

Geiss, Michael

Die Verwaltung der Dinge. Einige Überlegungen zur pädagogischen Geschichtsschreibung

Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]: *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte.* Weinheim u.a. : Beltz 2012, S. 151-167. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 58)



Quellenangabe/ Reference:

Geiss, Michael: Die Verwaltung der Dinge. Einige Überlegungen zur pädagogischen
Geschichtsschreibung - In: Priem, Karin [Hrsg.]; König, Gudrun M. [Hrsg.]; Casale, Rita [Hrsg.]: *Die
Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte.* Weinheim u.a. :
Beltz 2012, S. 151-167 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72089 - DOI: 10.25656/01:7208

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72089>

<https://doi.org/10.25656/01:7208>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik · 58. Beiheft

Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte

Herausgegeben von

Karin Priem, Gudrun M. König und Rita Casale

BELTZ

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2012 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Lore Amann

Gesamtherstellung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41159

Inhaltsverzeichnis

Karin Priem/Gudrun M. König/Rita Casale
Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer
Objekte. Einleitung zum Beiheft 7

Verortungen

Gudrun M. König
Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur 14

Jürgen Oelkers
Die Historizität pädagogischer Gegenstände 32

Marc Depaepe/Frank Simon/Frederik Herman/Angelo Van Gorp
Brodskys hygienische Klappschulbank: Zu leicht für die schulische Mentalität? 50

Lynn Fendler
The Educational Problems of Aesthetic Taste 66

Klaus Prange
Erziehung als Handwerk 81

Praktiken

Monica Ferrari
Education and Things. Pedagogical Ideologies and Didactic Materials in Two
European Courts (15th-17th Centuries) 92

Sabine Reh/Joachim Scholz
Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und
1960er Jahren 105

Karin Priem

Sehen, Lesen, Schreiben, Sprechen und die Dinge. Eine Didaktik der
„Stunde Null“ 124

Vergegenständlichungen

Marcelo Caruso

Reiz und Gefahr des Ephemereren. Der Sandtisch und die Ordnung der modernen
Schule im frühen 19. Jahrhundert 136

Michael Geiss

Die Verwaltung der Dinge. Einige Überlegungen zur pädagogischen
Geschichtsschreibung 151

Sascha Neumann

Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität
der Frühpädagogik 168

Norbert Grube

Der Markenartikel als Erziehungsobjekt? Kleidernormen und Kleiderformen
bei Schüler/innen und Lehrer/innen im 19. und 20. Jahrhundert 185

Episteme

Sonja Häder

Kunstformen als Wissensrepräsentationen. Die naturwissenschaftlichen
Glasmodelle von Leopold (1822-1895) und Rudolf (1857-1939) Blaschka 200

Sabine Bollig/Helga Kelle/Rhea Seehaus

(Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung
in Kindervorsorgeuntersuchungen 218

Michael Geiss

Die Verwaltung der Dinge

Einige Überlegungen zur pädagogischen Geschichtsschreibung

*The death of memory in the dancing dark,
A silence in the Valley far below*

Matthew Mead, *The Administration of Things*

In der Bildungsverwaltung scheint es keine Dinge zu geben, höchstens Verdinglichungen. Die Klage über den verwalteten Unterricht, über eine Bürokratie, die Menschen wie Gegenstände behandelt, hat Tradition. Sie entstand mit der Verstaatlichung des Bildungswesens und weist sich bis heute durch eine wortgewaltige, wenn auch eher starre Semantik aus. Sie wurde von katholischen Publizisten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ebenso verwendet wie von demokratisch gesinnten Schulmännern oder kindzentrierten Pädagogen.¹

Bildungsverwaltung *im Vollzug* hatte und hat es aber immer auch mit Dingen zu tun. Sie administriert Lehrmittel und Schulgebäude, erfindet Formulare und legt Akten an. Sie vermisst Bildungsräume und Lohnklassen, lässt Schulbrunnen bauen, Gärten anlegen und Turngeräte beschaffen.

Die deutschsprachige Theorie der Schulaufsicht,² Bildungsverwaltung oder – umfassender – Schulverfassung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts³ entwarf ihren Gegenstand hingegen von den Interessenten (Staat, Kirche, Familie, Gemeinde, Lehrer, Schü-

1 Nahezu paradigmatisch waren die bis heute gängigen Formeln in Heinrich Wolgasts Aufsatz zum „Bureaukratismus in der Schule“ zusammengeführt, der 1887 in der *Pädagogischen Reform* erschien. Wolgast kritisierte hier ein „fremde[s] System“, das „dem pädagogischen Idealismus die Schwingen lähmt“ (1887, o. S.). Aus katholischer Sicht sollte weniger die pädagogische Freiheit als das Erziehungsrecht der Eltern gegen die staatlichen Zumutungen verteidigt werden. Im Zuge des badischen Kulturkampfes polemisierte etwa eine *Denkschrift des katholischen Curatklerus* (1863) gegen die „centralisirte, bureaukratisch-gouvernementale Einrichtung“ des Unterrichtswesens (S. 18). Die Kirche wurde in diesem Zusammenhang als wahre Hüterin einer Schule des Volkes inszeniert.

Für den demokratischen Gegenentwurf zur bürokratischen Organisation hatte sich im deutschen Sprachraum im Laufe des 19. Jahrhunderts der englische Begriff des „selfgovernment“ eingebürgert. So schloss zum Beispiel der Winterthurer Schulmann Heinrich Morf (1882) seine Darstellung der Zürcher Bildungsverwaltung mit der Feststellung, „dass die Volksschullehrer des Kantons Zürich sich eines schönen Stücks Selfgovernment erfreuen; Maßregelungen von oben haben da keinen Platz“ (S. 410).

2 Allein zur Frage von Fachaufsicht und Schulleitung listete die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1909 (S. 197-199) fünfzig relevante Titel auf.

3 Einen knappen Überblick gibt Andreas Flitner (Flitner, 1957, S. 113-116, 169-174). Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der staatswissenschaftlichen Publizistik des frühen 19. Jahrhunderts vgl. Roeder, 1968, S. 192-209.

ler) her. Diese gaben den theoretischen Entwürfen auch ihre politische Richtung und der jeweiligen „Schulverfassungstheorie“ einen „sehr verschiedenen Charakter“ (Rein, 1908, S. 336): Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1892) beispielsweise stellte die christlichen Eltern und ihr Erziehungsrecht ins Zentrum und verlangte eine familiengenossenschaftliche Organisation. Ernst von Sallwürk (1893) hingegen argumentierte für das genuine Recht des verfassungsgebenden Staates, auch für die Kompetenzverteilungen im Bildungswesen zu sorgen. Und Eduard Spranger stellte den Interessen von Staat, Religion und Wissenschaft die notwendige „Schonung der bereits gebildeten oder sich bildenden persönlichen Gesinnungshaltung“ (Spranger, 1927/1963, S. 48) des Zöglings entgegen.

Bildungsverwaltung erschien in diesem Zusammenhang als gewachsene Konstellation der beteiligten Akteure. Die verschiedenen Interessengruppen wiederum sahen ihr jeweiliges Recht an der Schule auf der Grundlage spezifischer Herleitungen historisch bestätigt: Katholische Publizisten beriefen sich auf die Gründung von Klosterschulen, protestantische auf die lutherische Bildungsambition, etatistische etwa auf die Bildungsreformen durch Karl den Großen (so bei Neese, 1889) und genossenschaftliche wie Dörpfeld auf die Naturgeschichte.⁴

Die Historiographie der Bildungsverwaltung in den deutschen Staaten hat diese Selbstverortungen konzeptionell fortgeführt.⁵ Der Fokus auf eine eingeschränkte Auswahl von Protagonisten⁶ führte methodologisch zu einer Konzentration auf korporative und individuelle Akteure. Die Gestalt der Bildungsverwaltung erschien so weder durch materielle Aspekte noch durch ihre Praktiken bestimmt, sondern sie ergab sich aus einem Spannungsfeld unterschiedlicher Kompetenzen und Ansprüche.

Mehr Abstand zu diesen Konstruktionen versprachen kritische Deutungen der Bildungsverwaltung, die sich zunächst unabhängig von ihrer Historiographie entwickelten, seit den 1950er Jahren aber auch für die Bildungsgeschichte fruchtbar gemacht wurden.⁷ Schule erschien hier als „Ort eines niemals ganz erfaß- und aufklärbaren personalen Geschehens“, der Lehrer mit einem „pädagogische[n] Mandat“ (Berg, 1975, S. 212) ausgerüstet, die Verwaltung letztlich als Bedrohung des eigentlichen Bildungszusammenhangs. Diese kritische Wendung ermöglichte durchaus eine gewisse Distanz zu den Selbstverortungen der Akteure. Zugleich verhinderte der scharfe Dualismus von

4 Zur Geschichte genossenschaftlicher Vorstellungen in der Pädagogik vgl. Potthoff, 1971, der eine protestantisch-reformierte, eine bildungstheoretische und eine demokratische Traditionslinie unterscheidet. Eine Verteidigung gegen die Vereinnahmung des Schulgemeindsgedankens durch Gustav Wyneken versucht die differenziertere Darstellung bei Rugard von Rohden, 1922.

5 Mit den Kulturkämpfen wurde vor allem das Verhältnis von Kirche und Staat auch für die historische Analyse des Bildungswesens institutionalisiert. In einer zweiten Linie ließen sich Gemeinde und Staat einander gegenüberstellen.

6 Für eine steuerungstheoretische Weitung des engen Kreises potenzieller Akteure siehe Borsche, 2012; Hoffmann-Ocon, 2012. Für einen Ansatz, der interest groups ins Zentrum der bildungshistorischen Analyse stellt, vgl. Kliebard, 1986.

7 Besonders die frühen programmatischen Schriften Hellmut Beckers verwendeten eine historische Konstruktion, in der der Staat in allen kulturellen Belangen als potenzieller „Vergewaltiger der Freiheit“ (Becker, 1956, S. 12) erschien.

Pädagogik und Verwaltung aber eine angemessene Erfassung der Genese der Bildungsadministration.

Der historische Blick auf die *Verwaltung der Dinge* im Bildungswesen wurde und wird aber noch von einer weiteren ideengeschichtlichen Entwicklung blockiert, die in der kritischen Historiographie bereits vorausgesetzt worden war. In der Auseinandersetzung mit den Überlegungen des Frühsozialisten Saint-Simon zunächst durch Auguste Comte, später über Friedrich Engels zu Lenin, wurde diese als technokratische Vision in ihrer aktuellen Bedeutung neutralisiert: Dingverwaltung erschien als wenig problematisch und durfte als unspektakuläre Aufgabe auch nach der Revolution zunächst bestehen bleiben. Als eigentliches Problem aber galt die Verdinglichung des Menschen.

Durch die Aneignung dieser Gemengelage einer historiographischen (Fokus auf individuelle und korporative Akteure), kritischen (Betonung eines pädagogischen Mandats jenseits administrativer Zusammenhänge) und technokratischen Begriffsarbeit (Verharmlosung der Sachverwaltung) vergibt die pädagogische Geschichtsschreibung der Bildungsverwaltung, so die These des Aufsatzes, analytisches Potenzial. Notwendig ist eine historische Rekonstruktion der *Verfassungspraxis*⁸ des Bildungswesens – die Beantwortung der Frage also, wer mit welchen Mitteln jeweils agierte, und wie sich normative Setzungen als sachliche, also dinghafte Festlegungen zeigen.⁹

Mit der methodologischen Öffnung gegenüber der materiellen Dimension einer weiterhin als soziales Phänomen gedachten Bildungsverwaltung¹⁰ entsteht aber zugleich die Schwierigkeit ihrer konzeptionellen Abgrenzung. Schon die historiographische Rede von *dem Staat* setzt ja einen klar definierten Akteur voraus, der sich dann etwa von *der Kirche* oder *der Gemeinde* unterscheiden ließe. Mit der alltäglichen Verwaltung der Dinge scheinen hingegen eine Vielzahl an Tätigkeiten, Koalitionen und Verhältnissen auf, die sich nur schwer integrieren lassen.

Somit stellt sich die Frage, wie die Bildungsverwaltung als *Bildungsverwaltung* überhaupt adressierbar wird. Ihre Verstetigung lässt sich aber historisch nur nachvollziehen, wenn auch die Verbindungen von Mensch- und Dingverwaltung nachgezeichnet werden. Im Folgenden wird deshalb zunächst die nicht nur für die pädagogische Historiographie folgenreiche Begriffsarbeit in der politischen Vision einer bloßen „Verwaltung der Dinge“ rekonstruiert (1). Ausgehend von einer notwendigen Reintegration der sachlichen Dimension der Bildungsadministration können anschließend am Beispiel des Großherzogtums Baden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Deutungslücken strukturalistischer und kulturgeschichtlicher Ansätze kurz skizziert werden (2),

8 Anschlussfähig sind hier erste Ansätze zu einer Kulturgeschichte der Verwaltung (Becker, 2003; Becker & von Krosigk, 2008; Haas & Hengerer, 2008), die auch den Praxisformen ihres Gegenstandes Rechnung tragen.

9 Zur Frage, inwiefern Entscheidungen für finanzielle Investitionen in Bildung immer auch Wertentscheidungen waren, arbeitet Carla Aubry (vgl. Aubry, 2012).

10 Bruno Latour argumentiert vor dem Hintergrund seiner wissenschaftssoziologischen Untersuchungen, dass für die Stabilisierung sozialer Zusammenhänge gerade auch nichtmenschliche Entitäten unabdingbar seien (Latour, 2007, S. 399-415).

um abschließend auf die Möglichkeit einer erweiterten Bildungsverwaltungsgeschichte zurückzukommen (3).¹¹

1. Ideengeschichte rückwärts: Die Unterscheidung von Sach- und Menschverwaltung

Vom Phänomen ausgehend erscheint das Verhältnis von Ding- und Menschverwaltung als vielschichtig und häufig auch als uneindeutig. Die strenge Differenzierung der beiden administrativen Formen wurde erst im Laufe des 19. Jahrhunderts in der sozialistischen Literatur begrifflich ausgearbeitet, war mit Auguste Comte aber auch von konzeptioneller Bedeutung für die frühe positivistische Soziologie.

Die Unterscheidung ist in ihrem analytischen Wert nicht unkritisiert geblieben. Bereits zu Beginn der 1920er Jahre bezeichnete der österreichische Rechtswissenschaftler Hans Kelsen die Trennung einer Verwaltung der Dinge von einer Verwaltung der Personen als begrifflich ausgesprochen unscharf. Es gebe „keine Verwaltung von Sachen, die nicht Verwaltung von Menschen, d.h. die Bestimmung eines menschlichen Willens durch den anderen [sei], es gibt keine Leitung von Produktionsprozessen, die nicht Regierung über Personen, d.h. Motivation des einen menschlichen Willens durch den anderen wäre. Sachen und Produktionsprozesse fügen sich nicht als solche der Wirtschaftsordnung. Deren Objekt sind allein: die menschlichen Wollungen und Handlungen“ (Kelsen, 1920, S. 55).¹²

Kelsens Schrift zum Verhältnis des *Sozialismus zum Staat* stellte eine demokratische Kritik der Theorie des Marxismus dar. In wirtschaftlicher Hinsicht laufe dieser, vor allem in seiner doktrinären Lesart, auf eine konsequente Zentralisierung und die Ablösung der politischen durch verwaltungstechnische Funktionen hinaus. Politisch, so belegte Kelsen an den Schriften des jungen Marx, habe die Attraktivität des Programms aber immer in einer radikal individualistischen Vision der Orientierung an den jeweiligen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Gesellschaftsmitglieder bestanden.

Kelsen zeigte auf, wie die analytische Trennung der beiden Herrschaftsformen Ding- und Menschverwaltung auf einen Widerspruch zur politischen Utopie des Marxismus hinauslief. Diesen Widerspruch konnte er besonders an Lenin, dessen Überlegungen zu *Staat und Revolution* zwei Jahre zuvor erschienen waren, überzeugend nachweisen. Als erstes Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung nach der Revolution wies Lenin nämlich ihren angestrebten Umbau zu „Fabrik“ und „Bureau“ aus. Lenin benutzte hier also sowohl die Metapher einer Produktions- als auch die einer Verwaltungseinheit und überbrückte auf diese Weise die theoretisch wie praktisch problematische Kombination ei-

11 Ich danke Philipp Eigenmann für seine kritischen Einwände zu einer ersten Fassung des Textes.

12 Hartwig Bülck (1972) hat darauf hingewiesen, dass auch Lorenz von Stein bereits in seiner Verwaltungstheorie das soziale Moment der Administration hervorgehoben hatte. Zur Verbindung von Gesellschaftstheorie, Verwaltungslehre und Pädagogik bei Lorenz von Stein vgl. Roeder, 1968, S. 215-268.

ner egalitären Selbstverwaltung und der Notwendigkeit eines geschulten „Vortrupps“ (Lenin, 1918/1919, S. 24), der den gesellschaftlichen Umbau organisieren sollte.¹³

Für die erste Phase des Kommunismus, nach Vergesellschaftung der Produktionsmittel und Einführung einer Entlohnung für auch tatsächlich geleistete Arbeit, entwarf Lenin eine Vereinfachung der vormals kapitalistisch organisierten Wirtschaft mit ihrer „Anarchie der Produktion“. Für das „richtige Funktionieren“ der Gesellschaft sei nunmehr eine genaue „Registrierung und Kontrolle“ notwendig. Die Kontrollaufgaben könnten schon mit einer nur elementaren Ausbildung von allen wahrgenommen werden. Der Staat, so Lenin weiter, verliere auf diese Weise seinen politischen Charakter als Instrument einer ausbeutenden Klasse: „Die gesellschaftlichen Funktionen verwandeln sich dann aus politischen in gewöhnliche verwaltungstechnische Funktionen“ (Lenin, 1918/1919, S. 92).

Für diese Unterscheidung griff Lenin auf Friedrich Engels' programmatische Abhandlung *Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft* zurück.¹⁴ Im *Anti-Dühring*, einer der zentralen theoretischen Referenzen des Marxismus, hieß es:

Der erste Akt, worin der Staat wirklich als Repräsentant der ganzen Gesellschaft auftritt – die Besitzergreifung der Produktionsmittel im Namen der Gesellschaft – ist zugleich sein letzter selbständiger Akt als Staat. Das Eingreifen einer Staatsgewalt in gesellschaftliche Verhältnisse wird auf einem Gebiete nach dem andern überflüssig und schläft dann von selbst ein. An die Stelle der Regierung über Personen tritt die Verwaltung von Sachen und die Leitung von Produktionsprozessen. Der Staat wird nicht ‚abgeschafft‘, *er stirbt ab*. (Engels, 1894/1988, S. 262)¹⁵

Mit der Enteignung der Produktionsmittel verliert der Staat laut Engels seine repressive Funktion. Er müsse nun nicht mehr die Interessen einer herrschenden Klasse garantieren und die soziale Ordnung stabilisieren. Vielmehr werde er zum bloßen Verwalter der enteigneten Produktionsmittel. Engels wiederum gab als Herkunft dieser Unterscheidung den Frühsozialisten Henri de Saint-Simon an. Saint-Simon wird neben Robert Owen und Charles Fourier als maßgebliche Quelle sozialistischen Denkens eingeführt, wenn er auch ein Utopist mit bürgerlichem Ansinnen geblieben sei, der weniger das Proletariat als die Menschheit im Blick gehabt habe: „Wenn hierin die Erkenntnis, daß

13 Zu Lenins Konzeption einer Bewegung der Berufsrevolutionäre im Kontext alternativer Deutungen des Marxismus vgl. Ruge, 2010, S. 57-85.

14 Eine weite Verbreitung hatten diese Überlegungen durch die kürzere Schrift *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft* (Engels, 1970) gefunden, die 1880 in einer französischen Ausgabe erschien, erst drei Jahre später auch auf Deutsch vorlag, 1891 bereits eine vierte Auflage erlebte und vielfach übersetzt wurde. Anhand dieser Fassung entwickelte Theo Pirker (1964) seine Überlegungen zu einer kybernetischen Vermittlung von Ding- und Menschverwaltung.

15 In der Formulierung der dritten überarbeiteten Auflage waren diese Passagen, darauf hatte auch Lenin hingewiesen, gegen die anarchistische Vorstellung, der „Staat solle von heute auf morgen abgeschafft werden“ (Engels, 1894/1988, S. 262), gerichtet gewesen. Vielmehr sei nun wissenschaftlich zu klären, wie genau der Übergang vom kapitalistischen Staat zum kommunistischen Gemeinwesen organisiert werden könne.

die ökonomische Lage die Basis der politischen Einrichtungen ist, nur erst im Keime sich zeigt, so ist doch die Überführung der politischen Regierung über Menschen in eine Verwaltung von Dingen und eine Leitung von Produktionsprozessen, also die neuerdings mit so viel Lärm breitgetretene ‚Abschaffung des Staates‘ hier schon klar ausgesprochen“ (Engels, 1894/1988, S. 241), variiert Engels seine Überlegungen zur nachrevolutionären Bedeutung der Sachverwaltung.

Saint-Simon hatte gefordert, dass die Gesellschaft zugunsten der Industrie eingerichtet werden müsse, wobei der Begriff „Industrie“ bei ihm „alle Arten nützlicher Arbeiten“ (Saint-Simon, 1977, S. 197) bezeichnete, worunter manuelle wie intellektuelle Tätigkeiten gleichermaßen fallen sollten. In der Unterstützung aller Werkstätigen würde zukünftig auch die zentrale Funktion der „Regierung“ bestehen: „In den Ideen von der Industrie, dort, einzig und allein dort sollten wir unser Heil suchen“ (Saint-Simon, 1977, S. 197). Diese Überlegungen waren bei Saint-Simon eingebettet in eine Geschichtsphilosophie: Das industrielle Regierungshandeln sollte einen Prozess unterstützen, der seinen stärksten Ausdruck in der Überwindung der Ständegesellschaft gehabt hatte. Nicht mehr feudale und theologische Kräfte, sondern die „industrielle Klasse“ sollte von nun an die Leitung der Gesellschaft übernehmen: „Die Regierungen werden die Menschen nicht mehr führen, ihre Funktion wird sich darauf beschränken, zu verhindern, daß nützliche Arbeiten gestört werden“ (S. 199).

Diese Linie von Saint-Simon über Engels zu Lenin wurde auch in der deutschsprachigen marxistischen Literatur nach 1945 immer wieder betont. So lag es nahe, dass der Ökonom Friedrich von Hayek für seinen ideengeschichtlichen Kampf gegen die seiner Ansicht nach sozialistischen Wurzeln des Totalitarismus¹⁶ beim Frühsozialisten Saint-Simon einsetzte und einen Autor wieder einführte, den Karl Marx in einem ersten Entwurf zu *Bürgerkrieg in Frankreich* als Prophet der „capitalist rule in political economy, of hierarchy in all spheres of human action, even in the sphere of science, and as the author of a new catechism with a new pope and new saints in place of old ones“ (Marx, 1871/1978, S. 65) bezeichnet hatte – den Positivisten Auguste Comte.

Hayeks ideenpolitische Auseinandersetzung mit Saint-Simon glich einer Abrechnung. Dessen frühe Schriften bezeichnete er als „Erguß eines großenwahnsinnigen Schwärmers“ (von Hayek, 1959/1979, S. 170). Die späteren systematischen Schriften seien ohne die Mitarbeit seiner Schüler kaum vorstellbar. Bei Saint-Simon sah er Positivismus und Sozialismus grundgelegt, die beide zusammen als ideologisches Fundament der totalitären Regime des 20. Jahrhunderts unabdingbar gewesen seien.

Besonders für die wirkmächtige Unterscheidung von Regierung und Verwaltung hebt Hayek die Systematisierungsleistung Comtes hervor. Dessen *Plan der wissenschaftlichen Arbeiten, die für eine Reform der Gesellschaft notwendig sind* würde zwar den Gedanken Saint-Simons wenig hinzufügen, sei aber eine „glänzende Neudarstellung“ (von Hayek, 1959/1979, S. 190) der Lehre des Frühsozialisten. Comte hatte in diesem Frühwerk eine theoretische Begründung des anstehenden Umbaus der politischen Strukturen versucht. Im Zentrum seiner Überlegungen stand die Möglichkeit einer Stabilisierung

¹⁶ Siehe dazu Judt, 2010, S. 78-88.

der sozialen Ordnung, ohne dabei in die überkommenen Zustände zurückzufallen oder kopflos für neue Formen zu kämpfen. Laut Comte würden sich eine kritische und eine reaktionäre politische Richtung wechselseitig stabilisieren, fördern bzw. stilllegen. Einer „Absurdität des alten Systems“ stehe die „Gefahr der Anarchie“ (Comte, 1822/1973, S. 49) gegenüber. Eine bloße Kritik der Zustände könne keine Richtung angeben, in die die Gesellschaftsentwicklung gehen soll.

Comte entwarf die Reform der gesellschaftlichen Organisation von ihrem Kopf her. Notwendig sei zunächst eine „Reorganisation der geistigen Gewalt“ (Comte, 1822/1973, S. 63). Diese Vorarbeit müsse von den Gelehrten besorgt, die weltliche Macht hingegen von den industriellen Machern ausgeübt werden. Verwaltungsfragen würden erst nach dem geistigen Umschwung relevant. Als einzig legitimer Ratgeber erschien Comte die Wissenschaft, da die Bevölkerung an deren Urteile bereits gewöhnt sei und diesen Fähigkeit und Berechtigung zuspreche. Politik selbst müsse zu einer „Beobachtungswissenschaft“ (S. 74) werden. Erst so ließen sich revolutionäre Umstürze vermeiden.

Auch bei Comte blieb diese politische Aufgabenbestimmung geschichtsphilosophisch gerahmt. Die Politik könne bestimmte Entwicklungen unterstützen, sie selbst aber nicht motivieren. Sie liefere keine letztgültige Form des Zusammenlebens, sondern müsse über das Studium bisheriger Kulturzustände, Klassifikation, Projektion und Implementation für eine konsensfähige Theorie des politisch Notwendigen sorgen: „Die Willkür verschwindet somit notwendig. Die Verwaltung der Dinge tritt an die Stelle der Regierung des Menschen“ (Comte, 1822/1973, S. 110). In einem industriellen Zeitalter werde Produktion zum einzigen Ziel politischen Handelns. Nur auf diese Weise lässt sich laut Comte die Kritik an den Verhältnissen zum Verschwinden bringen (S. 125).

Bereits wenige Jahre vor Friedrich von Hayek hatte sich der Soziologe Hans Freyer in seinem Versuch einer *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters* zur Verwaltung der Dinge geäußert. Anders als Hayek sah Freyer in dieser Figur nicht totalitäre Regime theoretisch grundgelegt, sondern er betrachtete die Sachverwaltung gegenwartskritisch als notwendigen Ausdruck demokratisch verfasster Gesellschaften. Durch die Abwesenheit eines benennbaren Herrschers könne sich die regierende Gewalt in der Demokratie einzig den Sachen zuwenden: „Hier ist die Leerstelle, in die sich die neue Formel einschiebt: er [der allgemeine Wille; d. Verf.] verwaltet die gemeinsamen Sachen“ (Freyer, 1955/1961, S. 101).

Freyer verwies auf die sozialistische Tradition der Unterscheidung einer Verwaltung der Sachen und einer Verwaltung der Personen.¹⁷ Während Sachen bereits von ihrer Konstitution her administrabel seien, stelle die Verwaltung von Menschen immer einen gewaltsamen Herrschaftsakt dar. Mit der Industrialisierung sei diese Differenzierung aber realgeschichtlich verloren gegangen. Der Mensch werde „an den Maschinengang angeschlossen“ und „mitverwaltet“ (Freyer, 1955/1961, S. 102). Die Motivation seines Handelns speise sich von nun an aus dem Apparat, der ihn einfasse.

Freyer nutzte hier dieselbe analytische Unterscheidung wie Marxisten und Sozialtechnokraten, kehrte ihren programmatischen Gehalt aber in das Gegenteil. Bei der Vi-

¹⁷ Freyer behauptete, ohne das weiter zu konkretisieren, die Unterscheidung stamme aus dem Kommunistischen Manifest (Freyer, 1955/1961, S. 100).

sion einer bloßen Sachverwaltung sei übersehen worden, dass sich Dinge gegenwärtig, also in dem bürokratischen und technologischen Zeitalter, nicht von Menschen trennen ließen: „Die ideologische Formel hat also nur allzu recht: es wird nicht über Menschen geherrscht, sondern es werden Sachen verwaltet. Sie vergaß nur hinzuzufügen: Sachen einschließlich der Menschen, und die Menschen notwendig mit den Sachen“ (Freyer, 1955/1961, S. 103-104).

Demokratiskeptisch fügte Freyer hinzu, dass in der allumfassenden Verwaltung, die auch die Menschen unter sich begreift, die Gefahr der Ersetzung menschlicher Herrschaft durch eine „überdimensionierte Sache“ (Freyer, 1955/1961, S. 106) liege. Die Einheit von Dingverwaltung und verdinglichender Verwaltung erschien aus dieser Perspektive als notwendige Folge der Demokratisierung von Gesellschaften. Bei Hans Kelsen lief die Kritik der Unterscheidung von Sach- und Menschverwaltung hingegen nicht auf eine skeptische Haltung gegenüber demokratischen Verfassungen, sondern auf ein Lob ihres relativistischen Charakters hinaus. Gerade die demokratischen Institutionen könnten vor absoluten Entgegensetzungen schützen, da in der Herrschaft der Mehrheit immer auch die Akzeptanz der Minderheitenpositionen mitgedacht sei. Keine politische Richtung könne unter diesen Bedingungen absolute Geltung beanspruchen und Herrschaft werde immer nur auf Zeit verliehen. Demokratie sei „Ausdruck eines politischen Relativismus“ (Kelsen, 1920, S. 129).

2. Pädagogische Historiographie der Dinge: Das Beispiel Baden

Die absolute Entgegensetzung von Ding- und Personenverwaltung ist eine epistemologische Frucht der sozialtechnokratischen Visionen des 19. Jahrhunderts. Mit ihr ließen sich sowohl die fortschreitende Funktionalisierung des Menschen als Verdinglichung kritisieren als auch der Aufbau einer nachrevolutionären Bürokratie legitimieren oder – wie bei Comte – der Nutzen revolutionärer Umstürze in Frage stellen. Die strenge Unterscheidung wurde später als tendenziell totalitär (Hayek), als Verklärung eines demokratischen Nihilismus (Freyer) oder als absolutistisch bzw. antidemokratisch (Kelsen) kritisiert.

Für die Erforschung der staatlichen Bildungsverwaltung wiederum behauptet der Dualismus von Ding- und Personenverwaltung absolute Gegensätze, die historisch immer nur in Mischformen auftraten. Durch die Verschiebung einer als harmlos entworfenen Verwaltung der Dinge in die Zukunft (wie in den sozialistischen und technokratischen Gesellschaftsentwürfen), aber auch durch die Überhöhung der Bedeutung von Sachverwaltung für gegenwärtige Gesellschaften (wie bei Freyer) gehen die spezifischen Konstellationen von Dingen und Menschen für die Bildungsgeschichte und die Geschichte ihrer Verwaltung verloren.

Das lässt sich am Beispiel des Großherzogtums Baden gut zeigen: Die Verstaatlichung des Bildungswesens bedeutete hier nicht nur einen zentralisierten Zugriff auf die Köpfe, sondern auch eine immense materielle Herausforderung. Mit der Monopolisierung der Aufsichtskompetenzen verband sich für die staatlichen Akteure die Notwendigkeit, in den regulierten Teilbereichen auch tätig zu werden. Zunächst bedurfte

es bürokratischer Verwaltungsinstrumente und entkonfessionalisierter Aufsichtsstrukturen, die für das Bildungswesen noch nicht vorhanden waren. Der Pädagogenstaat stabilisierte sich in der Folge durch seine selbst erzeugte Überforderung: Die neuen Institutionen konnten zunächst dem eigenen Anspruch gar nicht gerecht werden, die alten aber waren entmachtet oder abgeschafft worden. Und gerade die nachträgliche Justierung, die strukturelle Adaptation an die jeweiligen Notwendigkeiten brachte immer wieder neuen Regelungsbedarf hervor. Zugleich veränderte der nun installierte Verwaltungsapparat seinen Gegenstand, das Bildungswesen. Und der veränderte Gegenstand zwang die Bildungsverwaltung selbst zu weiteren Anpassungsleistungen.

Als erstes wurde in den 1860ern – neben der Einrichtung einer überkonfessionellen Zentralbehörde und zumindest zum Teil demokratisch legitimierter Ortsschulbehörden – der geographische Raum neu aufgeteilt. Aus den 110 Bezirksschulvisitaturen, die mit Geistlichen besetzt waren, wurden 11 weltliche Kreisschulvisitaturen. Für jede ernannte der Großherzog einen Kreisschulrat, der sich auch durch seine pädagogische Eignung auszeichnen sollte. Dem durch diese Reduktion der Stellen deutlich gewachsenen Geschäftsbereich wurde auf der mittleren Verwaltungsebene mit einer bürokratischen Organisation entgegengewirkt. Die dafür notwendige Formalisierung der Abläufe erforderte von den vorgesetzten Stellen die Formulierung genauer Anforderungen an die Gestaltung amtlicher Schreiben, der Inventarlisten und Registratur. Es mussten Impresen für häufig wiederkehrende Geschäfte gedruckt werden.

Die Akten zeigen, dass der korrekte Umgang mit diesen Dingen der Verwaltung jedoch auch dreißig Jahre nach Einsetzung der ersten Kreisschulräte keine Selbstverständlichkeit war und immer wieder an die Einhaltung bürokratischer Grundformen erinnert oder die Instrumente überarbeitet werden musste. Auch die Einteilung in elf Schulkreise war nicht von Dauer, da die Kreisschulräte die Geschäftslast kaum bewältigen konnten und die pädagogischen Fachmänner den direkten Kontakt zu den Lehrern ihres Aufsichtsgebietes halten sollten. So wurden 1882 und 1904 weitere Schulkreise eingerichtet und die Aufsicht auf mittlerer Ebene wurde kleinteiliger organisiert.

Die neuen Aufsichtsbehörden waren in Baden zu einem Zeitpunkt eingerichtet worden, an dem die Schulen sich mit massiv wachsenden Schülerzahlen konfrontiert sahen.¹⁸ Die Menge der Schüler, die eine einfache oder erweiterte Volksschule im Großherzogtum Baden besuchten, stieg zwischen 1871 und 1882 um gut 40.000 an.¹⁹ Auch die Entwicklung der Gesamtbevölkerung zeigt diesen Trend an. Die badische Bevölkerung wuchs in der Zeit von 1815 bis 1850 bereits um fast 38% und vergrößerte sich bis 1875 dann nochmals um 13,7% (Griesmeier, 1954, S. 142). Der Bevölkerungszuwachs bis um 1895 lag zwar nicht mehr im zweistelligen Prozentbereich, ist aber weiterhin feststellbar.²⁰

18 Für die USA hat David Tyack auf die Bedeutung von Schülerzahlen im Prozess des Übergangs von der kommunalen Laienaufsicht zu einem korporativ-bürokratischen Modell hingewiesen (vgl. Tyack, 1974, S. 30-39).

19 Berechnungen auf der Grundlage des Statistischen Jahrbuchs für das Land Baden, 1871-1882.

20 Diese Entwicklung fand nicht überall in gleicher Weise statt. So lassen sich vereinzelt sogar leicht rückläufige Schülerzahlen konstatieren, wohingegen sich etwa die Zahl der Volksschulkinder in Karlsruhe zwischen 1871 und 1920 verzehnfachte. In einer vergleichsweise kleinen

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler stieg also mehr oder weniger linear an; für den Bau von Schulhäusern galt dies nicht. Auf der Grundlage der Badischen Schul-Statistik von 1898, in der für alle Schulgemeinden die Lehrer gebeten wurden, Angaben zum Baujahr und zur Qualität der Schulhäuser zu machen, lassen sich zwar nur vage quantitative Aussagen treffen.²¹ Die Auswertung des Auskunftsbooks zeigt aber immerhin, dass diejenigen Gebäude, die am Ende des 19. Jahrhunderts als Schulhäuser genutzt wurden, zu einem grossen Teil noch in den 20er, 30er und 40er Jahren gebaut wurden. In den 50er und 60er Jahren war die Bautätigkeit sichtlich geringer, um dann in den 1870er Jahren wieder deutlich zuzunehmen. Angesichts der Entwicklung der Schülerzahlen lassen sich diese Ergebnisse in mehrfacher Hinsicht interpretieren: Auf die stetig steigenden Schülerzahlen wurde in den Gemeinden in zwei Schüben reagiert. Mit der Masse der zwischen Mitte der 1820er Jahre und 1850 erbauten Schulhäuser liess sich bereits ein guter Teil der neuen Schüler unterbringen. Es war den Behörden und Gemeinden nicht bekannt, inwiefern das Bevölkerungswachstum und somit auch das Wachstum der Schülerzahlen anhalten würde. So schien es für einige Gemeinden, die ja die Kosten zu tragen hatten, sinnvoll zu sein, nicht sofort auf den neuen Raumbedarf zu reagieren. Ein Schulhausneubau stellte sich immer als eine kostenintensive, für die Verwaltungsinstanzen auch kommunikationsaufwändige Angelegenheit dar. Ein struktureller Bedarf musste erst auch kommunikativ anerkannt werden, damit ein tatsächlicher Handlungsanreiz daraus wurde.

Nun fällt der größte Einschnitt in der Bautätigkeit mit derjenigen Phase zusammen, in der in Baden die Bildungsverwaltung radikal umstrukturiert wurde, der Pfarrer als Ortsschulinspektor ersetzt und die erwähnten weltlichen Kreisschulräte auf der mittleren Ebene installiert wurden. 1876 wurden die Kompetenzen des gerade zwölf Jahre zuvor eingerichteten Ortsschulrats, dessen Mitglieder als Laien zu einem Teil direkt in die Behörde gewählt wurden, an den Gemeinderat übergeben. Aus diesen ersten Jahren des erweiterten Gemeinderates als Schulbehörde stammen die meisten Schulgebäude der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Es ist wahrscheinlich, dass sich die heftig umstrittene neue Aufsicht vor Ort erst stabilisieren musste, damit neue Schulhäuser gebaut werden konnten. Die neuen, nunmehr zumindest teilweise demokratisch legitimierten Behörden waren nach ihrer Gründung mit Wahlen, Neubesetzungen, der Einhaltung basaler Verwaltungsstandards und der Einübung demokratischer Verfahren beschäftigt. Sobald die neuen Ortsschulbehörden etabliert waren, zumindest als die bereits bewährten Gemeinderäte die örtliche Schulaufsicht übernahmen, konnte auch der Bau neuer Schulhäuser angegangen werden. In den aufwändigen kommunikativen Aushandlungs-

Stadt wie Radolfzell wuchs deren Zahl im selben Zeitraum um mehr als das Vierfache (Spanger, 2002, S. 253; Fenner, 1987, S. 243).

21 Die im Untertitel als *Auskunftsbook über die Schul- und Ortsverhältnisse sämtlicher Schulorte des Großherzogtums Baden* bezeichnete Zusammenstellung sollte lediglich bei der Stellsuche helfen und war nicht als statistisches Erhebungsinstrument angelegt. Da die Daten nicht auf amtlichen Angaben beruhen, sondern retrospektiv vom Lehrer abgefragt wurden, sind Ungenauigkeiten anzunehmen. In die Berechnung wurden nur diejenigen Angaben einbezogen, die auch tatsächlich einen Zahlenwert ausdrücken und nicht nur aussagen, dass ein Schulhaus „alt“ oder „ziemlich alt“ sei.

prozess, der dem tatsächlichen Bau vorausging, wurden alle Instanzen der Bildungsverwaltung und auch die lokale Staatsbehörde, das Bezirksamt, mit einbezogen.

So nachvollziehbar diese struktur-, kommunikations- und verwaltungsgeschichtlichen Deutungen sein mögen, so sehr unterschlagen sie die bildungshistorischen Besonderheiten des Phänomens. Die Verwaltung eines Schulgebäudes unterscheidet sich von der Administration einer Militärkaserne, und auch Agrarverwaltung ist nicht gleich Bildungsverwaltung. In vielen badischen Landgemeinden war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Volksschule noch im selben Gebäude wie die Gemeindeverwaltung untergebracht, zusammen mit dem Ortsarrest und den Lehrerwohnungen. Viele Angelegenheiten des dörflichen öffentlichen Lebens fanden in den Schulgebäuden statt.

Die Funktion der neu gebauten Schulhäuser in den Dörfern verschob sich zusehends. Seit 1884 bedurfte die gemeinsame Einrichtung von Gemeindeverwaltung samt Ortsarrest und Schulzimmern in einem Gebäude der besonderen Genehmigung durch die oberste Schulbehörde. Das Schulhaus sollte nun laut Verordnung „nicht gleichzeitig anderen Zwecken dienen“.²² Die Verfügung, unterrichtstaugliche Gebäude einzurichten, bedeutete eine materielle Verdichtung der pädagogischen Funktion von Schule. Schule sollte der Ort sein, an dem vor allem unterrichtet wurde.²³

Diese pädagogische „Zentrierung“²⁴, wie sie nun auch materiell in den städtischen und ländlichen Gemeinden mehr und mehr Wirklichkeit wurde, fand in der Behördenorganisation, den publizistischen Äußerungen durch Unterrichtsbeamte und in der Ausgestaltung von Lehrmitteln ihre Entsprechung. Gleich zu Beginn des neu eingerichteten staatlichen Aufsichtswesens wurden mit Johann Georg Friedrich Pflüger und Karl Gruber zwei nicht akademisch gebildete Schulmänner in die oberste Schulbehörde berufen, wenn auch nach kurzer Zeit wieder entfernt. Pflüger entwarf in seiner Zeit als Mitglied des Oberschulrats ein Lesebuch, das den religiösen Bedürfnissen der Bevölkerung keine Rechnung mehr trug und über das heftig gestritten wurde (vgl. dazu Abels, 1996).

Noch Jahrzehnte später galt die Ernennung von Gruber und Pflüger in der Lehrerpresse als erster Schritt hin zu einer pädagogischen Schulaufsicht. Auch der Eintritt von Ernst von Sallwürk in den Oberschulrat und seine spätere Berufung zum Direktor der Behörde wurden nicht nur in liberalen Lehrerkreisen mit Verweis auf seine publizistischen Tätigkeiten und praktischen Erfahrungen als ein wichtiger Erfolg auf dem Weg zu einer konsequent nach pädagogischen Prinzipien eingerichteten Volksschule verstan-

22 Mit einer Verordnung aus dem Jahr 1898 wurde aber verfügt, dass „bereits bestehende Schulgebäude“ weiterhin verwendet werden konnten, auch wenn sie nicht den Anforderungen für Neubauten genügten. Vgl. für diese Regelungen Joos, 1902, S. 432-433.

23 So auch in einer zeitgenössischen Forderung aus schulmedizinischer Perspektive: „Die Schulhäuser für die Schule“. Zeitschrift für Badische Verwaltung und Verwaltungsrechtspflege 33(1901), S. 205. Für eine mikrogeschichtliche Rekonstruktion der Bedeutungsver-schiebung des Schulgebäudes vgl. Geiss, 2010.

24 Bernd Hamm hat den Begriff der „normativen Zentrierung“ geprägt, um die vielfältigen parallel stattfindenden Formen und Prozesse analytisch zu fassen, die gemeinhin als „Reformation“ bezeichnet werden. Gemeint ist „die Ausrichtung auf eine bestimmende und maßgebende, grundlegend orientierende, regulierende und legitimierende Mitte hin“ (Hamm, 1992, S. 241). Den Hinweis auf dieses Konzept und den Text verdanke ich Andrea De Vincenti.

den. Die Kreisschulvisitaturen wurden ebenfalls meist mit schulpraktisch erfahrenen Männern besetzt. Und die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer lauter werdende Forderung nach einer pädagogischen Fachaufsicht²⁵ schien 1911 nach intensiven politischen Debatten vor allem in der Zweiten Kammer des Parlaments mit der Einrichtung eines eigenständigen Kultusministeriums auch an der Spitze realisiert zu werden.

Ernst von Sallwürk wurde erster Ministerialdirektor in dem neuen Ministerium. Den Staat interpretierte Sallwürk als Verfassungsstaat, der die Wahrnehmung der Rechte seiner Mitglieder garantiere und so ein reichhaltiges kulturelles Leben ermögliche. Diese Funktion des Staates als Kulturkatalysator²⁶ mache es aber notwendig, dass er von nun an alleiniger „Träger der Erziehungspflicht“ werde. Zwar könnten Kompetenzen in der Erziehung weiterhin an andere gesellschaftliche Instanzen delegiert werden. Das Letztentscheidungsrecht hierzu obliege aber dem Staat als höchster pädagogischer Instanz. Für den eigenen Bestand sei diese Monopolisierung notwendig: „Die Entwicklung der Gemeinde zum Staat schafft ein Abstraktum, das nur Lebenskraft entfalten kann, wenn es von der realen Kraft des Volkes sich immer neu beleben lässt. Daher wird die Teilung der erzieherischen Pflicht hier ganz besonders wichtig“ (von Sallwürk, 1893, S. 11).

Das von Sallwürk postulierte „Abstraktum“ Staat gewann wirklich an Gestalt durch die Monopolisierung der Kompetenzen im Bildungswesen, wenn auch etwas anders als der publizierende Oberschulrat diesen Zusammenhang entworfen hatte.²⁷ Die Bildungsverwaltung konnte, kräftig unterstützt durch die liberale Lehrerschaft mit ihren Publikationsorganen, eine konsequent pädagogische Ausrichtung der Volksschule durchsetzen und dabei selbst an Kontur gewinnen. Zunächst war der Oberschulrat nur eine dem Innenministerium beigeordnete Mittelbehörde, für einige Jahre mit einem Nationalökonom (Karl Knies) an der Spitze, gefolgt von einem karrierebewussten Juristen. In dieser Zeit, dem Badischen Kulturkampf, ging es den staatlichen Behörden vor allem darum, die quasinatürliche Verbindung der Volksschule zur Kirche zu trennen. Organisatorisch stabilisiert werden sollte die Aufsicht durch eine demokratische Einbindung vor Ort, eine bürokratische Kontrolle auf mittlerer Ebene und eine kollegial-bürokratische Instanz an der Spitze. Der so geschaffene normative Freiraum musste gefüllt werden, wozu sich eine unspezifische, also flexibel verwendbare pädagogische Semantik anbot.

Ohne ihre Materialisierung in den Schulen und Behördenstrukturen hätte diese pädagogische Ausrichtung aber nicht auf Dauer institutionalisiert werden können. Erst so konnte eine kulturelle Vorstellung der Schule als einem Ort, an dem vor allem unterricht-

25 Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang eine Verschiebung der Bedeutung des Konzepts *selfgovernment*, das im 19. Jahrhundert zunächst eine demokratische Form der (Schul-) Aufsicht bezeichnete, dann aber auch für die Selbstverwaltung der Schule durch Lehrer oder Schüler Verwendung fand.

26 Zum Kulturstaatskonzept als einem analytischen Zugang zur historischen Erforschung von Staatlichkeit siehe Neugebauer, 2009.

27 Insofern hat Tenorth mit seinem Einwand Recht, dass Staaten „nicht primär auf Erziehung, sondern zuerst auf Macht und Herrschaft, auf Recht und Gesetz“ (Tenorth, 1998, S. 13) beruhen.

tet werden sollte, fest verankert werden.²⁸ Ohne umgekehrt die schreibende Tätigkeit von Unterrichtsbeamten,²⁹ ohne die diskursive Formierung der Vorstellung einer reinen Fachaufsicht, ohne die berufliche Stabilisierung und Freistellung der Lehrperson, die Hebung ihres wirtschaftlichen Status,³⁰ ihrer Ausbildung, also ohne die Herauslösung der Schule aus allen anderen gesellschaftlichen Belangen hätte ihre pädagogische Funktion weder ideell noch materiell festgeschrieben werden können.

3. Die Grenzen der Bildungsverwaltung

Mit der Erweiterung der Geschichte der Bildungsverwaltung um eine materielle Dimension verliert sie ihre historiographisch behauptete Einheit. Administratives Handeln wird von unterschiedlichen Gegenständen bestimmt, geht von spezifischen Akteurskonstellationen aus und hat je eigene Grenzen. Erst durch die Vermeidung der einfachen Entgegensetzung einer Verwaltung der Dinge und einer Verwaltung der Personen kommen in der Historiographie bislang vernachlässigte Aufgaben- und Tätigkeitsfelder der Bildungsverwaltung wieder in den Blick.

Schon die Erweiterung der Akteursgruppierungen um weitere Interessenten als nur die staatlichen oder kirchlichen hat zu einer Problematisierung dieser Grenzziehung geführt. So hat sich aus einer systemtheoretisch fundierten Governanceperspektive gezeigt, dass es auch für das 19. Jahrhundert notwendig ist, die „schulpolitische Gegensteuer“ weiterer Akteure zu berücksichtigen und eher diffus bleibende Handlungszusammenhänge zumindest nicht auszublenden (Hoffmann-Ocon, 2011, S. 48, 61). Aus der klargeschnittenen Form wird somit eher ein Feld³¹ unterschiedlicher Interessenten, mit mehr oder weniger Macht ausgestatteter Beteiligter. Die Bildungsadministration des 19. Jahrhunderts operierte nicht oder nicht nur gemäß einer Logik der bürokratischen Verwaltung. Es gab theoretische und praktische Alternativen wie eine demokratische Selbstverwaltung oder pädagogische Fachaufsicht.

Ließen sich diese Erkenntnisschwierigkeiten bereits mit einer erweiterten Steuerungsperspektive evozieren, bedeutet die Berücksichtigung auch der materiellen Dimension der Bildungsadministration den endgültigen Bruch mit einer klar bestimmbar-Verwaltungseinheit. Jedes Verwaltungshandeln ist situiert in einer Vielzahl von ma-

28 Siehe zur Schule als kulturell und sozial vermittelte Form Tyack & Cuban, 1998.

29 Manfred Heinemann hat in seiner Dissertation bereits auf die schultheoretischen Leistungen der preußischen Verwalter hingewiesen, die zum Fundament der Unterrichtsverwaltung wurden und auch bei den Lehrern Anklang fanden (Heinemann, 1974, S. 15, 309-320).

30 Vgl. zur Verbeamtung der badischen Lehrer die Untersuchung von Bernd Wunder (1993).

31 In der wissenschaftlichen Literatur zur (Bildungs-)verwaltung dominieren häufig immer noch kybernetische Modelle, die ein klar geschiedenes Innen-Aussen-Verhältnis beschreiben, in dem an die Verwaltung herangetragene Irritationen einzig nach einer eigenen Logik verrechnet werden. Für einen Versuch, das auch diesem Modell zugrundeliegende Formen- kalkül semiologisch aufzubrechen, vgl. Rustemeyer, 2006.

teriellen, ideellen und personellen Kontexten, die sich für den jeweiligen Gegenstand ganz unterschiedlich darstellen können.

Doch mit umgreifenden Ansätzen, die viele verschiedene Faktoren zu einer einheitlichen *Kultur* zusammenfügen, ist noch nicht viel gewonnen. Bei aller sinnvollen Betonung diskursiver Praktiken und unterschiedlicher symbolischer Formen neigt auch die seit einigen Jahren diskutierte Kulturgeschichte der Verwaltung zur methodischen und methodologischen Überfrachtung. Am ehesten eignet sich noch die Betonung der kommunikativen Aspekte administrativen Handelns zu einer neuen Form der Verwaltungsgeschichte (vgl. dazu Haas & Hengerer, 2008).

Ich möchte einen anderen Weg vorschlagen, der sich weder von den im Feld bereits angebotenen historiographischen Selbstverortungen führen, noch einfach das methodische Setting den Gegenstand erzeugen lässt. Die Unterscheidung von Phänomen und Methode, die Aufhebung einer gegenwärtig auch in der pädagogischen Geschichtsschreibung zu beobachtenden „Verschiebung von einer sachlichen zu einer methodologischen Fundierung der Objektivität wissenschaftlicher Forschung“ (Casale, 2011) ist meines Erachtens konstitutiv für ein theoretisches Verständnis der Bildungsverwaltung, das ihrem Gegenstand auch gerecht wird.³² Bisher scheint jedoch die Historiographie der Bildungsverwaltung sich je nach Ausrichtung zu nah am oder zu weit weg vom Gegenstand zu bewegen.³³

Jeroen Dekker hat jüngst für die Geschichte der pädagogischen Ambition einen Vorschlag gemacht, wie sich sowohl deren materielle als auch ideelle Dimensionen historisch nachvollziehen lassen. Unter Verweis auf Fernand Braudel entwickelt er eine anspruchsvolle Methodologie, ohne dessen Strukturgeschichte einfach auf bildungshistorische Gegenstände anzuwenden (vgl. Dekker, 2011). Dekkers Ansatz hat den Vorzug, dass er bildungshistorische Forschung nicht als einen Anwendungsfall soziologischer, kulturwissenschaftlicher oder politologischer Theorieangebote begreift, sondern von der inneren Dynamik pädagogischer Institutionen ausgeht. Sein Vierfelderansatz³⁴ wird nicht von außen an das Phänomen herangetragen, sondern er ergibt sich aus der Binnenstruktur des Gegenstandes. Erst mit dieser Verschiebung lässt sich auch die Frage nach der Einheit der Bildungsverwaltung nun nicht länger definatorisch,³⁵ sondern empirisch stellen. Ins Zentrum rückt die Rekonstruktion der Genese und Funktion der Einheit der Bildungsverwaltung, die Darstellung alternativer organisationaler Möglichkeiten ihrer

32 Niklas Luhmann (1964) hat in einem frühen Aufsatz von einem „angemessene[n] Verständnis“ gesprochen.

33 In der wahlweise affirmativen oder kritischen Umgangsweise mit der verwalteten Schule zeigt sich das Problem einer fehlenden Sprache für die pädagogische Wirklichkeit (vgl. dazu Oelkers, 1991).

34 Dekker untersucht den Wandel des Glaubens an die Möglichkeiten der Erziehung seit dem 17. Jahrhundert anhand von vier Dimensionen: Er fragt sich, wie jeweils sozioökonomische, demographische, private/öffentliche sowie mentale Räume historisch miteinander verknüpft waren.

35 So auch der bekannte Einwand von Ernst Forsthoff (1950), Verwaltung lasse sich „nicht definieren“, höchstens „beschreiben“ (S. 1).

Integration, die historisch verloren gegangen sind, sowie der Nachvollzug der materiellen Bedingungen des Vereinheitlichungsprozesses.

Nur müssen mit dieser Umstellung auch beliebte Topoi der pädagogischen Rhetorik selbst zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Der scharfe Gegensatz von pädagogischer Freiheit und bürokratischer Kontrolle etwa wurde historisch erst durch die staatlich besorgte materielle und ideelle Herauslösung der Schule aus allen anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen überhaupt ermöglicht. Umgekehrt half diese Transformation dem staatlichen Apparat, sich selbst als gesonderte Bildungsverwaltung zu organisieren. Erst durch die Etablierung der pädagogischen Schule ließen sich an ihre behauptete Autonomie dann ganz unterschiedliche politische Hoffnungen knüpfen und deren materielle Bedingungen, Formen und Folgen erfolgreich ausblenden.

Literatur und Quellen

- Abels, K. (1996). Lesebuch und nationale Bildung im Badischen Kulturkampf. *Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte*, 15, 43-64.
- Aubry, C. (2012). The Value of Schooling. Facts that Figure? In C. Aubry & J. Westberg (Hrsg.), *History of Schooling. Politics and Local Practice*. Frankfurt am Main: Peter Lang. [im Erscheinen]
- Badische Schul-Statistik. Ein Auskunftsbuch über die Schul- und Ortsverhältnisse sämtlicher Schulorte des Großherzogthums Baden (1898). Bühl: Konkordia.
- Badisches Statistisches Landesamt (1868-1938) (Hrsg.). *Statistisches Jahrbuch für das Land Baden*. Karlsruhe: Macklot.
- Becker, H. (1956). *Kulturpolitik und Schule. Probleme der verwalteten Welt*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Becker, P. (2003). Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Verwaltung. *Jahrbuch für europäische Verwaltungsgeschichte*, 15, 311-336.
- Becker, P., & von Krosigk, R. (2008). New Perspectives on the History of Bureaucratic und Scientific Subjects. In Dies. (Hrsg.), *Figures of authority: contributions towards a cultural history of governance from the seventeenth to the twentieth century* (S. 11-26). Brüssel: Peter Lang.
- Berg, C. (1975). Schulpolitik ist Verwaltungspolitik. Die Schule als Herrschaftsinstrument staatlicher Verwaltung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 51(3), 211-236.
- Bosche, A. (2012). Vollziehen oder Gestalten? Die Rolle von unterschiedlichen Akteuren bei der Umsetzung von Schulreformen. In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart* (S. 143-161). Wiesbaden: VS Springer [im Erscheinen].
- Bülck, H. (1972). Soziale Verwaltung – Lehren des 19. Jahrhunderts. *Die Verwaltung*, 5(481), 481-488.
- Casale, R. (2011). Über die Aktualität der Bildungsphilosophie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 87(2), 322-332.
- Comte, A. (1822/1973). *Plan der wissenschaftlichen Arbeiten, die für eine Reform der Gesellschaft notwendig sind*. München: Carl Hanser Verlag.
- Dekker, J. J. H. (2011). *Educational ambitions in history. Childhood and education in an expanding educational space from the seventeenth to the twentieth century*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Denkschrift des katholischen Curatlerus im Großherzogtum Baden die Reform des Volksschulwesens betreffend* (1863) (2 Aufl.). Freiburg: Herder'sche Verlagsbuchhandlung.

- Dörpfeld, F. W. (1892). *Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung*. Hilchenbach: Wiegand.
- Engels, F. (1970). *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft* (16. Aufl.). Berlin: Dietz Verlag.
- Engels, F. (1894/1988). Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft. In K. Marx & F. Engels, *Werke*, Bd. 20 (3., durchges. u. vermehrte Aufl.). Berlin: Dietz Verlag.
- Fenner, A. (1987). *Schule in badischer Zeit, 1810-1918. Studien zum Unterrichtswesen von Radolfzell am Bodensee*. Stockach: Primo Verlag.
- Flitner, A. (1957). *Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750-1880*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Forsthoff, E. (1950). *Lehrbuch des Verwaltungsrechts. Allgemeiner Teil*. München: Verlag C. H. Beck.
- Freyer, H. (1955/1961). *Theorie des gegenwärtigen Zeitalters*. Stuttgart: DVA.
- Geiss, M. (2010). Die Leiche im Schulhaus. Amtlicher Schriftverkehr als Quelle für eine Kulturgeschichte der Bildungsverwaltung. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 16(1), 59-66.
- Gesetz, den Elementarunterricht betreffend vom 8. März 1868. *Großherzoglich-Badisches Regierungsblatt*, XV, 251-280.
- Griesmeier, J. (1954). Die Entwicklung der Wirtschaft und Bevölkerung von Baden und Württemberg im 19. und 20. Jahrhundert. *Jahrbücher für Statistik und Landeskunde von Baden-Württemberg*, 1/2, 121-242.
- Haas, S., & Hengerer, M. (2008). Kultur und Kommunikation in politisch-administrativen Systemen der Frühen Neuzeit und der Moderne. In Dies. (Hrsg.), *Im Schatten der Macht. Kommunikationskulturen in Politik und Verwaltung 1600-1950* (S. 9-22). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hamm, B. (1992). Reformation als normative Zentrierung von Religion und Gesellschaft. *Jahrbuch für biblische Theologie*, 7, 241-279.
- Heinemann, M. (1974). *Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoffmann-Ocon, A. (2012). Steuerungsversuche staatlicher und kommunaler Schulaufsichtsbehörden zwischen Konflikt und Kooperation in deutschen Bildungsräumen des 19. Jahrhunderts. In M. Geiss & A. De Vincenti (Hrsg.), *Verwaltete Schule: Geschichte und Gegenwart* (S. 83-106). Wiesbaden: VS Springer [im Erscheinen].
- Joos, A. (Hrsg.) (1902). *Gesetze und Verordnungen über Elementarunterricht und Fortbildungsunterricht im Großherzogtum Baden* (3., neu überarb. Ausgabe). Heidelberg: Emmerling & Sohn.
- Judt, T. (2010). *Dem Land geht es schlecht. Ein Traktat über unsere Unzufriedenheit*. München: Carl Hanser Verlag.
- Kelsen, H. (1920). *Sozialismus und Staat. Eine Untersuchung der politischen Theorie des Marxismus*. Leipzig: Hirschfeld.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. Boston: Routledge & Kegan.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Lenin, V. I. (1918/1919). *Staat und Revolution. Die Lehre des Marxismus vom Staat und die Aufgaben des Proletariats in der Revolution*. Berlin: Rote Fahne.
- Luhmann, N. (1964). Lob der Routine. *Verwaltungsarchiv*, 55(1), 1-33.
- Marx, K. (1871/1978). The Civil War in France (First Draft). In *Marx-Engels-Gesamtausgabe* I.22 (S. 17-81). Berlin: Dietz Verlag.
- Morf, H. (1882). Aus dem Schulleben der Schweiz. *Pädagogium*, 4, 404-423, 467-482.

- Neese, C. (1889). *Die Schule in ihrem Verhältnis zu Staat und Kirche. Kulturhistorisch-Pädagogische Studie* (2. Aufl.). Berlin: Brieger.
- Neugebauer, W. (2009). Staatlicher Wandel. Kulturelle Staatsaufgaben als Forschungsproblem. In Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), *Das preussische Kultusministerium als Staatsbehörde und gesellschaftliche Agentur (1817-1934). Band I.1: Die Behörde und ihr höheres Personal. Darstellung* (S. XI-XXXI). Berlin: Akademie Verlag.
- Oelkers, J. (1991). Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In J. Oelkers & K. Wegenast (Hrsg.), *Das Symbol – Brücke des Verstehens* (S. 111-124). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Pothhoff, W. (1971). *Die Idee der Schulgemeinde. Vorstellungen zur genossenschaftlichen Selbstverwaltung im 19. Jahrhundert*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Pirker, Th. (1964). Von der Herrschaft über Menschen zur Verwaltung der Dinge. *Archives Européennes de Sociologie*, 5(1), 65-82.
- Rein, W. (1908). Schulverfassung. In Ders. (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (2. Aufl.). Langensalza: Beyer.
- Roeder, P.-M. (1968). *Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ruge, W. (2010). *Lenin. Vorgänger Stalins. Eine politische Biographie*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Rustemeyer, D. (2006). *Oszillationen. Kultursemiotische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Saint-Simon, C.-H. de (1977). *Ausgewählte Schriften*. Berlin: Akademie Verlag.
- Spanger, J. (2002). *Aus der Schulstube ins Leben. Die Karlsruher Volksschulen 1716-1952*. Karlsruhe: Info-Verlag.
- Spranger, E. (1927/1963). *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1998). ‚Erziehungsstaaten‘. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In D. Benner, J. Schriewer & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten* (S. 13-53). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Tyack, D. (1974). *The One Best System. A History of American Urban Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1998). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- von Hayek, F. A. (1959/1979). *Missbrauch und Verfall der Vernunft. Ein Fragment* (2. erw. Aufl.). Salzburg: Neugebauer Verlag.
- von Rohden, R. (1922). *Hauptvertreter des Schulgemeindegedankens*. Langensalza: Beyer.
- von Sallwürk, E. (1893). *Art und Bedeutung einer kulturgemässen Schulaufsicht*. Gotha: Behrend.
- Wolgast, H. (1887). Der Bürokratismus in der Schule. *Pädagogische Reform*, 11(46 & 47), o.S.
- Wunder, B. (1993). *Vom Dorfschulmeister zum Staatsbeamten. Die Verbeamtung der badischen Lehrerschaft im 19. Jahrhundert*. Bühl/Baden: Konkordia.

Anschrift des Autors

Michael Geiss, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, FRE F09, Freiestr. 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: mgeiss@ife.uzh.ch