

FVF  
FORUM VORMÄRZ FORSCHUNG  
Jahrbuch 2019

Zwischen Emanzipation  
und Sozialdisziplinierung:  
Pädagogik im Vormärz

AISTHESIS VERLAG

Kuratorium:

Michael Ansel (Wuppertal), Olaf Briese (Berlin), Birgit Bublies-Godau (Dortmund), Norbert Otto Eke (Paderborn), Philipp Erbentraut (Frankfurt a. M.), Jürgen Fohrmann (Bonn), Bernd Füllner (Düsseldorf), Katharina Gather (Paderborn), Katharina Grabbe (Münster), Detlev Kopp (Bielefeld), Hans-Martin Kruckis (Bielefeld), Sandra Markewitz (Vechta), Anne-Rose Meyer (Wuppertal), Maria Pormann (Köln), Florian Vaßen (Hannover)

FVF  
FORUM VORMÄRZ FORSCHUNG

Jahrbuch 2019  
25. Jahrgang

Zwischen Emanzipation  
und Sozialdisziplinierung:  
Pädagogik im Vormärz

herausgegeben  
von  
Katharina Gather

AISTHESIS VERLAG

Das FVF im Internet: [www.vormaerz.de](http://www.vormaerz.de)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das FVF ist vom Finanzamt Bielefeld nach § 5 Abs. 1 mit Steuer-Nr. 305/0071/1500 als gemeinnützig anerkannt. Spenden sind steuerlich absetzbar.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge müssen nicht mit der Meinung der Redaktion übereinstimmen.

Redaktion: Detlev Kopp

Publiziert von  
Aisthesis Verlag Bielefeld 2022  
Postfach 10 04 27, D-33504 Bielefeld  
Satz: Germano Wallmann, geisterwort.de

Open Access ISBN 978-3-8498-1660-5  
Print ISBN 978-3-8498-1557-8  
E-Book ISBN 978-3-8498-1558-5  
[www.aisthesis.de](http://www.aisthesis.de)



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

Katharina Gather (Paderborn)

## Zwischen Emanzipation und Sozialdisziplinierung: Pädagogik im Vormärz

Beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das vollständigste ineinander ein [...]. Die Politik wird nicht ihr Ziel erreichen, wenn nicht die Pädagogik ein integrierender Bestandteil derselben ist [...].

*Schleiermacher, 1826<sup>1</sup>*

Pädagogik und Politik, so Schleiermacher in seinen *Vorlesungen aus dem Jahre 1826*, seien miteinander „koordiniert“.<sup>2</sup> Sei die pädagogische Einwirkung an Politik im Sinne einer Theorie der „richtigen Gestaltung und Anordnung des gemeinsamen Lebens im Staate“<sup>3</sup> orientiert, so basiere umgekehrt auch das staatliche Zusammenleben auf einer ihm entsprechenden Pädagogik. Schleiermacher verdeutlicht in seinen Vorlesungen die Relationalität von Pädagogik. Pädagogik in ihren Theorie- und Handlungsdimensionen steht nicht für sich, sondern in politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten. Im Blick auf die politische Lage des Deutschen Bundes während des Vormärz liegt für Arnold Ruge darin allerdings ein Kernproblem: „Die freie Staatsform braucht freie Menschen und erst die freie Staatsform bringt mit Sicherheit freie Menschen hervor. Ja, so ist es, dieser Zirkel ist vorhanden.“<sup>4</sup> Für Ruge liegt im Pädagogischen aber zugleich auch ein Potential, den Zirkel zu durchbrechen, indem Erziehung so konzipiert wird, dass von ihr eine politische Wirkung erwartet werden kann, die auf staatlichen Wandel bezogen ist. In seiner Reflexion von Erziehung ist eine Verdichtung von Hoffnungen erkennbar, die in der Wahrnehmung eines Mangels gründen und die auf eine zum Besseren hin zu gestaltende Zukunft bezogen sind.

---

1 Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). In: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hg. Ernst Lichtenstein. Paderborn: Schöningh 1983. S. 36-61, S. 42.

2 Ebd.

3 Ebd.

4 Arnold Ruge. Die Religion unserer Zeit. Die wissenschaftliche Ableitung der positiven Religion des Humanismus aus den bisherigen Religionen. In: Werke und Briefe Bd. 8. Hg. Hans-Martin Sass. Aalen: Scienta 1998. S. 127-233, S. 228.

In systematischer Hinsicht liegt darin eine „Strategie“ der Pädagogisierung<sup>5</sup>, ein „educational reflex“<sup>6</sup>: Politische, aber auch gesellschaftliche, religiöse und kulturelle Herausforderungen werden auf das pädagogische Feld transferiert, indem sie als pädagogisch bearbeitbar interpretiert werden.

Mit der Vorstellung von Bildung war im Kern die Hoffnung verbunden, den historischen Prozeß insgesamt nicht mehr wie bisher nur als unbegriffenes Schicksal erleiden zu müssen, sondern ihn verstehen und selbstbestimmt gestalten und dazu die notwendigen Fähigkeiten erwerben zu können.<sup>7</sup>

Pädagogische Reflexionen bewegen sich daher oftmals zwischen Hoffnung und Klage, zwischen Versprechen und Kritik. Ihre Sprache ist zuweilen geprägt von einem Tonfall der Vehemenz und des Pathos, auch auf Kosten von begrifflicher Präzision und theoretischer Verortung.<sup>8</sup>

In der Krisen- und Umbruchzeit des Vormärz wurden pädagogische Fragen entlang der Grenze zwischen politischen, religiösen und sozialen Problemlagen kommuniziert, indem politische, religiöse und gesellschaftliche Herausforderungen pädagogisch interpretiert wurden. Erziehung und Bildung waren Gegenstand in Pamphleten, konzeptionellen Schriften, Briefen und Aufrufen, sie wurden in Zeitschriften verhandelt und waren literarisches Sujet.

In der Verbreitung und Umsetzung oppositioneller pädagogischer Ideen waren Akteurinnen und Akteure Grenzen gesetzt: Grenzen der obrigkeitstaatlichen Zensurbehörden, aber auch Grenzen des staatlichen Bildungswesens, die der Umsetzung alternativer pädagogischer Ideen kaum Raum ließen. Pädagogische Konzeptionen und Praktiken der Opposition waren

---

5 Heinz-Elmar Tenorth. Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. 29. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1992). S. 129-139, S. 135.

6 „The ‚educational reflex‘ indicates the deep confidence in education and schooling to make up for ascertained difficulties or other social institutions and their developments.“ In: Daniel Tröhler. Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations. New York and London: Routledge 2011. S. 21.

7 Helmut Peukert. Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000). S. 507-524, S. 507.

8 Vgl. Markus Rieger-Ladich. Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg: Junius 2019. S. 13.

aufgrund ihrer kritischen Ausrichtung umstritten und daher einerseits klandestin, subversiv und konspirativ, sie zielten andererseits aber auch auf das Auditorium einer bürgerlichen Öffentlichkeit, da sie mit der Hoffnung verbunden waren, Emanzipationsprozesse ihres Klientels zu initiieren. Aus der Sicht der Zensurbehörden bargen sie daher Gefahrenpotential und Sprengkraft, weshalb pädagogische Akteurinnen und Akteure mit Zensurbestimmungen und Vereinsverboten in der Folge der Karlsbader Beschlüsse konfrontiert waren, mit Flucht, Verhaftung und Verfolgung – häufig blieb ihnen nur der Weg in die Emigration. Umgekehrt wurden Erziehung und Bildung auf Seite der restaurativen Mächte auch als Mechanismen des Erhalts der bestehenden gesellschaftlichen und politischen Strukturen und Privilegien profiliert. Auf pädagogischem Feld wurden im Vormärz insgesamt Interessen- und Machtkonflikte zwischen „Emanzipation und Sozialdisziplinierung“ ausgetragen.

Entgegen dieser hier nur angedeuteten Vielschichtigkeit und Komplexität pädagogischen Denkens und Handelns im Vormärz zeigen sich in der Forschungslage jedoch Desiderate.<sup>9</sup> So wurden pädagogische Themen bis dato nur wenig wahrgenommen. Ausgehend von diesem Befund fokussiert der vorliegende Thementeil des Jahrbuchs das Thema *Zwischen Emanzipation und Sozialdisziplinierung. Pädagogik im Vormärz*.

In den folgenden Beiträgen werden pädagogische Handlungs- und Themenfelder aus verschiedenen disziplinären Perspektiven aufgegriffen. Dabei wird es deutlich, dass im pädagogischen Diskurs des Vormärz nicht nur

---

<sup>9</sup> Beispielhaft sei an dieser Stelle auf Darstellungen zur Geschichte der Pädagogik verwiesen. In ihnen nimmt das 19. Jahrhundert zwar einen breiten Raum ein, doch liegen die Schwerpunkte zumeist auf pädagogischen Entwürfen, die im Rahmen der napoleonischen Kriege und der nationalpolitischen Bestrebungen, dem Neuhumanismus und den preußischen Reformen entstanden. Für die Mitte des Jahrhunderts wird zumeist die Stiehl'sche Regulative von 1854 fokussiert, die Vormärzzeit wird häufig lediglich im Blick auf den *Allgemeinen deutschen Lehrerverein* hervorgehoben. Vgl. Theodor Ballauf/Klaus Schaller. Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band III. 19./20. Jahrhundert. Freiburg/München: Karl Alber 1973. Herwig Blankertz. Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora 1982. Heinrich Jakob Rechtman. Geschichte der Pädagogik. Wandlungen der deutschen Bildung. Zürich: Glock und Lutz 1967. Heinz-Elmar Tenorth. Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Beltz Juventa 2000. Hermann Weimer/Juliane Jacobi. Geschichte der Pädagogik. Berlin: de Gruyter 1992.

verschiedene Positionen unter Aufnahme der gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Situation gegeneinander geführt, sondern dass auch verschiedene Modi und Medien der Artikulation genutzt wurden.

Der vormärzliche Diskurs über Erziehung und Bildung ist daher Gegenstand verschiedener Disziplinen und geht über den Interessenbereich der Erziehungswissenschaft deutlich hinaus. Er ist auch ein geschichtswissenschaftliches, literaturwissenschaftliches, kulturwissenschaftliches, philosophisches und theologisches Thema, was sich in den Beiträgen dieses Jahrbuchs niederschlägt.

So untersucht SANDRA MARKEWITZ das literarische Genre *Bildungsroman* als pädagogische Praxisform. Ausgehend von Morgensterns begrifflicher Auseinandersetzung mit dem Genre, in dem das Thema Bildung zweifach aufgegriffen werde – als Sujet in der Darstellung des Bildungsgangs der Figuren sowie als Bildung der Lesenden als lernfähige Rezipienten selbst –, zeigt Markewitz, inwiefern das literarische Genre, immer auch über sich hinausgeht, sich „in die reagierend idealiter sich bildende Leserschaft hinein [...] potenziert“.<sup>10</sup> In diesem Bezug über sich selbst hinaus sei der Bildungsroman Erfahrungsdimension und Möglichkeitsraum bürgerlicher Emanzipation.

ANNA ANANIEVA und ROLF HAASER zeigen in Ihrem Beitrag über den Gymnasialreformer Hermann Köchly, mit welchen Herausforderungen der Einsatz für eine liberale Reform des Gymnasialwesens, das in den 1840er Jahren als überkommen und fragwürdig diskutiert wurde, konfrontiert war. Köchly gründete den demokratisch strukturierten Dresdener Gymnasialverein und damit einen Diskursraum, in dem schulreformerische Pläne kontrovers diskutiert werden konnten und in dem sogar Pläne eines eigenen Mustangymnasiums geschmiedet wurden, die sich wegen des Widerstands der Behörden jedoch nicht umsetzen ließen. In Dresden, das macht der Beitrag deutlich, „verschob sich sichtbar das gesellschaftliche Verständnis des Erziehungswesens von der autokratischen Zuständigkeit des Staates hin zu einer kollektiven Angelegenheit der gebildeten Öffentlichkeit, die sich keineswegs nur aus dem Bildungsbürgertum rekrutierte“.<sup>11</sup>

---

10 Sandra Markewitz. Der Bildungsroman als pädagogische Praxisform. Karl Morgensterns Schriften im deutschen Vormärz. In diesem Band, S. 19-36.

11 Anna Ananieva/Rolf Haaser. Öffentlichkeit und Wissensordnung im Vormärz: Hermann Köchly und die Revision des Gymnasialwesens in Sachsen. In diesem Band, S. 37-62.



Dass die bildungspolitischen Bedingungen im schweizerischen Kanton Zürich etwas freier waren, zeigt der Beitrag von KATHARINA GATHER über den emigrierten Lehrer und Publizisten Karl Fröbel. Unter dem Eindruck des konservativen Züriputsches, den Fröbel auf bildungspolitischem Gebiet erfuhr und in der kritischen Beobachtung der obrigkeitsstaatlichen Restriktionen im Deutschen Bund, entwarf Fröbel eine egalitäre Idealstaatskonzeption, die an die Bildung ihrer Bürger und pädagogische Erfahrungsräume gebunden ist. Anders als Köchly unter den Bedingungen Sachsens konnte Fröbel Aspekte seiner pädagogischen Ideen in einer privaten Primar- und Sekundarschule in Zürich zunächst umsetzen, bis auch er in der Schweiz mit Sanktionen konfrontiert war, die ihn bewogen, das Projekt aufzugeben.

CARSTEN MÜLLER untersucht in seinem Beitrag die Position des liberalen Pädagogen Karl Mager zum Junghegelianismus. Im Zentrum seines Beitrages stehen zwei in der Forschung wenig beachtete Briefe von Karl Mager an den Mitherausgeber der Rheinischen Zeitung, Dagobert Oppenheim, die Müller zu der Klärung der Frage nach Magers Position zum Junghegelianismus heranzieht. Deutlich wird, dass sich Magers skeptische Haltung gegenüber hegelianischen staatsorientierten Positionen vor allem in seinem Plädoyer für das Prinzip der Selbstverwaltung niederschlägt, mit dem er die Hoffnung auf einen evolutionären Weg der politischen Veränderung „von unten“ verbindet und das mit einer ihm entsprechenden Pädagogik verbunden ist, die auf die Befähigung zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zielt.

Die besonderen Herausforderungen einer „vertrackten Quellenlage“<sup>12</sup> für das historiographische Arbeiten über die Vormärzzeit veranschaulicht CHRISTIAN STÖGER in seinem Beitrag über Heinrich Deinhardts Ghostwriting. Der Oppositionelle Deinhardt hatte für Emil Anhalt und auch für Jan Daniel Georgens, den Gründer der Heilpflege- und Erziehungsanstalt Levana, pädagogische Schriften verfasst. In seinem Beitrag fokussiert Stöger vormärzliche Schriften Deinhardts, die er unter dem Eindruck von Hausdurchsuchung, Untersuchungshaft und Verhinderung seines Universitätsabschlusses durch die preußischen Behörden verfasste, die er zur Veröffentlichung an Anhalt weiterreichte und die sich demokratietheoretisch rekonstruieren lassen. So trat Deinhardt unter anderem für eine Volksschule

---

12 Christian Stöger. Heinrich Deinhardts Ghostwriting. Umfeld, Entstehung und Zuschreibung einer (jung-)hegelianischen Pädagogik. In diesem Band, S. 101-121.

als Einheitsschule und als ein standesübergreifender „Begegnungsort“<sup>13</sup> ein sowie für Autonomie und Lehrfreiheit an der Universität. Dass die Schriften Deinhardts in der pädagogischen Historiographie lange unentdeckt blieben, führt Stöger auf eine selektive Praxis der Ideengeschichte zurück.

URSULA REITEMEYER zeigt in ihrem Beitrag, inwiefern demokratisches und kommunistisches Denken im Vormärz im Humanitätsanspruch eines weltzugewandten Protestantismus wurzeln, der es zwar aus der Perspektive von Marx zur „wahren Stellung der Aufgabe“<sup>14</sup>, jedoch nicht zu praktischen Lösungen gebracht habe. Vor diesem Hintergrund untersucht und diskutiert Reitemeyer die angestrebte kommunistische Neuordnung von Staat und Gesellschaft als Bildungsinitiative, die in der „Tradition des (neu-)humanistischen Verständnisses des Protestantismus“<sup>15</sup> steht.

STEPHAN SCHLÜTER stellt die praxisphilosophisch ausgerichtete *Pädagogik der Zukunft* Friedrich Feuerbachs dar, dessen Schriften – im Gegensatz zu der Philosophie und Religionskritik seines bekannteren älteren Bruders Ludwig Feuerbach – bis dato wenig wahrgenommen wurden. Der von Marx kritisierten Entfremdung als „Verlust seiner selbst“<sup>16</sup> in der Folge der kapitalistischen Warenproduktion besonders durch Kinderarbeit stellt Schlüter Friedrich Feuerbachs pädagogische Konzeption entgegen, die „erzieherisches Handlungswissen auf seine nicht affirmative Grundform und damit auf eine dem Edukanden zugestandene weltoffene Bildsamkeit bzw. Selbstbestimmungsmöglichkeit“<sup>17</sup> verpflichtet.

MARIA MAGNIN zeigt anhand ausgewählter Textbeispiele vor allem von Fanny Lewald, Louise Otto-Peters und Hedwig Dohm, inwiefern diese Autorinnen geschlechtsstereotype Rollenmuster und -erwartungen, die auf die Verbindung von Weiblichkeit und Luxus bezogen waren, verarbeiten.

---

13 Ebd., S. 119.

14 Karl Marx. Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie: Einleitung. MEW, Bd. 1. Berlin: Dietz 1976. S. 386. Zitiert nach: Ursula Reitemeyer. Reformation oder Revolution? Der Vormärz zwischen Protestantismus und Kommunismus. In diesem Band, S. 123.

15 Ebd.

16 Karl Marx. Ökonomisch-philosophische Manuskripte [1844]. MEW, Bd. 40. Berlin: Dietz 2010. S. 514. Zitiert nach: Stephan Schlüter. Der geschundene Leib und die soziale Not der Kinder im Vormärz: Marx' Kategorie der entfremdeten Arbeit und Friedrich Feuerbachs Antwort einer emanzipatorischen Pädagogik des realen Humanismus. In diesem Band, S. 149.

17 Ebd., S. 162.

Magnin veranschaulicht, inwiefern die Autorinnen die Konnotation des Luxuriösen als genuin weiblich zurückweisen, indem sie diese als Resultat von Erziehung und Sozialisation beschreiben. Darin wird deutlich, dass die Autorinnen „mit der Beschreibung ihrer eigenen Erziehung [...] Widersprüche im bürgerlichen Frauenbild offenkundig“<sup>18</sup> machen.

Die vorliegenden Beiträge zum Themenschwerpunkt des Jahrbuchs zeigen aus der Perspektive verschiedener Disziplinen und Forschungsschwerpunkte die Verflochtenheit pädagogischer, politischer, religiöser und gesellschaftlicher Fragen. Für die Auseinandersetzung mit dem Thema *Zwischen Emanzipation und Sozialdisziplinierung: Pädagogik im Vormärz* liefern sie wichtige Einblicke und Anknüpfungspunkte. Sie zeigen, wie lohnenswert die Untersuchung pädagogischer Themenfelder des Vormärz ist.

---

18 Maria Magnin. „Ist sie nicht ein Luxusartikel für den Mann?“ Luxus- und Emanzipationsdiskurse bürgerlicher Schriftstellerinnen im Vor- und Nachmärz. In diesem Band, S. 173.