

Wittmütz, Volkmar

## Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft.* Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 363-376. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Wittmütz, Volkmar: Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800 - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft.* Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 363-376 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-220173 - DOI: 10.25656/01:22017

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-220173>

<https://doi.org/10.25656/01:22017>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

# Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung  
im Übergang vom Ancien Régime  
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von  
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :**  
Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang  
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von  
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	9
<b>I. Grundlagen</b>	
ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS	
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik . . . . .	15
JÜRGEN OELKERS	
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis . . . . .	31
<b>II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich</b>	
HEINZ-HERMANN SCHEPP	
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ihren Konsequenzen für die Pädagogik . . . . .	47
DOMINIQUE JULIA	
<i>L'institution du citoyen</i> – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789–1795) . . . . .	63
ZEITTADEL	
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . .	105
ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) . . . . .	109
HANS-CHRISTIAN HARTEN	
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution . . . . .	117
FRAUKE STÜBIG	
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE CONDORCET . . . . .	133

### III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz

HOLGER BÖNING	
Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 . . . . .	149
HANNO SCHMITT	
Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland . . . . .	163
OTTO HANSMANN	
Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik . . . . .	185
ULRICH HERRMANN	
Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . . .	201
MICHAEL WINKLER	
Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . . .	211
HORST KRAUSE	
Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus . . . . .	227
JÜRGEN OELKERS	
Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . . .	243
FRITZ OSTERWALDER	
Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit . . . . .	255

### IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen

BERND SCHÖNEMANN	
„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe . . . . .	275
HANS REISS	
KANT und die Französische Revolution . . . . .	293
GERHARD KURZ	
SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution . . . . .	305
HANS REISS	
GOETHE und die Französische Revolution . . . . .	317

<b>WOLF KITTLER</b>	
Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution . . . . .	333
<b>NORBERT WASZEK</b>	
1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . .	347

**V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert**

<b>VOLKMAR WITTMÜTZ</b>	
Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800 . . . . .	363
<b>SUSANNE STROBACH-BRILLINGER</b>	
Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendzeitschriften. Ein Überblick 1789–1859 . . . . .	377
<b>RAINER RIEMENSCHNEIDER</b>	
„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945 . . . . .	391

**VI. Die unbeendete Revolution**

<b>WOLFGANG SÜNKEL</b>	
Vom Mythos und vom Pathos der Revolution . . . . .	413
Die Autoren dieses Bandes . . . . .	425
Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen . . . . .	429

## Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800

Die folgenden Ausführungen stellen das Rheinland in den Mittelpunkt, weil nach Meinung vieler Beobachter die Einflüsse der Französischen Revolution in dieser Frankreich am nächsten liegenden Region Deutschlands sich besonders deutlich bemerkbar gemacht haben. Schon der große französische Revolutionsforscher ALEXIS DE TOCQUEVILLE bemerkte deshalb, daß die „Gegenden Deutschlands, wo sich die revolutionären Leidenschaften Frankreichs zuerst ausgebreitet und stets am heftigsten geregt“ hätten, größtenteils im Rheinland lägen, während die Teile Deutschlands, die diesen Leidenschaften am längsten unzugänglich blieben, die ökonomisch rückständigen Gebiete Deutschlands im Osten gewesen seien (TOCQUEVILLE 1856/1978, S. 42). Wenn auch die moderne Jakobinerforschung diese Behauptung inzwischen bestritten und teilweise auch korrigiert hat (zuletzt HAASIS 1988), so ist doch zweifellos das Rheinland vom Widerhall der Revolution im Nachbarland besonders betroffen gewesen. Allerdings ist fraglich, ob diese Feststellung auch für Schule und Lehrer gilt.

### I.

In dem politisch außerordentlich zersplitterten, aber wirtschaftlich entwickelten Rheinland hatte sich bereits im letzten Jahrzehnt vor der Revolution eine von den Ideen der Aufklärung gespeiste öffentliche Diskussion entwickelt, die auch Probleme der Bildung und Erziehung, weniger allerdings der Schule, berührt hatte. Ihre gesellschaftliche Verfestigung hatte diese Diskussion in den Freimaurer- und Illuminatenlogen, aber auch in den Lesegesellschaften gefunden, die seit den 1770er Jahren in rheinischen Städten gegründet worden waren. 1775 zum Beispiel war in Elberfeld die Gründung einer „Geschlossenen Lesegesellschaft“ erfolgt, 1781 war eine derartige Gesellschaft in Mainz, 1783 in Aachen, im selben Jahr auch in Koblenz, 1787 in Bonn gegründet worden (ILLNER 1982, S. 39 ff.). In Köln war die Entwicklung etwas zurückgeblieben, dort war 1784 nur eine von Privatleuten betriebene „Leihbibliothek“ eröffnet worden, die es in Düsseldorf bereits seit 1770 gab (WEIDENHAUPT 1988, S. 244). JUNG-STILLING, Mitglied der Elberfelder Lesegesellschaft, hatte knapp das Ziel dieser „Sozietäten“ formuliert: „eine Veredlung des Menschen durch Vermehrung seiner Kenntnisse und Verfeinerung seiner Sitten“ (ILLNER 1982, S. 33). Dazu sollten eine Bibliothek, die nur den Mitgliedern der Gesellschaft offenstand, regelmäßig stattfindende Vorträge und eine gemeinsame Mahlzeit in geselligem Kreis dienen. Die hohen finanziellen Beiträge für Mitglieder der Lesegesellschaft in Elberfeld und in anderen Städten ließen diese Form gesel-

liger Aufklärung zwar nur einer dünnen Schicht des rheinischen Bürgertums zuteil werden. Aber da die Gesellschaften auf „Gelehrte“ in ihren Reihen nicht verzichten konnten, hatten Ärzte, Pfarrer und „Predigtamtskandidaten“, die bis zur Berufung in ein Pfarramt an den zahlreichen rheinischen Lateinschulen Dienst taten, bedeutend weniger zu zahlen, wenn sie sich verpflichteten, aktiv – das heißt durch eigene Vorträge und Schriften – zur Bildung und Aufklärung aller Mitglieder der Gesellschaft beizutragen. Lehrer an Elementarschulen nahmen an dieser neuen, „assoziativen“ Organisation der Gesellschaft nicht teil.

Die Titel der Elberfelder Vorträge sind überliefert (CARNAP 1863, S. 65 ff.). Es sind neben theologischen und naturwissenschaftlichen, sowie platt moralisierenden Themen auch bildungspolitische Probleme, die abgehandelt wurden. Verschiedene Vorträge eines Pfarrers behandelten zum Beispiel die „Erziehung der Jugend“, andere die „Aufklärung“. Auch Predigtamtskandidaten finden sich als Vortragende in diesen Gesellschaften, in denen dem „Gespräch über Erziehung“ große Bedeutung zugemessen wurde.

Aus der Bonner Lesegesellschaft ist die Rede eines Mitgliedes „Über den Zustand des Geisteslebens in Bonn“ überliefert, die am 2. Dezember 1789 gehalten wurde (HANSEN 1931, S. 490f.). In ihr wird in deutlicher Abgrenzung zu dem Gedanken einer Verwirklichung von Aufklärung mittels Revolution die Überzeugung erkennbar, daß die Erziehung und Aufklärung der Gesellschaft ein nur durch Arbeit ermöglichter Prozeß sei, der die „Wiederherstellung der Wissenschaft und die Verfeinerung des Geschmacks, der Sitten und Lebensart“ zum Ziel haben müsse. An der Spitze der „Erziehungsarbeiter“ stehe der aufgeklärte Fürst (in diesem Fall der Erzbischof MAX FRANZ von Köln, ein Bruder des österreichischen Kaisers JOSEPH II.). Die Aufklärung als Arbeitsprozeß für die Gesellschaft wurde mit der Erziehung des Individuums verknüpft, insofern die gesellschaftliche Wertschätzung von Rationalität, Wissenschaft und Kultur, die Beseitigung von Unwissenheit und Vorurteilen den individuellen Menschen zur Einsicht in das „wahre Interesse seiner Existenz“ bringen könne. Agent dieses prinzipiell unabgeschlossenen und unbegrenzten Prozesses, der nicht nur junge Menschen und nicht allein Angehörige bestimmter Stände anzusprechen hatte, sondern „allgemein“ sei, war deshalb auch nicht die Schule. Es war vielmehr die „Assoziation“, der mit Bildungsaufgaben befaßte gesellschaftliche Verein, in dem sich die Gesellschaft zum Zweck der eigenen Aufklärung und Bildung selbst organisierte und ihre eigene Aufklärung betrieb.

Auch über die Methodik einer in Vereinen und Gesellschaften erarbeiteten Bildung und Aufklärung machte sich der Redner Gedanken. Die „sanfte Wirkung des lebenden Beispiels und ein Wohlgefallen am Schönen und Guten“ sollten ihre Kraft entfalten, wobei „Bilder und Statuen“ als Darstellungen eben dieses Schönen und Guten, aber auch als Erinnerung an historische Beispiele aufgeklärten Lebens und Wirkens das „wirksamste Mittel“ seien. Schon in der Antike habe sich der Künstler bemüht, durch „Statuen und Bilder ... seine Mitbürger zum Gefühle großer Charaktere zu gewöhnen“. Der aufgeklärte Landesfürst war dann über den Protektor der Bildungsvereine hinaus vor allem

„lehrendes Beispiel“ und als solches erster Erzieher seiner Landeskinder. Seine Funktion als Erziehungsarbeiter wurde damit differenziert, zwar wurde er in den Erziehungsprozeß eingebunden, stand aber gleichzeitig über diesem. Die an gesellschaftlicher wie individueller Bildung und Aufklärung arbeitende soziale Bewegung bedurfte eines weiteren Lehrers nicht, seine Aufgabe erfuhr in dem Gespräch über Erziehung und Bildung keine Erwähnung.

Aber konnte die sich in Vereinen organisierende bürgerliche Gesellschaft wirklich alle Interessierten ansprechen und erfassen? Waren es nicht nur dünne großbürgerliche Schichten, die sich für den Prozeß der Bildung gewinnen ließen? Die Lesegesellschaft in Elberfeld beispielsweise besaß zwischen 40 und 50 Mitglieder, die größere Bonner Gesellschaft konnte mit 100 Mitgliedern rechnen, die Mainzer sogar mit 300. Deshalb wurde in Bonn 1789 der Vorschlag gemacht, „die Lesegesellschaft könne ihren eingeschränkten Wirkungskreis erweitern und die Lichtstrahlen der Aufklärung auch außer unserer Vaterstadt sehr leicht verbreiten, wenn mehrere Mitglieder sich näher verbinden und mit gemeinschaftlichen Kräften ein periodisches Werk bearbeiten und dabei die vorhandenen Journale, litterarischen Zeitungen und gemeinnützigen Werke auszugsweise benutzen wollten. Diese periodischen Schriften können den Pfarrern und Beamten auf dem Lande um einen wohlfeilen Preis geliefert werden“ (HANSEN 1931, S. 494).

Der Plan einer Aufklärung und Bildung mittels einer aufgeklärten Presse kam in Bonn trotz des Vorschlags nicht zur Ausführung, hingegen in Köln, wo J. L. THELEN, Professor der Philosophie am Laurentianer-Gymnasium, schon 1785 einen „Plan zur Herausgabe einer Zeitschrift zur Verbreitung wahrer philosophischer Aufklärung“ veröffentlicht (HANSEN 1931, S. 96 ff.) und angekündigt hatte, eine „genaue Kenntnis der Kirche und des Staates“ zu verbreiten, um die Menschen „zu guten Christen und guten Bürgern“ auszubilden. Der hier nur dürftig verkleidete Utilitarismus eines eng gefaßten Aufklärungsbegriffs wurde darin deutlich, daß der Verfasser des Prospekts auf die spätere Verwendung des gelernten Wissens den größten Wert legte: neben einer „Sittenlehre“, die die Verwendung des erlernten Wissens steuern sollte, wurde die Unterweisung in der „Redekunst“ angekündigt. Sie vor allem sollte die Leser der Zeitschrift und Rezipienten des vermittelten Wissens zur wirkungsvollen Äußerung ihrer Kenntnisse und Urteile befähigen, damit die Aufklärung ihren Trägern auch etwas einbringe.

Die monatlich erscheinende Zeitschrift THELENS mit dem Titel „Jugendphilosophie zur Aufklärung des Verstandes und Besserung des Herzens“ ist vermutlich noch 1786 eingegangen. Das einzige erhaltene Exemplar enthält einen Aufsatz „Zeugnisse der größten Geister von den Vorteilen der christlichen Religion“ (HANSEN 1931, S. 129 ff.), eine Sammlung von Zitaten aus den Werken bedeutender französischer und englischer Philosophen über die aufklärerischen Qualitäten der christlichen Religion. Diese habe zum Beispiel eine „Sanftheit der Sitten“ bewirkt, auch den „Blutdurst der Menschen“ gestillt und zu einer „Verminderung der Revolutionen“ beigetragen. Statt Aufklärung findet man also eine Apologie der christlichen Religion angesichts scharfer Angriffe einzelner Aufklärer auf Religion und Kirche, die das Christentum

gerade zum Träger aufklärungsfeindlicher Tendenzen und Kräfte erklärt hatten. Ob dieser apologetische Aufsatz von dem weitgehend aufklärungsfeindlichen Geist an den Kölner Schulen Aufschluß gibt, sei dahingestellt. Daß Köln für diesen Geist im Rheinland bekannt war, ist unstrittig. Kurz vor Ausbruch der Französischen Revolution hatte es einen neuen Beweis dafür gegeben, als die Bitte Kölner Protestanten, in der Reichsstadt ein Bethaus errichten und stille Andachten dort feiern zu dürfen, vom Rat der Stadt zwar positiv, von den Zünften und der Bevölkerung aber abschlägig beschieden worden war.

Die nur kurz erscheinende Zeitschrift des Kölner Professors konnte nicht zum Sammelpunkt einer Lehrerbewegung in Köln werden. Andere rheinische Zeitschriften mit einer längeren Erscheinungsdauer – HANSEN zählte 1931 insgesamt 23 regelmäßig erscheinende rheinische Periodika (HANSEN 1931, Einleitung S. 23 ff.) – nahmen insgesamt nur wenig am allgemeinen Gespräch über Erziehung und Bildung teil. So fand die seit 1770 geführte rheinische Diskussion über Bildung, Erziehung und Aufklärung ohne Lehrer und an der Schule vorbei statt. Die Aufklärung und Bildung der Gesellschaft vollzog sich zumindest in ihrem programmatischen Teil in Sozietäten und Vereinen, an denen einzelne Lehrer an Lateinschulen, Geistliche in den ehemaligen Jesuitenschulen – der Orden war 1773 aufgehoben worden – und evangelische Predigtamtskandidaten, wenn überhaupt, nur am Rande teilnahmen.

Aber auch die bestehende Schule konnte zum Vehikel der Aufklärung werden, wenn sie – nicht als Folge aufklärerischen Bemühens in den Logen und Lesegesellschaften – von einer aufgeklärten Obrigkeit reformiert wurde. Eine derartige Reform der Schule wurde 1770 im Erzbistum Mainz mit dem Aufbau einer staatlichen Schulkommission und einer vom Staat eingerichteten Schullehrer-Akademie begonnen. Auch im Erzstift Trier und seinen Gymnasien in Koblenz und Trier sind aufklärerische Einflüsse auf die Gymnasien feststellbar, für beide Schulen entwickelte eine 1780 eingerichtete staatliche Schulkommission unter dem Vorsitz des Freiherrn FRIEDRICH VON DALBERG 1785 einen detaillierten Lehrplan.

## II.

Als die Französische Revolution ausbrach, hatte mithin die öffentliche Erörterung über Bildung und Aufklärung im Rheinland zwar eine überraschende Breite gewonnen, aber nur wenig konkrete Wirkung gehabt. Die seit 1794 permanente französische Besetzung der linksrheinischen Gebiete führte 1798 zur französischen Annexion und zur Einrichtung des französischen Verwaltungs- und damit auch eines gestuften staatlichen Schulsystem. Alle bestehenden Schulen und Universitäten auf dem linken Rheinufer wurden aufgehoben und an ihre Stelle nach französischem Muster Primär-, Sekundär- und Zentral- sowie Spezialschulen errichtet. Die mit Frankreich kollaborierenden Schulmänner versuchten, in den neuen Schulen eine von den Gedanken der deutschen Aufklärung, vor allem KANTS, und vom Humanismus durchsetzte Pädagogik einzuführen (HANSEN 1938, S. 880 ff.). Häufig blieben derartige

Bemühungen ebenso wie die Errichtung der neuen Schulen selbst im Planungsstadium stecken.

Bevor die französische Verwaltung eine Neuorganisation der Schulen unter staatlicher Regie in Angriff nahm, war im französisch besetzten Köln der Plan aufgetaucht, eine Lesegesellschaft zu gründen, um „diejenige Geistesbildung zu befördern“, die zur Ausübung des geplanten französischen Verfassungssystems notwendig sei. Die französische Republik wolle – so der Verfasser, der Kölner Arzt CONSTANTIN D'HAMÉ, trotz seines französischen Namens ein Kölner Bürger, hier 1767 geboren und 1794 nach Studien in Wien an der Kölner Universität zum Doktor promoviert – auch im Land zwischen Rhein und Maas die Einführung einer demokratischen Verfassung, und um „diese gut ausüben zu können, wird bei dem wählenden Bürger manches erfordert, was man bei einer großen Anzahl der Bewohner Kölns ... vergebens suchen dürfte“. Um die „gebildete Vernunft“ der Bürger zu wecken und zu formen, sei die alte Universität nicht in der Lage; „das Beste für den Augenblick wäre eine Lesegesellschaft“ (HANSEN 1938, S. 140f.).

Bemerkenswert erscheint hier, daß Bildung in dem Kölner Konzept eine bestimmte, auf staatsbürgerliche Befähigung zielende Richtung erhielt. Die allgemeine, an „Wissenschaften“ und „Sittlichkeit“ orientierte Aufklärung des individuellen Menschen wie der Gesellschaft wurde nicht mehr erwähnt; sie war zu wenig im politischen Raum verankert und von der politischen Entwicklung beiseite gedrängt worden. Aber auch die Schule als Ort einer derartigen Befähigung findet keine Erwähnung. Sie wird zwar nicht ausgeschlossen, aber ihre Möglichkeit, die ganze Gesellschaft auszubilden, erscheint doch sehr begrenzt. Auch die geplante Lesegesellschaft sei kaum in der Lage, das „ganze Volk“ zu erfassen. Dafür müsse eine Zeitschrift herausgegeben werden, die „passende Aufsätze für das Volk“ enthielte. Diesem Konzept lag der Gedanke zugrunde, der auch an anderer Stelle auftaucht (KUHN 1976, S. 43f.): Um eine unkontrollierte, zur Radikalisierung neigende Beeinflussung des Volkes durch die französische Besatzung und die Revolution zu verhindern, müsse das Volk gebildet und auf die Segnungen der Freiheit vorbereitet werden. Diese Bildung war dazu bestimmt, einer „schlechten Verwaltung des öffentlichen Schatzes“, vor allem aber einem „Volksfanatismus“ vorzubeugen; sie sollte helfen, die Wirkungen der Revolution zu begrenzen und zu dosieren – man wird sie deshalb als prinzipiell antiaufklärerisch bezeichnen können. Trotz der Zustimmung des Kölner Magistrats zu diesem Projekt kam keine Lesegesellschaft in Köln zustande, weil der Plan 1798 überrollt wurde von der direkten politischen Betätigung der Kölner Bevölkerung – ohne entsprechende Ausbildung – in politischen Klubs und Zirkeln, die den Vorstellungen der Besatzungsmacht mehr entgegenkamen und deshalb von ihr unterstützt wurden.

Rechtsrheinisch dagegen konnte die in Vereinen und Gesellschaften auftretende soziale Bildungsbewegung selbst, ohne obrigkeitliche Hilfe, den Bildungsprozeß der Gesellschaft in der Schule institutionalisieren, zum Beispiel in Elberfeld (zu den Schulverhältnissen im Wuppertal vgl. WITTMÜTZ 1981). Dort war, nach Briefen eines französischen Emigranten, bereits vor 1793 eine „Erziehungsanstalt für junge Leute, von einem Gelehrten namens WEISSENSTEIN ...

und einem Kaufmann CORDTS aus Hamburg errichtet worden“ (HUCK/REULECKE 1978, S. 78 ff.). Der Hauptzweck dieses Instituts ginge, so berichtet der Informant, „zwar vorzüglich auf die Erziehung und Bildung der jungen Leute, die sich dem Kaufmannsstande widmen sollen, schränkt sich aber noch nicht bloß auf das ein, was einem Kaufmann zu wissen unentbehrlich und nöthig ist; sondern beabsichtigt auch zugleich das, was zur vollkommenen Bildung des Geistes und Herzens junger Leute erfordert wird“ (POTT 1987, S. 41 ff.).

Eine berufsspezifische kaufmännische Ausbildung, die der realen sozioökonomischen Entwicklung entsprach und auf ein konkretes Bedürfnis antwortete, wurde mit dem älteren Konzept einer breiten aufgeklärten Bildung verbunden und zum Gegenstand einer privaten Schule und kaufmännischen Erwerbstrebens gemacht. Dieses trat nicht nur in Konkurrenz zu der am Ort bestehenden herkömmlichen Lateinschule, sondern entfaltete auch eine die engen Grenzen der Stadt überschreitende Wirksamkeit und war ökonomisch offensichtlich sehr erfolgreich. Bildung und Ausbildung wurden zum einträglichen Geschäft, das nur durch den frühen Tod eines der Schulinhaber 1802 beendet wurde.

1804 wurde in Elberfeld ein ähnliches Unternehmen begonnen, ebenfalls als private Initiative und diesmal gestützt auf die assoziative Verbindung reicher Bürger, die der Gründung einer „Lehranstalt für Kinder aus den höheren Ständen“ ihre finanzielle Unterstützung gaben. Das Bildungsangebot dieser Schule war nicht ausschließlich, noch nicht einmal überwiegend auf das Ausbildungsbedürfnis einer kaufmännisch oder gewerblich tätigen Bevölkerung abgestellt, sondern kam vielfältigen, breit gefächerten Bildungsinteressen einer gehobenen bürgerlichen Schicht entgegen, die sich bereits 30 Jahre zuvor in der „Geschlossenen Lesegesellschaft“ gezeigt hatten und jetzt einen festeren Rahmen erstrebten. Neben einem breiten Angebot an „Wissenschaften“ ohne die alten Sprachen wurde auch „Religions- und Sittenlehre“ gegeben. Bildung gewann hier einen nicht nur lebenspraktischen, an beruflicher Verwendung orientierten Sinn, sondern wurde auch an Rationalität, Vernunft, Anschauung und Erfahrung, Sittlichkeit und Geschmack gebunden. Der Realismus dieser Aufklärung sprach im Wuppertal viele an, weil er auch als bildungsgeschichtliche Konsequenz eines Pietismus zu begreifen war, der im Verstehen der Welt und in der Befähigung zum Handeln in ihr den Willen Gottes auszuführen glaubte. An die Spitze dieser Schule trat JOHANN FRIEDRICH WILBERG, ein Lehrer aus dem Seminar HECKERS in Berlin und aus der Schule des Freiherrn VON ROCHOW in Re Kahn. Elberfelder Bürger hatten ihn bereits 1802 von seiner Tätigkeit an der Dorfschule des Grafen VON DER RECKE abgeworben und als Inspektor und Lehrer des neuen kommunalen Armenhauses eingestellt.

### III.

Allem Anschein nach beginnt mit WILBERG eine eigentliche Lehrerbewegung im Rheinland, wenn diese auch auf das Wuppertal und angrenzende Gebiete beschränkt blieb. Am 1. Februar 1806, kurz vor der französischen Herrschaftsübernahme im Herzogtum Berg im (März 1806), lud WILBERG die Lehrer der Wupperstädte Elberfeld und Barmen zum erstenmal zu „Unterhaltungen“ ein,

die zunächst nichts anderes waren als Fortbildungsangebote für Lehrer an Elementarschulen, die häufig selbst nur über elementare Kenntnisse verfügten und sich mit methodischen oder didaktischen Fragen wenig oder nie beschäftigten hatten. Von jenem Samstag nachmittag an bis zum 25. Oktober 1834, also 28 Jahre lang, versammelten sich samstags in einem Raum einer Elberfelder Elementarschule etwa 50 bis 60 Lehrer (Zahlen nach DIESTERWEG 1870, S. 32) sowie „Hilfs-“ und „Unterlehrer“ und erörterten unter WILBERGS Leitung didaktische und methodische Fragen des Unterrichts und überhaupt alle drängenden Probleme der Schule, der Erziehung und des Lehrberufs. Diese Lehrertreffen dienten der Kontaktaufnahme zwischen Angehörigen eines Berufes, dessen gesellschaftliches Ansehen gering, dessen Träger häufig von existenzieller und materieller Not, dessen Arbeit weitgehend von Vereinzelung bestimmt war.

Die von WILBERG angeregten und geleiteten Lehrertreffen gaben die Möglichkeit zur Selbstverständigung über berufsständische und gesellschaftspolitische Fragen und zur Ausbildung eines Gruppenbewußtseins. Die Lehrer selbst wie die Gesellschaft auch mußten von der Bedeutung des Lehrberufs und der Schule überzeugt werden, und dafür wiederum war die kontinuierliche Selbstbildung und Fortbildung der Lehrer wichtig, die ihnen das Gefühl von Professionalität vermittelte. Es wird von WILBERG berichtet, daß „alle seine Reden, die er an Lehrer hielt, nur von drei Gegenständen handelten, von der Erhabenheit der menschlichen Bestimmung, von der Wichtigkeit der Erziehung und von der Würde des Lehramtes“ (JORDE 1903, S. 401). Bezeichnenderweise entstand die Lehrerbewegung in einem Raum, in dem sich eine ausschließlich von der gesellschaftlichen Bewegung geförderte, obrigkeits- und staatsfreie Schule entwickelt hatte, die sich im Konkurrenzkampf anderer gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen durchsetzen und erhalten mußte.

In seinem Tagebuch hat DIESTERWEG, der von 1818 bis 1820 an der reformierten Lateinschule in Elberfeld unterrichtete und die WILBERGSchen Lehrerkonferenzen besuchte, deren Verlauf beschrieben:

„Dieser Schulpfleger (es war WILBERG in Elberfeld) versammelt jeden Sonnabend Nachmittags 1 Uhr die Elementarlehrer aus seiner Umgebung. Obgleich keiner an diesen Versammlungen Theil zu nehmen gezwungen wird, ... so beträgt die Zahl der Theilnehmer gewöhnlich gegen 50, oft 60. Einige eifrige Lehrer lassen es sich nicht verdrießen, einen Weg von 3 Stunden zurückzulegen, und alle stehen im Amte, entweder als Inhaber einer Schule oder als Gehülfen. Während der Zeit, daß ich Gelegenheit hatte, die Versammlungen zu besuchen, umfaßten dreierlei Gegenstände die jedesmalige Beschäftigung von 2–5 Uhr. Zuerst wurden einige Sätze diktirt, deren Inhalt in wichtigen, das Lehramt bezeugenden Wahrheiten bestand; Sätze, welche Gelegenheit darboten, mancherlei praktische Bemerkungen über Sprache hinzuzufügen; Sätze, welche nach und nach einen pädagogischen Katechismus bildeten. Hierauf folgte zu damaliger Zeit ein Cursus der Geographie, mit Benutzung der von der Preussischen Regierung diesem Schulvereine geschenkten Düsseldorfer Karten ... In letzter Stunde wurde eine Stelle aus einem Werke DINTERS gelesen. Doch was sage ich? Gelesen, wahrlich nicht. Dieser Ausdruck bezeichnet eine mechanische Verrichtung, ein schulmäßiges Kunststück – hier in dieser Versammlung war nichts mechanisch, nichts pedantisch. Doch wie wollte ich Ihnen Alles das beschreiben, welche Geistesfunken hier ausgestreut, wie Geist, Gemüth hier so kräftig und erquickend belebt wurden. ...

Der Schulpfleger theilte aus der Fülle seiner Erfahrungen das Wissenswürdigste mit, fern von allen theoretischen Speculationen; alles war aus dem Leben selbst gegriffen und veranlaßte die Lehrer, mit Freimüthigkeit ihre Erfahrungen dagegen zu halten ... und so entstanden die lehrreichsten Dialoge und interessantesten Discussionen“ (DIESTERWEG 1870, S. 32 ff.).

Man hat abwertend von der „Selbstveredelung“ der Lehrer in derartigen Lehrerkonferenzen gesprochen (THIEN 1984, S. 164), dabei aber nicht genügend gewürdigt, daß die Konstitution der Lehrer als gesellschaftlich relevante Gruppe nur über eine Professionalisierung ihrer Tätigkeit gehen konnte. Dafür waren die Lehrerkonferenzen ein wichtiges Mittel – vor aller staatlichen Schulpolitik.

Welches pädagogisch-politische Denken in dieser frühen rheinischen Lehrerbewegung herrschte, in der – wenn wir den von WILBERG'S Lehrgaben oft stark beeindruckten Zeitgenossen glauben können – WILBERG vor allem eine von großer Anschaulichkeit geprägte Lehrmethode zu vermitteln sich bemühte, wird aus den Schilderungen nur ungefähr deutlich, es muß vor allem aus seinem Werk erschlossen werden. Wenn man eine Bemerkung DIESTERWEG'S, WILBERG habe im Religionsunterricht eine „entwickelnde Katechetik“ (DIESTERWEG/HEUSER/FUCHS 1847, S. 14) gepflegt, auch auf andere Fächer ausdehnt, ist anzunehmen, daß WILBERG in fragend-entwickelnder Methodik, darin SOKRATES' Mäeutik folgend, ein Meister war. DIESTERWEG nennt denn auch in seinem Tagebuch in Anspielung auf WILBERG den Lehrer eine Hebamme (DIESTERWEG 1870, S. 15). Die aufklärerische Idee, daß die Menschen nicht nur zur Erkenntnis fähig seien, sondern wesentliche Stücke davon auch bereits schlummernd in sich trügen, lag dieser Methode zugrunde. Ziel war die „Entwicklung der Verstandestätigkeit“ des Schülers und dessen Einsicht in die Rationalität der Welt, die in Zahl, Form und Begriff deutlich wurde und die ihn zum Handeln als Bürger in der Welt befähigte. Schließlich muß die „ethische Kraft“ erwähnt werden, die WILBERG in seinem Unterricht erzeugte. DIESTERWEG spricht von seiner „Aufregung der Gefühle für das Edle und Gute“ (DIESTERWEG/HEUSER/FUCHS 1847, S. 13), was diesen Tatbestand bezeichnet und was vor allem im Fach Religion geschah, in dem WILBERG Schüler und gelegentlich auch Erwachsene, die in seine Stunden kamen, mit einer derartigen Wärme und Inbrunst ansprach, daß viele Zuhörer in Tränen ausbrachen. Religion war die natürliche Sache des Herzens, nicht die Exegese der Bibel und einer daran anknüpfenden Dogmatik. Das verbreitete Urteil, mit WILBERG habe die pädagogische Aufklärung in die Elementarschulen des Wuppertals Einzug gehalten, erweist sich gerade an den Lehrerkonferenzen als richtig. Die Volksschule sollte eine Stätte der Aufklärung und des selbsttätigen Denkens und Handelns der Schüler werden, aber auch der natürlichen Religion und Frömmigkeit.

Auch die politischen Ideen der von WILBERG geleiteten Lehrerbewegung und das politische Engagement ihres Leiters sind von den Zeitgenossen nur angedeutet worden. DIESTERWEG erwähnt (DIESTERWEG/HEUSER/FUCHS 1847, S. 124), WILBERG habe, anders als die übrigen Lehrer, sofort die Bedeutung der Ermordung KOTZEBUES 1819 durch den Studenten SAND erkannt und über den

Ausbruch der politischen und pädagogischen Reaktion nach dem Mord mit den Lehrern diskutiert. Seine an der Aufklärung orientierte, soziale Mobilität wie politische Emanzipation fördernde Pädagogik mußte mit der Reaktion in Konflikt geraten, wenn diese die Volksschule nur für die Erziehung zu „Frömmigkeit, Gottesfurcht und christlicher Demuth“ (so der Wortlaut eines Zirkular-Reskripts von 1822; zit. TITZE 1973, S. 125) einsetzen wollte und das Erlernen vorgefertigten Wissens statt der Entwicklung individueller Kräfte propagierte. WILBERG hat sich allerdings nie öffentlich gegen LUDOLPH VON BECKENDORFF, dem 1820 die Zuständigkeit im Berliner Kultusministerium für das Seminar- und Volksschulwesen anvertraut wurde und der die Seele der pädagogischen Reaktion in Preußen war, geäußert.

Andererseits ist bei WILBERG doch auch eine sozial konservative Haltung bemerkbar, die – wenn nicht alles trägt – die Elberfelder Lehrerbewegung ebenfalls kennzeichnete. Er veröffentlichte 1829 eine kleine Schrift „Über Schulen“, die seine konservative Haltung ebenfalls deutlich macht. Darin bezog WILBERG unter anderem zu der in Elberfeld geplanten Realschule Stellung und befürwortete eine „reale“ Bildung, weil diese direkt auf das bürgerliche Leben bezogen sei und weil sie – anders als das Gymnasium – nicht als Motor sozialer Mobilität wirke. Die Realschule wurde gutgeheißen als Mittel zur Stabilisierung einer durch Bildung in Bewegung geratenen Gesellschaft, weil sie Schüler an das Bürgerliche der menschlichen Existenz binde und nicht auf ein geistiges Reich verweise, das der Gegenwart in vielem widerspreche bzw. diese Gegenwart als korrekturbedürftig erscheinen lasse.

So ist das von ihrem Leiter vermittelte Bild dieser frühen Lehrerbewegung zwiespältig: neben einer aus Aufklärung und Philanthropinismus erwachsenen Pädagogik steht ein gesellschaftlicher und wohl auch politischer Konservatismus, der aus einer konservativen Interpretation einer natürlichen Ordnung kommt und die emanzipatorischen und mobilisierenden Wirkungen des Unterrichts und der Schule nicht recht wahrzunehmen scheint.

Lehrerkonferenzen ähnlich denjenigen WILBERGS in Elberfeld sind zwar auch aus anderen rheinischen Städten überliefert, allerdings erst später und mit anderem, „offiziellerem“, das heißt staatlichem Charakter. In Köln etwa sammelt CARL FRIEDRICH AUGUST GRASHOF, der nach der Befreiung von der napoleonischen Herrschaft eingesetzte „Direktor des öffentlichen Unterrichts für das Generalgouvernement Niederrhein“, 1814 die Lehrer der Stadt und hielt mit ihnen mehrere Fortbildungslehrgänge ab, um methodische Unzulänglichkeiten auszugleichen (APEL 1984, S. 46f.). Durch die Person ihres Leiters gewannen diese Konferenzen den Charakter einer von der staatlichen Unterrichtsverwaltung veranstalteten Fortbildung und können deshalb nur bedingt mit der „freien“ Elberfelder Lehrerbewegung verglichen werden. In Düsseldorf war noch in der Franzosenzeit ein pädagogischer Kurs für Lehrer an Elementarschulen veranstaltet worden (WEIDENHAUPT 1988, S. 344). 1820 wurde in Remscheid anlässlich einer Feier zu Ehren des fünfzigjährigen Dienstjubiläums des Lehrers DANIEL SCHÜRMAN ein überregionaler „bergisch-märkischer Lehrerverein“ gegründet, der in den folgenden Jahren „Lehrerfeste“ veranstaltete, aber auch Lehrerfortbildung organisierte und als

freie Assoziation erste standespolitische „Einwendungen“ – von Forderungen kann man kaum sprechen – gegen inzwischen eingerissene Praktiken erhob.

#### IV.

Durch WILBERG wurde DIESTERWEG in die Probleme der Volksbildungsarbeit eingeführt, wobei die Lehrerkonferenzen sicherlich die entscheidende Rolle spielten. Nach einer von Spannungen zu seinem „gleichberechtigten Vorgesetzten“ SEELBACH an der Elberfelder Rektoratsschule nicht freien zweijährigen Tätigkeit ging er als Leiter und zunächst einziger Lehrer an das neu eingerichtete Lehrerseminar in Moers. Das Moerser Seminar wurde seit dem ersten Stiftungs-Jahresfest, das dort am 3. Juli 1821 gefeiert wurde, zum Mittelpunkt von Lehrerfesten und -zusammenkünften, sein Leiter wurde der Sprecher einer „rheinischen Lehrerbewegung“. Schon am ersten Stiftungsfest hielt DIESTERWEG eine der insgesamt acht Ansprachen (DIESTERWEG 1870, S. 59 ff.), eine weitere erhaltene Rede stammt von einem unbekanntem Seminaristen.

DIESTERWEGS Rede beginnt mit der Ermunterung an seine Zuhörer und Schüler, ihr zukünftiges Lehramt als einen nicht nur gesellschaftlich wichtigen, sondern auch den Lehrer ausfüllenden und befriedigenden Beruf zu verstehen und ihn mit Dankbarkeit zu ergreifen und auszuüben, weil die Lehrer „Bildner... , Meister des heranwachsenden Menschengeschlechts“ sind, weil sie die jungen Menschen zu wahren Menschsein befähigen und damit gewissermaßen Gottes Schöpfung erst vollenden. Um dieser großen Verantwortung gerecht zu werden, bedürfe es in der Ausbildung wie im späteren Beruf dauernden Fleißes, fortwährender Anstrengung und Mühe, unablässiger Arbeit, aber auch tiefer Frömmigkeit, die sich nicht nur in Worten, sondern auch in Taten zu äußern habe, und einer „Fröhlichkeit des Herzens“, die aus dem Bewußtsein der Bedeutung der tagtäglichen Arbeit entspringe. DIESTERWEG machte also die Ausfüllung des Lehramts abhängig von individuellen Eigenschaften, nicht von politischen oder gesellschaftlichen Konstellationen. Diese erscheinen vielmehr in seinen Ausführungen überhaupt nicht, vielleicht mit Rücksicht auf scharfe Beobachter in Berlin – seine Stellung am Seminar war noch nicht definitiv bestätigt worden.

Die kurze Rede eines unbekanntem Seminaristen (DIESTERWEG 1870, S. 58 f.) entfernte sich ein wenig von dem bei DIESTERWEG angeschlagenen Tenor. Zum Unterschied von DIESTERWEG hob der Redner nicht auf die wahre Menschwerdung durch Erziehung ab, sondern betonte statt dessen die an die Lehrer gestellten „Erwartungen des Vaterlandes“ und damit nationale Bildungs- und Erziehungsziele – die nationale Erhebung gegen Napoleon und das Fest der Burschenschaften auf der Wartburg 1817 lagen erst kurze Zeit zurück, die nationale Stimmung ging weiterhin hoch.

Die Herausgabe einer schulischen Problemen gewidmeten Zeitschrift, den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ (seit 1827, bis 1829 bei Scherz in Schwelm, seit 1830 bei Bädeker in Essen verlegt) durch DIESTERWEG,

die Sprachrohr und Diskussionsforum von Lehrern sein sollte, war in besonderer Weise geeignet, zum Kristallisationskern einer rheinischen Lehrerbewegung zu werden. DIESTERWEG schrieb selbst zahlreiche Aufsätze für die Zeitschrift (jetzt in der I. Abteilung seiner „Sämtlichen Werke“). Der bereits im ersten Jahrgang erscheinende Aufsatz „Über den Einfluß der Volksschule auf die öffentliche Sicherheit“ (Bd. I, H. 3, S. 1–18) stammt allerdings nicht von ihm. Die apologetische, gegen die politische und pädagogische Reaktion gerichtete Tendenz dieser Arbeit wird bereits an ihrem Anfang deutlich. Der Verfasser argumentiert, daß keine Schule, weder die Volks- noch die „höhere“ Schule, durch ihren Lehrstoff eine „Bürgerschaft gegen Störungen der öffentlichen Sicherheit gewährt, indem auch aus derjenigen Schule, deren Lehrstoff durch die Bezeichnung *humaniora* ausgezeichnet wird, zu allen Zeiten Schüler hervorgegangen (sind), deren Widersetzlichkeiten gegen die Obrigkeit ... Richter, ja sogar Gesetzgeber bemüht haben“. Deshalb müsse die Schule auf *Zucht* dringen, nicht aber auf Sicherheit, das sei die Aufgabe des Gefängnisses. In der Schule aber würden göttliche Geschöpfe, „des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe fähig ... veredelt. Daß auch faule Früchte mit unterlaufen, kann keinen befremden, der des Herrn Wort kennt“. Nicht ohne Geschick und unter Zuhilfenahme auch biblischer Zitate – mit denen die Reaktion besonders gern argumentierte – wird das Ansinnen konservativer Kreise sichtbar, die Volksschule solle zur Verhütung einer Revolution, gar zur inneren Sicherheit des Staates beitragen und gewissermaßen präventiv Aufgaben der Polizei übernehmen. Das aber liege nicht in ihrer Macht und entspreche nicht ihren Aufgaben und wird deshalb zurückgewiesen.

Zu *Zucht* und Disziplin zu erziehen, hatte auch DIESTERWEG der Schule zugemutet. Aber seine Gedankengänge waren nicht zu verwechseln mit den konservativen Forderungen an die Schule. DIESTERWEG wollte die schulische Disziplinargewalt gegenüber den Ansprüchen von Familie und Haus an das Kind stärken. Seine Forderung hing damit zusammen, daß den Anordnungen des Lehrers häufig von Seiten der Eltern wenig Verständnis entgegengebracht wurde, weil eben der Lehrer zu wenig gesellschaftliche Anerkennung und nicht genug staatliche Rückendeckung genoß. Hier war DIESTERWEG der Anwalt aller Lehrer. Er sprach sich energisch für die vollständige „Verstaatung“ der Volksschule aus, die diese Mißstände zu beheben allein in der Lage sei. Schon in seinem Tagebuch hatte er sich mit dem Problem eines ausschließlich staatlichen Schulsystems auseinandergesetzt und in einer Eintragung vom 18. April 1821 ein Gespräch mit dem katholischen Düsseldorfer Konsistorialrat BRACHT wiedergegeben, der DIESTERWEGS Plädoyer für eine staatliche Schule das Argument entgegengehalten hatte: „Welches Unglück könnte nicht ein WÖLLNER stiften, wenn ein solcher die ganze Jugend des Volkes in der Hand hätte!“ Außerdem, so BRACHT, müßten die Kommunen auch finanziell an ihren Schulen beteiligt werden. Aber eben diese Regelung war von DIESTERWEG immer abgelehnt worden, weil dann die Kommune auch Einfluß gewann auf die Schule und die Lehrer bei einer kommunalen Anstellung zu abhängig wären von örtlichen Gegebenheiten – eine Abhängigkeit, die DIESTERWEG am eigenen Leib in Elberfeld erfahren hatte. Allein die zentrale Verstaatung garantiere einerseits die Unabhängigkeit der Lehrer und der Schule von allem gesell-

schaftlichen Druck und andererseits die Fortentwicklung des Erziehungswesens. Dabei zeigt sich bei DIESTERWEG ein durch keinerlei Zweifel getrüberter Glaube an die Gerechtigkeit von Prüfungen und Noten. Allein diese sollten nämlich zur Grundlage einer Berufung in ein Lehramt und für eine Beförderung gemacht werden. Nur ein Examen sei geeignet, Ungleichheiten, die durch Unterschiede der Geburt oder auch der finanziellen Ausstattung und Förderung entstanden waren, auszugleichen. Nur eine Prüfung stellte ein unabhängiges Vehikel beruflichen Fortkommens der Lehrer dar und nur die Hoffnung auf Fortkommen und Beförderung bringe – so DIESTERWEG – das Schulwesen insgesamt voran.

Daß die Verstaatung der Schule eng mit ihrer Aufgabe der Erziehung zu Zucht und Disziplin zusammenhing, legte DIESTERWEG in einem Aufsatz „Der Gehorsam – der Jugend höchste Tugend“ (Bd. III, H. 3, S. 24–32) dar. Für die Kinder müsse die Schule das sein, was der Staat für die Erwachsenen sei, eine „Gehorsamsanstalt“. Und um die Sache auf den Punkt zu bringen, formulierte er: „Das Höchste in der öffentlichen Schule ist nicht der Unterricht, sondern die Zucht“. Weil die Schule im Rheinland so wenig Zucht vermittele, sei es auch in dieser Provinz so unruhig, würde sich der Geist des Widerspruchs und des Protestes hier so stark regen! Nicht aber die Schule trage die Schuld an diesem Mißstand, sondern vor allem die Gemeinde, die kommunale Anbindung der Schule, die Einflußnahme von Stadt- oder Gemeinderat auf die Schule! Die Schulvorstände der Gemeinden engagierten sich zu wenig für die Schule, die Lehrer genossen zu wenig Ansehen, die gesellschaftliche Stellung beider sei zu schwach. Die Schule sei nicht genug „verstaatet“, sie sei noch zu sehr unter dem Einfluß der Gesellschaft.

Es war nicht ganz ungefährlich, daß DIESTERWEG so radikal eine ausschließlich staatliche Volksschule forderte; denn auch der Staat mußte nicht unbedingt ein Wegbereiter und Garant des Fortschritts sein. Allerdings waren damals noch die Beamten – häufig geschult in der Philosophie KANTS und des deutschen Idealismus, auch noch in geistiger Nähe zu den großen Reformen der napoleonischen Zeit – die Speerspitze des gesellschaftlichen Fortschritts, den sie häufig gegen eine konservativer werdende politische Strömung durchzuhalten hofften.

Auch in der Arbeit „Was fordert die Zeit in betreff der Schulzucht“ (Bd. II, S. 273–291) wurde das Thema der Schulzucht vor dem Hintergrund auch rheinischer Unruhen in dem unruhigen Jahr 1830 aufgegriffen. DIESTERWEG lehnte es ab, für die „tumultuarischen Auftritte von unten“, die er verabscheute, die Schule und die Lehrer verantwortlich zu machen. Wenn die Schule zu wenig Zucht vermitteln könne, so vor allem deshalb, weil sie zu abhängig von der Gemeinde sei, weil auch das Elternrecht in ihr zu stark ausgeprägt sei. Die Autorität der Schule und ihrer Lehrer könne nur durch den Staat hergestellt werden, indem dieser der Schule polizei-ähnliche Gewalt gebe.

Hiermit schien sich DIESTERWEG auf den ersten Blick der Reaktion anzunähern. Aber seine Argumentation war doch eine völlig andere als die der Konservativen, die die Schule in die Nähe des Militärs rückten und sie zum Niederhalten der sozialen Bewegung einsetzen wollten. DIESTERWEG hingegen betonte die

Bedeutung der Schulzucht vor allem deshalb, weil sie die notwendige Ergänzung zu einer demokratischen Entwicklung und Verfassung, das Komplement zu der gesellschaftlichen Bewegung sei. Wie allen Liberalen war auch ihm Tumult, Unruhe und Terror zuwider. Er verabscheute die Gewalt, Pflastersteine und Barrikaden, gerade darum müsse die Schule streng sein; denn eine demokratische Verfassung brauche eine strenge Erziehung der Bürger zu Gesetz und Ordnung. „Je freier die Verfassung, desto gebundener muß die Erziehung sein“, formulierte er 1832 in einem Aufsatz (Bd. V, S. 334f.). Daß er damit in besonderem Maße die Zustimmung seiner Kollegen fand, wurde bei seinem Fortgang von Moers nach Berlin deutlich, als ihm die Elberfelder Lehrer eine Uhr mit der Inschrift „Was fordert die Zeit“ zum Geschenk machten (BLOTH 1966, S. 115).

Aber die Schule als Zuchtanstalt war doch nicht alles. In seinem Aufsatz „Über öffentliches Leben und Gemeinschaft“ (Bd. II, H. 3, S. 31–41) wiederholte DIESTERWEG seine Auffassung von der Bedeutung schulischer Erziehung, gab ihr allerdings eine völlig andere Perspektive. Wie die Kirche habe die Schule den „Zweck einer Vervollkommnung des Lebens in der Gemeinschaft“. Ihr Ziel sei das „Gemeinwohl“, ihr Vorbild sei das Leben in der Familie, in der die Stärkeren den Schwächeren zur Seite stünden und ihnen hülften. So gehöre zum Leben in einer Gemeinschaft auch die Unterstützung der Schwächeren, der Ausgleich der Gegensätze zwischen arm und reich, die Hilfe für sozial Schwache. Auch die Schule habe an dieser Aufgabe mitzuwirken, auch die Lehrer müßten soziale Spannungen ausgleichen und zu „Gemeinsinn“ erziehen, damit in genossenschaftlicher Hilfe mehr noch als durch staatliche Gesetze soziale Mißstände überwunden werden könnten. Die Schule erhielt eine sozialpolitische Aufgabe.

Wenn davon ausgegangen werden kann, daß DIESTERWEGS Auffassung über den Wirkungszusammenhang zwischen Erziehung und Schule einerseits und einer sich in sozialer Mobilität ausdifferenzierenden Gesellschaft andererseits, zwischen Pädagogik und gesellschaftlicher und politischer Entwicklung zu mehr Freiheit und demokratischer Beteiligung von vielen Lehrern im Rheinland geteilt wurde, so ist dies bei seinen sozialpolitischen Vorstellungen nicht so sicher. Für die politischen Implikationen von Erziehung, Schule und Unterricht im Hinblick auf die Entwicklung von Freiheit, mehr politischer Partizipation und Verfassung war der Blick der Lehrer zwar geschärft worden, für deren soziale Aufgaben aber war dies hingegen noch nicht geschehen. Vielleicht liegt in diesem zeitlichen „Vorsprung“ und in der Höherrangigkeit, die das „Politische“ von Schule und Pädagogik gegenüber dem „Sozialen“ im Denken der rheinischen Lehrerbewegung hatte, die wichtigste Auswirkung der Französischen Revolution auf die rheinische Lehrerbewegung, die in ihren Menschenrechten die Freiheits- und politischen Beteiligungsrechte deutlich höher plazierte als die Forderung nach Gleichheit.

## Quellen

- APEL, H.-J./KLÖCKER, M. (Hrsg.): Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. (Studien u. Dokumentationen zur dt. Bildungsgeschichte, Bd. 30). Köln/Wien 1986.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Sämtliche Werke. I. Abt. [enthält DIESTERWEGS Abhandlungen aus den „Rh. Bl.“], Bd. 1 ff., Berlin (DDR) 1956ff.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Tagebuch 1818–1822. Hrsg. von E. LANGENBERG. Frankfurt/M. 1870.
- DIESTERWEG, F. A. W./HEUSER, P./FUCHS, F. A.: Johann Friedrich Wilberg, der „Meister an dem Rhein“. Essen 1847.
- HANSEN, J. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte des Rheinlandes im Zeitalter der Französischen Revolution 1780–1801. 4 Bde., Bonn 1931/1933/1935/1938.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H. (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1, Frankfurt 1973.
- TOCQUEVILLE, A. DE.: Der alte Staat und die Revolution (1856). München 1978.
- WILBERG, J.F.: Blätter, der Erziehung und dem Unterricht gewidmet. Elberfeld 1810.
- WILBERG, J.F.: Über Schulen. Essen 1829.

## Literatur

- APEL, H.-J.: Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814–1848. (Studien u. Dokumentationen zur dt. Bildungsgeschichte, Bd. 25.) Köln/Wien 1984.
- BLOTH, H. G.: Adolph Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule. Heidelberg 1966. (Dieser Band enthält auch als Quelle Diesterwegs Briefe.)
- CARNAP, A. v.: Die geschlossene Lesegesellschaft in Elberfeld. In: Zs. d. Bergischen Gesch.vereins 1 (1863), S. 54–100.
- HAASIS, H. G.: Gebt der Freiheit Flügel. Die Zeit der deutschen Jakobiner 1789–1805. 2 Bde., Hamburg 1988.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1977.
- HUCK, G./REULECKE, J. (Hrsg.): ...und reges Leben ist überall sichtbar. Reisen im Bergischen Land um 1800. Neustadt/Aisch 1978.
- ILLNER, E.: Bürgerliche Organisierung in Elberfeld 1775–1850. Neustadt/Aisch 1982.
- JEISMANN, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. (Industrielle Welt, Bd. 15.) Stuttgart 1974.
- JORDE, F.: Geschichte der Schulen von Elberfeld. Elberfeld 1903.
- KUHN, A.: Jakobiner im Rheinland. Stuttgart 1976.
- POTT, K.: Das Weißensteinsche „Kaufmanns-Institut“ in Elberfeld (1792–1802). In: Zs. d. Bergischen Gesch.vereins 92 (1987), S. 41–56.
- THIEN, H. G.: Schule, Staat und Lehrerschaft. Frankfurt/New York 1984.
- TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt 1973.
- WEIDENHAUPT, H. (Hrsg.): Düsseldorf. Geschichte von den Ursprüngen bis ins 20. Jahrhundert. 2 Bde., Düsseldorf 1988.
- WITTMÜTZ, V.: Schule der Bürger. Wuppertal 1981.

## Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Volkmar Wittmütz, Hopscheider Weg 46, 5620 Velbert 11.