

Herrmann, Ulrich

Erziehungsstaat - Staatserziehung - Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 567-582



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Erziehungsstaat - Staatserziehung - Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 4, S. 567-582 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-112311 - DOI: 10.25656/01:11231

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-112311>

<https://doi.org/10.25656/01:11231>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 4 – Juli 1993

Essay

- 551 YVONNE SCHÜTZE
Geschlechtsrollen – zum tendenziellen Fall eines Deutungsmusters

Thema: Abschied vom Erziehungsstaat?

- 563 ULRICH HERRMANN
Abschied vom Erziehungsstaat? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 567 ULRICH HERRMANN
Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Der Erziehungsstaat und die liberalistische Utopie seiner Auflösung. Ein Beitrag zum bildungstheoretischen Diskurs während der Zeit der Französischen Revolution
- 603 CHRISTA BERG
Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus
- 631 JÜRGEN OELKERS
Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung

Diskussion

- 651 GERD-JAN KROL
Ökologie als Bildungsfrage? Zum sozialen Vakuum der Umweltbildung

- 673 KLAUS MOLLENHAUER
„Anspruch der Differenz“ und „Anspruch des Universellen“. Eine
Marginalie zur ästhetischen Bildung
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH
Profession, System, Region. Neuere bildungshistorische Veröffent-
lichungen

Besprechungen

- 699 HANS SCHEUERL
Ulrich Amlung: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des
politischen Pädagogen, Volkskundlers und Widerstandskämpfers
Adolf Reichwein: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule
- 704 STEPHANIE HELLEKAMPS
Hartmut Meyer-Wolters: Koexistenz und Freiheit. Eugen Finks
Anthropologie und Bildungstheorie
- 707 WOLFGANG KLAFKI
F. Hartmut Paffrath (Hrsg.): Die Wendung aufs Subjekt.
Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos

Dokumentation

- 713 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 551 YVONNE SCHÜTZE
Sex Roles – On the impending fall of an interpretative pattern

Topic: Farewell to the Educational State?

- 563 ULRICH HERRMANN
Farewell to the Educational State? – An introduction
- 567 ULRICH HERRMANN
Educational State – State Education – National Education. National and social functions and achievements of education and schooling in the transition from the state as an association of subordinates to modern citizenship
- 583 HANS-CHRISTIAN HARTEN
The Educational State and the Liberalist Utopia of Its Disintegration – The theoretical debate on education at the time of the French Revolution
- 603 CHRISTA BERG
Farewell to the Educational State? – The pedagogical claims of nineteenthcentury imperial Germany
- 631 JÜRGEN OELKERS
The Educational State and Pedagogical Space: The function of the ideal locus in educational theory

Discussion

- 651 GERD-JAN KROL
Ecology – An Educational Topic? On the social Vacuum of environmental education
- 673 KLAUS MOLLENHAUER
The “claim to difference” versus the “claim to universalism” – a marginalia on aesthetic education
- 679 HEINZ-ELMAR TENORTH
Professions, schoolsystem, regional politics. Recent publications on the history of education

Reviews

699

Documentation

- 713 Recent Pedagogical Publications

ULRICH HERRMANN

Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung

Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft

Zusammenfassung

Der Absolutismus konstituierte sich in der Frühen Neuzeit Europas als Untertanenverbandsstaat, der zur Beförderung dieses Zwecks Schule und Unterricht zu Staatsaufgaben erklärte. Mit der Transformation des Untertanenverbandsstaats in die Staatsbürgergesellschaft der Moderne mußten nicht nur die Unterrichts- und Ausbildungsleistungen des absolutistischen „Erziehungsstaates“ optimiert und maximiert werden, sondern in der neuen Gesellschaftsform auf radikalisierte Rationalisierungs- und (Selbst-)Disziplinierungsleistungen hin modifiziert werden. Die im vorliegenden Beitrag skizzierte Entwicklung im 17. und 18. Jahrhundert – vom Erziehungsstaat über die Staatserziehung zur Nationalbildung – zeigt die innere Ambivalenz dieser Entwicklung, die sich bis in unsere Gegenwart des 20. Jahrhunderts hinein fortgesetzt hat: die Institutionalisierung der mehr und mehr formalisierten Bildungswege eröffnet zugleich die Möglichkeit von deren zunehmender politischer Instrumentalisierung.

Das Regime des Nationalsozialismus wurde „Erziehungsstaat“ genannt, um den totalitären Anspruch des Zugriffs auf die junge Generation zu markieren. Die Bemühungen im Zeitalter der Aufklärung, die Menschen arbeitswillig und fleißig zu machen, wurden als eine „Erziehungsdiktatur“ gekennzeichnet. Und zu allen Zeiten und in allen Kulturen waren die Versuche, „neue Menschen“ zu schaffen, mit ausgesprochen terroristischen Maßnahmen verbunden: im Zeitalter der Glaubenskriege, in der Französischen Revolution, nach der leninistischen Oktober-Revolution in Rußland, unter den stalinistischen Regimen von Berlin bis Peking. Diese Beobachtungen werfen erneut die Frage nach dem Verhältnis von Staat, Gesellschaft, Erziehung und Schule auf, des näheren die Frage, ob und inwieweit auch für den Verfassungsstaat der Moderne die staatlich-politische Instrumentierung von Erziehung und Schule charakteristisch ist.

1. Erziehung im Dienste christlicher Obrigkeit

Die unterschiedlichen Dimensionen und Funktionen der Staatstätigkeit und ihre Zuordnung zu Erziehung, Unterricht und Ausbildung bezweckten und bewirkten in der Moderne Europas – vom Beginn der Frühen Neuzeit bis ins 18. Jahrhundert – immer mindestens dreierlei:

- (a) die *Sicherung von Herrschaft* durch die Formierung eines Untertanenverbandes in der Form der ständisch gegliederten Gesellschaft;

- (b) die *Stützung der Obrigkeit und Staatlichkeit* durch die Heranbildung einer Bürokratie in der Form der verbeamteten Intelligenz;
- (c) die *Stabilisierung von Vergesellschaftung* in den Organisationsformen der Traditionalisierung: Geburtsstände, das „Ganze Haus“, die Korporationen usw.

In diesem – wie in jedem anderen – politischen und sozialen System war die Sicherung von Herrschaft sowie die Aufrechterhaltung der ständischen Ordnung nicht möglich ohne deren spezifische Legitimierung. In der Frühen Neuzeit geschah dies mit Hilfe einer religiös-kirchlichen Rechtfertigung von Herrschaft als Gottesgnadentum bzw. der Betrachtung jedweder Herrschaft als von Gott. Die Legitimationsformeln von Herrschaft und Gesellschaftsordnung mußten aber auch an den Untertanenverband vermittelbar sein und auch tatsächlich vermittelt werden. Sie waren mithin gebunden an bestimmte Formen und spezifische Inhalte von Lehre und Publizität, die *erstens* verhaltensprägend sein mußten – damit die Menschen tatsächlich auch dasjenige taten, was man von ihnen erwartete –, *zweitens* einen Zweifel an der Legitimation von Herrschaft und Beherrschung nicht aufkommen lassen durften, und *drittens* eine Mentalität der Untertänigkeit erzeugten, die diesen Zustand als Ordnung der Schöpfung, gottgewollt usw. hinnahm und auch aktiv rechtfertigte.

In diesem Sinne repräsentierte der (Früh-)Absolutismus den klassischen „Erziehungs“-Staat. WOLFGANG RATKE schrieb um 1630 in seiner „Regentenamtslehre der christlichen Schule“ (RATKE 1957, hier S. 155 f.):

„2. Gehöret aber der Schulen Aufrichtung dem Regenten zu?

Ja, sie gehöret ihm und allen denen, so der hohen Obrigkeit Amt führen, einig und allein zu; denn solch Werk ist von den allgemeinen Rechten, darüber die hohe Obrigkeit alleine Macht hat, und es keiner Privatperson zustehet, alldieweil sie solche Macht und Gewalt von Gott nicht empfangen, und deswegen sich so eines wichtigen Werkes nicht unterwinden dürfen.

3. Soll sich nicht vielmehr ein Regent um seine angetragene Regierung bekümmern?

Dieweil der Schulen Aufrichtung ... kein gering Ding, sondern ein merklich Stück seiner Regierung ist, welches von ihm allein ... zu bestellen, so will folgen, daß ein Regent nicht weniger, ja viel mehr um die Schulen als um andere Sachen ... sich bekümmern und Sorge wegen dero Aufrichtung tragen soll; fürnehmlich, weil an und aus den Schulen sein ganz Regiment hanget und herkommt, und was im Regiment abgeheth, soll täglich aus der Schulen wieder ersetzt werden; item, was in denselben bei der zarten Jugend versehen und unrecht fortgepflanzt wird, dessen muß sein Regiment und ganz Land hernach entgelten, welches ihm alsdann weder für [vor] Gott noch für der Welt zu verantworten möglich ist.

4. Ist denn soviel an den Schulen gelegen?

Ja freilich ist viel daran gelegen. Denn wenn man die Wahrheit sagen soll, so ist der Schulen Aufrichtung und Anordnung das allerwichtigste und auch notwendigste Werk in der ganzen Christenheit, welches ihm ein Regent so hoch als seines ganzen Landes Heil und Wohlfahrt angelegen sein lassen soll. Sintemal in den Schulen werden auferzogen solche Leute, damit hernach alle Stände, beide geistlich und weltliche, mit daraus entspringendem merklichem Nutz besetzt werden, ohne welche Personen die Stände gar nicht bestehen können, sondern stetiger Veränderung unterworfen sein müssen. Darauf dann gemeinlich große Änderung des Regiments zu erfolgen pflaget.“

SECKENDORFF handelt in seinem „Fürsten Stat“ (1656/1976) im XIV. Kapitel des 2. Teils („Von der Regierung und Verfassung eines Landes“) von den Schulen und formuliert dort die bis weit ins 19. Jahrhundert maßgebliche Zuordnung von Obrigkeit und Erziehung bzw. Unterricht und Schule (S. 333f.):

„Es darf keines weitläufftigen Anführens/ sondern ist allerdings bekant/ und bey allen Völkern/ die ihre Vernunft wohl gebrauchen/ geschweige denn bey Christlichen Policeyen [Verwaltungen]/ zu jederzeit gänzlich dafür gehalten worden/ daß an Aufferziehung der Jugend in einem Regiment sehr viel gelegen: Ja/ daß von den Leuten selten ein ander Leben/ Thun und Wandel zu hoffen sey/ als wozu sie von Kindes-Beinen an erzogen und gewehnet worden. Ist nun solche Erziehung und Gewehnung gut und tauglich/ so hat man sich auch redlicher und geschickter Leute bey dem Regiment in allen Ständen: Widrigen falls aber nicht anderst/ als eines unartigen und wilden Wesens zu versehen.“

So ist es auch ganz folgerichtig, daß zum Beispiel die Ausbreitung und Durchsetzung der Reformation vor allem an Prozesse der Alphabetisierung und Literarisierung gebunden war (Flugschriften, Bibeldruck, deutsche Predigt, deutscher Gesang). SECKENDORFF (1976, S. 336, 338) betont daher als die vornehmste Aufgabe der Schule – neben Lesen und Schreiben in der Muttersprache, Rechnen, Gesang – die Unterweisung in „Christlicher Lehre“: „Pflanzung der Gottesfurcht/ E[h]rbarkeit/ Gehorsam/ Demuth/ stiller und eingezogenes Wesen/ Verträglichkeit/ züchtige Geberden/ und was mehr Christlich und löblich ist.“ Daher konnte und mußte sich „in den Landen der Augspurgischen Confession“ (ebd., S. 336) der Prozeß der Etablierung des Schulwesens unmittelbar mit der obrigkeitlichen Macht verbinden, weil *Staatsziel* und *Erziehungszweck gleichgerichtet* waren: der absolutistische „Erziehungs“-Staat sollte Untertanen hervorbringen, die sich durch Gehorsam und Nützlichkeit auszeichneten.

2. Der absolutistische Erziehungsstaat als Instrument gesellschaftlicher und kultureller Mobilisierung und Modernisierung

(Früh-)Moderne Obrigkeit und Staatlichkeit („Regiment“) manifestierte sich in der *Bürokratisierung* und *Rationalisierung* (und später *Demokratisierung*; vgl. SCHLUCHTER 1980 zu MAX WEBER) des Regierungshandelns mit Hilfe einer jetzt entstehenden Funktionselite, der beamteten Intelligenz, die sich spezifische Formen und Inhalte von Herrschaftswissen vor allem auf den Universitäten angeeignet hatte: neben den Ärzten und Pfarrern sind hier vor allem Juristen und Kameralisten zu nennen (MAIER 1966/1986; für das 18. Jahrhundert ergänzend BLEEK 1972, GERTH 1976, WEHLER 1987, S. 210 ff.; DIPPER 1991, S. 208 ff.). Die absolutistische Regierungs- und Herrschaftsform beruhte auf der systematischen Gewinnung von systematischem Wissen – Landesbeschreibungen, Statistiken, Kataster usw. (bei SECKENDORFF z. B. wird dies im 1. Teil seines „Fürsten Stat“ abgehandelt) –, die kombiniert werden mußte durch eine systematische Beherrschung des alltäglichen Wandels und Wollens der Menschen, eigentlich durch die systematische Beherrschung ihrer „Natur“ (SNYDERS 1971). Folgerichtig würde das 17. Jahrhundert das Zeitalter der Erfindung der „rationalen Psychologie“ und das 18. Jahrhundert dasjenige der Erfindung der modernen Anthropologie (GUSDORF 1973; MORAVIA 1977; die einschlägigen Artikel bei JÜTEMANN 1986, 1988).

Nicht der Aspekt des „Erziehungs“-Staates mit seiner Aufgabe und Verpflichtung der Hinführung der Menschen zu einem christlichen und Gott wohlgefälligen Lebenswandel – wie es von AUGUST HERMANN FRANCKE in der

Begründung seiner Erziehungstätigkeit in seinen Hallischen Waisenhäusern klassisch formuliert wurde – stand hier im Vordergrund, sondern der (früh-) absolutistische Staat mit seiner Fundierung von Herrschaft auf Wissen sowie der Vermittlung von Herrschaft durch systematische Belehrung. *Daher* rührte das Interesse an der staatlichen Organisation von Schule und Unterricht.

Herrschaftswissen intendierte Beherrschbarkeit des Untertanenverbandes durch *Disziplinierung* (DRESSEN 1982), zunächst allerdings weniger im Sinne von Beherrschung als Unterdrückung, sondern zunächst und vor allem im Sinne einer „guten Policey“ (DIPPER 1991, S. 231 ff.; zur Sozialdisziplinierung vgl. OESTREICH 1968; SACHSSE/TENNSTEDT 1980, S. 36 ff., dort auch – neben MAIER 1966/1986 – weitere Nachweise zur „policey“). Die Stabilisierung der Gesellschaftsordnung mit Hilfe der Einbindung der Menschen in die traditionellen Strukturen der Stände und Gruppen, der Familienverbände und (berufsständischen) Korporationen machte in dieser Gesellschaftsordnung die traditionsorientierte Begründung und unbezweifelte Geltung sozialer Regeln sinnenfällig. Die Prozesse der Vergesellschaftung dienten einer Sozialisation, deren Ziele *Eingliederung*, *Unterordnung* und *Anpassung* waren. (Die Ausnahmen sozialer Mobilität im Wirtschaftsbürgertum – sowohl als geographischer Mobilität in der Form der „Fremdbeamten“ als auch vertikaler Mobilität in der Form des Aufstiegs innerhalb der gesellschaftlichen und obrigkeitlichen Hierarchie – und vor allem bei den Beamten und Gelehrten – bestätigen, daß die Regel anders lautete.) Insoweit ist die Sozialordnung einerseits charakterisiert durch *Kontrolle* und *Beharrung*, andererseits durch *Emanzipation* und *Dynamik* (vgl. die jüngsten Überblicke zur Geschichte von Staat und Gesellschaft, Regierung und Lebensformen in der Frühen Neuzeit von DIPPER 1991, PRESS 1991 und MÜNCH 1992).

Wir können resümieren. Staat und Gesellschaft bedienen sich seit der Frühen Neuzeit „pädagogischer“ Mittel, um – neben anderen – die drei genannten Herrschafts- und Ordnungszwecke zu erreichen und sich dadurch auf Dauer zu stellen. Nun sind diese Mittel aber von der Art, daß sie eine überschießende, weiterreichende Wirkung haben: sie können in ihren Auswirkungen nämlich prinzipiell nicht auf die intendierten Grenzen limitiert werden:

(a) Alphabetisierung und Literarisierung befähigen auf Dauer auch zur Kritik von Tradition und Hierarchie. Dies macht wiederum besonders das Beispiel der Reformation deutlich; denn deren weltgeschichtliche Wirkung besteht ja darin, das Tabu der kirchlich-dogmatisch fixierten Heilsordnung und -vermittlung gebrochen zu haben zugunsten einer individuellen Glaubenserfahrung und -gewißheit. – Mit der Reformation beginnt die tiefgreifende Krise der traditionellen Legitimationsformen von staatlicher und gesellschaftlicher Ordnung, die ein Jahrhundert später durch die Revolution der Philosophie und das Naturrecht verstärkt (HAZARD 1939, 1949) und wieder ein Jahrhundert später durch die Erfahrung einer Kulturkrise (HERDER, ROUSSEAU) auf die Spitze getrieben wurde (KOSELLECK 1969). Diese Prozesse werden üblicherweise als diejenigen der Säkularisierung, der Dechristianisierung, der Herrschaft der Vernunft usw. bezeichnet. Es sind Prozesse tiefgreifender Umstrukturierungen von Wahrnehmungs-, Bewußtseins- und mentalitären Strukturierungs- bzw. Verarbeitungsformen (VIERHAUS 1978, S. 94 ff.; 1984, S. 141 ff.; 1987, bes. S. 84 ff.: Aufklärung als Lernprozeß). Erziehungs- und Bildungsprozesse in-

itierten Bewußtseinsprozesse et vice versa. Der „Erziehungs“-Staat transformierte sich unausweichlich aus sich selbst heraus: sei es durch Delegitimierung von Tradition und Konvention, sei es durch Freisetzung schöpferischer Neuordnungen (dazu die exemplarische Fallstudie über ROCHOW bei LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 344 ff.).

(b) Die Vermittlung von Wissen führt zur Aneignung geistiger Selbständigkeit für die Hervorbringung neuer und anderer Wissensinhalte und Wissensformen und setzt im Bereich der Schule und des Unterrichts den Prozeß der (Selbst-)Aufklärung in Gang (LESCHINSKY/ROEDER 1976; HERRMANN 1993 a). Die Rationalität der Wissenschaft erweist sich als universelles Prinzip der Hervorbringung und Überprüfung von Wissen, mit dessen Hilfe schließlich vor allem auch die traditionellen politischen und gesellschaftlichen Legitimations- und Verständigungsformen überwunden werden. Es entsteht die „Aufklärungsgesellschaft“ (BÖDEKER/HERRMANN 1987 a) und die bürgerliche raisonnierende „Öffentlichkeit“, die – mit Teilen des Reform-Adels und der Reformbürokratie – in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts „die Gesellschaft“ im ganzen in Bewegung setzte. Die soziale und kulturelle Dynamik ging in Richtung einer bürgerlichen als „Bildungsgesellschaft“, als deren erste tonangebende Formation sich die „Gebildeten“ bzw. das „Bildungsbürgertum“ herauszubilden begann (BÖDEKER/HERRMANN 1987 b; ENGELHARDT 1986, dort alle weiteren Nachweise).

(c) In dieser Gruppe galten – oben wurde bereits darauf hingewiesen – die klassischen Formen der traditionellen Sozialisation nicht. Sie wurden ersetzt durch neue, „bürgerliche“ Verhaltensweisen und Selbstdeutungen: Aufstiegs-, Reform- und Fortschrittsorientierung; gesellschaftliche Selbstverantwortlichkeit und Streben nach „staatsbürgerlicher“ Rechtsgleichheit; bürgerlich-gemeinnützige Selbstorganisation und Ablösung des Untertanenverbandsstaates. Mit einem Wort: das Bürgertum – der bürgerliche Mittelstand als der Stand der Handwerker, Kaufleute, Landwirte und Kameralisten und damit als „der größte Theil der Nation“, wie RESEWITZ es ausdrückte (1773) – als das neue Wirtschaftsbürgertum, als ökonomischer Motor der neuen Gesellschaftsordnung, die bürgerliche Intelligenz und das Bildungsbürgertum als kultureller Motor und als Moderatoren des Reformprozesses bewirkten eine bis dahin ungekannte Dynamisierung und Modernisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse (HERRMANN 1989). Bürgerliche Erziehung für die Etablierung und Perfektionierung der bürgerlichen Gesellschaft bezweckte die mentale und soziale Mobilisierung des Menschen als Wirtschaftsbürger: „Soll die bürgerliche Gesellschaft bestehen, so sind geschäftige und thätige Bürger dazu erforderlich; und je wirksamer und aufgeklärter sie in allen Theilen ihrer Geschäftigkeit sind, desto besser ist es für das Ganze . . . Der erwerbende Theil der Bürger ist der größte und wichtigste: auf ihn beruht die innere Kraft der ganzen Gesellschaft; durch ihn muß die zweckmäßige Erhaltung und der Wohlstand aller Glieder bewirkt werden“ (RESEWITZ 1773, S. 4, 6).

Die im Absolutismus intensivierte Instrumentalisierung von Erziehung und Wissensvermittlung für die Erreichung von Herrschafts- und Gesellschaftszwecken in der Herrschafts- und Gesellschaftsordnung des 17. und 18. Jahrhunderts installierte mithin Prozesse der Traditionalisierung gleichzeitig mit solchen der Modernisierung und Mobilisierung. Dieser Sachverhalt wird durch

Abbildung 1: „Moderne“ und „Modernisierung“ in der Frühen Neuzeit (LEPSIUS 1977, S. 16f.)

Dimension	Traditionalität	Modernität
Sozialstruktur	homogen, stabil	heterogen, mobil
soziale Kontrolle	direkt	indirekt
Werte- und Normensystem	konsistent, „einfach“	inkonsistent, komplex
Positionsrekrutierung	zugeschrieben	erworben
techn. Innovation	gering	zahlreich
Arbeitsproduktivität	gering	hoch
dominanter Wirtschaftssektor	agrarisches	industriell
dominante Siedlungsform	ländlich	städtisch
dominante Sozialform	„Gemeinschaft“ personal vermittelt	„Gesellschaft“ organisatorisch vermittelt
dominante Organisationsform	Patrimonialismus	Bürokratie
Legitimationsformen der Herrschaft	Heiligkeit der Traditionen	Legalität der Satzungen
Aggregation der Interessen	niedrig, lokal	hoch, zentral
dominante Einheiten der Interessenformierung	politisch formierte „Stände“	ökonomisch formierte „Klassen“
politische Partizipation	gering, spontan	hoch, institutionalisiert
Konfliktaustragung	gewaltsam, unterdrückt	friedlich, formalisiert
Kommunikation	personal, direkt	„medial“ vermittelt

das obige Schema (Abb. 1) veranschaulicht, eine idealtypische Entgegensetzung von traditioneller und moderner Sozialstruktur. Das Schema soll außerdem den historischen Befund exemplifizieren, daß die „bürgerliche Gesellschaft“ den absolutistischen „Erziehungs“-Staat intensivieren und institutionell universalisieren mußte und so – scheinbar paradoxerweise – mit der Freisetzung der ökonomischen und kulturellen Kräfte der Gesellschaft zugleich die Kompetenz des Staates auf dem Gebiet der Erziehung und Ausbildung – also auf dem Gebiet der Rekrutierung dieser Kräfte – intensivierte. Die Entwicklung führte vom *Erziehungsstaat* des Absolutismus zur *Staats-erziehung* des Konstitutionalismus.

Die Transformation einer traditionellen Gesellschaft in eine moderne bzw. sich modernisierende läßt sich *begrifflich* fassen vor allem in den Prozessen

- (1) der gesamtgesellschaftlichen Mobilisierung mit dem Effekt zunehmender sozialer Differenzierung;
- (2) der Extensivierung von Partizipation auf der Grundlage der Intensivierung und Organisierung von Kommunikation;

- (3) der Rationalisierung des administrativen und sozialen Handelns sowie der Formalisierung sozialer Beziehungen.

Diese Prozesse zeichnen sich durch die *funktionale Verschränkung* der einzelnen Zielsetzungen aus: Mobilisierung zum Zwecke sozialer Differenzierung und gleichzeitiger Intensivierung von Partizipation, Intensivierung von Kommunikation auf der Grundlage von formalisierter sozialer Beziehungen usw. In diesem Transformationsprozeß haben daher die *organisierten* Formen von Lernen und Erziehung, Unterricht und Schule die *mehrfache* Funktion der *Anbahnung, Grundlegung, Verstetigung* und *Intensivierung* der Befähigung von Einzelnen und Gruppen, an diesen Prozessen nicht nur teilzunehmen, sondern sie mitgestalten und von ihnen profitieren zu können, so daß ihre Bedeutung im ganzen gar nicht überschätzt werden kann – wie die Zeitgenossen schon wußten.

Die einschlägigen Vorgänge in der Sozialgeschichte der Erziehung und des Schulwesens im letzten Drittel des 18. und ersten Drittel des 19. Jahrhunderts sind hinreichend bekannt: Erziehung soll die Menschen selbsttätig, selbständig und aufgeklärt-selbstverantwortlich machen; Lernen soll den jungen Menschen geistig aufgeschlossen und beweglich sowie sozial flexibel machen; das Verhalten soll sich auszeichnen durch „fleißige Geschicklichkeit“. Erziehung, Lernen, Sozialisation sollten programmatisch und konnten real Industriosität bewirken; sie disponierten ein Verhalten, das die unabdingbare Grundlage der ökonomischen und sozialen Mobilisierung bildete. Analog verhielt es sich mit der aufgeklärten Intellektualität, die die Grundlage kultureller und politischer Emanzipations- und Partizipationsprozesse bildete. Und ebenso verhielt es sich mit der kritischen Loyalität, aus der die Impulse des Umbaus der normativen Herrschaftslegitimierung hervorgingen.

Alle diese Prozesse beruhten auf massiven Eingriffen in die traditionellen Erziehungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse, sei es durch staatliche oder kommunale Obrigkeit, sei es kraft bürgerschaftlicher Selbstorganisation. Begleitet und gestützt wurden diese Prozesse durch eine jetzt einsetzende, bis dahin ungekannte Expansion der Produktion und Nutzung von Medien der Aufklärung und Bildung (besonders Zeitungen, Zeitschriften und Bücher; BÖNING/SIEGERT 1990) und – parallel dazu – der Schaffung von Institutionen einer *raisonnierenden Öffentlichkeit* (Patriotische Gesellschaften, Lesegesellschaften, Clubs, die Freimaurer usw.; statt vieler die Dokumentation von KAISER 1989, die Sammelbände VIERHAUS 1980, DANN 1981, HERRMANN 1989 und die schöne Darstellung von IM HOF 1982).

Mit der Transformation des ständisch geordneten Absolutismus in die nach Klassen und Schichten gegliederte bürgerliche Gesellschaft – ein Prozeß, der einherging mit dem Auseinandertreten von Staat und Gesellschaft – trat an die Stelle des „Erziehungs“-Staates die „Staatserziehung“: die öffentliche gesamtstaatliche und gesamtgesellschaftliche Organisation der Erziehungs-, Sozialisations-, Unterrichts- und beruflichen Ausbildungsprozesse in öffentlichen (schulischen) Einrichtungen. Dieser Prozeß begann mit den landesherrlichen und städtischen Universitätsgründungen seit dem 13. Jahrhundert, setzte sich mit den (stiftischen) Gelehrtschulen fort, intensivierte sich seit der Reformation mit dem Ausgriff auf die „deutschen Schulen“ (das niedere Volksschul-

wesen), führte zur Proklamation der allgemeinen Schulpflicht am Beginn des 18. Jahrhunderts und verwandelte schließlich alle Kinder in Schüler. Es folgte noch im 18. Jahrhundert der Versuch, auch die Berufsbildung ‚öffentlich‘ zu regulieren (STRATMANN 1967, S. 205 ff.), im 19. Jahrhundert schließlich wurde die öffentliche und die private Familienersatz-Erziehung (jetzt nicht mehr nur für Waisen, sondern für die armen Kinder arbeitender Mütter) eingerichtet (REYER 1982).

Also „Abschied vom Erziehungsstaat“? Keineswegs, im Gegenteil! Denn wenn die Grundlagen der neuen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung Selbstkontrolle, Selbstdisziplinierung und Selbstmotivierung waren, dann mußte ein öffentliches Interesse daran bestehen – und zwar in der Form der *organisierten Sozialdisziplinierung* -, daß die Internalisierung von Fremd- als Selbstzwang zuverlässig erfolgte (TREIBER/STEINERT 1980). Die Gründe dafür zeigt noch einmal ein Blick in die Matrix (Abb. 1): In modernen Gesellschaftsordnungen kann soziale Kontrolle nur noch indirekt erfolgen; Werte- und Normensysteme werden inkonsistent und komplex; die herkömmlichen Lebensformen stehen zur Disposition; die patrimonial dominierte „Gemeinschaft“ mit geringen Möglichkeiten der Interessenaggregation und -artikulation wird abgelöst von neuen, effektiven Formen der gesellschaftlich organisierten und institutionalisierten Kommunikation und Partizipation.

In der Epoche des Übergangs mußten Staat und Gesellschaft deshalb das Problem der Limitierung der Aufklärung, der Begrenzung der Partizipation und der Steuerung der Reform lösen. Auch hierzu bedienten sie sich „pädagogischer“ Mittel, vor allem durch

(a) die *rechtliche* Etablierung des staatlichen Zugriffs auf Schule und Unterricht durch die Verstaatlichung des Schulwesens; am bekanntesten im preußischen Allgemeinen Landrecht von 1794, das Schulen und Universitäten zu „Veranstaltungen des Staates“ erklärte (HEINEMANN 1974);

(b) die *staatliche* Kontrolle der schulischen Lehrinhalte und – neben ihrer christlich-konfessionellen Einfärbung – seit der Notwendigkeit der Abwehr des revolutionären Frankreich auch deren nationalpolitischer Instrumentierung (HEUBAUM 1904; FRANKE 1912; KÖNIG 1954, 1960, 1972/73);

(c) die *kirchliche* Kontrolle des niederen Schulwesens und dessen Indienahme als einer Sozialisationsinstanz für die Werte und Verhaltensnormen der Traditionalität (FOOKEN 1967);

(d) die *organisatorische Trennung der Bildungswege* für „das Volk“ auf der einen und „die Gebildeten“ auf der anderen Seite, verbunden mit einer kräftigen Privilegierung der „Gebildeten“ und damit der (beabsichtigten) politischen Loyalisierung des Bildungsbürgertums (JEISMANN 1974; vgl. den Beitrag von HARTEN in diesem Heft).

3. Vom absolutistischen Erziehungsstaat zur national-politischen Staatserziehung

Der gesellschaftspolitische Kontext dieser Vorgänge reicht von der Zeit des friderizianischen Preußen und der nach-friderizianischen Reaktion (unter WÖLLNER) über die Erfahrung der Französischen Revolution von 1789 und der

Auseinandersetzung sowohl mit ihren pädagogischen Programmen als auch ihren innerfranzösischen und gesamteuropäischen politischen Folgen zur preußischen Reformzeit und von dort weiter in die Epoche der politischen und schulpolitischen Reaktion seit 1815 (als vorzüglicher Gesamtüberblick HUBER 1975, auch MICHALSKY 1978). Je nach Standort und politischer Option werden die Stellungnahmen zum Verhältnis von Staat bzw. Öffentlichkeit, Verwaltung und Kirche einerseits und Erziehung und Unterricht andererseits unterschiedlich akzentuiert und differenziert:

(a) bezüglich der *Funktionen* und *Grenzen* des Staates, der Verwaltung, der Kirche und der Öffentlichkeit bei Einrichtung, Unterhalt und Kontrolle von Erziehungs- und Schuleinrichtungen;

(b) hinsichtlich des *allgemeinen Schulzwecks* und der jeweiligen generellen Zielsetzung des Unterrichts: Bürgerlichkeit, Patriotismus, Bildung, Nation, Vaterland;

(c) demzufolge bezüglich des Verhältnisses und der *Abgrenzung von öffentlicher und privater* Erziehung und Unterrichtung; hier ist daher historisch die Fragestellung anzusiedeln, ob die Schule (auch) einen Erziehungsauftrag habe bzw. ob der Unterricht ein erziehender sein solle oder dürfe, weil innerhalb der Institution Schule die staatlichen, die gesellschaftlichen und die individuellen Unterrichts- und Erziehungszwecke interferieren (HERRMANN 1981, 1987);

(d) im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte der *inneren und äußeren Schulverhältnisse*: Lehrinhalte und -methoden, Lehreranstellung und -besoldung, Schulaufsicht, Mitwirkung der Eltern in Schulangelegenheiten; hier liegt die Wurzel des Schulgemeinde-Konzepts, das auf TRAPP zurückgeht, dann von DIESTERWEG aufgenommen, von DÖRPFELD ausformuliert und in der Reformpädagogik durch WYNEKEN (in modifiziertem Sinne) zu einem Charakteristikum der privaten Landerziehungsheime im Kontrast zur „Staatsschule“ stilisiert wurde (die einschlägigen Quellentexte bei BERG 1980).

Den Ausgangspunkt markierte PETER VILLAUME, der im Jahre 1788 den liberal-aufklärerischen Standpunkt noch einmal formulierte: der Staat müsse sich um die Einrichtung und Unterhaltung der Schulen sowie die Ausbildung und Anstellung qualifizierter Lehrer kümmern, er dürfe sich aber nicht in die Details der Unterrichtsmethoden einmischen, die Unterrichtspraxis nicht fest- bzw. vorschreiben und er dürfe vor allem nicht das Elternrecht beschneiden (zit. BERG 1980, S. 20f.). Nach dem Tode FRIEDRICHS DES GROSSEN in Preußen und unter dem Eindruck der Folgen der Französischen Revolution vollzog sich dann ein bemerkenswerter Wandel in der Erörterung des Verhältnisses von Staat und Schule. TRAPP sprach sich 1792 (im 16. Band des „Revisionswerks“) unter dem Eindruck der WÖLLNERSchen Zensur entschieden für eine Trennung der Schule von Staat und Kirche zugunsten einer „öffentlichen“, d. h. von der Kommune und den Eltern als „Schulgemeinde“ getragenen Schulverfassung aus (Text bei BERG 1980, S. 22ff.; vgl. HERRMANN 1987). Dies war auch die Auffassung von WILHELM VON HUMBOLDT, die er aufgrund der kritischen Reflexion seiner Eindrücke im revolutionären Frankreich in seinen „Ideen“ von 1792 folgendermaßen formulierte:

„Anordnungen des Staats . . . führen immer, mehr oder minder, Zwang mit sich, und selbst, wenn diess der Fall nicht ist, so gewöhnen sie den Menschen zu sehr, mehr fremde Belehrung, fremde

Leitung, fremde Hülfe zu erwarten, als selbst auf Auswege zu denken.“ (HUMBOLDT 1960, S. 73) „Wer oft und viel geleitet wird, kommt leicht dahin, den Überrest seiner Selbstthätigkeit gleichsam freiwillig zu opfern.“ (Ebd., S. 74) „Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit.“ (Ebd., S. 77) „... der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger, und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst, und gegen auswärtige Feinde nothwendig ist; zu keinem andren Endzwecke beschränke er ihre Freiheit.“ (Ebd., S. 90, Hervorh. im Orig.) „So wichtig und auf das ganze Leben einwirkend auch der Einfluss der Erziehung sein mag; so sind doch immer wichtiger die Umstände, welche den Menschen durch das ganze Leben begleiten. Wo also nicht alles zusammenstimmt, da vermag diese Erziehung allein nicht durchzudringen. Überhaupt soll die Erziehung nur ohne Rücksicht auf bestimmte, den Menschen zu ertheilende bürgerliche Formen, Menschen bilden; so bedarf es des Staats nicht. Unter freien Menschen gewinnen alle Gewerbe besseren Fortgang; blühen alle Künste schöner auf; erweitern sich alle Wissenschaften. Unter ihnen sind auch alle Familienbände enger, die Eltern eifriger bestrebt für ihre Kinder zu sorgen . . . Bei freien Menschen entsteht Nacheiferung, und es bilden sich bessere Erzieher, wo ihr Schicksal von dem Erfolg ihrer Arbeiten, als wo es von der Beförderung abhängt, die sie vom Staat zu erwarten haben.“ (Ebd., S. 108) Und wollte man der öffentlichen Erziehung die „völlige Erreichung ihrer Absicht zugestehen“, so würde sie „zu viel“ bewirken. „Öffentliche Erziehung scheint mir daher ganz ausserhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muss.“ (Ebd., S. 109)

HUMBOLDT bezog sich dabei ausdrücklich auf die Grundsätze von MIRABEAU sowie die grundlegende Differenz von öffentlicher Erziehung (*éducation nationale*) und öffentlichem Unterricht (*instruction public*). HUMBOLDTS liberalem Credo entsprach die Zurückweisung einer – über den Elementar- und den höheren Schulunterricht hinausgehenden – Erziehung *durch* den Staat, erst recht aber *für* den Staat. Genau dies aber mußte das staatliche Interesse aufgrund der revolutionären Herausforderungen der Epoche sein. Auf kirchlich-konservativer Seite wurde daher die „Staatserziehungswissenschaft“ für einen doppelten Zweck entwickelt: zum einen für eine allgemeine und dauerhafte Verbesserung von Erziehung und Unterricht, unabhängig von Partikularinteressen einzelner Stände und Gruppen, zum andern für die Schaffung eines *politischen Nationalbewußtseins*.

HEINRICH STEPHANI formulierte daher in seinem „Grundriß der Staatserziehungswissenschaft“ (1797) die Beförderung von Sittlichkeit innerhalb der Bürgerschaft als Staatsaufgabe und leitete von daher die „Stoffe“ und die „Form“ der „öffentlichen Erziehung“ ab. Die „Erziehung des Menschen als Bürger“ (§§ 37 ff.) erstreckt sich auf die weltbürgerliche Erziehung, und zwar nicht als einer humanistisch-kosmopolitischen, sondern vielmehr als einer staatsbürgerlichen [sic!] Erziehung im weiteren Sinne (rechtliche, ökonomische, politische, historische usw.) und im engeren Sinne (deutsche Sprache, Geschichte und Landeskunde), an die sich die „spezielle“ bürgerliche Erziehung anschließt (technologisch, staatsrechtlich, gewerblich, militärisch usw.). Die „Form“ dieser öffentlichen Erziehung umfaßt nicht nur Elementar-, Mädchen-, Gewerbeschulen usw., sondern vor allem auch – um „einer in der Erziehung bisher verwahrlosten Nation nachzuhelfen“ (§ 85) und dem allgemeinen Ziel der Aufklärung zu dienen (§ 86) – Leseanstalten und Dorfbibliotheken, damit „das Volk in seiner Kultur fortgehen können.“ (§ 84)

Für Voss (1799) diente die Erziehung der Verwirklichung der verschiedenen Staatszwecke durch eine entsprechende Differenzierung der Erziehung, des

Unterrichts und der Ausbildung, orientiert an der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, und erfüllte dadurch eine politische Zielsetzung: „Eine zweckmäßige Erziehung für den Staat gewährt das einzig hinlänglich wirksame Sicherungsmittel gegen revolutionäre Grundsätze und Ruhe störende Absichten.“ (Ebd., 1. Th., S. 91) – Das ist auch die Sicht von PÖLITZ (1806): die Erziehung des Menschen und des Bürgers muß ineins zusammenfallen als *Erziehung zum Bürger*, Bürger und Mensch, Standes- und Berufserziehung dürfen keine Differenz bilden, „Patriotismus“ und „Nationalbildung“ müssen eine Einheit bilden im „Gemeingeist aller Bürger eines Staates“ (ebd., 1. Th., S. 307 ff.):

„Was kein Finanzcalcul, kein Vergrößerungssystem, kein Censurzwang, kein scharfbewachtes Mandat, kein stehendes Heer zu verhindern vermag; das darf von einer *besser organisirten Erziehung* im Staat erwartet werden. Sie bildet nicht bloß einsichtsvolle und thätige, sondern auch patriotische Bürger, die gern für Vaterland, persönliche Freiheit und Eigenthum ihr Blut verströmen; die willig ihre Abgaben entrichten, weil sie richtige Begriffe von der Staatswirthschaft haben, ohne welche das Ganze nicht bestehen kann; die weise Gesetze von selbst, ohne Zwangsmittel, beobachten, weil sie von der Güte derselben überzeugt sind, und die das Licht der Aufklärung nicht mißbrauchen, weil ihr Leben den Forderungen der Sittlichkeit, und der gewonnenen bessern Überzeugung angemessen ist.“ (Ebd., 2. Th., S. 8f.)

Hier artikuliert sich der Übergang vom „Patriotismus“ – als Wirken für das Wohlergehen des Gemeinwesens, des Staates – zum „patriotischen Nationalismus“ – der Identifikation von „Volk“ und „Nation“ –, der sich pädagogisch instrumentiert als politisches Programm einer „National-Bildung“ darstellte (BUSCH/DIERSE 1989, KOSELLECK 1992, SCHÖNEMANN 1989). Damit vollzog sich der Übergang von der *Staats*-Erziehung zur *National*-Bildung. Bürgerlichkeit, Patriotismus, Staatsbewußtsein und Zugehörigkeitsgefühl zu einer Nationalität sollten und konnten – so der erste Exponent dieses Gedanken, J. G. FICHTE – zur Deckung gebracht werden.

J. F. ZÖLLNER als Repräsentant der preußischen Reformzeit (VOGEL 1980) formulierte 1804 beispielhaft diese Thematik: „Wie ist in einem Volke ein gewisser National-Geist zu beleben?“ (VOGEL 1980, S. 194) Durch die Pflege der deutschen Sprache als dem „Band der Gemüther“ (ebd., S. 196, dort bis S. 216 die ff. Zitate), die Pflege der gemeinsamen Abkunft durch deutsche Tugenden, Vorzüge und Verdienste („National-Ehre“), durch die Pflege der „National-Anhänglichkeit“ in „National-Festen“, „-Sitten“ und „-Sprichworten“, die „Erweckung von einer größern Anhänglichkeit an den Thron und an den Staat“ usw. Diese Erziehung kulminiert im Modell der Erziehung des Soldaten:

„... wer das Beste des Soldaten wünscht, der lasse ihn, so viel als möglich, in bürgerlichen Verhältnissen seinem Stande entgegen reifen, gewöhne ihn von Kindheit an zur Ordnung, zur Pünktlichkeit, zum Gehorsam, zur Reinlichkeit und Mäßigkeit, verschaffe ihm Übung seiner Gliedmaßen und härte ihn ab, erfülle sein Herz mit Liebe für den Regenten und für sein Vaterland, lehre ihn in der Erfüllung seiner Pflichten Ehre und Freude finden, befestige in ihm den Entschluß, auch Aufopferungen aller Art willig zu übernehmen, ... und unterstütze dies alles durch *religiöse* Gesinnung ...

Was ich aber eben von der Jugendbildung des künftigen Kriegers forderte, das werde, nebst den übrigen Kenntnissen, von denen ich geredet habe, nicht bloß für ihn, sondern für jeden Staatsbürger ein Gegenstand der Unterweisung in *allen Schulen*, das heißt, ein wesentlicher Theil der *National-Erziehung*.“ (S. 225f.; Hervorh. im Orig.)

Die Menschen müssen – das ist ein Gebot der Humanität – erzogen und gebildet werden, aber nicht zum Raisonieren und nicht zur Vielwisserei, sondern zur Vaterlandsliebe und zu „Mitbürger tugenden“ (S. 250), weshalb sich die Volksbildung nicht an „dem zweideutig gewordenen Namen der *Aufklärung*“ (S. 227) orientieren soll, sondern an dem, was das bürgerliche Leben bestimmt: Gott, Regent, Vaterland, Mitbürger, Familie, Hauswesen, Geschäfte (S. 229 ff.).

SCHLEIERMACHER (1805/1957) hat sich in ungewöhnlich scharfer Form von dieser Position distanziert, und mit ihm setzt sich die von HUMBOLDT begonnene liberale Tradition über DIESTERWEG in den Vormärz und weiter ins 19. Jahrhundert fort. Tonangebend aber und ins konservative Lager führend blieb die Identifizierung von Menschen-, Bürger- und Nationalbildung, wie sie 1812 im „Archiv deutscher Nationalbildung“ – mit FICHTES Portrait als Frontispiz – von JACHMANN formuliert wurde (S. 441 f.):

„Es ist eine ganz irrige Vorstellung, wenn man meint: jedes Subject müsse erst zum Menschen, und dann zum nationalen Menschen oder zum Bürger erzogen werden; wodurch man in der Regel den erstern Zweck für etwas höheres erklärt und den widersinnigen Gedanken ausspricht, daß jedes Subject erst zu etwas vollkommenerem, zum Menschen, sodann zu etwas unvollkommenerem, zum Bürger ausgebildet werden müsse. Das nationale Leben ist ein wahrhaft menschliches Leben und die Ausbildung für dasselbe vereinigt alle Zwecke, welche von der Vernunft für die Erziehung des Individuums aufgestellt werden. Nationalbildung steht demnach in keinem Widerstreit mit der Erziehung des Individuum. Sie hat vielmehr gleich dieser den Zweck, das Individuum zum Ideal vollkommner Menschheit auszubilden. Aber sie characterisirt sich als Nationalbildung durch das Bestreben, den Kräften und Kraftäusserungen des Individuum eine nationale Richtung zu geben, alle Bestrebungen der einzelnen Individuen in dem gemeinsamen Sammelpunct des Nationalzwecks zu concentriren, und dadurch, der Überzeugung, dem Gefühl, dem Willen und der That nach, alle Individuen einer Nation zu einem Gemeinwesen, zu einem Nationalindividuum zu verknüpfen. Sie hält endlich die ganze Nation im Auge, sie wägt unablässig die Totalkraft des Nationalvereins und deren Richtung ab, und leitet dieselbe durch Mittel, die das ganze Leben der Nation umfassen, nach dem idealischen Bildungsgange zum Ideal vollkommner Nationalität hin.“

Fazit: „Wir erklären Nationalbildung für den einzig möglichen Weg zur allgemeinen Menschengultur.“ (S. 445) Menschen-, National- und Geistes-Kultur sollen ineins zusammenfallen, desgleichen Familien-, National- und Menschenwohl (S. 447, 449) – „zu Einem organischen Ganzen“ (S. 453). Damit eröffnet sich der Ausblick auf ein neues Kapitel der deutschen Schulgeschichte: von der Staatserziehung zur Nationalbildung als Formung der nationalen Kultur- und Volksgemeinschaft.

4. Zusammenfassung

(a) Die bürgerliche Gesellschaft ist in ihrem Bestand und in ihrer Weiterentwicklung angewiesen auf *Lernen* und *Forschung*, *Leistung* und *Bildung*. Der „Erziehungs“-Staat des Absolutismus wurde überführt in die „Leistungs“-Gesellschaft des Kapitalismus. Dies modifizierte – als Verschärfung – die Anforderungen an Lernen und Erziehung, Schule und Ausbildung, weil davon nun die Zuteilung von Sozialchancen und Sozialprestige abhängig gemacht wurde und wird.

(b) Die bürgerliche Gesellschaft ist angelegt auf soziale Heterogenität und Differenzierung (Ungleichheit) sowie auf Individualität und Mobilität (Frei-

heit). Mit dieser Gesellschaftsordnung ist ein „Erziehungs“-Staat, dessen vorgebliche, in Wahrheit aber nur zu anderen politischen Zwecken vorgetäuschten Ziele Gleichheit und Gerechtigkeit sind, unvereinbar. Wird der „Erziehungs“-Staat, entgegen der ökonomischen Logik moderner Gesellschaften, als Instrument ideologischer Indoktrination trotzdem installiert, führt dies unausweichlich zum Ruin dieser Staats- und Wirtschaftsordnungen *von innen heraus*; politische Umwälzungen oder Zusammenbrüche sind – seit der Französischen Revolution in immer ähnlicher Weise – dann eigentlich nur die logische Konsequenz der gescheiterten Versuche, totalitäre Bewußtseins-Politik zu betreiben.

(c) An den Schwellen von sozialen und ökonomischen, kulturellen und politischen Transformationen ist die Etablierung bestimmter Komponenten des „Erziehungs“-Staates unabdingbar: Einstellungen und Mentalitäten müssen „umgebaut“ werden, aber nicht nach dem illusionär-totalitären Muster der „Umschaffung“ des Menschen oder der Erzeugung eines „neuen Menschen“, sondern als selbstbestimmter und selbst-reflexiver Prozeß von Personen und Gruppen. Die selbständige und selbsttätige Kontinuierung und Stabilisierung dieses Prozesses in einer – wenn man so sagen darf – anthropologischen Fixierung durch Motivation und Bildung erfordert aber folgerichtig den Umbau der jeweiligen traditionellen Gesellschaftsordnungen und Verhaltensorientierungen zugunsten einer Kommunikations- und Leistungsgesellschaft, deren Mitglieder befähigt sind – wie die Modernisierungs-Matrix zeigt –, mittels

- innengeleiteter Kontrolle gleichzeitig inkonsistente Wertssysteme zu ertragen und den innenpolitischen Frieden aufrechtzuerhalten;
- intrinsischer Motivation auf allen Gebieten des geistigen, technischen und ökonomischen Wissens eine hohe Produktivität zu erzeugen und aufrechtzuerhalten;
- kritischer Rationalität, die in dieser Gesellschaft permanenten Interessen-, Legitimations-, Herrschaftskonflikte friedlich (im Sinne des Natur- und Vertragsrechts, der Gewaltenteilung und des staatlichen Gewaltmonopols usw.) zu lösen und allgemeine Rechtsstaatlichkeit aufrechtzuerhalten.

„Abschied vom Erziehungsstaat“? Wie gezeigt wurde, ist der Abschied unter den Bedingungen der Moderne unausweichlich, wenn sich der Untertanenverbandsstaat in eine Staatsbürgergesellschaft transformiert. Aber auch innerhalb der Staatsbürgergesellschaft werden Erziehungs-, Rationalisierungs- und Disziplinierungsleistungen gefordert, die dazu geführt haben, daß seit dem 19. Jahrhundert eine Expansion des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens einsetzen mußte, die auch heute noch nicht zum Abschluß gekommen ist. Schon am Beginn des 19. Jahrhunderts zeigte sich die politische Kehrseite dieser staatlichen Bildungsexpansion: ihre politische Instrumentalisierung für Volk und Vaterland, Staat und Nation.

In der Logik dieser Struktur lag es, daß sich die beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts – das Dritte Reich und die DDR – als indoktrinierende „Erziehungs“-Staaten verstehen konnten, als sie die Staatsbürgergesellschaft in die Untertanenverbände von Volks- und Parteigenossen zurückverwandelten.

Literatur

- BERG, CHR. (Hrsg.): Staat und Schule oder Staatsschule. Stellungnahmen von Pädagogen und Schulpolitikern 1787–1889. Königstein/Ts. 1980.
- BLEEK, W.: Von der Kameralausbildung zum Juristenprivileg. Berlin 1972.
- BÖDEKER, H. E./HERRMANN, U. (Hrsg.): Über den Prozeß der Aufklärung in Deutschland im 18. Jahrhundert. (Veröff. d. MPI für Geschichte, Bd. 85) Göttingen 1987. (a)
- BÖDEKER, H. E./HERRMANN, U. (Hrsg.): Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. (Studien zum 18. Jahrhundert, Bd. 8) Hamburg 1987. (b)
- BÖNING, H./SIEGERT, R.: Volksaufklärung. Bibliograph. Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850. Bd. 1 von BÖNING, H.: Die Genese der Volksaufklärung und ihre Entwicklung bis 1780. Stuttgart 1990.
- BUSCH, H. J./DIERSE, U.: Artikel „Patriotismus“. In: Histor. WB d. Philos., Bd. 7, Basel 1989, Spp. 207–217 (mit umfangr. Bibl.).
- DANN, O. (Hrsg.): Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. Ein europäischer Vergleich. München 1981.
- DIPPER, CHR.: Deutsche Geschichte 1648–1789. Frankfurt a. M. 1991.
- DRESSEN, W.: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland. Frankfurt a. M. 1982.
- ENGELHARDT, U.: „Bildungsbürgertum“. Begriffs- und Dogmengeschichte eines Etiketts. (Industrielle Welt, Bd. 43) Stuttgart 1986.
- FERTIG, L.: Obrigkeit und Schule. Die Schulreform unter Herzog Ernst dem Frommen (1601–1675) und die Erziehung zur Brauchbarkeit im Zeitalter des Absolutismus. Neuburg-weier/Karlsruhe 1971.
- FERTIG, L. (Hrsg.): Die Volksschule des Obrigkeitsstaates und ihre Kritiker. Texte zur politischen Funktion der Volksbildung im 18. und 19. Jahrhundert. Darmstadt 1979.
- FOOKEN, E.: Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert. Wiesbaden 1967.
- FRANKE, TH.: Geschichte des Staatsgedankens in Schule und Erziehung. Leipzig 1912.
- GERTH, H. H.: Bürgerliche Intelligenz um 1800. Hrsg. von HERRMANN, U. (Krit. Stud. zur Geschichtswissenschaft, Bd. 19) Göttingen 1976.
- GUSDORF, G.: L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières. (Les sciences humaines et la conscience occidentale, t. VI) Paris 1973.
- HAZARD, P.: Die Krise des europäischen Geistes – 1680–1715. Hamburg 1939.
- HAZARD, P.: Die Herrschaft der Vernunft. Das europäische Denken im 18. Jahrhundert. Hamburg 1949.
- HEINEMANN, M.: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung 1771–1800. Göttingen 1974.
- HERRMANN, U.: Der Streit zwischen Schule und Kirche im ausgehenden 18. Jahrhundert als Säkularisationsprozeß. In: Brschw. Jb. 62 (1981, S. 113–136; wiederabgedr. in: HERRMANN 1993 (a), S. 217–234.
- HERRMANN, U.: Erziehung und Unterricht als Politicum. Kontroversen über erhoffte und befürchtete Wechselwirkungen von Politik und Pädagogik im ausgehenden 18. Jahrhundert in Deutschland. In: BÖDEKER/HERRMANN 1987, S. 53–71; wiederabgedr. in: HERRMANN 1993 (a), S. 195–208.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1989.
- HERRMANN, U.: Aufklärung und Erziehung. Weinheim 1993. (a)
- HERRMANN, U. (Hrsg.): Volk – Nation – Vaterland. Hamburg 1993. (b)
- HEUBAUM, A.: Die Nationalerziehung in ihren Vertretern Zöllner und Stephani. Halle/S. 1904 (mit Quellentexten).
- HÜBER, E. R.: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Bd. I: Reform und Restauration 1789–1830. Nachdr. der 2., verb. Aufl. Stuttgart 1975.
- HUMBOLDT, W. v.: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: DERS.: Werke in 5 Bden. Hrsg. von FLITNER, A. u. GIEL, K., Bd. I, Darmstadt 1960, S. 56–233.
- IM HOF, U.: Das gesellige Jahrhundert. Gesellschaft und Gesellschaften im Zeitalter der Aufklärung. München 1982.

- JACHMANN, R. B.: Das Wesen der Nationalbildung. In: DERS./PASSOW, F. (Hrsg.): *Archiv Deutscher Nationalbildung*. Berlin 1812, Reprint (mit einer Einleitung von HEYDORN, H.-J.). Frankfurt a.M. 1969, S. 405–463.
- JEISMANN, K.-E.: *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1817*. (Industrielle Welt, Bd. 15) Stuttgart 1974.
- JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): *Die Geschichtlichkeit des Seelischen*. Weinheim 1986.
- JÜTTEMANN, G. (Hrsg.): *Wegbereiter der Historischen Psychologie*. München/Weinheim 1988.
- KAISER, A. (Hrsg.): *Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn 1989.
- KÖNIG, H. (Hrsg.): *Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts*. Berlin 1954.
- KÖNIG, H.: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts*. (Monumenta Paedagogica, Bd. I) Berlin 1960.
- KÖNIG, H. (Hrsg.): *Zur Geschichte der bürgerlichen Nationalerziehung in Deutschland zwischen 1807 und 1815*. (Monumenta Paedagogica, Bde. XII u. XIII) 2 Teile, Berlin 1972/73.
- KOSELLECK, R.: *Kritik und Krise. Ein Beitrag zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Freiburg/München 1969.
- KOSELLECK, R., u. a.: Artikel „Volk, Nation, Nationalismus, Masse“. In: BRUNNER, O., u. a. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*. Bd. 7, Stuttgart 1992, S. 141–431.
- LEPSIUS, M. R.: *Soziologische Theoreme über die Sozialstruktur der „Moderne“ und die „Modernisierung“*. In: KOSELLECK, R. (Hrsg.): *Studien zum Beginn der modernen Welt*. (Industrielle Welt, Bd. 20) Stuttgart 1977, S. 10–29.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: *Schule im historischen Prozeß*. Stuttgart 1976.
- MAIER, H.: *Die ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre*. Zuerst 1966, München 1986.
- MICHALSKY, H.: *Bildungspolitik und Bildungsreform in Preußen. Die Bedeutung des Unterrichtswesens als Faktor sozialen und politischen Wandels beim Übergang von der ständischen zur bürgerlich-liberalen Gesellschaft*. Weinheim/Basel 1978.
- MORAVIA, S.: *Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung*. Frankfurt a.M. 1977.
- MÜNCH, P.: *Lebensformen in der Frühen Neuzeit, 1500–1800*. Frankfurt a.M./Berlin 1992.
- OESTREICH, P.: *Strukturprobleme des europäischen Absolutismus*. In: *Vjschr. f. Wirtsch.- u. Soz. gesch.* 55 (1968), S. 329ff.
- PÖLITZ, K. H. L.: *Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt*. 2 Theile, Leipzig 1806.
- PRESS, V.: *Kriege und Krisen. Deutschland 1600–1715*. München 1991.
- RATKE, W.: *Die Regentenamtslehre der christlichen Schule (um 1630)*. In: HOHENDORF, G. (Hrsg.): *Die Neue Lehrart. Pädagogische Schriften W. Ratkes*, Berlin 1957, S. 154–170.
- RESEWITZ, F. G.: *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*. Kopenhagen 1773; Reprint der 2. Aufl. Wien 1878, Glashütten/Ts. 1975, mit einer Einleitung von KRAUSE, H. M. P., S. 1–83.
- REYER, J.: *Entstehung, Entwicklung und Aufgaben der Krippen im 19. Jahrhundert in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982), S. 715–736.
- SACHSSE, CHR./TENNSTEDT, F.: *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland*. Bd. 1: *Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg*. Stuttgart 1980.
- SCHLIERMACHER, F. D. E.: *Rezension zu Zöllner. „Ideen über Nationalerziehung“ (1805)*. In: DERS.: *Pädagogische Schriften*. Hrsg. von WENIGER, E./SCHULZE, TH., 2 Bde., Düsseldorf/München 1957, S. 65–80.
- SCHLUCHTER, W.: *Rationalismus der Weltbeherrschung. Studien zu Max Weber*. Frankfurt a.M. 1980.
- SCHÖNEMANN, B.: „Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. *Zur politischen Karriere zweier Begriffe*. In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. Weinheim/Basel 1989, S. 275ff.
- SECKENDORFF, V. L. VON: *Teutscher Fürsten Stat*. Zuerst 1656, Reprint der Ausgabe Frankfurt a.M. 1665, hrsg. von FERTIG, L., Glashütten 1976, mit einer Einleitung des Hrsg.: *Patriarchalischer Fürstenstaat und territoriale Erziehungspolizei*, S. 1–67.

- SNYDERS, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung in 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn 1971.
- STEPHANI, H.: Grundriß der Staatserziehungswissenschaft. Weißenfels/Leipzig 1797.
- STRATMANN, K.: Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen 1967.
- TREIBER, H./STEINERT, H.: Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. München 1980.
- VIERHAUS, R.: Deutschland im Zeitalter des Absolutismus. (Deutsche Geschichte, Bd. 6) Göttingen 1978.
- VIERHAUS, R. (Hrsg.): Deutsche patriotische und gemeinnützige Gesellschaften. (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 8) München 1980.
- VIERHAUS, R.: Staaten und Stände ... 1648–1763. (Propyläen Geschichte Deutschlands, Bd. 5) Berlin 1984.
- VIERHAUS, R.: Deutschland im 18. Jahrhundert. Göttingen 1987.
- VOGEL, B. (Hrsg.): Preußische Reformen 1807–1820. (NWB, Bd. 96) Königstein/Ts. 1980.
- VOSS, CHR. D.: Versuch über die Erziehung für den Staat. 2 Theile, Halle/S. 1799.
- WEHLER, H.-U.: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1. Bd.: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära, 1700–1815. München 1987.

Abstract

In early modern times, absolutism constituted itself as an association of subordinates, a system which, in order to secure its status, declared education and schooling a matter of state. In the wake of the transformation of the association of subordinates into a modern society of citizens, the educational and pedagogical functions of the absolutist "educational state" had to be not only optimized and maximized but also adapted to the need for a more radical rationalization and (self-)discipline in the new social system. The author sketches the development during the seventeenth and eighteenth century – from the educational state via state education to national education – and reveals the inner ambivalence of that development which has lasted well into the twentieth century: the institutionalization of the increasingly formalized educational trajectories simultaneously furthers their political instrumentalization.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen, Münzgasse 22–30, 72070 Tübingen