasein gegeben wird.⁸⁶ In seiner bahnbrechenden Vorschulerziehung hat er mit der Arbeit das Spiel verknüpft. Spielzeug und Beschäftigungsmittel, wie sie von Fröbel entwickelt wurden, dienen dem Kinde, «seine *Innenwelt* daran hervorzuleben, die *Außenwelt* in ihren Erscheinungen sich näher zu bringen und so die *Erkenntnis* von beiden sich zu vermitteln».⁸⁷ Die Spielgaben sind so geordnet, daß der Gegenstand sowohl als in sich geschlossenes Ganzes wie als Glied eines größeren Ganzen erscheint. Kugel und Würfel – auf der einen Seite eine einheitliche, ruhende, auf der anderen eine gegliederte, bewegte Gestalt – folgen auf den Ball, der Würfel wird sodann von der Mitte her in acht Bauklötzchen zerlegt usf. Den Unterricht in Formen- und Gestaltenkunde, den das Kind spielend erhält, begründet Fröbel aus einer «Wechselbeziehung zwischen Kraft und Form, Gestalt und Leben».⁸⁸ Die Betrachtung einfacher Formen führe zur Erkenntnis, zur Einsicht in das Wesen der Natur, da Gestalt Ausdruck inneren Lebens und Form Ausdruck äußerer Kraft der Natur seien.

In die Geschichte der Pädagogik ist Fröbel als Vater des Kindergartens eingegangen. Dieser von ihm 1840 geprägte Begriff ist Programm einer «Idee»:⁸⁹ der Mensch als Gärtner in Gottes Garten. Die Pflege der Gewächse versetzt den Menschen, Kind und Erzieher, in die Mitte seines «Gefühls-, Denkens- und tatkräftigen Lebens». Deshalb soll der Kindergarten «in Mitte eines wirklichen Gartens» sich befinden, in dem jedes Kind sein besonderes Gärtchen pflegt. In Fröbels Kindergarten herrscht «der religiöse werktätige Geist des echten Familienlebens»; Familie und Kindergarten dienen sich wechselseitig «zum Spiegel und Muster». Am Familienleben orientiert, ist der Kindergarten jedoch nicht allein eine Notanstalt des Bedürfnisses, die von der Familie nicht mehr erfüllte Funktionen ersetzt. Fröbels Geschichtsphilosophie zufolge resultiert er vielmehr aus einer «Forderung der Zeit», daß «Öffentliches und Familienleben» sich in wechselseitiger Einigung durchdringen. Die Mütter sollen den Kindergarten besuchen und in ihm lernen, die dort erzogenen «Kinderpflegerinnen» haben die Mutter

im Hause zu unterstützen. Auf diese Weise verwirklicht auch der Kindergarten Fröbels Grundidee der «Lebenseinigung».

Die Wirkungsgeschichte Fröbels ist zunächst «durch pragmatische Interessen der deutschen Kindergartenbewegung bestimmt», seine Theorie wurde nur «selektiv partiell» rezipiert, bevor es im Zeichen der Reformpädagogik nach 1900 zu einer bis in die 30er Jahre hinein anhaltenden «Fröbelrenaissance» kam.⁹⁰ Fröbels Ideen, dessen Kindergärten – wohl aufgrund der demokratischen Aktivitäten seiner Neffen – von 1851 bis 1860 in Preußen als sozialistisch verboten waren, fanden von den 70er Jahren an aber auch in der Sozialdemokratie Verbreitung. Heute gehört er in «die erste Reihe» bürgerlicher Pädagogen, zu deren Erbe sich auch die DDR bekennt.⁹¹ Unter weitgehender Absehung von seinem philosophischen Weltbild betont sie den demokratischen Anspruch von Fröbels Kindergarten- und Einheitsschulplänen, die «Einheit von Schule und Leben» und die «Einbeziehung der Arbeit in den Erziehungsprozeß». Seines religiösen Gehalts entkleidet, wird dabei der Fröbelsche Arbeitsbegriff dem Marxschen angeglich.

e) Theorie der Erziehung, Wirklichkeit des Bildungsprozesses

Diese Wirkungsgeschichte Fröbels läßt auch schon erkennen, daß die Bildungsphilosophie zwar Konzepte der Erziehung umfaßt, daß diese Theorien aber die pädagogische Realität nicht eindeutig normieren; sie ist vielmehr erst aus der Differenz von Anspruch und Wirklichkeit, von philosophischem Begriff und pädagogischer Realisierung angemessen verstanden. Nicht ohne Grund zeichnet es deshalb die ersten genuinen Versuche einer Theorie der Erziehung aus, daß sie von der «Dignität der Praxis» aus, wie bei Schleiermacher, bzw. vom Anspruch, die Erziehung in ihren «einheimischen Begriffen» zu deuten, wie bei Herbart, ihre eigene Reflexion beginnen.

Die konkrete Erfahrung der preußischen Reformen und des gesellschaftlichen Wandels seit der Französischen Revolution, die ungelösten Probleme der Aufklärungspädagogik wie die Auseinandersetzung mit den Aporien der idealistischen Philosophie sind der Hintergrund für diese Bemühungen. Schleiermacher (1768–1834) versucht, Erziehung – gesellschaftstheoretisch – vom Generationenverhältnis aus zu deuten, Herbart (1776–1841) verknüpft praktische Philosophie und Psychologie in einer eigenen «allgemeinen Pädagogik» als Strukturtheorie pädagogischen Handelns; wissenschaftliche Pädagogik findet bis heute hier ihre ursprüngliche Inspiration.⁹²

In Schleiermachers System, im gesellschaftstheoretischen Zugriff Hegel verwandt, führt die Wende des deutschen Idealismus von Kants Dualismus zwischen Sittengesetz und Wirklichkeit zu deren Vermittlung in Geschichte, Gesellschaft und Staat.⁹³ Bei Hegel fußt die Theorie der Erziehung auf der konkreten Sittlichkeit, bei Schleiermacher richtet sich die pädagogische Tätigkeit nach dem in der Ethik begründeten Begriff des höchsten Gutes. Ethik ist die spekulative Wissenschaft vom «Handeln der Vernunft auf die Natur» und insofern auch «Wissenschaft der Geschichte d. h. der Intelligenz als Erscheinung»; und das Sittliche, als «Totalität der wirklichen Handlungen und Werke», zeichnet «das Bild einer vernünftig organisierten Menschheit» vor. Zwischen die spekulative Ethik und die empirische Geschichtskunde schieben sich dann Pädagogik und Politik als Disziplinen, *techné* im antiken Sinne, «welche die

gegebene Wirklichkeit in praktischer Absicht auf die Vernunftprinzipien der Ethik beziehen».⁹⁴

«Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert», definieren entsprechend die pädagogischen Vorlesungen von 1826.⁹⁵ Als «Anwendung des spekulativen Prinzips der Erziehung», wie es aus der «Idee des Guten» folgt, auf «gegebene faktische Grundlagen»⁹⁶ ist die Theorie der Erziehung abhängig von den jeweiligen historischen Gegebenheiten. Indem die geschichtliche Situation in die Theorie Eingang findet, verliert diese zwar an allgemeiner Gültigkeit, sichert aber ihren aktuellen Bezug. Die sittliche Ordnung aber kulminiert nicht im Staat, sondern besteht aus harmonisch aufeinander bezogenen «Lebensgemeinschaften». Die Erziehung hat den Menschen «als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen» abzuliefern.⁹⁷ Schleiermachers polares Denken vermeidet damit den Etatismus Hegels und bringt das Eigenrecht der Individualitäten gegenüber den sittlichen Ordnungen zur Geltung.

Seine Erziehungstheorie setzt bei dem geschichtskonstitutiven pädagogischen Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation an. Die Ausgangsfrage «Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen?»⁹⁸ läßt in der Theoriebildung ein «technisches Dreieck» erkennen: eine mehr induktiv-empirische eidetische Theorie umfaßt «den Bereich, in welchem ihr der zu Erziehende gegeben ist», d. h. die individuelle Eigentümlichkeit in ihrer historischen Situation; aus der teleologischen Theorie deduktiv-spekulativen Charakters folgt, «in welchen Zustand der zu Erziehende gebracht werden soll»; und die technisch-methodische Theorie weist auf, wie Bestimmtheit und Bestimmung «durch pädagogische Einwirkung so vermittelt werden können, daß keines der beiden Konstituentien menschlichen Lebens dem je anderen aufgeopfert werden muß». Zur Vermittlung des eidetischen und teleologischen Ansatzes stellt Schleiermacher «dialektisch» konstruierte «Formeln» auf, die sich teils auf das Verhältnis von «Erhalten und Verbessern», teils auf die Stellung des Individuums zu den «Lebensgemeinschaften» beziehen. Damit eine evolutionäre Entwicklung der Gesellschaft gesichert und eine revolutionäre ausgeschlossen ist, soll die Erziehung so eingerichtet sein, «daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.»⁹⁹ Zu den zu realisierenden ethischen Normen zählt insonderheit die Idee der Gleichheit. In der Pädagogik ist Ungleichheit ausschließlich dann legitimiert, wenn sie «von dem Einzelnen selbst, seinen Anlagen und seiner freien Selbsttätigkeit» ausgeht.¹⁰⁰ Die Organisation der öffentlichen Erziehung ist daher so einzurichten, daß sie «der inneren Kraft» des Zöglings in jedem Fall zu Hilfe kommt, rücksichtlich der sozialen Folgen zwar «die äußeren Verhältnisse» gewähren läßt, aber «die angestammte Ungleichheit . . . als verschwindend behandelt».¹⁰¹ Schleiermacher hat deshalb eine allgemeine und gleiche Elementarbildung gefordert und die Trennung einerseits dort eintreten lassen, wo die «Ungleichheit» der Fähigkeiten sich am Schüler selbst offenbart, andererseits nach funktionalen Differenzen Bildung für Regierende und Regierte unterschieden.

Als regulative Idee pädagogischen Handelns dient Schleiermacher die Utopie eines geschichtlichen Zielzustandes, in dem die Individuen mit den «Lebensgemeinschaften» sowie diese untereinander ein harmonisches Ganzes bilden, so daß «unter Voraussetzung der absoluten Vollkommenheit . . . die Erziehung als besondere Tätigkeit,

worüber es eine Theorie gibt, aufhören» könnte.¹⁰² Die Wirklichkeit in ihrer Vollkommenheit wäre die nach Maßgabe der Theorie beste Erziehungsanstalt. Historisch setzt also alle Erziehung «unvollkommene Zustände» voraus, einen Zwiespalt zwischen den Familien und der Kirche oder den Familien und dem Staate, zwischen Staat und Kirche. Ihre Zielvorstellung stützt die Pädagogik dabei zum einen auf den Glauben, «die sittlichen Gemeinschaften der Idee des Guten gemäß» zu gestalten, als (religiöse, politische, wissenschaftliche) «Gesinnung» wiederum stabilisiert die Erziehung dieses Bewußtsein.¹⁰³ Eine Minderheit, die Regierenden, erhält zudem in wissenschaftlicher Bildung das «Prinzip» der Verbesserung der Gesellschaft. Diese «Prinzipien» für alles, was Korrektur der Gegenwart heißt, liegen für Schleiermacher in der Wissenschaft.¹⁰⁴ Er hat daher auch die Wissenschaft als selbständige «Lebensgemeinschaft» mit eigenem Ethos konzipiert, die – «in Indifferenz» «zwischen Staat und Volk, Volk und Kirche, Staat und geselligem Verkehr» – den «Punkt zur Ausgleichung» der wechselseitigen Ansprüche in der Erkenntnis findet.¹⁰⁵ Hinsichtlich ihrer Normen sind schließlich auch die «technischen» Disziplinen, Pädagogik und Politik, an die Wissenschaft verwiesen.

J. F. Herbart's pädagogische Theorie hat zwar auch in der praktischen Philosophie ihr Fundament und im Begriff der Moralität ihre allgemeine Zielformel, aber für seine Reflexion ist nicht allein das Ziel-, sondern zugleich das Wirkungsproblem bestimmend. Entsprechend gewinnt für ihn neben der praktischen Philosophie vor allem die empirische Psychologie großes Gewicht. Gegen einen transzendentalen Begriff von Individualität, den er vor allem an Fichte moniert,¹⁰⁶ steht für Herbart fest, daß das Individuum «nur gefunden, nicht deduziert werden» kann, und daß eine «Konstruktion des Zöglings a priori . . . an sich ein schiefer Ausdruck» und «ein leerer», für die Pädagogik jedenfalls ungeeigneter Begriff sei.¹⁰⁷ Für Herbart ist «der Grundbegriff der Pädagogik» «die Bildsamkeit des Zöglings», und es ist spezifisch die «Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit», die den Menschen auszeichne.¹⁰⁸ Die damit bezeichnete Möglichkeit und Legitimität der Erziehung wird ausdrücklich gegen «philosophische Systeme» bekräftigt, in denen «entweder Fatalismus oder transzendente Freiheit angenommen wird», die sich nach Herbart «von der Pädagogik selbst aus(schließen)». Aber diese Möglichkeit der Erziehung ist zugleich nicht grenzenlos; vielmehr wird «die Unbestimmtheit des Kindes» – die «anthropologische Unentschiedenheit» also, die auch Schleiermacher kennt – mehrfach «beschränkt»: «durch dessen Individualität», «durch Umstände der Lage und der Zeit» und dadurch, daß «die Festigkeit des Erwachsenen» dem «Erzieher unerreichbar» ist, weil sie sich «innerlich» fortbildet.¹⁰⁹

In dieser Weise auf ihre Möglichkeiten wie auf ihre Grenzen verwiesen, tritt die spezifische Aufgabe der Erziehung hervor, nämlich «mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem bessern Dasein emporzuheben».¹¹⁰ Herbart beschreibt diese Funktion der Erziehung zugleich als Aufgabe des Erziehers. Er muß die Fähigkeit besitzen, den Heranwachsenden «als Fragment des großen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen» und zugleich «Denkkraft und Wissenschaft besitzen», diese bessere Möglichkeit auch «darzustellen», also die Erziehungsfunktion wahrzunehmen. In diesem Sinne, in der strukturtheoretischen Klärung der Funktion, die der Erziehung für die Individualität unter dem Anspruch der Bildung von Moralität und Sittlichkeit zukommt, ist es deshalb auch zu verstehen, wenn Herbart sagt, daß die Pädagogik die «Wissenschaft (ist), deren der Erzieher für sich bedarf.»¹¹¹

Herbart entwickelt diese Wissenschaft als «Allgemeine Pädagogik», also als eine

Lehre, in der der Erzieher die «Absicht» erfährt, der er zur Wirklichkeit verhelfen soll, und die grundsätzlichen «Maßregeln», die er dabei zu beachten hat. Diese Theorie umfaßt aber noch keine Handlungslehre im einzelnen, schon gar nicht ein Wissen, das in der Berufspraxis unmittelbar, gar rezepthaft verwertbar gewesen wäre. Man findet diese Pädagogik daher als ein System grundlegender Begriffe, aufgebaut nach den Mustern von Kombinatorik und Topik, die dem Erzieher zeigen, wie er angesichts der Situation, gestützt auf pädagogische Bildung und die Fähigkeit des «Taktes», der Idee der Erziehung zur Wirklichkeit verhelfen kann.¹¹² Zentral dafür ist zunächst «Unterricht», freilich nicht beliebiger Natur; denn Herbart hat einerseits «keinen Begriff . . . von Erziehung ohne Unterricht», aber er kann auch «keinen Unterricht anerkennen, der nicht erzieht».¹¹³ «Erziehung durch Unterricht» ist das Instrument, den «Gedankenkreis» des zu Erziehenden zu bestimmen, «Charakterstärke der Sittlichkeit» und «Vielseitigkeit des Interesses» in pädagogischer Arbeit zu befördern. Solcher Unterricht setzt beim Zögling selbst schon Fähigkeiten voraus, die in der «Regierung» zu sichern sind; dieser Unterricht hat seine eigene Strukturgesetzmäßigkeit, die Herbart in Arbeitsformen (der «ästhetischen Darstellung der Welt») und in den leitenden Begriffen der Artikulationslehre von Unterricht – «Analyse und Assoziation, System und Methode» – grundlagentheoretisch reflektiert, und die im Begriff der «Zucht» ihre Ziel- wie Prozeßbedingung finden. Die spezifische Qualität des erziehenden Unterrichts ist im übrigen von der Realgestalt öffentlicher Schulen nicht erwartbar. Herbart sieht einerseits nüchtern und ohne sich zum «Gesetzgeber» der Schulen aufzuschwingen,¹¹⁴ daß die öffentlichen Schulen auch andere als pädagogisch-erziehende Aufgaben haben, z. B. «die Aufrechterhaltung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste», und zugleich kritisch, daß die Tendenz der Schule verallgemeinernd, egalisierend ist und daß sie insofern die pädagogische Arbeit «verengt», weil sie «die Anschließung an Individuen (versagt)».¹¹⁵

Die Wirkungsgeschichte Herbarts ist aber vor allem durch die öffentlichen Pflichtschulen bestimmt und durch deren Wirklichkeit: «die Schüler erscheinen massenweise», wie Herbart klagte, und, wie er befürchtete, macht diese Situation «die feinere Führung unmöglich, denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf allen Fall in Ordnung gehalten werden müssen.»¹¹⁶ Unter den Bedingungen öffentlicher Erziehung ist es dann kein Zufall, daß die subtilen Herbartischen Begriffe und Denkschemata zu Ordnungsfiguren gesinnungsbildenden Unterrichts werden und die Deformationen seiner Theorie einleiten, für die der Herbartianismus seitdem getadelt wird.¹¹⁷ Aber die Wirkungsgeschichte zeigt doch zugleich, daß Herbarts Erziehungskonzept noch nicht – wie etwa das Hegels – die historisch notwendige «verallgemeinernde» Funktion der öffentlichen Erziehung begreifen kann. Auch das macht ihn vielleicht zum Prototyp des Pädagogen, daß er Idee und Realität von öffentlichen Bildungsprozessen doch als unversöhnlichen Widerspruch begreift.

3. Bedeutung und Wirkung der Bildungsphilosophie

Es gehört zum Selbstverständnis moderner westlicher Gesellschaften, daß sie die im Bildungsbegriff als Aufgabe kodifizierte Bestimmung des Menschen zu Freiheit und Mündigkeit zu ihren unaufgebbaren Prämissen zählen. Die Bildung der Individualität ist insofern ein Anspruch, der – neben politischer Freiheit sowie gesellschaftlicher Gleichheit und Solidarität – zu den regulativen Prämissen unserer Geschichte gehört,

und er erinnert immer neu daran, daß man «unmöglich bei etwas Geringerem stehen bleiben kann», wie es Humboldt für die Idee allgemeiner Menschenbildung forderte.¹¹⁸ Es ist andererseits offenkundig, daß diesem Anspruch schon in seiner Entstehungszeit keine gesellschaftliche Realität entsprach. Der emphatische Begriff von Bildung und Individualität wird nur in einem kleinen Kreis von Philosophen und Literaten rezipiert und gedacht; aber er kann nicht die Gestalt der öffentlichen Erziehung bestimmen, und diese Begrenzung kann sich durchaus auf Aussagen der Bildungsphilosophen selbst stützen. Die Wiederbelebung und z. T. Wiederentdeckung der klassischen Ideen seit 1900 hat außerdem offenkundig gemacht, daß der Bildungsidee in der Regel die analytische Kapazität fehlte, ihre eigene Verkehrung in der Wirklichkeit selbstkritisch zu analysieren.¹¹⁹

Dieser Befund ist indes bildungstheoretisch selbst kontrovers, er markiert schon eine Grenze zwischen «kritischen», im Anschluß an Hegel und Marx formulierten Bildungsphilosophien und solchen, die entweder im Rückgriff auf Humboldt argumentieren oder sich neuen Konzepten anschließen, wie sie seit Nietzsche und der Kulturtheorie des frühen zwanzigsten Jahrhunderts vorliegen.

Im 19. Jahrhundert werden solche Konflikte erst rudimentär sichtbar, z. B. in den Auseinandersetzungen zwischen rechten und linken Hegelianern oder in den Ahnungen Humboldts über den Prozeß der «Entfremdung», der mit dem Verlust des Menschen an die Welt droht. Schon im Vormärz kann man aber die gesellschaftliche Funktionalisierung der Bildungsphilosophie erkennen, im Konflikt zwischen Gymnasium und realistischen Anstalten. Im pädagogischen Denken der Lehrprofession, die sich hier erstmals deutlich öffentlich artikuliert, bleibt zwar noch die historische Innovation pädagogischer Reflexion sichtbar, ihr Sinn für die gesellschaftliche, anthropologische und zukunftsbezogene Funktion der Erziehung, aber zugleich wird doch «Bildung als Besitz» entdeckt und die Bedrohung, die von ihr ausgehen kann. Symptomatisch für die Folgen steht der Liberale Carl Mager, der 1849 schon an seiner «Zeit verzweifelt» und seine Zeitschrift, die «Pädagogische Revue», in andere Hände gibt. Seine Nachfolger, die Herausgeber des «Pädagogischen Archivs», distanzieren sich dann 1859 ausdrücklich von dem weiten Begriff der Erziehung, den die «Bildungswissenschaft» Magers noch hatte, und konzentrieren sich auf «Erziehung und Unterricht», zudem ständisch beschränkt auf «Gymnasien, Realschulen und Progymnasien».¹²⁰ Pädagogik verfestigt sich als Berufswissen, mit eigenen Wissensformen, aber auch belastet von der Spannung zwischen «Individualität», «Schule» und «Gesellschaft», die in der Tradition des Bildungsbegriffs gegenwärtig bleibt.

II. PÄDAGOGIK, BERUFSWISSENSCHAFT UND GESELLSCHAFTSREFLEXION

Anders als es das dominierende Fremdbild der Lehrer-Pädagogik des 19. Jahrhunderts nahelegt, ist die Geschichte dieser pädagogischen Reflexion seit der restaurativ-konservativen Wende von 1819/20 durchaus offener, auch liberaler, und die Pädagogik ist keineswegs schon zu Beginn «im Bannkreise Herbarths».¹²¹ Sie wird nach 1820 vielmehr parallel zur Gründung von Lehrerseminaren eigenständig entwickelt, selbstbe-

wußt aus dem Geist der Aufklärung, aber konzentriert auf die spezifischen Erwartungen von Schule und Stand. Das bedeutet auch, daß die Klassiker von Pestalozzi bis Humboldt, von Schleiermacher bis Hegel nicht gläubig adaptiert, sondern souverän ausgebeutet werden, mit dem Ergebnis, daß diese Pädagogik einen eklektizistischen Grundzug hat. Seit aber der Theologe A. H. Niemeyer diesen Titel des Eklektizismus positiv besetzt,¹²² hat eher der Gegenpart, der Systemanspruch, bei den Pädagogen einen schlechten Stand.

Seit 1820 entsteht diese Pädagogik zunächst aus dem Gespräch der Schulmänner selbst;¹²³ zwar nicht antireligiös, aber deutlich abgegrenzt gegen den Theologen und die Theologie als die alten Präzeptores der Pädagogen. Dieses Denken ist seit den 1830er Jahren zwar schon der konservativen Kritik ausgesetzt, aber erst nach der gescheiterten Revolution von 1848/49 kann sich diese Kritik auch folgenreich durchsetzen. Sichtbar wird dies in einer neuen Konfessionalisierung des pädagogischen Denkens, in der schärferen Abgrenzung von liberalen Ideen und Personen.¹²⁴ Diesterwegs Entlassung 1847 und die mit Stiehl einsetzende Reaktion stehen dafür exemplarisch. Die folgende Rekonfessionalisierung ist aber nur ein Übergangsmoment, das in der spezifischen wissenschaftlichen Pädagogik der Herbartianer seit den 1860er Jahren schon überwunden wird. Dabei wandert der gesellschaftsaffirmative Ton in die pädagogische Theorie selbst ein und erzeugt dort den Duktus der Argumente, der im ausgehenden 19. Jahrhundert den Anlaß gibt zu einer szientifischen Kritik und zur erneuten bildungstheoretischen Fundierung der Pädagogik (vgl. Bd. IV).

1. Strukturbedingungen pädagogischer Wissensproduktion

Die Einrichtung von Ausbildungsgängen für die Lehrer an höheren und niederen Schulen präformiert eindeutiger und folgenreicher als die Bildungsphilosophie die historische Gestalt des pädagogischen Denkens. Das zeigt sich schon in der Expansion des pädagogischen Schrifttums, vor allem aber an den Beteiligten. Es sind jetzt nicht mehr nur die Theologen und Philosophen, die sich an Erörterungen über Erziehung beteiligen, sondern auch die Beamten der neuformierten Ministerien, z. B. Ludolph von Beckedorff, dessen «Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens» (1825–1827) für die Volksschulpolitik unentbehrlich werden, und dann die Lehrerbildner, allen voran Diesterweg in seinen «Rheinischen Blättern» (seit 1827). Der bald ausufernden Presse ist zugleich deutlich anzumerken, daß sich auch der Adressat pädagogischer Reflexion verändert.¹²⁵ Nicht mehr die Nation und das Volk, primär die Lehrer aller Schulen werden angesprochen. In der Zeit nach 1820 wechselt mit den Adressaten und den Autoren auch der Ton in der pädagogischen Argumentation. In den Lehrbüchern für die Volksschullehrer, bei B. G. Denzel und seiner «Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre» (1825), bei G. F. Dinter und seinem Schreiben «An Ostpreußens Elementarschullehrer» (1819), beim sächsischen Pestalozzianer Zerrenner («Grundsätze der Schulerziehung», 1833), überall herrscht der gleiche und nicht selten frömmelnde Lehrton, extrem in den «Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer» von C. H. Zeller 1851. In der Konzentration auf das öffentliche Pflichtschulwesen werden dann die Fragen der Erziehung enger gefaßt, die Autoren meiden die Emphase und den ungezügelter Ausgriff auf Mensch und Welt, dagegen werden, neben der Berufsethik, Disziplin und Technik sowie die einfachen Regeln didaktischen Handelns thematisiert. Diesterwegs «Wegweiser zur Bildung für deut-

sche Lehrer» (zuerst 1834) läßt, wie alle Werke dieser Gattung, daher zunächst erkennen, wie schwierig es war, aus einfachen Jugendlichen und Volksschulabsolventen kompetente Lehrer des Volkes zu bilden.

Auch wenn ihre Vorrechte beschnitten werden, die Theologen bleiben an der Darstellung des «Lehrgeschäfts» beteiligt. A. H. Niemeyers protestantische «Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts» (1796) – von Herbart als «Summe» des pädagogischen Wissens gerühmt¹²⁶ – erscheinen kontinuierlich, später von dem hessischen Lehrerbildner Curtman bearbeitet; J. M. Sailers katholische Abhandlungen «Über Erziehung für Erzieher» werden von 1807 bis 1831 immer wieder nachgedruckt. Sailers Wirken in Bayern, die Arbeit von V. E. Milde in Österreich und die Schriften von Dursch (1851) zeigen auch, daß die Herrschaft der Theologen besonders im katholischen süddeutschen Bereich länger andauert. Aber die Konfessionen gewinnen nach 1850 auch in Preußen, man denke an den Rheinländer L. Kellner, erneut an Bedeutung.

Die Veränderungen des pädagogischen Diskurses ergreifen auch den Schulaufsichtsbereich; denn der Schulrat versteht sich auch als Ratgeber der Schule. Besonders prominent und lesbar sind die Arbeiten A. Stifters; in Norddeutschland findet sich eher der professionell-trockene Duktus von Abhandlungen, wie ihn W. Harnisch mit seinem «Schulrat an der Oder» (1814–1820) präsentiert. Hier wird auch die Kontrollfunktion der pädagogischen Literatur sichtbarer, und dazu gehört, daß die Behörden nicht selten die Verbreitung von Zeitschriften durch Zwangsabonnements durchsetzen, wie beim «Schulblatt für die Provinz Brandenburg» (1836–1869), oder die Lektüre der pädagogischen Schriften in methodologischen Lehrkursen, häufig unter der Aufsicht des Ortsgeistlichen, verpflichtend machen.¹²⁷ Höhere Lehrer, in ihrem Studium privilegiert und in ihrer Dienststellung autonom, organisieren auch Direktorenversammlungen und Schulkonferenzen selbständiger. Dennoch, Zeitschriften wie z. B. die «Pädagogische Revue» (seit 1840) von Carl Mager, die für die Anerkennung neuer, realistischer Schularten kämpfen, haben angesichts dieser staatlichen Erwartungen bald den Ruch des kritischen Außenseiters. Im übrigen sind die Zeitschriften schulartbestimmt; es gibt die «Mittelschule» (1845), die «Zeitschrift für das Gymnasialwesen» (1847), «Korrespondenzblätter» für Lehrer an Gelehrten- und Realschulen, wie in Württemberg 1838. Die «Zeitschrift für das Gesamtschulwesen» (1848–1850) ist bezeichnenderweise auf das Umfeld der Einheitsschuldiskussion der 1848er Jahre beschränkt geblieben. Auch fachwissenschaftliche und fachdidaktisch orientierte Zeitschriften beginnen zu erscheinen, z. B. das «Archiv für den Unterricht im Deutschen» schon 1843.

In wie starkem Maße aber dieses Denken nicht nur staatlich und professionell, sondern konfessionell bestimmt ist, zeigen die Enzyklopädien, die seit den 1840er Jahren – in ihrem Fachbezug durchaus zeittypisch¹²⁸ – erscheinen: Hergangs «Pädagogische Realenzyklopädie» (1843), die von Rolfus und Pfister edierte «Real-Enzyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Prinzipien» (1863) und – protestantisch – die von C. Schmid herausgegebene «Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens» (1859 ff.). Angesichts dieser Fülle an pädagogischer Literatur ist die Blüte der Literaturanzeiger und Jahresberichte nur zu erklärlich. Schon 1800 kündigt J. H. Guts-Muths seine «Bibliothek» in der Absicht an, aus der Literatur «unter den vielen tauben Nüssen die guten Kerne zur Besprechung zu bringen»; Diesterweg klagt 1844 «Über die Flut von Büchern, die uns wie

man sagt, zu ersäufen droht».¹²⁹ Diesterweg sagt aber auch, daß vielen Lehrern noch das Geld fehle, sich die Literatur zu kaufen, die sie benötigen.

Presse und Vereine, Ausbildung und Praxis der Lehrer, aber auch ihr gemeinsames Gespräch in Versammlungen und Feiern sind also erst gemeinsam die Medien, durch die das Wissen über Erziehung so geprägt wird, wie es dann den Alltag der Erziehung historisch bestimmt. Zugleich ist sichtbar, daß dem pädagogischen Gespräch damit für die theoretische Zentrierung und methodische Disziplinierung eine Engführung und Verstetigung fehlt, wie sie die anderen Wissenschaften mit ihrer universitären Institutionalisierung im 19. Jahrhundert gewinnen. Die Pädagogik bleibt Schulmännerklugheit, und sie wird entsprechend gering geachtet.

2. Prinzipien und Themen der Pädagogik der Schulmänner

Angesichts der reichen Fülle an Publikationen und Autoren und nicht zuletzt wegen einer noch unbefriedigenden Forschungslage kann hier die pädagogische Diskussion nicht im einzelnen thematisch nachgezeichnet werden. Die Darstellung konzentriert sich vielmehr auf die Pädagogik der Schulmänner, wie sie zwischen 1820 und ca. 1860 formuliert wird, aber ohne die Erziehungsphilosophen und die beginnende fachdidaktische Diskussion (s. Jäger u. Schubring in diesem Bd.). Für diese pädagogische Literatur gilt durchgängig, daß sie in ihrem theoretischen Niveau epigonal ist, im Selbstverständnis eklektisch, eher an der handfesten Orientierung als an der großen Theorie interessiert; aber in dieser Typik lag auch die einzige Möglichkeit, in der Fülle des philosophischen und theologischen, psychologischen und staatswissenschaftlichen Wissens über Erziehung noch die Übersicht zu behalten.¹³⁰ Die Schriften sind zwar schulartspezifisch gefaßt, als «Volksschulkunde» (von Natorp bis Diesterweg) oder als «Gymnasialpädagogik» (von Deinhardt bis Nägelsbach), aber sie lassen sich dennoch übergreifenden Themenbereichen zuordnen und daher als «pädagogisch» qualifizieren. Insofern findet man immer: (1) ein «anthropologisches» Fundament der Erziehungslehre, (2) leitende Begriffe von Bildung, Erziehung und Unterricht, (3) Annahmen und Analysen über die Methoden von Unterricht und Erziehung, (3) Ausführungen über Stand und Amt, über Schulorganisation und Lehrplan, und schließlich, (5) die Einordnung der eigenen Praxis in die Realität von Erziehung in der Gesellschaft. Die Darstellung folgt diesen Themenbereichen, auch um den Preis, daß die sonst ausführlich hervorgehobenen Autoren etwas in den Hintergrund treten.¹³¹

(1) Das Bild vom Menschen, eine spezifische Anthropologie, steht explizit oder implizit am systematischen Ausgangspunkt einer jeden Pädagogik (bis in die Gegenwart). Dabei ist es der Erziehungstheorie seit Schleiermacher und Herbart bewußt, daß im Ausgang von der Natur des Menschen nicht Fundamente der pädagogischen Reflektion zu finden sind, sondern eher ihre Probleme; denn Schleiermacher betont ausdrücklich die «Unentschiedenheit» der menschlichen Natur. «Unentschiedenheit» und «Bildsamkeit» (Herbart) bleiben auch die Leitprobleme der pädagogischen Praktiker, aber gegen die damit drohende Unbestimmtheit und Offenheit im Alltag der Erziehung werden zugleich Begrenzungen eingezogen, vor allem über «Anlage»- und «Begabungs»-Begriffe.

In den konkreten Ausführungen zu Natur und Bestimmung des Menschen folgen die Pädagogen dann den zeitgenössischen Ideen, und das heißt auch, sie folgen in sich

kontroversen Ideen. Für einen bürgerlichen Liberalen wie Diesterweg ist der Begriff der Natur eine Möglichkeit, den Menschen aus der Enge seines Standes herauszuführen und ihm die Perspektiven zu eröffnen, auf die er innerhalb einer aufklärerischen Philosophie einen Anspruch hat.¹³² «Entwicklung» wird, wie «Fortschritt» und «Mündigkeit», hier zu einem Begriff, der die Erziehung auf die Zukunft des Zöglings und der Gesellschaft verpflichtet. Auch in den konservativen Gegenpositionen wird nicht bestritten, daß der Mensch das einzige Wesen ist, das der Erziehung bedarf. Diese Einsicht wird aber mit der weiteren Prämisse verbunden, daß die Begriffe von «Natur» und «Entwicklung» in den Bahnen Rousseaus immer in der Gefahr stehen, die gesellschaftliche Bestimmung des Menschen – als Christ, als Staatsbürger, als Untertan – zu ignorieren. Der Anthropologie stehen dann die Theologie und die Staatspädagogik helfend zur Seite, gepaart mit einer Psychologie, in der die Anlagen des Menschen als begrenzt dargestellt werden, die jedenfalls die Hybris des Pädagogen kritisiert, den Menschen nach seinem Bilde formen zu wollen. Die Ansichten von Stand und Beruf, von Nation, Gesellschaft und Religion werden damit zu limitierenden Instanzen; Hoffnungen auf die befreiende Kraft von Bildungsprozessen, die Diesterweg oder Stephani im Vormärz noch wachhalten und an die in Österreich Dittes nach 1870 wieder erinnert, werden damit destruiert.

(2) Solche vor allem politisch gesetzte Begrenzungen spiegeln sich auch in den grundlegenden Bestimmungen von Erziehung und Unterricht. Man muß es schon als Indiz für die Differenz von Bildungsphilosophie und Schulmännerpädagogik sehen, daß der Begriff der Bildung in der Gymnasialpädagogik zwar seinen Platz behält, aber in der Volksschulpädagogik gegenüber dem der Erziehung deutlich an Gewicht verliert. Unausdrücklich oder ausdrücklich dominiert ein Erziehungsverständnis, wie es z. B. der Schulmann Schrader 1868 ausdrücklich im Anschluß an Hegel zitiert, daß in der Schule «ein Leben nach allgemeiner Ordnung» beginne, und zwar mit dezidierten Konsequenzen: «... da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele – nur dies heißt Erziehung.»¹³³

In Schraders Erziehungsbegriff dominiert der disziplinierende Aspekt vielleicht in roher Form, sicher ist aber, daß auch bei liberalen Denkern Erziehung als ein Prozeß betrachtet wird, in dem die Absonderlichkeiten des Individuums durch Lernen, durch Schulung des Wissens und Willens zur höheren Weihe wirklicher Menschlichkeit geformt werden. Sittlichkeit, Charakterstärke, Moralität beschreiben vor allem die Erziehungsvorstellungen, die man bei den Schulmännern findet. Eine Pädagogik vom Kinde aus ist der Zeit zwar nicht fremd, wie Arndt und Fröbel belegen, auch nicht die Maxime, sowohl kindgemäß wie der Entwicklung entsprechend zu erziehen; weder Rousseau noch Pestalozzi sind gänzlich vergessen, aber das schließt die Absicht der Verallgemeinerung des Subjekts nicht etwa aus, sondern ausdrücklich ein. Zum Wohle des Kindes handelt der Erzieher allererst, wenn er die gegebenen und erlaubten Möglichkeiten von Kultur und Gesellschaft, Stand und sozialer Lage eröffnet, aber nicht dann, wenn er den aktuellen Bedürfnissen der Kinder oder utopisch-egalitären Phantasien nachgibt. Insofern ist auch die Organisationsperspektive dieser Erziehungstheorie, im krassen Unterschied etwa zu Arndt, unerschütterter. An der Legitimität der Schule wird nicht gezweifelt. Nicht umsonst treten diese Pädagogen auch immer deutlicher mit dem Anspruch auf, alle Erziehungsinstanzen – Familie, Schule, den geselligen Verkehr – den gleichen Erwartungen zu unterwerfen.

(3) Problematisch sind dem pädagogischen Diskurs nicht so sehr die allgemeinen Begriffe, problematisch ist vielmehr, wie solche Absichten zu verwirklichen wären. Im Grundsatz herrscht darüber kein Dissens: über «erziehenden Unterricht», also über einen Unterricht, der nicht allein der Vermittlung des Wissens und der Schärfung des Intellekts, sondern auch der Ausbildung des Willens und der Konstruktion des Charakters gilt. Diese Ansicht gilt für alle Schularten, gleich ob niederer oder höherer Qualität: Lernen allein ist nicht genug. Aber während die höheren Schulen darauf vertrauen, daß – neben dem Lehrer – vor allem die Arbeit an den Sachen den charaktererzeugenden Qualitätssprung mit sich bringe, so daß sie auch die Pädagogisierung jenseits der Fachdidaktiken konstant ablehnen, haben die niederen Schulen Schwierigkeiten mit dem pädagogischen Sinn ihrer Arbeit. Deutlich genug ist ja: wo die Lebensumstände selbst nicht schon dafür sorgen, daß die Eltern und Kinder freudig die öffentliche Erziehung suchen, da muß Erziehung als Pflichtveranstaltung einsetzen.

Die «Methodologie» der Pädagogik, ihre Lehre über «das gesamte Verfahren, nicht bloß die Unterrichtsmethode»,¹³⁴ spiegelt deshalb die Schwierigkeiten, denen sich die Pädagogen zumal in der Situation ausgesetzt sehen, daß sie die Schüler nicht mehr auswählen können, sondern einen jeden unterrichten müssen, den die Schulpflicht in die Schulen treibt. Die leitenden Begriffe reflektieren diesen Zwangscharakter der Schule: Die «Regierung», die Herstellung des Gehorsams der Schüler als der elementaren Prämisse für alle Erziehung, und die Erwartung der «Unterrichtsfähigkeit»¹³⁵ sind die basalen Voraussetzungen pädagogischer Arbeit. Der Regierung nachfolgend wird das Prinzip der «Zucht» leitend, das nicht nur den Gehorsam und die pure Bereitschaft meint, dem Unterricht und seinen Normen zu folgen, sondern schon selbst als Erziehungszweck gedeutet wird, als Zucht des Willens zur Bildung des Charakters. «Disziplin» ist deshalb nicht nur notwendige Bedingung, sondern auch das erstrebte Ergebnis der Lehrertätigkeit.

Auf diesem Hintergrund wird die im engeren Sinne pädagogische Arbeit in der Klasse analysiert, nach den Prinzipien, die der Arbeit des Schülers wie der des Lehrers zugrunde liegen: «Anschauung» und «Selbsttätigkeit», «Übung» und «Gewöhnung» sind die Erwartungen an den Lernenden, sie zu ermöglichen ist die grundlegende Erwartung an die Lehrenden. Die Lehrer bestimmen die Stufenfolge des Unterrichts, sowohl die «Überbürdung» wie das Spielerische des Lernens vermeidend. Unersetzliche Bedingung dafür ist neben der fachlichen Kompetenz die pädagogische «Autorität». Sie gründet sich auch auf das «Vertrauen», das der Lernende dem Lehrer entgegenbringt. Autorität und Vertrauen formen das «pädagogische Verhältnis». Der Lehrer wird deshalb, wie bei Sailer, als Vorbild der Schüler gezeichnet, oder, bei Diesterweg, als «personifizierte Lehrmethode, (als) das Unterrichts- und Erziehungsprinzip selbst».¹³⁶ Er trägt also die Hauptlast für Erfolg und Mißerfolg in der Erziehung, und in der Realität dominiert deshalb lehrerzentrierter Unterricht, bzw. eine Lehrform, die später in den Artikulationslehren für den Unterricht zu Typen pädagogischer Interaktion stilisiert und z. B. als entwickelnder und darstellender Unterricht, als analytische und synthetische Lehrmethode bezeichnet wird.¹³⁷ In vielem dürfte aber die Diskussion der Pädagogen den wirklichen Lehrverhältnissen weit voraus gewesen sein. Zu Zeiten, als die Schulmänner schon im Begriff des «Taktes» über die situative Vermittlung von Wissen und Handeln diskutieren, ist den Volksschulen das Katechisieren durchaus noch nicht fremd.

(4) Aus dieser Diskrepanz zwischen den antizipierbaren Möglichkeiten und der Realität ziehen auch die pädagogischen Diskussionen reichlich Nahrung, in mehrfacher Hinsicht. Sie erörtern die Berufssituation und die «Berufszufriedenheit», den Lehrplan und die Schulorganisation. Sieht man von den Standesfragen ab (vgl. Tenorth in diesem Bd.), wird die Kontroverse um den Lehrplan vor allem im Streit zwischen «Realisten» und «Humanisten» sichtbar. Die Pädagogen, Schulmänner und Philologen, leihen in diesen Kontroversen den schulpolitischen Ideologien und ihren eigenen Aufstiegswünschen die theoretische Form.¹³⁸ Vergleichbar brisant und sozial folgenreich ist der Konflikt um die Elementarschule. Unbestritten ist, daß elementare Formen der Ausbildung der Schüler wie ihrer Lehrer gesichert werden müssen. Strittig bleibt aber bis zur Volksschulneuordnung (Preußen 1872, Österreich 1869), worin sich die elementare Bildung des Volkes definiert. Der «Culturstandpunkt» jedenfalls, auf den die liberalen Lehrer die Schule heben wollen, ihr Anspruch, auch in der Elementarschule eine Propädeutik der modernen Wissenschaften zumindest nicht zu verhindern, kann sich nicht durchsetzen. Die restriktiven Deutungen der Volksbildung, die schon von den Humboldt-kritikern 1819/20 vorgezeichnet waren, wiederholen sich auch nach 1850, und Stiehl ist dafür nur ein Beispiel.

Für den pädagogischen Diskurs ist es noch irritierender, daß die bei den konservativen Pädagogen vorhandene Orientierung auf die Region und die Gemeinde, die Bindung an Beruf und Arbeit durchaus auf pädagogische Prinzipien, etwa der Lebensnähe oder der Anschauung, gegründet werden kann. Stiehl z. B. macht deshalb nicht nur einen politischen Dissens bewußt, sondern auch unausgetragene Schwierigkeiten innerhalb des pädagogischen Denkens selbst. Solchen Dissens zeigt auch die Diskussion über die «Autonomie» der Pädagogik;¹³⁹ denn in diesem Streit sind selbst bei den Pädagogen die Positionen keineswegs einheitlich: Die Nähe zum Staat wird bei den niederen Lehrern bis zur Revolution von 1848 durchaus gesucht; Wanders Mahnungen, die berufliche Autonomie nicht zu gefährden, sind eher Außenseitermeinungen. In der reaktionären Wende nach 1850 entsteht dann eine Autonomiedebatte sogar in den an sich konservativen Lehrerkreisen. F. W. Dörpfeld, ein kirchennaher Schulmann aus dem bergischen Land, analysiert jetzt in sehr scharfem Ton die «Grundgebrennen der hergebrachten Schulverfassung» (1869). Dabei beruft er sich ausdrücklich auf die liberalen Ideen Humboldts und Schleiermachers sowie die Staatskritik bei Mager. Die Kritik der «Staats»- und «Büropädagogik», wie sie F. Dittes nach 1870 auch in Österreich vorträgt, wird seither zu einem Topos der Pädagogienliteratur.

Dieser Topos – noch keine Theorie! – hält sowohl den Prozeß zunehmender Vergesellschaftung der Erziehung wie den Anspruch der Lehrprofession fest, sich von der damit einhergehenden sozialen und politischen Kontrolle frei zu halten. Es gelingt der pädagogischen Diskussion bis 1870 aber nicht, auch die gesellschaftstheoretischen und historischen Bedingungen der Autonomie-Forderung angemessen zu analysieren.

(5) Über die theoretische Dignität dieser Forderung wird nicht allein pädagogisch verhandelt. Die Analyse von Erziehung und Gesellschaft hat vielmehr bereits in der zeitgenössischen Diskussion einen erheblich weiteren Horizont. In besonderer Deutlichkeit wird dieses Thema vor und während der Revolution von 1848/49 entwickelt.¹⁴⁰ Der Diskurs der Schulmänner behält dabei innerhalb der Öffentlichkeit durchaus seine spezifische, berufstypische Färbung. Besoldung, Ausbildung und staatliche Anerkennung der Lehrerberufe sowie die Freisetzung von kirchlicher Kontrolle sind zentral; radikale Gesellschaftstheorie und Kritik finden sich dagegen nur selten. Si-

cherlich, es gibt einige Lehrer, die der demokratischen Bewegung wenn nicht zugehören, so doch mit ihr sympathisieren, bestimmend sind aber berufsinterne Muster der Wahrnehmung der gesellschaftlichen Situation und der Funktion des Erziehungssystems. Auch skeptische Kommentare gegen die Beteiligung von Lehrern an den «tolen Tagen» von 1848 sind nach der Revolution nicht nur von Konservativen zu hören. Die Kritik der pädagogischen Systeme, die häufig allein der politischen Reaktion zugeschrieben wird, findet sich sogar bei den Herbartianern. Sie heben die Distanz der Pädagogik zu den Berufsproblemen und ihre geringe Anerkennung in der Gesellschaft hervor. Der defizitäre Status der Pädagogik wird dann zum Anlaß, daß Männer wie Ziller – mit seiner «Einleitung in die allgemeine Pädagogik» (1856) – eine wissenschaftliche Reform pädagogischen Denkens versuchen. Politisch bewußter, aber eindeutig auch als Frucht der politischen Wende, sind Diesterwegs Thesen über «Kirchenlehre und Pädagogik» (1852), in denen er den Stand der Schulpolitik markiert und ihn vehement gegen die Rekonfessionalisierung von Erziehung und Bildung verteidigt. Diesterweg macht auch den erreichten Status der autonomen, d. h. der genuin pädagogischen Erörterung des Erziehungsphänomens gegen die Theologen bewußt.¹⁴¹ In seinen letzten Lebensjahren mußte er aber erfahren, daß das Bündnis von Thron und Altar auch den liberalen Geist der vormärzlichen Pädagogik aus dem Erziehungswesen austrieb. Die Pädagogik – in Gestalt des Herbartianismus – hat dann entschieden daran mitgearbeitet, daß sich nach 1870 das gesellschaftliche Verständnis von Erziehung immer deutlicher von Kriterien wie Bildung und Fortschritt, Natur und Entwicklung, Aufklärung und Mündigkeit entfernte und den Denkfiguren staatstreuer Gesinnungsbildung annähern konnte.

3. Theoretischer Status und soziale Funktion der Pädagogik

Diese Vereinnahmung pädagogischen Denkens wurde durch seinen ungesicherten wissenschaftlichen Status zwar nicht verursacht, aber doch wohl wesentlich erleichtert. Herbarts Plädoyer für die «einheimischen Begriffe» blieb nicht ungehört – die Karriere von Anschauung und Selbsttätigkeit, von Bildsamkeit, Autorität und erziehendem Unterricht legt dafür beredtes Zeugnis ab –, aber die Bildung eines wissenschaftlich gesicherten Gedankenkreises war damit noch nicht zureichend geleistet. Der Pädagogik fehlt im 19. Jahrhundert die theoretische wie gesellschaftliche Dignität. Sie hat weiterhin mit der «ganz besonderen Unbequemlichkeit zu kämpfen», daß «alle ihre Hauptbegriffe im Kreise des gemeinen Gesprächs und gleichsam auf der Straße dessen (liegen), was jedermann zu wissen glaubt».¹⁴² Sie wird an den Universitäten nicht als eigenständige Disziplin eingerichtet, und sie gilt auch nicht als eine ausgewiesene eigenständige Theorie von Experten für Erziehung.

An der Struktur pädagogischen Wissens zeigt sich schon der fortdauernd abhängige Status. Das überlieferte Schema bleibt nämlich erhalten: Die Pädagogik wird zwischen der Ethik (oder einer äquivalenten Instanz, z. B. der Politik), die für die Ziele der Erziehung zuständig ist, und der Psychologie (oder einer äquivalenten Disziplin der empirischen Menschenkunde), die das diagnostische Wissen bereitstellt, als Erziehungslehre entwickelt. Von den Pädagogen selbst wird sie als Kunstlehre aufgefaßt, ohne den systematischen Status anderer Wissenschaften, in ihrer Geltung wie Dynamik von wissensexternen Faktoren abhängig: von den gesellschaftlichen Veränderungen, die sich in der Schulorganisation niederschlagen, und von den Erkenntnissen über

Gesellschaft, Welt und Mensch, wie sie sich in Ethik und Psychologie manifestieren. Die Pädagogik ist deshalb ihrem Praxisbezug nach eine angewandte Wissenschaft – ohne das Theorie-Praxis-Problem lösen zu können –, und nach ihrem Wissenstypus Dogmatik, also ein Wissen, das seine Prämissen nicht insgesamt objektivierender Forschung zugänglich machen kann. Neutral formuliert, Pädagogik bleibt letztlich eine Reflexion innerhalb der Grenzen historisch-politisch limitierter Vernunft. Staat und Schulverwaltung, Konfessionen und Politik dominieren, und sie präformieren dabei das Bild einer Disziplin, in der wissenschafts- wie gesellschaftskritische Ansätze auch heute noch als die Außenseiterpositionen erscheinen, zu denen sie die historische Entwicklung nach 1848 schon gemacht hat.

Ethik und Psychologie korrigieren diese Einschränkungen nicht, sondern bekräftigen eher den problematischen Status pädagogischen Wissens. Sieht man noch ganz davon ab, daß die praktische Philosophie nach Kant, Schleiermacher und Herbart oft nicht mehr bietet als eine säkularisierte Christenlehre, auch die Psychologie ist eher ein Medium zur Symbolisierung politischer Fronten als ein erfahrungswissenschaftliches Korrektiv. Exemplarisch dafür sind die seit den 1830er Jahren andauernden vehementen Auseinandersetzungen für und wider die Herbartsche oder Benekesche Psychologie. Von der erfahrungswissenschaftlichen Diskussion psychologischer Themen und von der Grundlagendiskussion in den Humanwissenschaften im Anschluß an Darwins Werk ist hier noch nichts zu spüren. K. Schmidt, historisch wie psychologisch interessiert, rezipiert als schwachen Abglanz der physiologischen Wendung der Psychologie ausgerechnet die Gallsche Phrenologie, die «Lehre von den Gehirnteilen als Organen bestimmter Geistesvermögen», die um die Jahrhundertwende viel beachtet, aber nach 1850 schon als eine «Scheinwissenschaft» kritisiert wurde.¹⁴³ Ähnlich obskur sind die Lehren der Physiognomie, an der die Lehrer trotz aller bekannten Kritik festhalten. Bei den Pädagogen zählt der Orientierungswert anscheinend mehr als die analytische Leistung des Wissens. Es entspricht diesem Denken, daß die Herbartianer die allgemeine Pädagogik zentral als Über-Ich deuten, d. h. normativ, als eine Berufsethik, die «dem Lehrer oder Erzieher eine Art Gewissen» sein soll, eine Theorie, die «Pflichten auferlegt», «von denen er nicht abweichen kann, ohne im Innern einen Vorwurf, wie von einem besseren Ich zu erfahren».¹⁴⁴ Nicht umsonst geht O. Willmann, distanziert gegenüber der Pädagogik seiner Zeit, nach 1870 mit der festen Absicht auf seinen Pädagogiklehrstuhl nach Prag, daß nicht Politisierung der Lehrerschaft – wie er Dittes unterstellt – oder Auslegung der Klassiker – wie er der Tradition vorwirft –, sondern «Forschung» das Gebot der Stunde sei.¹⁴⁵

Der defizitäre Status der wissenschaftlichen Pädagogik hat nicht gehindert, daß seit dem Vormärz das Interesse an Erziehung immer stärker wird; denn hier geht es nicht nur um den Ausbau der Wissenschaft von der Erziehung, sondern um deren Nutzung bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme und bei der Verhütung gesellschaftlicher Krisen. Die politische Funktionalisierung, Umdeutung und Entleerung, die Bildungstheorie und Pädagogik dabei erleiden, werden zu einer Hypothek, die bis in die Gegenwart nicht abgetragen ist. Diese belastenden Formen der Nutzung pädagogischen Denkens entfalten sich aus zunächst guten Gründen. Angesichts der rohen Folgen der «großen Industrie», wie sie sich in Proletarisierung und Kinderarbeit besonders deutlich zeigen, entsteht seit 1830 fast zwangsläufig eine vielfältige Literatur, in der die Aufgaben und Ziele, die Möglichkeiten und Erwartungen von Fürsorge und Sozialpädagogik, von Vorschulerziehung und Erwachsenenbildung, ebenso erör-

tert werden wie die Versuche, der sozialen Frage und der Angst vor der sich ausbreitenden Arbeiterbewegung pädagogisch zu begegnen.¹⁴⁶ Aber auch die befürchtete Säkularisierung des Geistes wird ein Anlaß dafür, daß konfessionell geprägte Denker den pädagogischen Diskurs auf die Lebenswelt ausweiten.

Das gilt für die Protestanten, z. B. sehr früh für J. D. Falk, dann für Johann Hinrich Wichern, der in seinem *«Rauhen Haus»* das bürgerliche Modell der Sozialpädagogik ausbildet, oder für Th. Fliedner, der 1836 die Diakonissenarbeit begründet; das gilt für die Katholiken, z. B. für J. Imhäuser, der die Düsseltaler Anstalten begründet, ebenso wie für den Bischof Ketteler oder den *«Gesellenvater»* A. Kolping (vgl. auch Kap. 6 u. 7). In diesen sozialpädagogischen Analysen der sozialen Frage verbindet sich die Liebe zu den Benachteiligten immer mit der Erwartung, daß die pädagogische Hilfe zur Selbsthilfe und das Vertrauen auf die tradierte Sitte und den christlichen Glauben geeignet sein könnten, zur Lösung der gesellschaftlich verursachten Probleme beizutragen. Die harmonistische, gesellschaftsferne Basis dieser Denker ist vielleicht nicht immer gleich ausgeprägt, aber der pazifizierende Grundzug zeigt sich durchgängig. Das gilt auch für die Reflexionen der Erwachsenenbildung, trotz des Begriffs der Bildung, der hier neu auflebt. Schon 1863, als sich die bürgerlichen Vereine der Bildung für den Arbeiter von den sozialistischen Arbeitervereinen trennen, ist sogar ein Mann wie der Leipziger Roßmäßler, 1848 noch bei den linken Demokraten, auf der Seite derer, die die Bildung vor allem als Medium der Integration der Unterschichten verstehen.¹⁴⁷

Für die pädagogische Diskussion dieser Zeit ergeben sich deshalb bis heute eigentümlich ambivalente Bewertungsmuster. Niemand wird den hohen humanitären Anspruch bestreiten, der diese Pädagogen auszeichnet, oder übersehen, daß hier Handlungsmöglichkeiten erstmals ausgearbeitet wurden, die bis heute unentbehrlich sind; so wird der pädagogische Sinn der Arbeit begründet und die Notwendigkeit einer behüteten pädagogischen Institution – Einsichten, von denen die Sozialpädagogik bis heute zehrt. In der Vorschulerziehung ist Fröbels Stellung ähnlich epochemachend. Exemplarisch wird aber schon der pädagogisch reduzierte Charakter der zentralen Begriffe sichtbar, der in der deutschen Diskussion dominiert. Jedenfalls fehlen vergleichbar kühne Experimente, wie man sie bei den Frühsozialisten im Ausland, z. B. bei R. Owen oder Ch. Fourier, finden kann. Man lese nur Diesterweg, um zu erkennen, wie wenig die Möglichkeiten von Bildung im *«Zeitalter der großen Industrie»* schon analysiert sind.¹⁴⁸ Aufs Ganze gesehen herrscht in Deutschland neben dem frömmelnden Ton der kirchennahen Denker eher die liberale Programmatik eines Harkort, der den Folgen der bürgerlich-kapitalistischen Ordnung von Arbeit und Gesellschaft durch individuelle Leistungsethik und private Bildungsanstrengungen begegnen will.

Insgesamt fehlt sowohl beim bürgerlichen Publikum wie bei der Mehrheit der Pädagogen eine scharfe, theoretisch fundierte Analyse der inhärenten Möglichkeiten und Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft und eine distanzierte Betrachtung der Lernchancen, die sie noch bietet, wenn man ihre Realität und ihr Selbstverständnis ernst nimmt. Allerdings, diese kritische Analyse fehlt nicht generell. Außerhalb der Pädagogik gibt es durchaus eine zeitgenössische Diskussion des sozialen Wandels, die theoretisch angemessen ist. Man findet sie im bürgerlichen Lager vor allem bei Lorenz von Stein, und, soweit man die Kritiker der bürgerlichen Gesellschaft liest, vor allem in den Überlegungen zur Natur von Mensch und Gesellschaft und zur Funktion des

Erziehungssystems, die man verstreut seit dem «Kommunistischen Manifest» bei Marx und Engels findet. Auch die Deutung der Revolution als Lernzwang und -chance, die der Frühsozialist W. Weitling gibt, gehört in diesen Diskurs theoretisch bedeutsamer pädagogischer Außenseiter.¹⁴⁹

RÜCKBLICK UND AUSBLICK

Aber sowohl Marx wie Weitling und Lorenz von Stein bleiben für die Entwicklung des pädagogischen Denkens im 19. Jahrhundert ohne große Folgen, sieht man von frühen Arbeiten Willmanns ab, der seine Didaktik (1882) «in ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung» entfaltet. Ansonsten dominiert seit den 1860er Jahren und verfestigt sich noch mit der Gründung des Herbartianischen «Vereins für wissenschaftliche Pädagogik» (1869)¹⁵⁰ die professionalisierte, fachlich konzentrierte, wenn nicht bornierte, pädagogische Reflexion. Theoretisch ist damit der Sieg der Gesinnungsbildung über die Analyse ebenso vorgezeichnet wie der des Erziehungsbegriffs über den Bildungsbegriff; politisch wird die Pädagogik in den Obrigkeitsstaat eingebunden, aber zugleich vom Gang der Wissenschaft historisch abgekoppelt. Die Kritik des Bildungssystems wird außerhalb der Erziehungstheorie formuliert, von Außenseitern wie F. Nietzsche, in seiner «Kritik der Bildungsanstalten» (1872), oder, im gleichen Jahr, von W. Liebknecht in seiner Rede über «Wissen ist Macht – Macht ist Wissen», in Fragestellung und Perspektive den Bildungsphilosophen in vielem näher, als die zur Lehrerrideologie erstarrte Pädagogik.

Mag man so im Vorblick den Prozeß der Erstarrung der Pädagogik 1870 ebenso schon ahnen können wie die bevorstehenden Kontroversen in der Philosophie der Bildung, im Rückblick erweist sich die Zeit von 1800 bis 1870 als ein Zeitraum, in dem These und Antithese im pädagogischen Denken zwar entworfen, aber noch nicht vermittelt wurden. Dem umfassenden Anspruch der Bildungsphilosophie steht die professionell verengte Theorie der Pädagogen entgegen, der Bildung zur Individualität die Erziehung des vergesellschafteten Charakters, der Erneuerung der Gesellschaft im kollektiven Lernen die erzieherische Stabilisierung des Staates. Das pädagogische Denken hat sein klassisches Pathos verloren und mit dem universalen Anspruch auch die theoretische Faszination und Attraktivität. Von einer allgemeingültigen Wissenschaft ist die Pädagogik um 1870 jedenfalls so weit entfernt, wie das Bildungswesen der Zeit von den konstruktiven Phantasien der Humboldtschen Entwürfe. Diesen Prozeß primär als Verfallsgeschichte zu deuten, als «Verfehlung»,¹⁵¹ wäre dennoch unhistorisch, sowohl wissenschafts- wie gesellschaftsgeschichtlich. Nicht nur, daß die klassische Philosophie ihre eigenen Begrenzungen nicht leugnen kann, auch historisch ist um 1870 das pädagogische Problem der bürgerlichen Gesellschaft weder real soweit entfaltet noch theoretisch so intensiv begriffen, daß mehr sichtbar geworden wäre, als seine konträren Möglichkeiten: Die Bildung der Individualität und die Erziehung des Untertanen. Die Pädagogen sehen die Schwierigkeiten, mit denen sie in der Erziehung konfrontiert werden, aber sie haben noch keine Theorie, in der sie diese widersprüchliche Lage analysieren könnten. Noch ist pädagogisches Denken Dogma, ohne systematische Legitimation und ohne legitime Philosophie, mehr Erinnerung an eine Tradition und Verharren in der Gegenwärtigkeit als konstruktiver Entwurf oder neu

inspirierende Idee. Die Zukunft der bürgerlichen Gesellschaft hat die Pädagogik in ihr Denken noch nicht aufnehmen können.

ANMERKUNGEN

1. Koselleck 1972.
2. Niethammer 1808; Blankertz 1963; Luhmann 1981.
3. Ballauff/Schaller II, 1970.
4. Löwith 1958.
5. Menze 1970; Vierhaus 1972; Tenorth 1985.
6. Kant XII, 711.
7. Allg. dt. Real. Enc. Bd. 3. Lpz. 1820, 525.
8. Allg. dt. Conv. Lex. Bd. 3. Lpz. 1840, 812.
9. Rosenkranz 1848, §§ 53–79.
10. Kant VIII, 680; Niethammer 1808, 248.
11. Rosenkranz 1848, 20.
12. Das große Conv. Lex. Abt. 2, Bd. 2. Hildburghausen 1848, 118.
13. Thaulow 1845, 33.
14. Pölitz 1806, I, 13f.
15. Spranger 1965, 53.
16. Menze 1975, 47f.
17. Humboldt IV, 171–173.
18. Ders. I, 64f.
19. Ebd. 235f.
20. So, abwegig, Fiedler 1972, 54.
21. Humboldt I, 72, 69.
22. Goethe XIII, 53; s. a. Günzler 1981, bes. 22.
23. Goethe VIII, 155–157.
24. Humboldt IV, 175.
25. Kappner 1984.
26. Schiller V, 971.
27. Ebd. 416.
28. Ebd. 669.
29. Kant XII, 699.
30. Ders., VII, 51.
31. Hollerbach 1975, 322.
32. Humboldt I, 144.
33. Hollerbach 1975, 320, 322.
34. Fichte VII, 148.
35. Fichte II, 261.
36. II, 288.
37. II, 254; VII, 282.
38. VII, 417.
39. VII, 575.
40. VII, 575.
41. VII, 292, 284ff.;
42. Drechsler 1955.
43. Fichte II, 265.
44. IV, 234; VI, 309.
45. Lassahn 1970, 41, 104–107.
46. Fichte VII, 280, 400.
47. Bergmann, E.: Fichte, d. Erzieher zum Deutschum. Leipzig 1915.
48. Hegel VII, 345; Hegel 1955, 58; Beyer 1982.
49. Hegel X, 75.
50. VII, 345.
51. VII, 71.
52. VII, 360.
53. VII, 352; vgl. X, 82.
54. X, 75–78.
55. VII, 302.
56. IV, 352, 263.
57. VII, 360.
58. Stirnerbes. 80, 373.
59. Feuerbach V, 47.
60. SW (ed. Boling/Jodl) Bd. 8. 1960, 324.
61. Feuerbach I, 227.
62. MEW, Erg. Bd. 1. Tl. 574.
63. MEW 3, 5–7.
64. MEW Erg. Bd. 1. Tl. 462.
65. Marx/Engels I, 265.
66. Ebd. 230.
67. Blankertz 1969.
68. Arndt 1904, 76; vgl. auch Bollnow 1977.
69. Arndt 34.
70. Ebd. 6.
71. Ebd. 15, 41.
72. Ebd. 97; Hruba 1981, 47.
73. Arndt 11.
74. Ebd. 44/45.
75. Ebd. 64.
76. Ebd. 28, 45, 50.
77. Ebd. 32–39; 80.
78. Fröbel I, 152.
79. Ebd. 140.
80. Ebd. 144.
81. Ebd. 35.
82. II, 10f.
83. I, 144.
84. IV, 18.
85. II, 30.
86. II, 28.
87. IV, 92.
88. I, 46.
89. IV, 208, 214f.
90. Heiland 1982 u. 1983.
91. König 1978, 193; Günther 1978, 16, 23f.
92. Benner 1978.
93. Scholtz 1984, 114ff.
94. Ebd. 69f.
95. Schleiermacher I, 12; s. auch Schurr 1975, 496–498 vs. Sünkel 1964; Winkler 1979.
96. Schleiermacher I, 20.
97. Ebd. 28f.
98. I, 9; Schurr 1975, 50ff.
99. I, 31.
100. I, 135f.
101. I, 41.
102. I, 58.
103. I, 30; 102f.
104. I, 154.
105. I, 129.
106. Herbart 1831 «Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik». In: Herbart: Werk (ed. K. Kehrback) Bd. XI.
107. «Allgemeine Pädagogik», 1806, Einl., I, 22.
108. «Umriss pädagogischer Vorlesungen», 1835/41, § 1, III, 165.
109. Ebd. § 3, 4, III, 165f.
110. 1806, I, 19.
111. Ebd. 22; s. Benner 1986.
112. Blaß 1969.
113. 1806, I, S. 23f.; Geissler 1970.
114. «Pädagogisches Gutachten», 1818, III, 89ff.
115. 1835/41, § 338, III, S. 282; «Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung», 1810, I, 149f.
116. Ebd.
117. Schwenk 1963; Bellerate 1979; Asmus 1968/70; Benner 1986.
118. Humboldt I, 236.
119. Weil 1930.
120. In den Voreden.
121. Lochner 1963, 98.
122. Niemeyer 1796.
123. Roessler 1961, 275ff.
124. Bloth 1968.
125. Marx 1929.
126. Herbart 1802, «Päd. Vorlesungen», I, 123.
127. Bennack 1975; Bungert 1983; Gönner 1974; Jäger 1981; Petrat 1979; Sacher 1974.
128. Dierse 1977.
129. Diesterweg 1844, Vorr.
130. Tenorth 1986.
131. Ballauff/Schaller 1973; Luhmann/Schorr 1979, bes. 58ff., 140ff.
132. Bloth 1966; Gross 1966.
133. Hegel X, 71; zit. Schrader 1868, 39.
134. Schmid V, 643.
135. Zeller 1851, 39.
136. Lit. Tenorth 1986, 288–307.
137. Petrat 1979.
138. Eckert 1984; Jeismann

1986. 139. Geissler 1930. 140. A. Flitner 1957; König 1972. 141. Diesterweg IX, 375 ff. 142. Herbart 1824, zit. Asmus 1970, 178. 143. Schmid VI, 54. 144. Ziller 1884. 145. Hartong 1955, 25 f. 146. Krämer 1963; dazu aber Roeder 1968, 332 ff. 147. Birker 1973. 148. Blankertz 1969; Roeder 1968. 149. Weitling 1842; Ballauff/Schaller 1973, 351 ff. 150. Maier 1940. 151. Ballauff/Schaller 1973, 157 ff.

LITERATURVERZEICHNIS

Quellen: Arndt, E. M.: Fragmente über Menschenbildung. Langensalza 1904. Diesterweg, F. A. W.: Sämtliche Werke. Berlin (Ost) 1957 ff. Ders.: Wegweiser zur Bildung für Deutsche Lehrer. ³1840/⁴1844/⁵1873. Feuerbach, L.: Werke (ed. E. Thies) 5 Bde. Frankfurt a. M. 1975/76. Fichte, J. G.: Werke (ed. I. H. Fichte) 11 Bde. Berlin 1971. Fröbel, F.: Ausg. Schriften (ed. E. Hoffmann/H. Heiland) 4 Bde. Düsseldorf (usw.) 1951/82. Goethe, J. W.: Werke (ed. Trunz) 14 Bde. Hamburg ³1966/69. Hegel, G. W. F.: Die Vernunft in der Geschichte (ed. J. Hoffmeister) Hamburg ⁵1955. Ders.: Werke (ed. E. Moldenhauer/K. M. Michel) 20 Bde. Frankfurt a. M. 1971/79. Herbart, J. F.: Pädagogische Schriften (ed. W. Asmus) 3 Bde. Stuttgart ²1982. Humboldt, W. v.: Werke (ed. A. Flitner/K. Giel) 5 Bde. Stuttgart 1960/64. Jahn, F. L.: Deutsches Volkstum (ed. G. Fricke) Leipzig 1935. Kant, I.: Werke (ed. W. Weischedel) 12 Bde. Frankfurt a. M. 1968. König, H. (Hg.): Gedanken zur Nationalerziehung aus dem Vormärz. Berlin (Ost) 1959. Ders. (Hg.): Programme zur bürgerlichen Nationalerziehung in der Revolution von 1848/49. Berlin (Ost) 1971. Marx, K./Engels, F.: Werke. (MEW) Berlin (Ost) 1957 ff. Ders.: Über Pädagogik und Bildungspolitik. 2 Bde. Berlin (Ost) 1976. Milde, V. E.: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde. 1811/1813. ND Paderborn 1965. Niemeyer, A. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 1796. ND Paderborn 1970. Niethammer, F. I.: Philanthropinismus – Humanismus. 1808. Weinheim u. a. 1968. Nietzsche, F.: Werke (ed. K. Schlechta) 3 Bde. Darmstadt ⁷1973. Nietzsche-Index. München ²1967. Pölitz, C. H. L.: Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt. 2 Bde. Leipzig 1806. Richter, F. (Ps. Jean Paul): Werke (ed. N. Miller) 6 Bde. München 1960/63. Rosenkranz, K.: Pädagogik als System. Königsberg 1848. Schelling, F. W. J.: System des transzendentalen Idealismus (ed. R.-E. Schulz) Hamburg 1957. Schiller, F.: Sämtliche Werke (ed. G. Fricke/H.-G. Göpfert) 5 Bde. München ³1962. Schleiermacher, F. D. E.: Päd. Schriften (ed. E. Weniger) 2 Bde. Düsseldorf/München 1957. Schrader, W.: Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. Berlin 1868. Schwarz, F. H. C.: Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. ³1835. ND Paderborn 1968. Stirner, M.: Der Einzige und sein Eigentum (ed. A. Meyer) Stuttgart 1972. Thaulow, G.: Die Erhebung der Pädagogik zur philos. Wissenschaft. Berlin 1845. Weitling, W.: Garantien der Harmonie und Freiheit 1842 (ed. B. Kaufhold) Berlin (Ost) 1955. Zeller, C. H.: Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. Basel ²1851. Ziller, T.: Allgemeine Pädagogik. 1876. Leipzig ²1884.

Literatur: Asmus, W.: J. F. Herbart. Eine päd. Biographie. 2 Bde. Heidelberg 1968/70. Ballauff, Th./Schaller, K.: Pädagogik. Bd. II, III. Freiburg/München 1970/1973. Bellerate, B. M.: J. F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland. Hannover 1979. Bennack, J.: G. F. Dinter. Ratingen 1975. Benner, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München ²1978. Ders.: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim/München 1986. Birker, K.: Die deutschen Arbeiterbildungsvereine. Berlin 1973. Beyer, W. R. (Hg.): Die Logik des Wissens und das Problem der Erziehung. Hamburg 1982. Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963. Ders.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969. Blas, J. L.: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik. Wuppertal/Ratingen 1969. Ders.: Modelle päd. Theoriebildung. 2 Bde. Stuttgart 1978. Bloth, H. G.: Adolph Diesterweg. Heidelberg 1966. Bloth, P. C.:

Religion in den Schulen Preußens. Heidelberg 1968. *Boldt, R./Eichler, W.*: F. W. A. Fröbel. Leipzig 1982. *Bollnow, O. F.*: Die Pädagogik der deutschen Romantik. Stuttgart 1977. *Bungert, H.*: J. M. Sailer. Regensburg 1983. *Dierse, U.*: Enzyklopädie. Bonn 1977. *Drechsler, J.*: Fichtes Lehre vom Bild. Stuttgart 1955. *Düsing, J.*: F. Schiller. Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. München 1981. *Eckert, M.*: Die schulpolitische Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M. 1984. *Fiedler, R.*: Die klassische deutsche Bildungsidee. Weinheim 1973. *Flitner, A.*: Die politische Erziehung in Deutschland. Tübingen 1957. *Frank, M./Kurz, G.* (Hg.): Materialien zu Schellings philos. Anfängen. Frankfurt a. M. 1975. *Geissler, E. E.*: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. Heidelberg 1970. *Geißler, G.* (Hg.): Das Problem der päd. Autonomie. Berlin/Langensalza (1930). *Gönner, R.*: Die Lehrerbildung in Österreich von der Aufklärung bis zum Liberalismus. . . In: Jb. f. österr. Kulturgesch. 4 (1974), 71–90. *Gross, E.*: Erziehung und Gesellschaft im Werk A. Diesterwegs. Weinheim 1966. *Grube, K.*: Die Idee und Struktur einer rein menschlichen Bildung. Halle 1934. *Günther, K.-H.*: Das progressive Erbe im päd. Werk F. Fröbels. In: Jb. f. Erz.- u. Schulgesch. 18 (1978), 13–30. *Günzler, C.*: Bildung und Erziehung im Denken Goethes. Köln/Wien 1981. *Hahn, K.*: Erziehung und Wissen bei J. G. Fichte. München 1969. *Hartong, K.*: O. Willmann und seine Stellung in der Geschichte der päd. Theorie. Diss. phil. Göttingen 1955. *Heiland, H.*: Fröbel und die Nachwelt. Bad Heilbrunn 1982. *Ders.*: Fröbelforschung. Darmstadt 1983. *Hollerbach, A.*: Schellings Rechts- und Staatsbegriff i. d. Jahren 1796–1800. In: Frank/Kurz 1975, 307–325. *Hoof, D.*: Handbuch der Spieltheorie Fröbels. Braunschweig 1977. *Hruby, J.*: Imago mundi. Frankfurt a. M. 1981. *Irmischer, I.* (Hg.): Das Ideal der allseitig entwickelten Persönlichkeit – seine Entstehung und sozialistische Verwirklichung. Berlin (Ost) 1976. *Jäger, G.*: Schule und literarische Kultur. Stuttgart 1981. *Jeismann, K.-E.*: «... der gelehrte Unterricht in den Händen des Staates». Zum Bildungsbegriff in den preußischen Gymnasialprogrammen des Vormärz. (im Druck; Ms. 1986) In: Bildungsbürgertum. Stuttgart 1987. *Kappner, H.-H.*: Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst. Frankfurt a. M. 1984. *König, H.*: Die Arbeiterbewegung und das progressive päd. Erbe F. Fröbels. In: Jb. f. Erz.- u. Schulgesch. 18 (1978), 32–48. *Ders.*: Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815. 2 Bde. Berlin (Ost) 1972. *Koselleck, R.*: Einleitung. In: Brunner, O. u. a. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. I. Stuttgart 1972, XII–XXVII. *Krämer, J.*: Erziehung als Antwort auf die soziale Frage. Ratingen 1963. *Krautkrämer, U.*: Staat und Erziehung. München 1979. *Lassahn, R.*: Studien zur Wirkungsgeschichte Fichtes als Pädagoge. Heidelberg 1970. *Litt, Th.*: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum (o. J.). *Lochner, R.*: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim 1963. *Löwith, K.*: Von Hegel zu Nietzsche. Stuttgart 1958. *Luhmann, N.*: Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. In: *Ders.*: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1981, 105–194. *Ders./Schorr, K. E.*: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979. *Maier, H.*: Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig 1940. *Marx, H.*: Die Entstehung und die Anfänge der päd. Presse im deutschen Sprachgebiet. Frankfurt a. M. 1929. *Menze, C.*: Bildung. In: Speck, J./Wehle, G. (Hg.): Handbuch päd. Grundbegriffe. Bd. I München 1970, 134–184. *Ders.*: Die Bildungsreform W. v. Humboldts. Hannover 1975. *Ders.*: W. v. Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen 1965. *Noser, A.*: Der philos. und päd. Aspekt der Individualitäts- und Allgemeinerziehung in der Sicht Schleiermachers. Phil. Diss. Zürich 1978. *Petrat, G.*: Schulunterricht. München 1979. *Pleines, J. E.* (Hg.): Hegels Theorie d. Bildung. 2 Bde. Hildesheim u. a. 1983–86. *Roeder, P. M.*: Erziehung und Gesellschaft. Weinheim/Berlin 1968. *Roessler, W.*: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961. *Sacher, W.*: Die zweite Phase in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1974. *Schmid, K. A.* (Hg.): Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 11 Bde. Gotha 1859–1878. *Scholtz, G.*: Die Philos. Schleiermachers. Darmstadt 1984. *Schuffenhauer, H.*: F. W. A. Fröbel. Berlin (Ost) 1979. *Ders.*: Die Pädagogik J. G.

Fichtes. Berlin (Ost) 1963. Schurr, J.: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Düsseldorf 1975. Schwenk, B.: Das Herbartverständnis der Herbartianer, Weinheim 1963. Spranger, E.: W. v. Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin 1909. Ders.: W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Tübingen ³1965. Tenorth, H.-E.: Wissenschaftliche Pädagogik in Deutschland. In: Braun, H. J./Kluwe, H. (Hg.): Entwicklung und Selbstverständnis von Wissenschaften. Frankfurt a. M. 1985, 79–100. Ders.: «Lehrerberuf s. Dilettantismus». In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a. M. 1986, 275–322. Sünkel, W.: Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964. Vierhaus, R.: Bildung. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1972, 508–551. Weil, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. 1930. Bonn ²1967. Winkler, M.: Geschichte und Identität. Bad Heilbrunn 1979.

Überblicksbibliographie

Die zusammenfassende Literaturübersicht dient der Einführung und ersten Orientierung des Lesers. Sie enthält im 1. Teil Hinweise auf allgemeine Darstellungen zur Geschichte des 19. Jahrhunderts; dabei sind Werke mit besonderer Bedeutung für die Bildungsgeschichte bevorzugt angeführt; der 2. Teil nennt allgemeine Literatur zu spezifisch bildungsgeschichtlichen Themen.

Diese knappe Auswahl unterliegt notwendig einer gewissen Willkür. Deshalb wird nachdrücklich auf die Bibliographien am Ende jedes Abschnitts verwiesen. Dort finden sich auch die Hinweise auf die hier nicht angeführten Quellen und speziellen Bibliographien.

Teil I

- Abel, W.*: Die drei Epochen der deutschen Agrargeschichte. Hannover 1962.
- Aubin, H./Zorn, W.* (Hg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Bd. 2. Stuttgart 1976.
- Braun, R., u. a.* (Hg.): Gesellschaft in der industriellen Revolution. Köln 1973.
- Braun, R.*: Industrialisierung und Volksleben. Erlenbach u. Zürich 1960.
- Conze, W.*: Sozialgeschichte 1850–1918. In: Aubin, H./Zorn, W. (Hg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Stuttgart 1976, 602–684.
- Conze W./Kocka, J.*: Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen. Stuttgart 1985.
- Conze, W.* (Hg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart 1976.
- Conze, W./Engelhardt, U.* (Hg.): Arbeiter im Industrialisierungsprozeß. Stuttgart 1979.
- Conze, W./Engelhardt, U.* (Hg.): Arbeiterexistenz im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1981.
- Demeter, K.*: Das deutsche Offizierkorps in Gesellschaft und Staat 1650–1945. Frankfurt/M. ¹1965.
- Elkar, R. S.*: Wandernde Gesellen in und aus Oberdeutschland. In: Engelhardt, U. (Hg.): Handwerker in der Industrialisierung. Stuttgart 1984, 262–293.
- Engelhardt, U.* (Hg.): Handwerker in der Industrialisierung. Stuttgart 1984.
- Engelsing, R.*: Zur Sozialgeschichte deutscher Mittel- und Unterschichten. Göttingen 1973.
- Faber, K.-G.*: Restauration und Revolution: von 1815–1851. (Handbuch der Deutschen Geschichte. Hg. v. L. Just unter Mitw. v. H. Boockmann. Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert, Bd. 3/1b) Wiesbaden 1979.
- Gay, P.*: Erziehung der Sinne. Sexualität im bürgerlichen Zeitalter. München 1986.
- Gerhardt, M.*: Ein Jahrhundert Innere Mission. 2 Bde. Gütersloh 1948.
- Gerth, H. H.*: Bürgerliche Intelligenz um 1800. Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus. Hg. v. U. Herrmann, Göttingen 1976.
- Habermas, J.*: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied a. Rhein, Berlin ³1968.
- Hausen, K.*: Familie und Familiengeschichte. In: Schieder, W./Sellin, V. (Hg.): Sozialgeschichte in Deutschland. Bd. 2. Göttingen 1986, 64–89.

- Henning, F.-W.:* Die Industrialisierung in Deutschland 1800 bis 1914. Paderborn 1973.
- Hermann, C. H.:* Deutsche Militärgeschichte. Frankfurt/M. ²1968.
- Huber, E.-R.:* Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Bd. I: Reform und Restauration 1789 bis 1830. Stuttgart 1957. Bd. II: Der Kampf um Einheit und Freiheit 1830 bis 1850. Stuttgart 1960. Bd. III: Bismarck und das Reich. Stuttgart 1963.
- Huck, G. (Hg.):* Sozialgeschichte der Freizeit. Wuppertal 1980.
- Jantke, C./Hilger, D. (Hg.):* Die Eigentumslosen. München 1965.
- Kocka, J.:* Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987.
- Koselleck, R.:* Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 bis 1848. Stuttgart 1967, ²1975.
- Koszyk, K.:* Deutsche Presse im 19. Jahrhundert. Geschichte der deutschen Presse Teil 2. Berlin 1966.
- Kupisch, K.:* Kirche und soziale Frage im 19. Jahrhundert. Zürich 1963.
- Kupisch, K.:* Die deutschen Landeskirchen im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen ²1975.
- Lange, H./Bäumer, G. (Hg.):* Handbuch der Frauenbewegung. 4 Bde. Berlin 1901–1915.
- Langfeldt, J.:* Geschichte des Büchereiwesens. In: Handbuch des Büchereiwesens. I. Halbbd. Wiesbaden 1973, 57–786.
- Liese, W.:* Geschichte der Caritas. Bd. 1. Freiburg 1922.
- Maier, H.:* Kirche und Gesellschaft. München 1972.
- Messerschmidt, M.:* Die politische Geschichte der preußisch-deutschen Armee. In: Handbuch zur deutschen Militärgeschichte 1648–1939. Bd. 2. Abschn. 4: Militärgeschichte im 19. Jahrhundert 1814–1890. T. 1. München 1975.
- Mitterauer, M./Sieder, R.:* Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. München 1977.
- Nipperdey, Th.:* Deutsche Geschichte 1800–1860. Bürgerwelt und starker Staat. München 1983.
- Raumer, K. v./Botzenhart, M.:* Deutschland um 1800. Krise und Neugestaltung: von 1789–1815. (Handbuch der Deutschen Geschichte, neu hg. v. L. Just unter Mitwirkung v. H. Boockmann. Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert, Bd. 3/1a) Wiesbaden 1980.
- Reif, H.:* Westfälischer Adel 1770–1860. Göttingen 1979.
- Rosenbaum, H.:* Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstrukturen und sozialen Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt/M. 1982.
- Ruppert, W.:* Die Arbeiter. Lebensformen, Alltag und Kultur von der Frühindustrialisierung bis zum «Wirtschaftswunder». München 1986.
- Sachße, Ch./Tennstedt, F.:* Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Stuttgart 1980.
- Schenda, R.:* Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770–1910. Frankfurt/M. 1970.
- Schieder, Th.:* Vom Deutschen Bund zum Deutschen Reich. In: Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte. 9. Aufl., hg. v. H. Grundmann. Bd. 3. Stuttgart 1970.
- Schieder, W.:* Anfänge der deutschen Arbeiterbewegung. Die Auslandsvereine im Jahrzehnt nach der Julirevolution v. 1830. Stuttgart 1963.
- Schnabel, F.:* Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. 4 Bde. Freiburg i. Brsg. ²1951.
- Sengle, F.:* Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration u. Revolution. 3 Bde. Stuttgart 1972–1980.
- Shanahan, W. O.:* Der deutsche Protestantismus vor der sozialen Frage, 1815–1871. München 1962.

- Simhart, E.*: Bürgerliche Gesellschaft u. Revolution. Eine ideologiekritische Untersuchung d. politischen u. sozialen Bewußtseins in d. Mitte des 19. Jahrhunderts. Dargestellt am Beispiel e. Gruppe d. Münchner Bildungsbürgertums. München 1978.
- Spree, R.*: Soziale Ungleichheit vor Krankheit und Tod. Göttingen 1981.
- Wehler, H.-U.*: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 2: 1815–1845/49. Von der Reformära bis zur industriellen und politischen Deutschen Doppelrevolution. München 1987.

Teil II

- Anrich, E.* (Hg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt 1956.
- Ballauff, Th./Schaller, K.*: Pädagogik. Bd. II, III. Freiburg/München 1970/1973.
- Benner, D.*: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978.
- Blättner, F.*: Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schulen in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg 1960.
- Blankertz, H.*: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969.
- Blankertz, H.*: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- Blaß, J. L.*: Modelle pädagogischer Theoriebildung. 2 Bde. Stuttgart 1978.
- Blessing, W. K.*: Staat und Kirche in der Gesellschaft. Göttingen 1982.
- Bölling, R.*: Sozialgeschichte der Deutschen Lehrer. Göttingen 1983.
- Brandau, H.-W.*: Die mittlere Bildung in Deutschland. Historisch-systematische Untersuchung einiger ihrer Probleme. (Göttinger Studien zur Pädagogik. N. F. 2) Weinheim 1959.
- Brehmer, I. u. a.* (Hg.): «Wissen heißt leben . . .». Düsseldorf 1983.
- Dann, O.* (Hg.): Lesegesellschaften u. bürgerliche Emanzipation. München 1981.
- Dann, O.* (Hg.): Vereinswesen und bürgerliche Gesellschaft in Deutschland. München 1984.
- Dittrich, E.*: Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung im 19. Jahrhundert. Bensheim 1980.
- Dräger, H.*: Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert. 1. Bd. Braunschweig 1979.
- Elkar, R. S.*: Junges Deutschland im polemischen Zeitalter. Das schleswig-holsteinische Bildungsbürgertum in d. ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zur Bildungsrekrutierung u. politischen Sozialisation. Düsseldorf 1979.
- Engelbrecht, H.*: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 3: Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz. Wien 1984.
- Engelhardt, U.*: «Bildungsbürgertum». Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts. Stuttgart 1986.
- Engelsing, R.*: Analphabetentum u. Lektüre. Zur Sozialgeschichte d. Lesens in Deutschland zwischen feudaler u. industrieller Gesellschaft. Stuttgart 1973.
- Engelsing, R.*: Massenpublikum und Journalistentum im 19. Jahrhundert in Nordwestdeutschland. Berlin 1966.
- Fischer, H. D.* (Hg.): Deutsche Zeitungen des 17. bis 20. Jahrhunderts. München 1972.
- Flitner, A.*: Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750–1880. Tübingen 1957.
- Frank, H. J.*: Geschichte des deutschen Unterrichts. München 1980.
- Georg, W.* (Hg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld 1984.
- Göpfert, H. G.*: Vom Autor zum Leser. Beiträge z. Geschichte d. Buchwesens. München 1977.

- Goldfriedrich, J.*: Geschichte des deutschen Buchhandels vom Beginn der Fremdherrschaft bis zur Reform des Börsenvereins im Deutschen Reich (1805–1889). (Kapp, F./Goldfriedrich, J.: Geschichte des deutschen Buchhandels. Leipzig 1886–1923. Bd. 3) Leipzig 1913.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H.*: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts. 1981.
- Herrmann, U.* (Hg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim, Basel 1977.
- Jäger, G.*: Schule und literarische Kultur. Bd. 1: Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz. Stuttgart 1981.
- Jäger, G./Schönert, J.* (Hg.): Die Leihbibliothek als Institution d. literarischen Lebens im 18. u. 19. Jahrhundert. Organisationsformen, Bestände u. Publikum (Wolfenbütteler Schriften z. Geschichte d. Buchwesens. Bd. 3) Hamburg 1980.
- Jeismann, K.-E.*: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1817. Stuttgart 1974.
- Klawewitz, W.* (Hg.): Museumspädagogik – Museen als Bildungsstätten. Frankfurt/M. 1975.
- Kraul, M.*: Das deutsche Gymnasium 1780–1980. Frankfurt/M. 1984.
- Leschinsky, A./Roeder, P. M.*: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung u. gesellschaftlicher Entwicklung. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1983.
- Lochner, R.*: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim 1963.
- Lundgreen, P.*: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770–1918. Göttingen 1980.
- Meyer, F.*: Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848–1900. Hamburg 1976.
- Müller, D. K.*: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. (Studien zum Wandel von Gesellschaft und Bildung im 19. Jahrhundert. Hg. v. O. Neuloh u. W. Rüegg. Bd. 7) Göttingen 1977.
- Müller, D. K./Ringer, F. K./Simon, B.*: The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction, 1820–1920.
- Paulsen, F.*: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 3. erw. Aufl. Hg. v. R. Lehmann. Bd. I. Leipzig 1919; Bd. II, Berlin, Leipzig 1921. Unveränd. Ndr. Berlin 1965.
- Paulsen, F.*: Das modernde Bildungswesen. In: Lexis, W. (Hg.): Die allg. Grundlagen d. Kultur d. Gegenwart. Berlin, Leipzig 1906, 54–86.
- Petrat, G.*: Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München 1987.
- Petrat, G.*: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München 1979.
- Poten, B.*: Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge. Bd. 1–5. Berlin 1889–1897.
- Ringer, F. K.*: Education and Society in Modern Europe. Bloomington/London 1979.
- Roeder, P. M.*: Erziehung und Gesellschaft. Weinheim/Berlin 1968.
- Roefßler, W.*: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- Romberg, H.*: Staat und Höhere Schule. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte. Hg. v. Ch. Führ u. W. Mitter. Bd. 11) Weinheim 1979.
- Schlumbohm, J.* (Hg.): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürger, Aristokraten wurden. 1700–1850. München 1983.
- Spranger, E.*: Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg 1949.

- Titze, H.* u. a.: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. I: Hochschulen, 1. Teil: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820–1944. Göttingen 1987.
- Titze, H.*: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt/M. 1973.
- Vierhaus, R.*: «Bildung». In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1. Stuttgart 1972.
- Weil, H.*: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930, 1967.
- Weymar, E.*: Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1961.

Sachregister

Die Register wurden erarbeitet von Brigitte Schillbach

- Abitur 156, 167, 189, 192, 207, 210, 215, 219, 255, 368
– A.edikte
– – A.ordnung 1788 154f., 166
– – A.reglement 1812 115, 155, 208, 210f.
– – A.ordnung 1829 158
– – A.reglement 1834 157, 196, 211, 229
– – A.reglement 1856 157, 215
– Maturitätsordnung 158
– Maturitätsprüfung 159
Abiturient 11, 241
Ackerbauschule s. Schule
Adel 17, 26f., 32, 34f., 37, 39, 166, 362, 372, 406
Ästhetik 77f.
Akademie, landwirtschaftliche 307
Akademie der Wissenschaft 22, 239
Akademikerbedarf 229
Akademische Freiheit 109
Akademisierung 253, 297–299, 301
Allgemeinbildung s. Bildung
Allgemeine Bestimmungen 266, 312
Allgemeine Menschenbildung s. Bildung
Allgemeines Landrecht 110, 272
Alphabetisierung 257, 282f., 285, 288, 386
– Lesefähigkeit 386
Analphabetismus 127, 386f.
– Halbalphabetismus 386
Anschauungsunterricht 136–138
Anthropologie 73f., 92f.
– Geschlechtera. 180, 185
Arbeit (s. a. Fabrika., Kindera.) 80, 82, 84, 98, 317, 319f.
– bürgerliche A. 31f.
– Heima. 28f.
– Lohna. 33
Arbeiter (s. a. Fabrika.) 11, 27, 37, 272f., 351, 355, 357f.
– Lage der A. 34, 358
Arbeiterbewegung 34, 98, 355, 359, 373f., 376
Arbeiterbildung 334
– Inhalte der A. 354, 356f.
– politische A. 342, 354, 357–359
Arbeiterbildungsverein 14, 334, 351–353, 357f., 380
Arbeiterverbrüderung 352, 355f.
Arbeiterverein 290, 351–358, 408
– Allgemeiner Deutscher A. 358
– Deutscher Arbeiterbund 358
– Deutscher Volksverein 353
– evangelischer A. 356
– Verband deutscher A.e 357f.
Arbeitshaltung 30, 32
Armee (s. a. Militär) 17, 362–376
Artistenfakultät s. Fakultät
Assoziation 36, 39, 336f., 341, 346, 352, 358
Aufklärung (s. a. Volksa.) 40, 71, 77f., 105, 107, 148, 184, 192, 195, 223, 306, 319, 335, 337–340, 343, 346, 348–351, 359, 380, 384, 386, 402
Aufsatzunterricht 195f., 313
Ausbildung s. Beamtena., Berufsa., Lehrera., Lehrlingsa., Volksschullehrera.
Bauernbefreiung 5, 26, 28
Baugewerksschule s. Schule
Beamter 32, 367
– Baub. 295, 298
– technischer B. 12, 294, 297–299, 303
Beamtenausbildung 311f.
Berechtigung 11, 18, 156, 162, 167f., 185, 189, 261, 268, 303
– B.swesen 16, 31, 113, 161, 163, 166, 195, 284, 289
Bergakademie 310f., 314
Bergfachschule 314
Bergschule 312–314
Bergvorschule 313
Berufsabgrenzung 271, 277
Berufsausbildung 226, 271f., 278
Berufsbildung 76, 205
Berufserziehung 274, 277f.
Berufsordnung 277
Berufspädagogik 271
Bevölkerungswachstum 13, 28, 155, 189, 371

- Bibel 16, 137, 141, 345, 396
 Bibliothek (s. a. Schülerb., Universitätsb.)
 343 f.
 – Dorfb. 344, 347, 402
 – Fachb. 338
 – Hausb. 390
 – Leib./-bücherei 15, 343, 346, 384 f., 387 f.,
 402–404
 – Stadtb. 344, 347
 – Vereinsb. 390, 402
 – Wanderb. 347
 Bilderbogen 395 f.
 Bildung (s. a. Arbeiterb., Berufsb., Frauenb.,
 Lehrerb., Mädchenb., Volksb.) 32, 73 f., 79,
 98, 223, 240, 243, 354
 – Afterb. 7, 265
 – Allgemeinb. 206 f., 210, 213, 215, 220, 309,
 337, 341, 393
 – allgemeine B. 13, 75, 201, 344, 357
 – allgemeine Menschenb. 5, 9, 20, 107, 109,
 113 f., 116, 132, 154–157, 161–163, 206,
 267, 340
 – berufliche B. 75, 357
 – Elementarb. 86, 131, 341, 369
 – elementare B. 95, 124 f.
 – Elternb. 340
 – Erwachsenenb. 97 f., 333 f., 336 f., 348, 350,
 352, 355, 380, 389
 – formale B. 13, 131, 345
 – Gesamtb. 192
 – Gesinnungsb. 157, 160, 164 f., 196–199
 – Halbb. 7, 254, 352
 – historische B. 197
 – humanistische B. 349, 395
 – Laienb. 349 f.
 – Menschenrecht auf B. 336
 – Nationalb. 108, 119, 196
 – politische B. 354
 – realistische B. 349
 – Selbstb. 196, 335, 338, 344
 – Überb. 161, 340, 345, 348
 – volkstümliche B. 124 f.
 – Weiterb. 334, 339, 344
 – wissenschaftliche B. 114, 156
 Bildungsbegriff 71, 74, 105, 193, 200, 223, 225,
 237
 Bildungsbürger 27, 32, 164
 – B.tum 17, 53, 214, 229, 240, 304, 363,
 400, 405, 408
 Bildungsgang 11 f., 17, 211
 Bildungsidee 19 f., 163 f.
 Bildungsphilosophie 71–73, 76 f., 89, 244
 Bildungspolitik 7, 109, 250–252, 267,
 304
 Bildungsprivilegien 77, 394
 Bildungsreform 5, 8, 10, 107 f., 119, 154, 192,
 206, 226
 Bildungsreligion 21
 Bildungsroman s. Roman
 Bildungstheorie 77, 226
 Bildungsverein (s. a. Volksb.) 15, 336, 354,
 357 f., 380
 Börsenverein 383, 388
 Borromäusverein 347, 390
 Breslauer Turnfehde 164 f.
 Brockhaus-Verlag 391–394
 Braun & Schneider-Verlag 396
 Broschüre 381, 385, 391, 398
 Buchhandel (s. a. Sortimentsbuchhandlung)
 381–384, 391
 – fliegender B. 385
 – Hausierb. 385, 391, 395, 404
 – Kolportageb. 388, 390, 395, 399, 403
 – Reiseb. 391
 – spekulativer B. 383, 388, 392
 – Versandb. 391
 Buchkauf 388 f.
 Büchereiarbeit, kirchliche 347
 Bücherhallenbewegung 402
 Bücherverein 390
 Bürgerschule 161, 205, 257
 – höhere B. 11, 161 f., 283 f., 363
 Bürgertum (s. a. Bildungsb.) 32, 36 f., 44, 57 f.,
 187, 362–364, 368, 372 f.
 – katholisches B. 43
 – niederes B. 304
 – protestantisches B. 42 f.
 – städtisches B. 303
 Bund der Gerechten 354
 Burschenschaft 7, 164, 237, 244
 Campesche Buchhandlung 345
 Caritasverband 320
 – Aachener Caritasverein 321
 Cauersche Erziehungsanstalt 80, 194
 Chemie 232, 235, 341
 Chorgesang (s. a. Laienchor.) 406 f.
 Christentum 16, 365
 Collegium medico-chirurgicum 222
 Cöllnsches Realgymnasium 162
 Conduitenliste 261
 Cottasche Verlagsbuchhandlung 384, 391,
 393, 397, 401

- Demagogenverfolgung 7, 237
 Deputation, wissenschaftliche 155, 206, 208, 211
 Deutsch 155, 193–195, 200–202, 205, 210, 314, 366, 369
 – D. unterrichtet 135, 195–197, 199
 Deutscher Bund 5 f., 10, 17, 40, 110, 123, 192
 Diakonie 324
 – Diakonat 322, 324
 – Diakonissenanstalt 324, 328
 Didaktik 186, 196
 Dienstpersonal 32 f.
 – Diensthilfen 385, 390, 403
 Differentialrechnung s. Mathematik
 Direktorenversammlung s. Westfälische Direktorenkonferenz
 Disziplin 33, 94, 365, 370, 373 f.
 Disziplinierung 63, 364, 374
 – Soziald. 45
 Druckproduktion 381–384, 388
- Ecole polytechnique 12, 294 f., 298
 Einheitsschule s. Schule
 Einjährig-Freiwilliger, Einjähriger 363, 375
 Einjährig-Freiwilliger-Militärdienst 161, 167
 Einjährig-Freiwilligen-Examen 3, 167
 Einjährig-Freiwilligen-Privileg 260, 268, 304
 Einschulung 145, 147
 Elberfelder Armenordnung 330
 Elberfelder System 330
 Elementarbildung s. Bildung
 Elementarlehrer s. Lehrer
 Elementarmethode s. Methode
 Elementarschule s. Schule
 Elternbildung s. Bildung
 Emanzipation 109, 338
 – E. der Volksschule 130 f., 135
 Enzyklopädie 91, 392
 Enzyklopädismus 349 f.
 Erdkunde 135
 Erwachsenenbildung s. Bildung
 Erweckungsbewegung 321 f., 325, 330
 Erwerbstätigkeit 187, 189
 Erziehung (s. a. Lehrlingse.) 20, 73, 82, 86 f., 93
 – E. zum Christentum 12
 – industrielle E. 12
 – Nationale. 5, 7, 9, 18, 79 f., 113, 115, 118 f., 157, 199, 237, 246, 343
 – – Nationalerziehungsanstalt 107
 – – Nationalerziehungsplan 6, 109, 199, 263
 – Selbste., bürgerliche 36
 – Vorschule. 84, 97
 – E. durch Unterricht 88
 Erziehungstheorie 73, 85 f., 93
 Erziehungswissenschaft 20, 84
 Erziehungsziel 73, 106
 Ethik 78, 85 f., 96 f.
 Eudämonismus 41
 Examen pro facultate docendi 115, 155, 252, 255, 257
 – Staatsexamen 155, 241, 299
- Fabrik 33 f., 37
 Fabrikarbeit 12
 Fabrikarbeiter 12, 339, 353 f.
 Fabrikschule 12, 54, 126
 Fachbibliothek s. Bibliothek
 Fachklassensystem 211
 Fachlehrer s. Lehrer
 Fachliteratur s. Literatur
 Fachschule s. Schule
 Fachzeitschrift s. Zeitschrift
 Fakultät, philosophische 156, 205, 207, 226, 230–232, 240 f., 246, 259 f.
 – Artistenf. 156, 159, 230
 Familie 45, 54, 57, 65, 84, 184, 320, 400
 Familienleben 54–58, 142
 Familienproduktion 29, 58
 Familienwirtschaft 29
 Feierabend 35 f.
 Feiertag 35 f.
 Ferien s. Schulferien
 Fibel 136 f., 141, 396
 Forschung 238 f.
 Forstakademie 307
 Fortbildungsanstalt 341
 Fortbildungskurs 11
 Fortbildungsschule (s. a. Handwerkerf.) 282 f.
 Fortschritt 31, 60, 93, 273, 358
 Fortschrittsdenken 28
 Fortschrittspartei 357 f.
 Frankfurter Aufstand 237
 Französisch 157, 160 f. 187 f., 193, 200–202
 Frau 181, 338, 351 f.
 – Bildung der F. 58, 180 f., 187
 – Gleichstellung der F. 184
 Frauenbewegung 19, 184, 188 f.
 Frauengeschichte 181
 Frauenstudium 185, 189
 Freie Berufe 32
 Freimaurerloge 336, 341
 Freizeit 24, 35–37, 56, 386 f.
 Freizeitbeschäftigung 334

- Freizeitkultur 36
 Fremdsprache 187f., 193f., 200, 369
 Frühindustrialisierung s. Industrialisierung
 Frühsozialismus s. Sozialismus
 Fürsorge 45, 47, 97, 147, 324, 328, 367

 Geisteswissenschaft 17
 Geistlicher 125, 251, 253f., 321, 356
 Generalschuldirektorium 111
 Generationenverhältnis 63, 86
 Geographie 138, 200f., 356f., 366, 369
 Geometrie 156, 159, 311, 341
 – darstellende G. 215
 – deskriptive G. 294f., 298
 – Kegelschnitt 206, 210f., 215
 Gerichtsbarkeit, akademische 227, 243f.
 Gesamtunterricht s. Unterricht
 Gesangsunterricht 134, 138, 366
 Gesangverein 199, 354
 Geschichte 188, 193, 197, 200f., 205, 356f.,
 366, 369
 – Geschichtsunterricht 135, 138, 160, 164–
 166, 188, 199, 374
 Geschichtsphilosophie 73, 81, 83f., 87, 197
 Geschichtswissenschaft 166
 Gesellenprüfung 276–278
 Gesellenverein 321, 352, 355f.
 Gesellenwandern 278
 Geselligkeit (s. a. Lektüre) 36, 63, 77, 289, 337,
 402
 Geselligkeitsverein 338
 Gesinnung 81, 87, 198
 Gesinnungsbildung s. Bildung
 Gewerbeförderung 295, 300
 Gewerbefreiheit 271, 384, 391, 409
 Gewerbeinstitut 283f., 295, 297–301
 Gewerbeordnung 5
 Gewerbeschule 121f., 162, 278, 282, 297, 300f.,
 303f., 308, 342f., 346, 352
 – Provinzialg. 283, 301, 303
 Gewerbeschulreform 284
 Gewerbetechner 295, 297f.
 Gewerbeverein 342, 346, 357
 Gewerbeverfassung 30
 Göttinger Sieben 238
 Gouvernante 54, 57, 187
 Grammatik 206
 – G.unterricht 194
 Griechisch 108, 117, 155f., 163, 193f., 200
 – G.unterricht 116, 159, 164, 195, 201
 Gründerzeit 383, 387, 409
 Gymnasiallehrer s. Lehrer
 Gymnasialmonopol 241
 Gymnasialpädagogik 92f.
 Gymnasium 116–118, 167, 193f., 200f., 207,
 209, 214, 231, 241, 299, 363, 380
 – gymnasialer Lehrplan 155, 157, 160, 200–
 202, 205–208, 215, 217–219
 – – Lehrplan 1816 155, 205, 208
 – – Lehrplan 1837 157, 215, 218f.
 – – Lehrplan 1856 157

 Halbbildung s. Bildung
 Halbwissen 117
 Handarbeitsunterricht 138f., 186
 Handelsschule s. Schule
 Handwerk 29f., 274, 277
 Handwerkerbewegung 276
 Handwerkerfortbildung 282
 Handwerkerfortbildungsschule 284
 Handwerkerverein 272, 276, 290, 342, 352
 Handwerksgeselle 339, 352–354, 356
 Hausierbuchhandel s. Buchhandel
 Hauslehrer s. Lehrer
 Hausmusik s. Musik
 Hausvater 56, 59
 Heeresreform 5, 18, 362f., 368, 371f.
 Hegelianer 81, 89, 397
 Heimarbeit s. Arbeit
 Heimindustrie s. Industrie
 Herbartianer 90, 96f., 256
 – Herbartianismus 88, 96, 99
 Historismus 197, 239
 Hochschule s. Technische H.
 Hof 26, 407
 – H.gesellschaft 35
 Hofhandwerk 30
 Hofmeister 57
 Hofopfer 407
 Hoftheater 407–409
 Humanismus 16, 74, 107, 192, 261
 – christlicher H. 16, 158, 198f.
 – Neuh. 110, 164, 192–195, 211f., 225, 231,
 252, 340, 406
 Humanität 19, 107f., 346, 359, 405
 Humboldt-Verein 350
 Hunger 46, 48
 Hygiene 235, 386

 Idealismus, philosophischer 78f., 225, 239
 Illustration 396
 – I.stechnik 383, 392
 Immaturi 232

- Individualität 75–77, 82, 87f.
 – Individualisierung 60, 330
 Industrialisierung 12, 28, 38, 42, 46f., 147,
 273, 295, 297, 304, 317, 383, 388
 – Frühi. 10–12
 Industrie 33
 – Heimi. 61
 Industriegesellschaft 30, 33
 Industrieschule 124, 303, 323
 Infinitesimalrechnung s. Mathematik
 Ingenieurschule für Bergwesen 314
 Ingenieurwissenschaft 295 ff., 299
 Institut 180, 234f.
 – I.ssystem 233–235, 238
 Integralrechnung s. Mathematik
 Italienisch 188

 Jahrgangsklassensystem 156
 Jahrgangssystem 211
 Jesuitenorden 153, 159, 201f., 205, 245, 251
 Jesuitenschule 153
 Josephinismus 110
 Jugendalter 53, 62, 80, 290
 Jugendzeit 54
 Jugendhilfe 323f.
 Jugendleben 62, 64f.
 Jugendsozialarbeit 64
 Junges Deutschland 388, 397
 «Junges Deutschland» 353f.
 «Junges Europa» 353
 Jurastudium 240
 Juristenmonopol 232
 Justiz 17

 Kadettenanstalt 368
 Kadettenkorps 368f.
 Kaffeehaus 401f.
 Kalender 345, 385f., 396, 401
 Kameralistik 231f., 306f.
 Kantianer 74
 Kapitalismus 32, 61, 82, 278
 Karlsbader Beschlüsse 7, 109, 124, 130, 133,
 165, 236f., 252, 337
 Katechismus 16, 345, 396
 Katholizismus s. Konfession
 Kegelschnitt s. Geometrie
 Kind 83f., 322–324, 329
 – behindertes K. 326, 328
 Kinderarbeit 12, 61, 97
 Kinderbewahranstalt 147, 328f.
 Kindergarten 84f., 147, 321, 328
 Kindheit 53f., 59, 80

 Kirche 14–16, 40–42, 87, 96, 111f., 116, 118,
 130, 154, 199, 321f., 330
 Kirchenjahr 23, 56
 Kirchenmusik s. Musik
 Kirchen- und Schulstreit, badischer 114
 Kirchweih 36
 Klassenbewußtsein 27, 40, 355
 Klassengesellschaft 27, 30, 43, 53, 72, 273
 Klassenolidarität 34
 Klassenzimmer 143, 146
 Klassikerausgabe 390f., 393f.
 Klassikerjahr 394
 Klinik s. Krankenhaus
 Kolleggeld 233
 Knaben-Militär-Erziehungsinstitut 366
 Knabenschule s. Schule
 Koblenzer Hilfsverein 321
 Kolportage s. Buchhandel
 Kolportageroman s. Roman
 Kommentar 243
 Kommunikation 15, 24f., 32, 39, 47, 336,
 386f., 395, 403
 Kommunion 16, 127, 145, 148
 Kommunismus 82, 353
 Konfession 42, 183
 – Katholizismus 41, 320f.
 – Konfessionalismus 41, 228
 – Protestantismus 41f., 322–324
 – – Kulturprotestantismus 42
 Konfessionalisierung 90, 228
 – Rek. 96, 114
 Konfirmation 16, 127, 145, 148
 Konkordat 112, 265
 Konservativismus 43f., 397
 Konzertwesen 405f.
 Konzessionszwang 384, 398, 409
 Krankenhaus 45
 – Charité-K. 222
 – Klinik für Chirurgie 235
 – Klinik für Geburtshilfe 235
 Krieg 47
 – Befreiungsk.e 21, 109, 113, 164f., 194, 363,
 368, 392
 – Einigungsk.e 18, 47, 373
 – – K. 1870/71 366, 369
 – Erster Weltk. 19, 314, 333, 376
 Kriegerverein 375
 Kriegsschule 369f.
 Kulturkampf 6, 40f., 114, 322
 Kulturkritik 83
 Kulturnation s. Nation
 Kulturstaat 237, 240, 374

- Kultusministerium 246
 – preußisches K. 110f., 155, 208, 210f., 213f.,
 238, 284
 Kultusverwaltung 11, 284f.
 – Abteilung für Kirchen- und Schulwesen 111
 Kunst 77f., 404
 Kupferstich 395

 Laienchor 405
 – L.wesen 406
 – Liedertafel 407
 – Sängerbund 407
 – Singakademie 406
 Landerziehungsheim 80
 Landsmannschaft 243f.
 Landwehr 362–364, 370–373
 – L.offizier 18
 – L.übung 365
 Landwirtschaft 27f.
 Landwirtschafts- und Gewerbeschule 308
 Land- und Forstwissenschaft 232
 Landwirtschaftswissenschaft 307
 Latein 117, 155f., 160–164, 187f., 192–195,
 200–202, 205, 211
 – L.unterricht 116, 153, 157, 159, 201
 Lebenswelt 23, 36, 49, 125
 Lehrabschlußprüfung s. Gesellenprüfung
 Lehrbuch 211, 213, 345
 Lehrer (s. a. Volksl., Volksschull.) 94, 113,
 118, 183, 186, 188f., 213, 217, 303, 309, 340,
 375, 389
 – Einheitsl. 255
 – Elementarl. 250–252, 255, 258
 – Fachl. 160, 192, 251, 256
 – Gymnasiall. 118, 202, 231, 257, 303, 375
 – Hausl. 54, 57, 60
 – Oberl. 252
 – Rekrutierung der L. 250, 257, 259f.
 – soziale Lage der L. 258
 – Zahl der L. 257
 – Zusammenschluß der L. 260f.
 Lehrerausbildung 90, 207, 250, 252–256
 – praktisch-pädagogische Ausbildung 256
 Lehrerberuf 252
 Lehrbesoldung 130, 218, 258f., 289
 Lehrerbewegung 263f.
 Lehrerbildung 193, 213f., 218, 253, 265
 Lehrerin 183, 186–189
 – Lehrerinnenprüfung 189
 – Lehrerinnenseminar 19
 Lehrerkonferenz 112, 118, 161, 263
 Lehrermangel 257

 Lehrerpresse 261, 263
 Lehrer-Schüler-Beziehung 146f.
 Lehrer-Schüler-Relation 257
 Lehrerseminar 7, 9, 89, 111, 213
 Lehrerverband 375
 Lehrerverein 261
 – Allgemeiner deutscher L. 262
 – Verein der Philologen und Schulmänner
 261
 – Verein der Realschulmänner 261
 Lehrerversammlung 119, 263
 – Allgemeine deutsche L. 119
 Lehrling 271
 – L.sdefinition 274f., 277
 Lehrlingsausbildung 274f., 300
 Lehrlingserziehung 274
 Lehrmethode s. Methode
 Lehrmittel 129f., 146, 213
 Lehrplan (s. a. Gymnasium, Mädchenschule,
 Realschule, Volksschule) 95, 113, 130, 132,
 198, 200–202, 206f., 218, 300f.
 Lehrzeit 276
 Leihbibliothek s. Bibliothek
 Leistung 31f.
 – L.sauslese 241
 – L.selite 17
 Lektüre, extensive/intensive 386
 – gesellige L. 401f.
 – L.bedürfnis 383
 – L.kabinett s. Leseinstitution
 Lernmittel 129f., 146
 – L.freiheit 130
 Lesebuch 137, 141f., 196
 Lesefähigkeit s. Alphabetisierung
 Leseinstitution 382, 384, 402
 – Lektürekabinett 402f.
 – Leseanstalt 344f.
 – Lesegesellschaft 15, 334f., 338, 343f., 380,
 390, 402
 – Lesekabinett 335, 384
 – Leseverein 15, 334, 346, 353
 – Lesezirkel 401f.
 Lesekultur 381, 384
 Leserevolution 383
 Lesestoff 337, 354, 385, 391f., 401, 403
 Leseunterricht 136f.
 Lexikon 390, 392
 – Konversationsl. 391f.
 Liberalismus 42–44, 74, 76, 196, 237, 242,
 275, 358, 363f., 371–374
 Literarisches Leben 380, 387, 405
 Literatur (s. a. Lesestoff)

- Devotionalienl. 391
- Erbauungsl. 385, 390
- Fachl. 392
- Kinder- und Jugendl. 396
- populärwissenschaftliche L. 390, 392 f.
- Ratgeberl. 58
- Literaturgeschichte 196 f.
- Literaturkanon 195 f.
- Literaturmarkt 381
- Lyzeum 159 f., 219, 230 f., 246

- Mädchenbildung 19, 181, 183–185, 188 f., 220
- Mädchenpädagogik 185
- Mädchenschule 19, 141
 - Lehrplan 182 f.
 - Bürgerm. 180
 - höhere M. 19, 180 ff.
 - – Lehrplan 188
- Mathematik 155, 161, 188, 204 f., 294, 313 f., 369
 - angewandte M. 117
 - Differential- und Integralrechnung 206, 298
 - mathematischer Kurs 156
 - Schulm. 211, 216
- Matura s. Abitur
- Mechanics' institutes 342 f., 347
- Medikalisierung 45
- Medien 380
- Medizin (s. a. Volksm.) 17, 45, 325
 - M. studium 241
- Meister 271, 274 f.
 - M. prüfung 276
- Merkantilismus 236, 245
- Methode, pädagogische 79
 - Lehm. 94
 - Methodologie 94
 - Unterrichtsm. 94, 139 f.
 - – Buchstabierm. 136
 - – Freiheit der Unterrichtsm. 141
 - – Lautierm. 136
 - – Linearm. 137
 - – Schreiblesem. 137
- Metzler-Verlag 395
- Militär 16, 362–376
- Militärschule 366
- Militärwaisenhaus 366
- Militarisierung 367, 372 f., 375
- Militarismus 363
- Mission, innere 320, 322
 - M. sverein 391
- Mittelschule s. Schule
- Mittelstand 26 f.
- Mobilität, berufliche 14
 - regionale M. 14
 - soziale M. 27, 166
- Museum 380 f., 409 f.
 - Kunstgewerbem. 410
- Musik 380, 404 f.
 - Hausm. 406
 - Kirchenm. 406
 - Laienm. 404
 - M. unterricht 157
 - Trivialm. 405
- Musikinstrumentenbau 405
- Muße 34 f.

- Nachschule s. Schule
- Nation 2, 5–7, 9, 16, 19–21, 31 f., 40, 42, 107, 111, 362, 370, 373, 410
 - Kulturturn. 6, 15, 40
 - Nationalbewußtsein 42, 188
 - Nationalismus 21, 40, 48, 244
 - Nationalstaat 21, 40, 119, 199, 356
 - Staatsn. 6
- Nationalbildung s. Bildung
- Nationalerziehung s. Erziehung
- Nationalökonomie 232
- Nationalsschule s. Schule
- Nationalversammlung 119, 196, 262
- Natur 76 f., 84, 92 f.
 - N. beschreibung 208, 212
 - N. kunde 135, 350, 357, 366
 - N. lehre 208, 212, 214
- Naturgeschichte 138, 159, 212–219
- Naturphilosophie s. Philosophie
- Naturwissenschaft 17, 161, 188, 204, 235, 295
- Neue Ära 9, 356
- Neuhumanismus s. Humanismus
- Norddeutscher Bund 274, 330, 371, 385
- Normalschule s. Schule
- Notenliteratur 405

- Oberlehrer s. Lehrer
- Oberrealschule s. Realschule
- Oberschulkollegium 107, 112 f.
- Oberschulrat 112
- Oberstudienrat 112
- Offizier 18, 259, 362–375
- Oper 405, 407 f.
- Oratorium 405 f.
- Ordinarius 156, 160, 232 f.

- Extrao. 232
 Nichto. 232f.
- dagogik (s. a. Berufsp., Gymnasialp., Mädchenp., Sozialp., Volksschulp.) 20, 81, 108, 231, 256, 339
 allgemeine P. 87f.
 Autonomie der P. 95
 Funktionalisierung der P. 97
 pädagogische Methode s. Methode
 romantische P. 83
 Sozialp. 97f., 322
 Staatsp. 93, 95, 160
 wissenschaftliche P. 74, 87, 96f.
 utriarchalismus 28, 33f.
 utron 105, 111, 153
 utronatsrecht 111
 uperismus 10, 14, 47, 53, 317, 322, 324
 ersionat 180
 arrer 145, 340
 eennigmagazin 391, 393, 400
 hilanthropinum 153
 hilanthropinismus 107, 341
 hilologe 155, 211, 217, 255, 257, 259f.
 hilosophie 20, 206
 Naturp. 212f.
 praktische P. 78, 87, 97
 Staatsp. 74, 79, 81
 hysik 159, 212f., 215, 218, 341, 369
 hysiognomie 97
 hysiokratismus 306
 opularisierung 348–352, 392f., 396, 400
 räparandie 253, 265
 rivatdozent 232–234
 rivatschule s. Schule
 Privatunterricht s. Unterricht
 Professionalisierung 31, 268, 299, 303, 324
 – Verberuflichung von Bildungsprozessen 250
 Professor 233f., 242
 – politische P.en 237f.
 Promotion 242
 Propädeutik, philosophische 157, 210
 Provinzialgewerbeschule s. Gewerbeschule
 Provinzialkonsistorium 111, 155
 Provinzialschulkollegium 111, 155, 208, 210, 215, 219, 261
 Prüfungsordnung der höheren Lehrer s. Examen
 Psychologie 87, 93, 96f., 205
- Qualifikationsnachweis 272, 274
 Qualifizierung 275, 334, 341f., 346
- Rauhes Haus 98, 323f.
 Realgymnasium 162f., 195, 218, 299, 368
 – Cöllnsches R. 162
 – Stuttgarter R. 162
 Reaktion 118, 244, 254, 386
 – R. sjahrzehnt 9, 48, 112, 165
 Realien 13, 143, 162, 188, 201, 204f.
 – R. unterricht 136, 138, 141
 Realismus 9, 192, 261
 Realschule 11, 153, 161f., 167f., 205, 214, 301, 303, 308, 363
 – Heckersche R. 153, 205
 – R. I. Ordnung 162, 241
 – – Lehrplan 216f.
 – R. II. Ordnung 162
 – Oberr. 162, 195, 303
 Rechenunterricht 134f., 138, 186
 – Rechnen 205, 341, 356, 366
 Rechtschreibunterricht s. Unterricht
 Reclams Universalbibliothek 15, 395
 Redekultur 195f.
 Reglement für die Prüfung der Kantonpflichtigen 167
 Regulativ s. Stiehlsche R.
 Regulativpolitik 266f.
 Reichsdeputationshauptschluß 5
 Reichsgründung 11f., 43, 159, 166, 199, 219
 Reifezeugnis 241
 Reisebuchhandel s. Buchhandel
 Religion 40, 165, 198, 201, 254, 374f.
 Religionsedikt, Wöllnersches 106
 Religionslehre 135
 Religionsunterricht 16, 117, 135f., 153f., 198
 – religiöse Unterweisung 374f.
 Restauration 7f., 41, 109, 189, 251f., 370, 383, 386
 – R. szeit 381, 397f., 402f., 405f., 408
 Rettungshaus 322f.
 – R. bewegung 322–324
 Revolution
 – Französische R. 77, 85, 184, 207, 294, 386, 398
 – R. 1830 43
 – R. 1848/49 7, 9, 12, 90, 95f., 109, 112, 115, 117, 119, 156f., 159, 161, 164f., 196, 199, 201, 236, 244, 246, 262, 264, 274, 365, 370, 375, 381
 Revolutionsfurcht 318f.
 Rhetorik 195f., 201

- Ritterakademie 153, 188, 205
- Roman, historischer 388, 395
 - Bildungsgr. 21
 - Kolportager. 391
- Romantik 41, 239, 321, 404, 407
 - politische R. 7
- Säkularisierung 48, 98, 251, 322, 406
- Salon 405
- Sängerbund s. Laienchor
- Schnellpresse 383
- Schönschreiben 137
- Schrifttum, pädagogisches (s. a. Zeitschrift)
 - 90–92, 97
 - Jahrbuch des preußischen Volksschulwesens 90
 - Rheinische Blätter 90
- Schulaufsicht 91, 111, 114, 125, 154, 264
- Schulartikel 117, 119f.
- Schulbau 129, 143
- Schulbesuch 61, 126f., 189
- Schuldeputation 155
- Schule (s. a. Fabriks., Fortbildungss., Gewerbes., Handwerks., Industries., Jesuitens., Kriegss., Mädchens., Militärs., Volkshochs., Volkss.)
 - Ackerbaus. 308f.
 - allgemeinbildende S. 205, 217
 - Baugewerks. 300
 - berufliche S. 276
 - Einheitss. 18, 154
 - – Einheitsschulforderung 264
 - Elementars. 95, 182, 186, 257, 380
 - – Elementarschulwesen 18, 180, 283
 - Fachs. 226, 232, 294, 343
 - Handelss. 153
 - Kapitulanten- und Militärانwärter. 366f.
 - Kleinkinders. 147, 329
 - Klosters. 158f.
 - Knabens. 141
 - – höhere K. 152ff., 180, 182
 - Mäners. 341, 349
 - Mittels. 163, 182
 - Nachs. 346
 - «S. der Nation» 17, 363, 369–371, 374
 - Nationals. 107, 155, 162
 - Normals. 251
 - öffentliche S. 88
 - polytechnische S. 294f., 297–299
 - Privats. 126, 186
 - Provinzialkunsts. 282, 300
 - Simultans. 116
 - Sonders. 148f.
 - Sonntags. 14, 54, 148, 282, 323, 341f., 345f., 352
 - Spezials. 294
 - Stadts. 161
 - Töchter. 180
 - – mittlere S. für Töchter 182
 - – höhere T. 180
 - Vors. 156
 - Werks. 124
 - Winters., landwirtschaftliche 308f.
 - Zentrals. 207
- Schulentlassung 145, 148
- Schulentlaßzeugnis 127
- Schulferien 113, 145
- Schulfinanzierung 127, 130, 186, 289, 313
- Schulgeld 9, 113, 155, 186f., 257, 307
- Schulgesetz 115, 156
- Schulhauseinweihung 145
- Schulinspektor, geistlicher 16
- Schulleben 125, 142, 145, 186, 198
- Schulordnung, bayerische 1830 160, 200
 - S. für die Elementarschulen der Provinz Preußen 117
- Schulpause 143
- Schulpflicht 12, 61, 125, 147, 181, 327
- Schulplan, litauischer und Königsberger 294
 - Thiersch'scher S. 160
 - Wismayscher S. 107f., 160
- Schulpolitik 184, 208
- Schulstruktur 189, 212, 219
- Schultagebuch 141
- Schulverwaltung 159, 161, 167, 192
- Schulvorstand 118
- Schulwesen, höheres 18, 118, 150, 152ff., 204
 - mittleres S. 150
 - niederes S. 123ff., 253
 - öffentliches S. 18, 90, 341
- Schulzucht 141, 148
- Schüler, soziale Zugehörigkeit 168
- Schülerbibliothek 146
- Schülerkultur 62
- Schülerzahl 155
- Sektion für Kultus-, Unterrichts- und Medizinangelegenheiten 108, 110, 132, 154f., 207, 227
- Sektion für die öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten 111
- Selbsthilfe 37, 46, 341, 353
 - S. willen 43
- Seminar 159, 235, 252–256, 265, 267
 - S. bildung 258, 266

- S. gründung 252 f.
- Singakademie s. Laienchor
- Soldat 362–367, 371–375
- Sonderschule s. Schule
- Sonntagsschule s. Schule
- Sortimentsbuchhandlung 384, 388, 391, 402 f.
- Sozialdemokratie 15, 85, 374–376, 391, 399, 401
- Sozialdemokratische Partei 358, 373
- Sozialismus 43, 359
- – Frühs. 82
- – Frühsozialist 98
- Soziale Frage 14, 98, 322, 356, 394
- Sozialisation 23, 364, 366, 368, 374, 379
- geschlechtsspezifische S. 181
- politische S. 362
- Sozialismus s. Sozialdemokratie
- Sozialpädagogik s. Pädagogik
- Spiel 84
- Spielraum 60
- Spinozismus 71
- Staat s. Kulturs., Nationals.
- Staatsdienst 32
- technischer S. 295, 297
- Staatsexamen s. Examen
- Staatsphilosophie s. Philosophie
- Staatswissenschaft 232, 307
- Stadtbibliothek s. Bibliothek
- Städteordnung 5, 111
- Stiehlsche Regulative 134, 265, 340
- Stipendium 12, 155
- Stipendienwesen 113
- Stoffverteilungsplan 133, 142
- Student 221, 225, 230 f., 238–241, 338, 385
- Studentenleben 242 f.
- Studentenverbindung 243 f.
- Studentenzahl 229 f., 232, 247
- Studienhofkommission 112, 159, 245 f.
- Stundendeputat 257
- Stundenplan 145 f.
- Subskription 390 f.
- Süvernischer Schulgesetzentwurf (a. S. Unterrichtsentswurf, S.-Plan) 115 f., 118, 132 f., 207–211, 251
- Taschenbuch 399, 401
- Technik 17, 232
- Technische Hochschule 232, 282, 296 f., 299, 303
- Theater (s. a. Hoft.) 380 f., 408 f.
- Theologe 91, 253–255
- Theologie 83, 90
- Theologiestudium 240
- Traktatgesellschaft 391
- Trinitätsgesetz 83 f.
- Tübinger Stift 228, 240
- Tugend, bürgerliche 58, 317–320, 329
- Turnen 164 f., 199
- Turnunterricht 138, 157, 165
- Turnwesen 7
- Turnlehrer 165
- Zentral-Turnanstalt 165
- Turnplatz 164 f.
- Universität 7 f., 193, 221–247, 294 f., 299, 307, 380
- Berlin 8, 222, 227 f., 233, 236, 246, 311
- Bonn 8, 213, 222 f., 228, 236
- Breslau 222, 228
- Duisburg 222 f.
- Erfurt 223
- Erlangen 227
- Frankfurt a. d. Oder 222
- Freiburg i. Br. 228 f., 243
- Gießen 228, 235, 242, 297
- Göttingen 221 f., 227 f., 231, 235, 246, 294
- Graz 246
- Greifswald 223, 233
- Halle 221–223, 227, 231, 233, 240, 294, 307
- Halle-Wittenberg 223
- Heidelberg 8, 228, 232, 242
- Helmstedt 227
- Ingolstadt 227
- Innsbruck 246
- Jena 221, 307
- Kiel 222
- Köln 223
- Königsberg 222
- Krakau 264 f.
- Landshut 8, 160, 227
- Leipzig 221, 227, 232 f., 240, 242
- Lemberg 246 f.
- Mainz 223
- Marburg 222, 227 f.
- München 8, 160, 222, 227, 232
- Münster 223
- Olmütz 246
- Paderborn 223
- Prag 246 f.
- Rinteln 227
- Straßburg 222, 236
- Stuttgart 223
- Trier 223

- Tübingen 228, 232f.
- Wien 246f.
- Wittenberg 223
- Würzburg 233
- Universitätsbegriff, Humboldtscher 225–227, 231, 245
- Universitätsbesuch 229
- Universitätsbibliothek 403
- Universitätsfinanzen 233
- Universitätsideal, Humboldtsches 237
- Universitätsmodell 227, 244
- Universitätsreform 221 ff.
 - badische U. 228f.
 - bayerische U. 227
 - U., habsburgische Länder 245 ff.
 - preußische U. 222–228
 - sächsische U. 227
- Universitätsverwaltung 228, 236
- Unterhaltungselektüre 386, 403
- Unterhaltungspresse (s. a. Zeitschriften) 389, 392
- Unternehmer 27, 31
 - U. tum 32
- Unteroffizier s. Offizier
- Unterricht (s. a. Aufsatzu., Deutschu., Geschichtsu., Grammatiku., Griechischu., Handarbeitsu., Lateinu., Leseu., Musiku., Realienu., Rechenu., Religionsu., Turnu.)
 - allgemeinbildender U. 207
 - erziehender/erzieherischer U. 88, 94, 125, 131
 - Gesamt. 131
 - Privatu. 60, 183, 205, 212
 - Rechtschreibu. 137
 - Schreibu. 137
 - Sprach- und Literatu. 192f., 195, 199
 - Stammu. 136
 - Werku. 139
 - Zeichenu. 138, 157, 366
- Unterrichtsfach 131
- Unterrichtsmethode s. Methode
- Unterrichtsrat 112
- Unterrichtswesen, staatliches 105–107, 109–113
- Unterrichtszeit 145f.
- Utilitarismus 41
- Utraquistisches System 159f.
- Verbandsbildung 220
- Verein (s. a. Arbeiterv., Gesellenv., Gewerbev., Handwerkerv., Kriegerv., Lehrerv., Lesev.) 36, 322, 336, 342, 344, 348, 352f., 355, 405
 - V. deutscher Ingenieure 299
 - V. für wissenschaftliche Pädagogik 99
 - V. für wissenschaftliche Vorträge 347, 351
 - V. für das Wohl der arbeitenden Klassen 352
 - gesellig-literarischer V. 338
 - Unterstützungsv. 353
 - V.sbildung 250, 260f., 290
 - V.sleben 375
- Vereinigung, staatsbürgerliche 40
- Vereinsbibliothek s. Bibliothek
- Verfassung 7, 9, 118–120
 - Konstitution 7
 - parlamentarische V. 7
 - Reichsv. 120
- Verlag 383f., 388f.
- Vierter Stand 14f.
- Volksaufklärung 385f.
- Volksbibliothek/-bücherei 343, 347, 355, 389, 402
 - V.sbewegung 402, 404
- Volksbildung 14f., 95, 107, 114, 117, 124, 250f., 254f., 258, 265, 267, 289, 333ff., 339, 343, 349, 352, 358, 402
- Volksbuch 396
- Volksgeist 351, 404
- Volkshochschule 341, 351
 - Volkshochschulbewegung 410
- Volkslehrer 340
- Volksliedkultur 404
- Volksmedizin 45
- Volksreligiosität 40
- Volksroman 385
- Volkschriften 339f.
 - V.verein 389f.
- Volkschule 41, 123ff., 340
 - Lehrplan 131 ff., 374
 - Volksschulkunde 92
 - Volksschullehrer 90, 141f., 146, 375, 407
 - – V.ausbildung 111, 189
 - Volksschulpädagogik 93
 - Volksschulzeugnis 127
- Volks- und Volksbildungskunde 351
- Volkswehr 373
- Vorlesen 401
- Vormärz 29, 32, 36f., 39, 41–43, 46f., 89, 97, 124, 157, 165, 226, 230, 233, 237f., 246, 338, 352, 355, 380, 389, 397f.

- Wanderbühne 408
 Wehrgesetz 363 f., 372
 Wehrpflicht/Wehrpflichtiger 17 f., 362 f., 365
 Weiterbildung s. Bildung
 Werkschule s. Schule
 Werkunterricht s. Unterricht
 Westfälische Direktorenkonferenz 165, 218, 261
 Wiener Kongreß 6 f., 271, 365
 Winterschule s. Schule
 Wirtshaus 36–38, 401 f.
 Wismayrscher Schulplan s. Schulplan
 Wissenschaftsideologie 226, 238 f.
 Wissenschaftsprinzip 226
 Wöllnersches Religionsedikt s. Religionsedikt
- Zeichenunterricht s. Unterricht
 Zeitdisziplin 24
 Zeitschrift/Zeitung 15, 91, 219 f., 381 f., 384, 387–389, 393
 – Allgemeine Zeitung 398, 401
 – Archiv für Mathematik und Physik 219
 – Archiv für den Unterricht im Deutschen 91
 – Blätter für literarische Unterhaltung 397
 – Daheim 400
 – Dürer-Bund 15
 – Der erste Kindesunterricht, die erste Kindesqual 136
 – Die fliegenden Blätter 396
 – Gartenlaube 15, 399 f.
 – Jenaische allgemeine Literaturzeitung 397
 – Der Kladderadatsch 399
 – Kunstwart 15
 – Mittelschule 91
 – Morgenblatt für gebildete Stände 397
 – Pädagogisches Archiv 89
 – Pädagogische Revue 89, 91, 261
 – Schulblatt für die Provinz Brandenburg 91
 – Vossische Zeitung 398 f.
 – Westermanns Monats-Hefte 400
 – Zeitschrift für das Gesamtschulwesen 91
 – Zeitschrift für das Gymnasialwesen 91
 – Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht 220
 – Zeitung für die elegante Welt 397
 – Fachzeitschrift 219
 – Familienblatt 393, 396, 399
 – – Familienzeitschrift 391
 – Moralische Wochenschriften 399
 – Zeitschriftenabonnement 387, 389, 400
 Zensur 7, 15, 344, 381, 384 f., 389, 409
 – Z.behörde 402
 – Z.gesetz 403
 Zentralschule s. Schule
 Zivilversorgung 367
 Zollverein 9–11
 Zunft 29 f., 271 f., 274 f.

Namenregister

- Abel, K. v. 228, 231
Achar, F. C. 307
Altenstein, K. vom Stein zum 109, 157, 209,
213 f., 237
Arndt, E. M. 72, 75 f., 82 f., 93
Aufseß, Hans v. u. z. 410
- Baader, F. v. 321
Bach, J. S. 406
Bachem, J. P. 399
Bartholdy, G. W. 206
Bebel, A. 356 f.
Beckedorff, L. v. 74, 90, 117, 185, 252
Becker, R. Z. 339
Beethoven, L. van 405–407
Beneke, F. E. 97
Bernhardi, A. F. 206
Bethmann Hollweg, M. A. v. 119
Beuth, P. C. W. 298, 300 f.
Birkbeck, G. 342
Bischof, G. 209
Bismarck, O. v. 371
Blesson, J. L. U. 364
Boeckh, A. 235, 239
Bonitz, H. 159, 256
Born, S. 355
Börne, L. 397
Borowski, E. L. 307
Bossange 393
Boyen, H. v. 363
Brehm, A. E. 351
Bretschneider, C. A. 219
Breuer, J. G. 321
Brougham, H. 342
Brzoska, H. 256
Büchner, L. 351
Busch, W. 396
Buß, F. J. 321
- Chopin, F. 406
Condorcet, J. A. de 184, 335
Cotta, G. v. 392
Crelle, A. L. 209, 211
Curtman, W. J. G. 91
- Darwin, C. 97, 213, 217
Decker, K. v. 364
Deinhardt, J. H. 92
Dennerlein, F. 397
Denzel, B. G. 90, 131, 252 f.
Diepenbrock, A. v. 321
Diepenbrock, M. v. 324
Diesterweg, F. A. W. 90–94, 96, 98, 131, 253 f.,
258, 261–265, 348
Dilthey, W. 400
Dingelstedt, F. 409
Dinter, G. F. 90, 252 f.
Disselhoff, J. 328
Dittes, F. 93, 95, 97
Dörpfeld, F. W. 95, 266
Druckenmüller, N. 284
Dursch, J. G. M. 91
- Ebner-Eschenbach, M. v. 400
Echtermeyer, E. T. 196
Eichhorn, K. F. 157, 237
Eilers, G. 157
Eisenlohr, T. E. 253
Engels, F. 99
Erdmann, J. E. 352
Erman, P. 206
Ernst-August v. Hannover 238
Ett, K. 406
Evers, E. A. 71
- Falk, J. D. 98, 323
Fasch, K. F. C. 406
Feuerbach, L. 81 f.
Fichte, J. G. 72 f., 75 f., 79–81, 87, 107, 164 f.,
194, 196, 225–227, 237 f., 351
Fink, F. A. K. 350 f.
Fischer, E. G. 209
Fliedner, T. 98, 324
Flitner, W. 349
Fontane, T. 21, 396, 400
Fourier, C. 82, 98
Franckh, G. 395
Franz I. v. Österreich 384
Friedrich II. v. Preußen 259

- Friedrich Wilhelm III. v. Preußen 368
 Friedrich Wilhelm IV. v. Preußen 265, 370
 Fröbel, F. W. A. 20, 72, 75 f., 82–85, 93, 98,
 142, 351
 Gall, F. J. 97
 Gellert, C. F. 196, 394
 Gentz, F. 397
 Gluck, C. W. v. 408
 Görres, J. 397
 Goethe, J. W. v. 72, 74–76, 196 f., 223, 354, 394 f.
 Goldfuß, G. A. 209, 213
 Graser, J. B. 74, 136 f.
 Grashof, F. 299
 Greiling, J. C. 74, 350
 Grundtvig, N. F. S. 341, 351
 Guts-Muths, J. H. 91
 Gutzkow, K. 397, 400

 Hallberger, E. 400
 Händel, G. F. 406
 Hardenberg, K. A. v. 132, 273
 Harkort, F. 11, 98, 263, 342, 357
 Harnisch, W. 91, 124, 253
 Hassenpflug, H. D. 238
 Hebbel, F. 388
 Hecker, J. J. (s. a. Sachregister: Realschule) 205
 Hegel, G. W. F. 4, 53, 72, 74–76, 79–82, 85 f.,
 88–90, 93, 157, 194, 252, 260
 Heine, H. 397
 Held, F. W. A. 398
 Hengstenberg, E. W. 397
 Hensel, L. 321
 Herbart, J. F. 20, 72, 74 f., 85, 87–89, 91 f., 125,
 131, 139, 198, 254, 351
 Herder, J. G. 19, 71, 82, 196 f., 223, 346, 351,
 404
 Hergang, K. G. 91
 Hermann, G. 193, 235
 Hertz, W. 388
 Heusinger, J. H. G. 74
 Heyse, P. 400
 Hiecke, R. H. 196
 Hildebrand, B. 237
 Hiller, J. A. 406
 Hinckeldey, K. L. F. v. 409
 Hintze 262
 Hippel, T. G. v. 184
 Hirsch, M. 357
 Hirz 353
 Hölderlin, F. 194, 196
 Hoffmann, C. 392
 Hofmann, A. W. 236
 Holtzendorff, F. v. 352
 Hülsen, A. F. 79
 Humboldt, A. v. 196, 312, 351, 392
 Humboldt, W. v. 10, 18, 73–77, 79, 89 f., 95,
 107 f., 115, 154 f., 157, 164, 196, 206, 208, 212,
 225, 227, 237 f., 252, 255, 268, 294, 351, 368
 Imhäuser, J. 98
 Jacobi, C. 235
 Jahn, F. L. 164, 199
 Jean Paul 72–74, 393
 Jenisch, D. 402
 Jensen, W. 400
 Johannsen 74
 Jordan, S. 237
 Julius, N. H. 324

 Kant, I. 19, 72 f., 76–78, 85, 97, 206, 226
 Kapp, F. 7, 119, 262 f.
 Karmasch, K. 277
 Keil, E. 399
 Keller, G. 388, 400
 Kellner, L. 91
 Kekulé, A. 236
 Kern, F. 328
 Ketteler, W. E. v. 98, 321
 Klasing, A. 400
 Klenze, C. F. H. 341
 Klopstock, F. G. 196
 Kohlrausch, F. 165, 198, 218 f.
 Kolping, A. 98, 321, 356, 399
 König, F. 382
 Kopf, D. T. 323
 Kottwitz, H. E. v. 323
 Kotzebue, A. v. 397
 Kraus, C. J. 10
 Krupp, A. 11
 Kühn, G. 395 f.
 Kühn, J. 307
 Kunze, C. L. A. 219
 Kurz, J. N. v. 326

 Ladenberg, A. v. 118
 Lange, F. A. 351
 Lassalle, F. 358
 Lasso, O. di 406
 Laube, H. 409
 Leibniz, G. W. 71, 206
 Lessing, G. E. 19, 196 f.
 Leuzinger, F. 209
 Lichtwark, A. 410

- Liebig, J. v. 235, 307, 351, 392
 Liebknecht, W. 99, 358
 Lindé, J. T. B. v. 228
 Lindenschmidt, L. 410
 Lindt, J. 405
 Lipschitz, G. 217
 Liszt, F. 405 f.
 Lorinser, K. J. 157
 Ludwig I. v. Bayern 160, 390, 406, 408
 Ludwig II. v. Bayern 408
 Lüben, A. 217
 Lüders, P. E. 341
 Luther, M. 42
 Lytton-Bullwer, E. 395
- Mager, C. 89, 91, 95, 254, 261, 264
 Mahler, G. 404
 Marggraf, A. S. 307
 Marlitt, E. 400
 Marx, K. 72, 75, 82, 89, 99, 358, 397
 Massow, J. v. 107, 205, 344 f.
 Maximilian II. v. Bayern 228, 409
 Mendel, G. 307
 Metternich, C. W. v. 8, 109, 112, 159, 384, 407
 Meyer, C. F. 388
 Meyer, C. J. 390, 392, 394
 Meyer, J. B. 352
 Meyerbeer, G. 408
 Milde, V. E. 71, 91, 328
 Mörike, E. 388
 Mohl, R. v. 109, 237
 Moleschott, J. 351
 Monge, G. 294 f.
 Montgelaß, M. v. 227, 251, 320
 Mosel, I. v. 406
 Mozart, W. A. 407 f.
 Müller, A. 397
 Müller, J. v. 196
 Müller, J. H. T. 219
 Mundt, T. 397
- Nagel, C. H. 214
 Nägeli, H. G. 407
 Nägelsbach, K. F. v. 92
 Napoleon I. Bonaparte 40, 80, 107
 Natorp, P. 92, 115, 252, 260
 Nebenius, C. F. 214, 298
 Nees v. Esenbeck, C. G. 209, 214
 Neumann, F. 235
 Nicolovius, G. H. L. 132
 Niemeyer, A. H. 71, 90 f.
 Niethammer, F. I. 71, 108, 160, 255
- Nietzsche, F. 17, 20 f., 77, 89, 99, 260, 268
 Novalis 72, 77, 196
- Oberlin, J. F. 147
 Ohm, G. S. 209
 Ohm, M. 209
 Owen, R. 82, 98
 Osiander, C. N. 395
- Paganini, N. 405
 Palestrina, G. 406
 Palmer, C. 265
 Passow, F. L. K. F. 194
 Pauline v. Lippe-Detmold 329
 Paulsen, F. 259, 379
 Perthes, F. 388
 Pestalozzi, J. H. 20, 71, 82 f., 90, 93, 107, 124,
 131 f., 135, 139, 142, 209, 251 f., 351
 Peucker, E. v. 369
 Pfister, A. 91
 Preusker, K. B. 342 f., 345–348, 389, 402
 Prinz, A. 388
 Proske, K. 406
- Quesnay, F. 306
- Raabe, W. 400
 Radowitz, J. M. v. 397
 Ranke, L. v. 4, 260, 352
 Raumer, F. v. 118, 343, 347, 351 f.
 Recke v. Volmarstein, A. v. d. 323
 Redtenbacher, F. 297, 299
 Rein, W. 256
 Reiniger, E. 346
 Reinthaler, K. 323
 Rochow, E. v. 252, 345
 Rohr, F. v. 364
 Rolfus, H. 91
 Rönne, L. v. 109
 Rösch 328
 Rosegger, P. 400
 Rosenkranz, K. 73 f.
 Rossini, G. 408
 Roßmäßler, E. A. 98, 263, 350 f., 357
 Rotteck, C. v. 237, 363, 392
 Rotenhan, H. F. v. 246
 Rousseau, J. J. 58, 62 f., 71, 73, 76, 82 f., 93
 Ruge, A. 397
 Rümelin, G. 126
 Rumford, B. T. v. 319
- Sack, E. 387
 Saegert, C. W. 328

- Sailer, J. M. 91, 94, 406
 Savigny, F. K. v. 238, 352
 Scharnhorst, G. J. D. v. 362 f.
 Scheibert, T. C. G. 142
 Schellbach, K. H. 216
 Schelling, F. W. J. v. 77, 79, 225, 231, 238
 Schiller, F. v. 72 f., 75, 77 f., 194, 196 f., 354,
 391, 393 f., 396
 Schlegel, A. W. 196, 351, 404
 Schlegel, F. 72, 194, 196, 397, 404
 Schleiermacher, F. D. E. 20, 72 f., 75, 77, 85–87,
 90, 92, 95, 97, 115, 198, 225, 227, 238, 351
 Schmid, C. 91
 Schmidt, F. 348
 Schmidt, K. 97
 Schopenhauer, A. 404
 Schrader, W. 93
 Schubart, J. C. v. 307
 Schubert, F. 404
 Schuckmann, K. F. v. 208, 222
 Schüler, E. 353
 Schultz, H. 313
 Schulze, F. G. 307
 Schulze, J. 157, 160, 194, 210, 214 f., 218 f., 252
 Schulze-Delitzsch, H. 358
 Schumann 394
 Schumann, R. 404
 Schütz, H. 406
 Schwab, G. 196, 395
 Schwind, M. v. 396
 Scott, W. 395
 Snellmann, J. V. 388
 Speckter, O. 396
 Spielhagen, F. 400
 Spindler, C. 395
 Spontini, G. 407 f.
 Stab, K. R. 340, 349 f.
 Staël, G. de 404–406
 Steffens, H. 225, 238
 Stein, K. vom u. zum 107, 132, 273, 275
 Stein, L. v. 4, 98 f., 106, 336
 Stephani, H. 93, 213, 253, 343 f., 346, 348, 350
 Stiehl, A. W. F. 90, 95, 254, 259, 265
 Stifter, A. 91, 388
 Stirner, M. 81, 349
 Storm, T. 388
 Stoy, K. V. 256
 Stumpf, J. G. 307
 Sue, E. 401
 Süvern, J. W. 115 f., 118, 132 f., 157, 207, 209–
 211, 237, 251
 Tafel, G. L. F. 395
 Thaer, A. 307
 Thiersch, F. W. 160, 193, 200 f., 231, 235, 259
 Thaulow, G. F. 263
 Thomasius, C. 348
 Thun, L. 159, 246 f.
 Thünen, H. v. 10, 307
 Tralles, J. G. 206, 208–210
 Trendelenburg, F. A. 352
 Unger, F. 246 f.
 Varnhagen v. Ense, K. A. 337
 Virchow, R. 351
 Vogt 351
 Völter, L. 131
 Wackernagel, W. 196
 Wagner, R. 407 f.
 Wander, W. 95, 119, 262 f.
 Weber, C. M. v. 407
 Weber, J. J. 393
 Wehrli, J. J. 308
 Weise, T. 328
 Weitling, W. 99, 353
 Werner, A. H. 149
 Werner, G. 149
 Wessenberg, J. H. v. 349
 Westermann, G. W. 400
 Wichern, J. H. 98, 322–324, 347
 Wienberg, L. 388
 Wiese, L. 159, 215
 Wildermuth, O. 400
 Wilhelm I. v. Preußen 371
 Willmann, O. 97, 99
 Winckelmann, J. J. 77, 194, 196
 Wismayr s. Sachregister: Schulplan
 Wit, J. 408
 Witt, F. X. 406
 Wolf, F. A. 159, 193, 225, 235
 Wolff, C. 206, 348
 Wöllner, J. C. s. Sachregister: Religionsedikt
 Wundt, W. 351
 Zedlitz, K. A. v. 107
 Zeller, C. A. 252
 Zeller, C. H. 90, 323
 Zelter, K. F. 406 f.
 Zerrenner, C. G. 90, 185
 Ziller, T. 96, 256
 Zoller, K. A. v. 341, 349

Ortsregister

- Aachen 109, 209, 283f., 288, 297, 311, 321
Amerika 347f.
Arzberg 312
Auerstedt 273
Augsburg 298, 303
- Baden 6, 112, 115, 129f., 147, 158, 200, 219,
228, 233, 235, 253, 255, 262, 290, 298
Bardenberg 313
Basel 323
Bayern 6, 42, 91, 107f., 111f., 115, 123f., 133,
160–162, 183, 199f., 218f., 230f., 251–256,
260f., 264–267, 276, 298, 303, 308, 320, 356,
368, 383, 385f., 389
Bayreuth 312
Bensberg 368
Berg 5
Berlin 8, 13, 40, 80, 123, 132, 148, 153, 159,
162, 194, 205, 209, 216, 222, 227f., 233,
235f., 246, 258, 262–264, 272, 277, 282, 290,
297–301, 311, 319, 323f., 327, 329, 341f.,
347, 351f., 368, 381f., 384, 388, 397f., 402–
410
Bethanien 324
Beuggen 323
Biebrich 366
Biel 353
Bochum 312–314
Böhmen 387
Bonn 8, 209, 213f., 222f., 228, 236, 390
Brandenburg 260
Braunschweig 6, 115, 158, 276, 345f., 400
Bremen 251, 385, 391, 401
Breslau 13, 209, 222, 228, 327
Brünn 384
Bukowina 257
- Celle 307
Clausthal 311, 313
Coburg 115, 407
Crede 307
Cunern 307
- Dänemark 341
Darmstadt 297f., 409
DDR 85
- Deizisau 341
Dessau 153
Detmold 329
Dillenburg 313
Dresden 13, 162, 252, 263, 319, 324, 402, 406f.
Dürbosslar 285
Düsseldorf 356
Düsselthal 323f.
Duisburg 222f., 285, 324
- Eberswalde 307
Eisenach 119, 262, 358, 404
Eisleben 312f.
Elberfeld 356
Elbing 407
Eldena 307
Engers 369
England (s. a. Großbritannien) 299, 333, 335f.,
341f., 345, 347f., 389
Eningen 385
Erfurt 223, 323
Erlangen 227
Essen 285, 312f.
Ettlingen 366
- Finnland 388
Frankfurt am Main 13, 262, 290, 357, 402, 405,
407, 409
Frankfurt an der Oder 222
Frankreich 5, 164, 223, 251, 294f., 389
Freiberg 311–313
Freiburg 228f., 237, 243, 246, 356, 392
- Genf 353
Gießen 228, 235, 242, 297
Glasgow 342
Göttingen 10, 221f., 227f., 231, 235, 246, 294
Goldkronach 312
Gotha 219, 252, 386, 394
Graz 246, 384
Greifswald 223, 233
Grimma 158
Großbritannien (s. a. England) 251, 322
Großenhain 346

- Hagen 153, 357
 Halle 71, 159, 221–223, 227, 231, 233, 235,
 240, 243, 294, 307
 Hamburg 13, 123, 251, 255, 260, 276, 338,
 405, 407
 Hannover 5f., 113, 115, 158, 219, 253, 277,
 297, 324, 367, 385
 Hannoversch-Münden 307
 Heidelberg 8, 228, 232, 242f., 351
 Helmstedt 227
 Hessen 6, 113, 115, 200, 219, 235, 238, 255f.,
 259, 266, 329, 371
 Hessen-Darmstadt (Großherzogtum H.) 113,
 200, 219, 253
 Hessen-Kassel (Kurhessen, Kurfürstentum
 H.) 158, 219, 256, 276, 329
 Hessen-Nassau 367
 Hildburghausen 394
 Hildesheim 277
 Hof Geisberg 308
 Hofwyl 307
 Hohenheim 307
 Holland 388
 Holstein 6, 8
 Hubertusburg 327f.

 Idstein 307f.
 Iferten (Yverdon) 135
 Ingolstadt 227
 Innsbruck 246

 Jena 79, 221, 243, 256, 273, 307
 Jenkau 194
 Jülich 366

 Kaiserswerth 324, 328
 Karlsruhe 214, 219, 290, 295, 297–299
 Kassel 409
 Keszthely 307
 Kiel 222, 263
 Koblenz 209f., 321
 Köln 13, 209, 223, 356
 Königsberg 10, 13, 213, 222, 235, 252, 295,
 327
 Königshütte 312
 Krakau 246f.
 Kulm 368

 Laana 307
 Landshut 8, 160, 222, 227
 Lauenburg 6
 Lausanne 354

 Leipzig 13, 123, 153, 162, 189, 221, 227, 232f.,
 240, 242, 256, 263, 319, 346, 351, 383, 393,
 402f., 405–408
 Lemberg 246f., 384
 Leoben 311
 Linz 384
 London 336, 410
 Lübeck 251
 Ludwigsburg 149, 326

 Magdeburg 153, 407
 Mähren 387
 Mainz 223, 397, 410
 Mannheim 408
 Marburg 222, 227f., 237
 Marienwerder 327
 Mecklenburg 6, 8, 113
 Meiningen 253
 Meissen 158, 261
 Meran 216
 Minden 365
 Mitteldeutschland 42
 Möglin 307
 München 8, 160, 188, 222, 227f., 232, 235,
 263, 295, 298, 326, 390, 396f., 402, 405–409
 Münster 123, 198, 205, 219, 223, 228, 327

 Nassau 253, 255f., 276
 Neinstedt 324
 Neuendettelsau 324
 Neuruppin 395f.
 Niederösterreich 387
 Norddeutschland 91, 309, 371, 399
 Nordhausen 392
 Nürnberg 162, 303, 407, 410

 Oberfranken 29
 Oberösterreich 387
 Oberschwaben 390
 Österreich (s. a. Niederö., Oberö.) 7f., 11, 91,
 93, 95, 107, 109f., 112f., 115, 123, 153,
 159f., 162, 195, 197, 199–202, 219, 230f.,
 245–247, 251, 256f., 261, 265, 295, 303, 326,
 384f., 398, 407, 409f.
 Österreich-Schlesien 387
 Österreich-Ungarn 386
 Ofen 384
 Oldenburg 6, 115, 253, 276
 Olmütz 246, 384
 Oppeln 257
 Oranienstein 368
 Ostelbien 39

- Ostfriesland 5, 253
 Overdyk 323
- Paderborn 223, 321
 Paris 12, 353, 393, 397, 410
 Pest 384
 Pforte 210
 Plön 368
 Pommern 223
 Poppelsdorf 307
 Posen 6, 127, 365
 Potsdam 366, 368
 Potsdam-Wildpark 307
 Prag 97, 246 f., 384
 Prenzlau 209 f.
 Preßburg 5, 384
 Preußen (s. a. Rheinprovinz, Westp.) 4, 6–9,
 11–13, 16, 40, 42, 61, 85, 91, 95, 107–114,
 117–119, 126 f., 132 f., 154–158, 160–162,
 165 f., 182 f., 185, 188, 192, 194–197, 199 f.,
 202, 205–219, 222, 229, 231, 233, 236–238,
 240 f., 244, 251–267, 273 f., 276, 278, 282,
 290, 294 f., 298, 300, 303 f., 313, 327, 362–
 368, 371 f., 384 f., 387, 397 f., 400, 409
 Proskau 307
- Quedlinburg 392
- Regensburg 406
 Regenwalde 307
 Rendsburg 341
 Reutlingen 149, 385
 Rheinland 10, 29, 127, 183
 Rheinpfalz 386
 Rheinprovinz, preußische 6, 12, 223
 Rheydt 285
 Rinteln 227
 Rødding 341
 Ruhrgebiet 13
 Rußland 388
- Saarbrücken 313
 Sachsen 6, 10, 13, 28, 112, 115, 127, 158, 200,
 210 f., 219, 227, 253–256, 260, 262, 264 f.,
 266, 312, 325, 327, 386, 389, 398
 Sachsen-Weimar (s. a. Weimar) 266, 274, 276
 Salzburg 356, 387
 St. Gallen 353
 Schemnitz 310
 Schleißheim 307
 Schlesien (s. a. Österreich-S.) 147, 263, 323 f.
- Schleswig 8
 Schleswig-Holstein 158, 329, 341, 367
 Schönbrunn 5
 Schwarzburg 115
 Schweiz 308, 322, 353 f.
 Siegen 313
 Skandinavien 351, 388
 Steben 312
 Steintal 323
 Straßburg 222, 326
 Stuttgart 162, 201, 223, 326, 384 f., 392, 395,
 400
 Suderburg 309
 Süddeutsche Staaten 274, 278
 Süddeutschland 39, 214, 252, 309, 371
- Tarnowitz 312 f.
 Tharandt 307
 Thierau 307
 Thüringen 6, 386
 Tilsit 5
 Tirol 387
 Trier 209, 223
 Tübingen 228, 232 f., 237
- Vechta 253
- Wahlstatt 368
 Waldau 307
 Waldenburg 313
 Weende 307
 Weihenstephan 307
 Weilburg 366
 Weimar (s. a. Sachsen-W.) 219, 253, 323, 408
 Weißenfels 252, 366
 Westdeutschland 39, 42
 Westfalen 5 f., 218, 227, 261, 321, 381, 383
 Westpreußen 127
 Wien 13, 40, 71, 148, 159, 245 f., 261, 263,
 295 f., 297, 384, 397, 402 f., 405–409
 Winterthur 353
 Wittenberg 223
 Worms 353
 Württemberg 6, 91, 112, 115, 124, 126, 133,
 147, 158 f., 162, 199, 201, 219, 240, 253, 255,
 262, 276, 323, 285 f., 323, 389 f.
 Würzburg 233, 253, 309
- Zülchow 324
 Zwickau 313, 389, 394

Verzeichnis der Abbildungen, Karten und Tabellen

Anteil der Analphabeten an der Bevölkerung ab 10 Jahren in Preußen aufgrund der Volkszählung 1871 *Seite 128*

Regionale Verteilung der Analphabeten in Preußen im Jahre 1871 *Seite 129*

Schema der Lehrgegenstände nach Denzel *Seite 132*

Schema der Lehrgegenstände nach L. Völter *Seite 133*

Ansicht einer Schule für 80 Kinder. Gemischte Knaben- und Mädchenschule *Seite 144*

Lehrpläne

Gymnasium in Preußen, 1816 *Seite 172*

Gymnasium in Preußen, 1837 *Seite 172*

Gymnasium und Realgymnasium in Preußen, 1849 (Entwurf) *Seite 173*

Gymnasium in Preußen, 1856 *Seite 173*

Realschule 1. Ordnung in Preußen, 1859 *Seite 174*

Realschule 2. Ordnung in Preußen, 1859 *Seite 174*

Gymnasium in Österreich, 1854 *Seite 175*

Lateinschule und Gymnasium in Bayern, 1835 *Seite 175*

Verhältnis der Zahl der Schüler höherer Schulen zur Einwohnerzahl des preußischen Staates 1832–1903 *Seite 176*

Zahl der Schüler (männlich) auf höheren Schulen (ohne Vorschulen) in Preußen nach Schultypen, 1822–1911 *Seite 176*

Die soziale Herkunft preußischer Abiturienten, 1784–1808 *Seite 177*

Die soziale Herkunft der Abiturienten Berliner Gymnasien, 1832–1881 *Seite 178*

Die soziale Herkunft der Schüler an sechs Gymnasien im Rheinland und in Westfalen, 1815 bis 1848 *Seite 179*

Die soziale Herkunft der Schüler von fünf badischen Gelehrtenschulen, 1845–1860 *Seite 180*

Die Stundentafel der städtischen höheren Mädchenschule Magdeburg im Jahre 1819 *Seite 182*

Die Stundentafel der städtischen höheren Mädchenschule Magdeburg im Jahre 1861 *Seite 183*

Universitäten auf dem Territorium des späteren Kaiserreichs, 1819–1872 *Seite 224*

Zahl der Studenten an allen deutschen Universitäten nach Fakultäten, 1750–1900 *Seite 230*

Zahl der Studenten an den philosophischen Fakultäten nach Disziplinen, 1841–1881 *Seite 232*

Ordentliche Etats preußischer und anderer Universitäten, 1805–1895 *Seite 234*

Fortbildungsschulen 1850/70 in den Reg.-Bezirken Düsseldorf und Aachen *Seite 286*

Technische Fachschulen vor 1870: Das französische Vorbild und deutsche Entwicklungen *Seite 296*

Die preußischen Gewerbeschulen, 1820–1878 *Seite 302*