

Max Liedtke  
(Hg.)

Handbuch  
der Geschichte  
des  
Bayerischen  
Bildungswesens

Band I



HANDBUCH DER GESCHICHTE  
DES BAYERISCHEN BILDUNGSWESENS  
Erster Band

HANDBUCH DER GESCHICHTE  
DES BAYERISCHEN BILDUNGSWESENS  
in vier Bänden

In Verbindung mit

Hans Jürgen Apel, Helga Bleckwenn, Werner K. Blessing, Irmgard Bock, Gernot Breitschuh, Wilhelm Brinkmann, Hubert Buchinger, Walter G. Demmel, Werner Dettelbacher, Marianne Doerfel, Horst Dräger, Marie-Luise Ehrenscheidtner, Eckhard Emminger, Rudolf Endres, Günter Erning, Hildegard Feidel-Mertz, Monika Fink-Lang, Christine Flierl, Thomas Frenz, Michael Freyer, Walter Fürnrohr, Kurt Gemählich, Bruno Hamann, Wilfried Hartleb, Dieter Heim, Manfred Heinemann, Hartmut Heller, Helmwart Hierdeis, Helga Hinke, Rudolf W. Keck, Richard Klein, Karlheinz König, Ulrich Köpf, Ortfried Kotzian, Uwe Krebs, Roland Kühn, Paul Kupser, Johanna Lindner-Callewaert, Gerhart Mahler, Karl Ernst Maier, Karl-Heinz Martini, Peter May, Uwe Menz, Rainer A. Müller, Winfried Müller, Martin Nießeler, Hermann Oblinger, Margarete Oldenburg, Joachim Peege, Edwin Petek, Heinrich Pleticha, Georg Rammel, Michael Rettinger, Dieter Rossmeißl, Hans-Uwe Rump, Franz Schleder, Franz Otto Schmade-  
rer, Michael Schneider, Otto Schober, Siegfried Schödel, Otto Speck, Konrad Spindler, Alfons Städele, Reinhard Stinzendörfer, Hermann Ströbel, Elisabeth Strumberger, Johannes Timmermann, Rainer Vilgertshofer, Johann Waldmann, Erich Wasem, Gabriele Weigand, Steven R. Welch, Werner Wiater, Ulrich Ziegler

herausgegeben von

MAX LIEDTKE

# HANDBUCH DER GESCHICHTE DES BAYERISCHEN BILDUNGSWESENS

Erster Band

Geschichte der Schule in Bayern

Von den Anfängen bis 1800

In Verbindung mit

Gernot Breitschuh, Hubert Buchinger, Werner Dettelbacher, Marianne Doerfel, Marie-Luise Ehrenschwendtner, Rudolf Endres, Monika Fink-Lang, Thomas Frenz, Walter Fürnrohr, Bruno Hamann, Wilfried Hartleb, Helmwart Hierdeis, Rudolf W. Keck, Richard Klein, Karlheinz König, Ulrich Köpf, Roland Kühn, Paul Kupser, Karl Ernst Maier, Peter May, Rainer A. Müller, Winfried Müller, Martin Nießeler, Hermann Oblinger, Margarete Oldenburg, Georg Rammel, Michael Rettinger, Hans-Uwe Rump, Franz Schlederer, Konrad Spindler, Gabriele Weigand, Ulrich Ziegler

herausgegeben von

Max Liedtke

Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
der Universität Erlangen-Nürnberg



1991

---

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN/OBB.

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek:

**Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens / in  
Verbindung mit Gernot Breitschuh... hrsg. von Max Liedtke. –  
Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt  
NE: Liedtke, Max [Hrsg.]: Breitschuh, Gernot  
Bd. 1. Geschichte der Schule in Bayern : von den Anfängen bis  
1800. – 1991  
ISBN 3-7815-0661-4**

Redaktion: Michael Freyer  
Ute Riedl

Die Herausgabe dieses Handbuches war nur möglich dank der großzügigen Unterstützung durch das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, durch die Bayer. Landesstiftung, durch die bayerischen Sparkassen, durch den Verein Lehrerheim Nürnberg e. V. und durch die Universität Erlangen-Nürnberg.

1991. 3. Ktg. © by Julius Klinkhardt

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne die Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gesamtherstellung: Graphischer Großbetrieb Friedrich Pustet, Regensburg

Printed in Germany 1991

ISBN 3-7815-0661-4

# Inhalt

Vorwort . . . . .	13
Abkürzungen . . . . .	17
Einleitung: Die anthropologische Bedeutung von Erziehung und Unterricht sowie die geschichtlichen Wurzeln des Bildungswesens Von Max Liedtke . . . . .	19
I. Wissensvermehrung und Wissensvermittlung in der Vorzeit Bayerns (Paläolithikum bis Latènezeit) Von Konrad Spindler . . . . .	43
II. Schulen auf bayerischem Boden in römischer Zeit Von Richard Klein . . . . .	55
III. Das Schulwesen des Mittelalters bis ca. 1200	
A. Gesamtdarstellung Von Thomas Frenz . . . . .	81
B. Spezialuntersuchung Der Unterricht in den Frauenklöstern Von Bruno Hamann . . . . .	135
IV. Das Schulwesen von ca. 1200 bis zur Reformation	
A. Gesamtdarstellung Von Rudolf Endres . . . . .	141
B. Regionalgeschichtliche Ergänzungen	
1. Altbayern Von Ulrich Ziegler . . . . .	189
2. Franken Von Karlheinz König . . . . .	195
3. Schwaben Von Hermann Oblinger . . . . .	233
C. Spezialuntersuchungen	
1. Der Unterricht an den Lateinschulen Beispiel: Bamberg Von Ulrich Ziegler . . . . .	243
2. Rahmenbedingungen und Praxis des Unterrichts an »teutschen« Schulen im ausgehenden Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit Von Karlheinz König . . . . .	250
3. Schulen und Unterricht der Schreib- und Rechenmeister. Beispiel: Nürnberg Von Peter May . . . . .	291
4. Die schulgeschichtlichen Einflüsse der nachbenediktinischen Orden Von Monika Fink-Lang . . . . .	297
5. Bildung und Erziehung der Ritter und der adeligen Damen im hohen Mittelalter Von Hans-Uwe Rump . . . . .	318
6. Das Bildungswesen in Frauenklöstern des Spätmittelalters. Beispiel: Dominikanerinnen Von Marie-Luise Ehrenscheidtner . . . . .	332

## V. Das Schulwesen von der Zeit der Reformation bis zur Aufklärung

A. Gesamtdarstellung	
Von Karl Ernst Maier . . . . .	349
B. Regionalgeschichtliche Ergänzungen	
1. Altbayern	
Von Rainer A. Müller . . . . .	385
2. Franken	
2.1 Nürnberg und Fürstentum Brandenburg-Ansbach	
Von Roland Kühn . . . . .	395
2.2 Das Gymnasium Neustadt/Aisch: Pietismus und Aufklärung	
Von Marianne Doerfel . . . . .	405
2.3 Das Coburger Casimirianum als Vorbild der Hohenzollernstiftung Joachimsthal	
Von Marianne Doerfel . . . . .	425
3. Oberpfalz	
3.1 Deutsches und Lateinisches Schulwesen	
Von Margarete Oldenburg und Karl Ernst Maier . . . . .	436
3.2 Die Schulverhältnisse der Reichsstadt Regensburg	
Von Karl Ernst Maier . . . . .	447
3.3 Das Regensburger Gymnasium Poeticum	
Von Walter Fürnrohr . . . . .	456
4. Schwaben	
4.1 Konfessioneller Schulstreit in Schwaben zur Zeit der Reformation und Gegenreformation	
Von Hermann Oblinger . . . . .	466
4.2 Unterricht am Jesuitengymnasium zu Dillingen a. d. Donau: Humanitas catholica (16./17. Jh.)	
Von Hermann Oblinger . . . . .	478
4.3 Eine pietistische Lateinschule in Schwaben – Magister Jacob Brucker als Schulrektor in Kaufbeuren	
Von Hermann Oblinger . . . . .	486
C. Spezialuntersuchungen	
1. Der Anspruch der Kirchen auf die Schule im 16. Jahrhundert	
Von Ulrich Köpf . . . . .	491
2. Benotung und Zeugnis	
Von Gernot Breitschuh . . . . .	504
3. Frühe Formen der Unterrichts- und Schulpflicht	
Von Wilfried Hartleb . . . . .	516
4. Eremitenschulen	
Von Bruno Hamann . . . . .	526
5. Unterricht am Jesuitengymnasium	
Beispiel: München	
Von Franz Schlederer . . . . .	535
6. Armenschulen	
Beispiele: Nürnberg und Ansbach	
Von Paul Kupser . . . . .	549
7. Ritterakademien, Bildungsanstalten adeliger Standeserziehung	
Von Hans-Uwe Rump . . . . .	557
8. Höfische Erziehung und höfischer Unterricht: Die bayerischen Wittelsbacher	
Von Max Liedtke . . . . .	581
9. Die schulische Situation von Gehörlosen und Körperbehinderten	
Von Georg Rammel . . . . .	595
10. Die weiblichen Schulorden	
Von Gabriele Weigand . . . . .	605
11. Die männlichen Schulorden	
Von Helmwart Hierdeis . . . . .	622



VI. Aufklärerische Reformbemühungen in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts	
A. Gesamtdarstellung	
Von Walter Fürnrohr . . . . .	633
B. Regionalgeschichtliche Ergänzungen	
1. Altbayern	
Von Winfried Müller . . . . .	657
2. Franken	
2.1 Deutsches und Lateinisches Schulwesen	
Von Walter Fürnrohr . . . . .	665
2.2 Schulreformen im Hochstift Würzburg, im Kurfürstentum Mainz, in den Grafschaften Castell und Castell-Rüdenhausen	
Von Werner Dettelbacher . . . . .	672
3. Schwaben. Beispiel: Augsburg	
Von Martin Nießeler . . . . .	680
C. Spezialuntersuchungen	
1. Ansätze zu einer »Realschule«	
Von Hubert Buchinger . . . . .	687
2. Die Schulbücher Heinrich Brauns	
Von Michael Rettinger . . . . .	701
3. Bildungspolitische Auswirkungen der Aufhebung des Jesuitenordens	
Von Winfried Müller . . . . .	711
4. Aufklärungspädagogik an der Salzburger benediktinischen Universität und ihre Bedeu- tung für das bayerische Schulwesen	
Von Rudolf W. Keck . . . . .	727
Verzeichnis der Bildtafeln . . . . .	743
Bildtafeln . . . . .	745
Personenregister . . . . .	761
Ortsregister . . . . .	774
Sachregister . . . . .	781

## Inhaltsübersicht: Zweiter bis vierter Band

Zweiter Band  
Geschichte der Schule in Bayern  
Von 1800 bis 1918

- I. Von der erneuerten Verordnung der Unterrichtspflicht (1802) bis 1870
  - A. Gesamtdarstellung  
Von Max Liedtke
  - B. Regionalgeschichtliche Ergänzungen unter Einbeziehung der Reichsstädte
    - 1. Oberbayern  
Von Steven R. Welch
    - 2. Niederbayern  
Von Hubert Buchinger
    - 3. Oberpfalz  
Von Christine Flierl
    - 4. Oberfranken  
Von Dieter Heim
    - 5. Mittelfranken  
Von Reinhard Stinzendörfer
    - 6. Unterfranken  
Von Werner Dettelbacher
    - 7. Schwaben  
Beispiel: Jüdische Schulen  
Von Hermann Oblinger
  - C. Spezialuntersuchungen
    - 1. Schulbücher  
Von Max Liedtke
    - 2. Schulzeugnis  
Von Gernot Breitschuh
    - 3. Rahmenbedingungen und Praxis des Unterrichts an den Sonn- und Feiertagsschulen  
Von Karlheinz König
- II. Das Schulwesen von 1871–1918
  - A. Gesamtdarstellung  
Von Irmgard Bock
  - B. Regionalgeschichtliche Ergänzungen
    - 1. Oberbayern  
Von Steven R. Welch
    - 2. Niederbayern  
Von Hubert Buchinger
    - 3. Oberpfalz  
Von Christine Flierl
    - 4. Oberfranken  
Von Dieter Heim
    - 5. Mittelfranken  
Von Johanna Lindner-Callewaert
    - 6. Unterfranken  
Von Werner Dettelbacher

- 7. Schwaben
- 7.1 Johann Evangelist Wagner und Dominikus Ringeisen als Wegbereiter der Behinderten- und Sonderschulpädagogik im 19. Jahrhundert in Bayerisch-Schwaben  
Von Hermann Oblinger
- 7.2 Auswirkungen des Ersten Weltkriegs auf den Unterrichtsbetrieb an den Volksschulen der Stadt Augsburg  
Von Eckhard Emminger
- C. Spezialuntersuchungen
  - 1. Schulbücher  
Von Max Liedtke
  - 2. Schule und Kulturkampf (ca. 1870 bis ca. 1890)  
Von Uwe Krebs
  - 3. Schulzeugnis  
Von Gernot Breitschuh
  - 4. Der Bund »Jungdeutschland« – ein Beispiel paramilitärischer Organisation im Grenzbereich der Schule  
Von Erich Wasem
  - 5. Die bayerischen Industrieschulen 1868–1907  
Von Joachim Peege

### Dritter Band Geschichte der Schule in Bayern Von 1918 bis 1990

- I. Schule in der Zeit der Weimarer Republik
  - A. Gesamtdarstellung  
Von Hubert Buchinger
  - B. Regionalgeschichtliche Ergänzungen
    - 1. Oberbayern  
Von Johannes Timmermann
    - 2. Niederbayern  
Von Hubert Buchinger
    - 3. Oberpfalz  
Von Christine Flierl
    - 4. Oberfranken  
Von Dieter Heim
    - 5. Mittelfranken  
Beispiel: Wilhelm Alberts reformpädagogische Vorschläge zum Gesamtunterricht  
Von Helga Bleckwenn
    - 6. Unterfranken  
Von Werner Dettelbacher
    - 7. Schwaben  
Beispiel: Dr. Max Löweneck, ein Reformpädagoge in Augsburg im beginnenden 20. Jahrhundert  
Von Martin Nießeler
  - C. Spezialuntersuchungen
    - 1. Schulbücher  
Von Max Liedtke
    - 2. Das Verhältnis von Kirche und Schule  
Von Rudolf W. Keck

## II. Das Schulwesen im NS-Staat

## A. Gesamtdarstellung

Von Walter Fürnrohr

## B. Regionalgeschichtliche Ergänzungen

## 1. Oberbayern

Von Johannes Timmermann

## 2. Niederbayern

Von Hubert Buchinger

## 3. Oberpfalz

Von Christine Flierl

## 4. Oberfranken

Von Dieter Heim

## 5. Mittelfranken

Von Dieter Rossmeißl

## 6. Unterfranken

Von Werner Dettelbacher

## 7. Schwaben

Beispiel: Der Einfluß des Nationalsozialismus auf das Schulwesen im Gau Schwaben

Von Ortfried Kotzian

## C. Spezialuntersuchungen

## 1. Schulbücher

Von Max Liedtke

## 2. Das Haus der Deutschen Erziehung in Bayreuth

Von Karlheinz König

## 3. Kinderlandverschickung

Von Michael Schneider

## 4. Schule und Widerstand im Dritten Reich

Von Gabriele Weigand

## 5. Kunsterziehungsbewegung im Dritten Reich

Von Erich Wasem

## 6. Schicksale jüdischer Lehrer und Schüler

Von Hildegard Feidel-Mertz

## 7. Schulzeugnis

Von Gernot Breitschuh

## III. Wiederaufbau: Re-education von 1945–49

## A. Gesamtdarstellung

## 1. Wiederaufbau aus amerikanischer Sicht

Von Manfred Heinemann

## 2. Wiederaufbau aus bayerischer Sicht

Von Hubert Buchinger

## B. Regionalgeschichtliche Ergänzungen

## 1. Oberbayern

Von Johannes Timmermann

## 2. Niederbayern

Von Hubert Buchinger

## 3. Oberpfalz

Von Christine Flierl

## 4. Oberfranken

Von Dieter Heim

## 5. Mittelfranken

Von Edwin Petek

- 6. Unterfranken  
Von Werner Dettelbacher
- 7. Schwaben  
Von Johann Waldmann
- C. Spezialuntersuchung  
Schulbücher  
Von Heinrich Pleticha
- IV. Das Schulwesen von 1950–1990
  - A. Gesamtdarstellung  
Von Werner K. Blessing
  - B. Spezialuntersuchungen
    - 1. Verbandsschulen  
Von Werner Wiater
    - 2. Curriculum-Entwicklung  
Von Hans Jürgen Apel
    - 3. Sonderschulen  
Von Otto Speck
    - 4. Reform der gymnasialen Oberstufe  
Von Werner Wiater
    - 5. Das berufliche Schulwesen  
Von Walter G. Demmel
    - 6. Staatsinstitute  
Von Helga Hinke
    - 7. Schulversuche  
Von Hermann Ströbel
    - 8. Unterricht und Schulen für ausländische Kinder  
Von Gerhart Mahler
    - 9. Schulbücher  
Von Otto Schober
    - 10. Schulzeugnis  
Von Gernot Breitschuh

Vierter Band  
Erster Teil:  
Geschichte der Schule in Bayern  
Epochenübergreifende Spezialuntersuchungen

- 1. Die Mädchenerziehung  
Von Hans Jürgen Apel
- 2. Das Privatschulwesen  
Von Helmwart Hierdeis
- 3. Schullandheimbewegung  
Von Edwin Petek
- 4. Landerziehungsheimbewegung  
Von Helmwart Hierdeis
- 5. Schulbibliotheken  
Von Siegfried Schödel
- 6. Schulbau und Schuleinrichtungen
- 6.1 Schulbau und Schuleinrichtungen (Von den Anfängen bis 1870)  
Von Michael Freyer

- 6.2 Schulbau und Schuleinrichtungen (1871–1990)  
Von Uwe Menz
- 7. Schulferien  
Von Alfons Städele
- 8. Schulfeste und Schülerbräuche  
Von Hartmut Heller
- 9. Schülerkleidung  
Von Michael Freyer
- 10. Schülerzeitungen  
Von Heinrich Pleticha
- 11. Schülerbünde und -vereine  
Von Michael Freyer
- 12. Schulsprengel  
Von Kurt Gemählich
- 13. Bildstellen  
Von Rainer Vilgertshofer
- 14. Bayerische Bildungspolitik in der Rheinpfalz (1816–1945)  
Von Joachim Peege
- 15. Elternbeiräte  
Von Karl-Heinz Martini
- 16. Schülermitverantwortung  
Von Elisabeth Strumberger
- 17. Lehrerbildung  
Von Franz Otto Schmaderer
- 18. Lehrerbesoldung  
Von Michael Schneider
- 19. Lehrervereine  
Von Wilhelm Brinkmann
- 20. Bayerische Lehrer im Auslandsschuldienst  
Von Joachim Peege
- 21. Schulmuseen  
Von Joachim Peege

### Zweiter Teil:

## Geschichte der Universitäten, der Hochschulen, der vorschulischen Einrichtungen und der Erwachsenenbildung in Bayern

- I. Geschichte der Universitäten und Hochschulen
  - 1. Geschichte der Universitäten und Hochschulen  
(Von den Anfängen bis 1918)  
Von Rudolf W. Keck
  - 2. Geschichte der Universitäten und Hochschulen  
(Von 1919 bis 1990)  
Von Werner Wiater
- II. Geschichte der vorschulischen Einrichtungen  
Von Günter Erning
- III. Geschichte der Erwachsenenbildung  
Von Horst Dräger

## Vorwort

Bayern hat eine fast zweitausendjährige und außerordentlich farbige Schulgeschichte. Außer in den Landstrichen an Rhein und Mosel gibt es auf deutschem Boden keine ältere schulgeschichtliche Tradition.

Aber auch die Geschichte der anderen Zweige des Bildungswesens in Bayern, die Geschichte der Hochschulen und Universitäten, die Geschichte der Erwachsenenbildung und der vorschulischen Einrichtungen ist überaus reichhaltig.

Eine zusammenfassende Darstellung der Geschichte des bayerischen Bildungswesens hat es bisher nicht gegeben.

In den großen bayerischen Geschichtswerken von *Sigmund Riezler* (Geschichte Baierns, 1878 ff.) und von *Michael Doeberl* (Entwicklungsgeschichte Bayerns, 1906 ff.) spielt die Geschichte des Bildungswesens eine nur untergeordnete Rolle. Das von *Max Spindler* herausgegebene »Handbuch der bayerischen Geschichte« (1967 ff.) hat an zahlreichen Stellen die Geschichte des Bildungswesens durch hervorragende Bildungshistoriker thematisiert, kann aber doch dieser Spezialgeschichte nicht den Raum geben, den man sich angesichts der Vielfalt der Geschichte des Bildungswesens und angesichts der kulturellen Bedeutung, die das Bildungswesen in der Geschichte des Menschen hatte und hat, wünschen würde. Monographische Darstellungen zu Teilbereichen der Geschichte des bayerischen Schul- bzw. Bildungswesens liegen in fast unüberschaubarer Zahl vor. Dies wird bereits durch die 343 Seiten umfassende Auswahlbibliographie (Erziehung, Bildung, Schule im Wandel der Geschichte. Bad Heilbrunn 1987), die *Jozo Džambo* in der Schriftenreihe zum Bayerischen Schulmuseum Ichenhausen herausgegeben hat und die auch die bibliographische Basis dieses Handbuches ist, belegt. Ein breiteres bildungsgeschichtliches Interesse findet sich aber erst im 19. Jahrhundert. Erst mit deutlichem zeitlichen Abstand zu dem mutmaßlich durch *Anton von Bucher* verfaßten »Beiträge(n) zu einer Schul- und Erziehungsgeschichte in Baiern« (1778) – eines der frühesten Schulgeschichtswerke, das allerdings nur die jüngste Zeitgeschichte einbezieht – verlebendigt sich im Lauf des 19. Jhs. das Interesse an der Historiographie der Schule und des Bildungswesens deutlich (vgl. *Lipowsky, Felix Joseph*: Geschichte der Schulen in Baiern. München 1825; *Heppe, Heinrich*: Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. IV, S. 1–125: Das Königreich Bayern, 1859; *Schultheiß, Wolfgang, Konrad*: Geschichte der Schulen in Nürnberg, 1853 ff.). Viele schulhistorische Arbeiten des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jh. sind wie die durch die historische Kommission der bayer. Akademie der Wissenschaften preisgekrönte Schrift von *Franz Anton Specht* (Die Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland, 1885) oder wie die von der »Bayerngruppe« in der »Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte« herausgegebenen schulgeschichtlichen Dokumente (Monumenta Germaniae Paedagogica, Bde. 14, 19, 41, 42, 47, 49, 53, 60) von hohem Rang und in ihrer wissenschaftlichen Qualität bis heute

nicht übertroffen. Zu diesen Arbeiten dürfen auch die von *Heinrich Held* herausgegebenen drei Bände über die »Alt-bayerische Volkserziehung und Volksschule« (München 1926ff.) gezählt werden, wenngleich dort eine kirchlich akzentuierte Interpretation der historischen Daten nicht zu verkennen ist.

Aber alle diese Arbeiten erheben weder den Anspruch, einen Überblick über die gesamte Geschichte des bayerischen Bildungswesens zu geben, noch sind sie so leicht greifbar, daß ein breiterer Leserkreis sich durch die Lektüre der verstreuten Arbeiten selbst ein Gesamtbild der bayerischen Schulgeschichte – wenigstens bis zum jeweiligen Erscheinungsdatum – erschließen könnte.

Ähnliches gilt für die Fülle schul- und bildungsgeschichtlicher Arbeiten aus der jüngsten Vergangenheit. Gerade die Fülle der Einzeluntersuchungen und die große Streuung dieser Untersuchungen in unterschiedlichsten Publikationsorganen machen es selbst dem Historiker außerordentlich schwer, sich einen Gesamtüberblick über die Geschichte des Bildungswesens zu verschaffen.

Einen fundierten Überblick über die schul- und bildungsgeschichtlichen Zusammenhänge vermittelt allerdings das von *Christa Berg* u. a. herausgegebene und seit 1987 erscheinende »Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte«. Aber obgleich hier auch Themenbereiche der bayerischen Bildungsgeschichte einfließen, kann jenes Handbuch doch in keiner Weise den spezifischen bildungsgeschichtlichen Aspekten der einzelnen Bundesländer oder gar der in ihnen aufgegangenen historischen deutschen Teilstaaten, wie sie noch bei *Heinrich Heppe* in der »Geschichte des deutschen Volksschulwesens« (Gotha 1858ff.) vorgestellt sind, gerecht werden. Überdies befaßt es sich lediglich mit der Bildungsgeschichte ab dem 15. Jahrhundert.

Ein spezielles Handbuch der »Geschichte des bayer. Bildungswesens« herauszugeben, rechtfertigt sich aber nicht nur wegen der föderalistischen Struktur des Bildungswesens, die ja auch über weite Strecken der Geschichte gegeben war und zu zahlreichen bildungsgeschichtlichen Varianten geführt hat. Ein solches spezielles bayerisches Handbuch ist auch deswegen gerechtfertigt, weil – abgesehen von den norddeutschen Stadtstaaten – kein anderes Bundesland über eine vergleichbar homogene Geschichte des Bildungswesens verfügt wie Bayern innerhalb seiner heutigen Grenzen.

Es ist deshalb sehr zu begrüßen, daß dank der finanziellen Förderung durch das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, durch die bayerische Landesstiftung, durch die bayerischen Sparkassen, durch den Verein Lehrerheim Nürnberg e. V. und durch die Universität Erlangen-Nürnberg die Herausgabe eines auf 4 Bände angelegten Handbuches der Geschichte des bayerischen Bildungswesens möglich geworden ist. Herrn Staatssekretär *Otto Meyer*, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, ist zu danken, daß er geholfen hat, die Wege zu dieser großzügigen Förderung zu ebnen.

Besonderer Dank gilt den Autorinnen und Autoren, die sich zur Mitarbeit an diesem Handbuch bereitgefunden haben. Sie haben auch alle editorischen Verzögerungen, die sich durch Schwierigkeiten bei der Bereitstellung des Druckkostenzuschusses



oder durch krankheitsbedingten Ausfall einzelner Mitarbeiter ergaben, geduldig ertragen.

Obgleich auch ein spezielles Handbuch zur Geschichte des bayerischen Bildungswesens nicht in der Lage ist, das gesamte historische Spektrum des Bildungswesens darzustellen oder auch nur die Fülle der seit Ende des 18. Jhs. publizierten Monographien bzw. der überregionalen und lokalen Einzeluntersuchungen (Beiträge in Zeitschriften, Festschriften, Zeitungen usw.) einzubringen, so ist mit diesem Handbuch doch der Versuch gemacht, ein möglichst repräsentatives Bild der Geschichte des bayerischen Bildungswesens zu entwerfen. Dazu werden im Bereich der Schulgeschichte, die auch in diesem Handbuch den weitaus größten Raum einnimmt, die chronologisch gegliederten überblicksartigen Gesamtdarstellungen durch regionalgeschichtliche Beiträge und durch exemplarische Spezialuntersuchungen sowie schließlich (in Band IV) durch epochenübergreifende Spezialuntersuchungen ergänzt. Die einzelnen Beiträge sind möglichst so angelegt, daß sie aus sich verständlich sind, und wiederholen gegebenenfalls wichtige Rahmendaten und Belege.

Ein Handbuch, an dem über 70 Autorinnen und Autoren mitgearbeitet haben, kann inhaltlich und stilistisch nicht die Geschlossenheit erreichen, wie sie vorbildlich z. B. in *Helmut Engelbrechts* vierbändigem, sich in einzelnen Epochen mit der bayerischen Schulgeschichte überschneidenden Werk »Geschichte des österreichischen Bildungswesens« (Wien 1982 ff.) gegeben ist. Der durch gelegentliche inhaltliche und stilistische Inhomogenität erkaufte Vorteil eines großen Mitarbeiterkreises besteht aber eben darin, daß ein breites Themenspektrum gesichert ist und daß auch Themenbereiche aufgenommen werden konnten, zu denen Forschungsarbeiten noch nicht vorliegen.

Auch die Herausgabe eines Handbuches hängt von konkreten historischen Bedingungen ab. Das Handbuchprojekt konnte angeregt und realisiert werden, weil die Erforschung der bayerischen Schul- und Bildungsgeschichte durch die Errichtung der größeren bayerischen Schulmuseen in Sulzbach-Rosenberg (1981) und Nürnberg (1985), besonders aber durch die Errichtung des zentralen Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen, Landkreis Günzburg (1984), neue Impulse erhalten hat. Es zählt zu den Verdiensten des seinerzeitigen bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus, *Prof. Dr. Hans Maier*, diese Entwicklung nachhaltig gefördert zu haben. Seiner Förderung ist es auch zu danken, daß bereits seit 1982 jährlich in Ichenhausen schulgeschichtliche Symposien durchgeführt werden, deren Ergebnisse jeweils in der Schriftenreihe des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen erscheinen. Das Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens ist auch ein Ergebnis dieses intensivierten bildungshistorischen Interesses und der intensivierten bildungshistorischen Forschung. Es versteht sich als Ergänzung der Ichenhausener Reihe.

Ein besonderer Dank gebührt auch Herrn LtD. Ministerialrat *Dr. Wolfgang Eberl*, der innerhalb der bayerischen Ministerien der beständigste Fürsprecher des Handbuchprojektes war. Dem Bayerischen Nationalmuseum, insbesondere Herrn *Dr. Hans Uwe Rump* und Herrn *Georg Firmkäs*, ist für zahlreiche organisatorische Hilfen zu danken. Frau *Erika Reichel* und Frau *Christa Rohay* gilt Dank für Schreibearbeiten,

meiner Frau, *Margarete Liedtke*, für zahlreiche redaktionelle Hilfen. Die Hauptlast der redaktionellen Arbeiten haben dankenswerterweise Frau *Ute Riedl* und Dr. *Michael Freyer* getragen.

Es ist ein glücklicher Umstand, daß auch dieses Handbuch im Klinkhardt-Verlag erscheinen kann, der bereits durch die Betreuung der Schriftenreihe des Bayerischen Schulmuseums Ichenhausen zu einem zentralen Verlag bayerischer Bildungsgeschichtsforschung geworden ist.

Max Liedtke

## Abkürzungen

- ACM . . . . . Annales Collegii Monachii  
ADB . . . . . Allgemeine Deutsche Biographie (1875–1910). Leipzig  
ä. O. . . . . ältere Ordnung  
AOP . . . . . Vetera Monumenta Legislativa Sacri Ordinis Fratrum Praedicatorum. Rom  
BayStBM . . . . . Bayerische Staatsbibliothek München  
BHStA(M) . . . . . Bayerisches Hauptstaatsarchiv München  
BHVB . . . . . Berichte des Historischen Vereins Bamberg  
Bibl. SS . . . . . Bibliotheca Sanctorum, 12 Bde., Città del Vaticano  
CC . . . . . Corpus Christianorum, Continuatio Mediaevalis. Turnholt  
cgm . . . . . codex germanicus monacensis  
clm . . . . . codex latinus monacensis  
CR . . . . . Corpus Reformatorum  
CSEL . . . . . Corpus scriptorum ecclesiasticorum latinorum. Wien  
DAEI . . . . . Diözesanarchiv Eichstätt  
Fasc . . . . . Fascikel  
fl. . . . . Gulden  
GM . . . . . Germania Monastica. Klosterverzeichnis der deutschen Benediktiner und Cisterzienser. Ottobeuren 1967  
h . . . . . Heller  
H . . . . . Heft  
HCM . . . . . Historiae Collegii Societatis Jesu Monachii  
HdBG/HB . . . . . Handbuch der Bayerischen Geschichte  
HJb . . . . . Historisches Jahrbuch (der Görresgesellschaft)  
HStA . . . . . Bayerisches Hauptstaatsarchiv (GL = Gerichtslitteralien; MINN Ministerium des Inneren)  
KP . . . . . Der Kleine Pauly. Lexikon der Antike in fünf Bänden. München 1979  
kr. . . . . Kreuzer  
KSA . . . . . Kirchen- und Schulamtsakten  
LexMA . . . . . Lexikon des Mittelalters. München 1980 ff.  
LKAN . . . . . Lutherisches Landeskirchliches Archiv in Nürnberg  
LThK . . . . . Lexikon für Theologie und Kirche, 14 Bde., 2. Auflage. Freiburg 1957/68 (ND 1986)  
MBK . . . . . Mittelalterliche Bibliothekskataloge Deutschlands und der Schweiz, hg. von Bernhard Bischoff; III, 1: Paul Ruf: Bistum Augsburg, München 1932; III, 2: Paul Ruf: Bistum Eichstätt, München 1933 (ND 1969); III, 3: Paul Ruf: Bistum Bamberg, München 1969; IV, 1: Christine Elisabeth Ineichen-Eder: Bistümer Passau und Regensburg, München 1977; IV, 2: Günter Glauche: Bistum Freising; Hermann Knaus: Bistum Würzburg, München 1979  
MBKÖ . . . . . Mittelalterliche Bibliothekskataloge Österreichs; V: Herbert Paulhart: Oberösterreich, Wien 1971  
MBW . . . . . Melancthon. Briefwechsel, hrsg. von Scheible, H.  
MGG . . . . . Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, hg. von Friedrich Blume. Kassel 1949 ff.  
MGH AA . . . . . Monumenta Germaniae Historica, Auctores antiquissimi  
MGH Capit. 1 . . . . . Monumenta Germaniae Historica, Legum [in 4°] sectio II: Capitularia regum Francorum, tomus I, hg. von Alfred Boretius. Hannover 1883 (ND 1960)  
MGH Conc. II, 1 . . . . . Monumenta Germaniae Historica, Legum [in 4°] sectio III: Concilia, tomus II pars I, hg. von Albert Werminghoff, Hannover 1906 (ND 1979)  
MGH Epp. 3 . . . . . Monumenta Germaniae Historica. Epistolarum tomus III = Epistolae Merovingici et Karolini aevi, Berlin 1892 (ND München 1978)  
MGH LL 1 . . . . . Monumenta Germaniae Historica, Legum [in 2°] tomus I, hg. von Georg Heinrich Pertz, Hannover 1835 (ND Stuttgart 1965)  
MGH PL 5 . . . . . Monumenta Germaniae Historica, Poetae Latini medii aevi. Die lateinischen

- Dichter des deutschen Mittelalters. 5. Bd.: Die Ottonenzeit, hg. von Karl Strecker/  
Gabriel Silagi, Leipzig/Berlin/München 1937/79
- MGHSS . . . . . Monumenta Germaniae Historica. Scriptorum [in folio]  
MGP . . . . . Monumenta Germaniae Paedagogica. Berlin 1–61 (1866–1934)  
MHSJ . . . . . Monumenta Historica Societatis Jesu (MP Monumenta paedagogica Soc. Jesu)  
Mlat. Wb. . . . . Mittellateinisches Wörterbuch bis zum ausgehenden 13. Jahrhundert, hg. von der  
Bayerischen Akademie der Wissenschaften und der Deutschen Akademie der  
Wissenschaften zu Berlin, München 1967ff.
- MM . . . . . Max Manitius, Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters, 3 Bde., 1911/  
1931 (ND München 1973/6; Handbuch der Altertumswissenschaften 9,2)
- MOP . . . . . Monumenta Ordinis Fratrum Praedicatorum historica  
MSA . . . . . Melancthon. Werke in Auswahl, hrsg. von Stupperich, R.  
MVGN . . . . . Mitteilungen des Vereins für Geschichte der Stadt Nürnberg  
NDB . . . . . Neue deutsche Biographie, München 1953ff.  
OA . . . . . Oberbayerisches Archiv  
PAO . . . . . Pfarrarchiv in Ortenburg  
PL . . . . . Patrologiae cursus completus ... series latina ... accurante J.-P. Migne, Paris  
1844ff.
- r . . . . . rekto  
Reg. . . . . Regeste(n)  
Rep./Rp. . . . . Repertorium  
RGG . . . . . Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und  
Religionswissenschaft, hrsg. v. K. Galling
- RV . . . . . Ratsverlaß  
SAA . . . . . Stadtarchiv Amberg  
SABA . . . . . Stadtarchiv Bamberg  
SABW . . . . . Stadtarchiv Bad Windsheim  
SAD . . . . . Stadtarchiv Dinkelsbühl  
SAEIB . . . . . Stadtarchiv Eibelsstadt  
SAL . . . . . Stadtarchiv Lauingen  
SAM . . . . . Stadtarchiv München  
SAN . . . . . Stadtarchiv Nürnberg  
SANS . . . . . Stadtarchiv Ansbach  
SAOCH . . . . . Stadtarchiv Ochsenfurt  
SARE . . . . . Stadtarchiv Regensburg  
SARO/SAR . . . . . Stadtarchiv Rothenburg o. T.  
SASW . . . . . Stadtarchiv Schweinfurt  
SAWE . . . . . Stadtarchiv Weiden  
SAWÜ . . . . . Stadtarchiv Würzburg  
SO . . . . . Schulordnung  
StAA . . . . . Staatsarchiv Amberg  
StABA . . . . . Staatsarchiv Bamberg  
StAM . . . . . Staatsarchiv München  
StAN . . . . . Staatsarchiv Nürnberg  
StAWÜ . . . . . Staatsarchiv Würzburg  
StBN . . . . . Stadtbibliothek Nürnberg  
StSBA . . . . . Staats- und Stadtbibliothek Augsburg  
UBER . . . . . Universitätsbibliothek Erlangen  
UBWÜ . . . . . Universitätsbibliothek Würzburg  
VHVO . . . . . Verhandlungen des Historischen Vereins für Regensburg und die Oberpfalz  
VL . . . . . Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon, Berlin 1978ff.  
VO . . . . . Verordnung  
WA . . . . . Luther, Martin. Werke. Kritische Gesamtausgabe  
ZBLG . . . . . Zeitschrift für Bayerische Landesgeschichte

## Einleitung

### *Die anthropologische Bedeutung von Erziehung und Unterricht sowie die geschichtlichen Wurzeln des Bildungswesens*

Von MAX LIEDTKE

#### 1. Das Bildungswesen als Faktor und Produkt der menschlichen Kultur

Die Geschichte des Bildungswesens ist nicht lediglich die Geschichte eines Ausschnittes der menschlichen Kultur. Über das Bildungswesen hat der Mensch den Versuch gemacht, seine besondere Fähigkeit, Erlerntes zu tradieren und den Traditionsstrom unablässig anzureichern, in institutionalisierter Weise möglichst effektiv zu nutzen. Deswegen ist die Geschichte des Bildungswesens zugleich die Geschichte einer grundlegenden Voraussetzung und eines zentralen Einflußfaktors von Kultur. Selbstverständlich kann dies nicht heißen, daß das Bildungswesen eine unabhängige Variable wäre, durch die die Entwicklung der Kultur bestimmt ist. Es ist sowohl abhängiges Produkt wie bestimmender Faktor der Kultur. Die Abhängigkeit des Bildungswesens von der Kultur ergibt sich schon aus der geschichtlichen Abfolge. Kultur ist nicht erst dort gegeben, wo der Mensch eine von Generation zu Generation angereicherte Tradition übernimmt. Wenn man Geschichte als die großartige Erkenntnismöglichkeit nutzt, Phänomene bis an die Wurzeln ihrer Entstehung zurückzuverfolgen, wird man zugestehen müssen, daß es schon weit vor dem ersten Auftreten menschlicher Lebewesen vor etwa drei Millionen Jahren Formen von Kultur gegeben hat. Wie der Mensch durch eine Fülle anatomischer und physiologischer Merkmale mit seinen vormenschlichen Vorfahren verbunden ist, ist er es auch in seinem Verhalten. Will man diesen geschichtlichen Zusammenhang nicht verdecken, wird man auch immer dort schon von Formen oder Vorformen von Kultur sprechen müssen, wo ein Lebewesen durch erlernte Techniken irgendwelcher Art sich in die Bedingungen seiner Umwelt einpaßt oder die Bedingungen seiner Umwelt nach den eigenen Bedürfnissen verändert (vgl. *Koenig, O.* 1982, 9f.; 1983, 33f.).

Diese Form einer nicht-tradierten individuellen Kultur, die in gewisser Weise auch in jeder faktisch von der Tradition abgekoppelten menschlichen Lernleistung liegt (vgl. Kaspar-Hauser-Situationen; vgl. die nicht in Noten objektivierte Gestaltungsfähigkeit *J.S. Bachs*), reicht keineswegs aus, um das komplexe Geflecht menschlicher Kultur zu beschreiben. Aber sie markiert nicht nur den geschichtlichen Anfang von Kultur überhaupt, sondern erklärt zugleich auch wichtige Strukturmerkmale menschlicher Kultur, nämlich die große Verschiedenartigkeit kultureller Erscheinungen wie aber auch die auffallende thematische Gleichartigkeit der Kulturen.

Die Verschiedenartigkeit, die sich selbstverständlich auch in den Institutionen, Methoden und Organisationsformen des Bildungswesens niederschlägt, ist einerseits bedingt durch die Kreativität von Lernprozessen, durch welche für identische Probleme,

z. B. für einen Brückenschlag, unterschiedliche Lösungen (z. B. Holz-, Stein-, Stahlkonstruktion) gefunden werden können. Andererseits hängt die Verschiedenartigkeit der Kulturen mit der grundsätzlichen Begrenztheit von Lernprozessen zusammen. Schon wegen der begrenzten individuellen Lebenszeit und wegen der Komplexität der Umwelt kann kein Lebewesen die unübersehbare Fülle aller lernbaren Bereiche abfragen oder auch nur einen einzigen Teilbereich auslernen. Da der Mensch aber wie alle lernfähigen Lebewesen, um überhaupt leben und überleben zu können, zum Handeln gezwungen ist, ist er unablässig gedrängt, Lernprozesse abzubrechen und auf Grund der ihm in seiner geschichtlichen Situation zugänglichen und immer »vorläufigen« Informationen Entscheidungen zu treffen (vgl. *Liedtke, M.* 1976, 235 ff.). Dies betrifft nicht nur den technologischen Bereich, sondern ebenso den Bereich der Weltanschauungen und Einstellungen, selbstverständlich auch das Bildungswesen. Es ist im Einzelfall zwar kaum entscheidbar, ob die kulturelle Vielfalt auf Kreativität oder auf der Begrenztheit der Lernprozesse beruht, aber die Formenvielfalt des Bildungswesens zeigt sich im interkulturellen Vergleich wie im regionalen geschichtlichen Längsschnitt. Das Problem, das Traditionsgut zu sichern und weiterzuentwickeln, ist in allen menschlichen Kulturen identisch, aber die Organisationsformen von Unterricht und Erziehung variieren je nach den geschichtlichen Bedingungen von beiläufiger oder institutionalisierter häuslicher Unterweisung über Initiationsriten bis zum differenzierten privatwirtschaftlichen, kirchlichen oder staatlichen Bildungswesen, von Angeboten der freiwilligen Bildung und Weiterbildung bis zum Pflichtschulwesen. Sämtliche Bildungseinrichtungen sind vorläufige, vom jeweiligen Wissensstand und von den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen abhängige Versuche, das Traditionsgut zu sichern und weiterzuentwickeln. Ihre Vielfalt trägt den Stempel der Kreativität wie der Begrenztheit von Lernprozessen.

Die trotz aller kulturellen Unterschiede dennoch vorhandene thematische Gleichartigkeit der menschlichen Kulturen erklärt sich aus der Gleichartigkeit der elementaren und wenigstens als Dispositionen genetisch vorgegebenen Bedürfnisse, in deren Dienst das Lernen evolutiv überhaupt entstanden ist und ohne welche nicht ein einziger Lernprozeß in Gang gesetzt werden könnte (vgl. *Liedtke, M.* 1987, 12 ff.). Alle menschlichen Kulturen kreisen um Themen des Nahrungserwerbs, des Sicherheitsbedürfnisses, der Beziehungen zwischen Mann und Frau, der Kinderbetreuung, der Freundschaft, des Strebens nach Informationsgewinn, wie um Themen der Bedrohung durch Krankheit und Tod, Themen die bereits durch das biologische Erbe bzw. durch die weltweite Identität bestimmter Probleme vorgegeben waren, als der zur kulturellen Tradition fähige Mensch die geschichtliche Bühne betrat. Schulung und Schule sind auch Ausdruck dieser thematischen Gleichartigkeit. Sie ist die »technische« Antwort des Menschen auf seine Fähigkeit, Wissen von Generation zu Generation kumulieren zu können. Zu dieser Antwort ist er nicht gezwungen, aber er wird, wo immer er lebt, dazu gedrängt, weil es zu seinen genetisch disponierten »Interessen« zählt, die nachfolgende Generation so auszustatten, daß sie überlebensfähig ist. Dieses »Interesse« ist aber keineswegs eine garantierte Größe der gesell-

schaftlichen Entwicklung. Die Geschichte des Bildungswesens macht deutlich, wie sehr das pädagogische und bildungspolitische Engagement von Epoche zu Epoche schwankt und wie außerordentlich stark es interindividuell zwischen Desinteresse und Hingebung streuen kann. Der interkulturelle Vergleich bestätigt zusätzlich die große Schwankungsbreite dieses pädagogischen Interesses. Aber wenn auch dieses »Interesse« auf Grund innerer und insbesondere äußerer Faktoren interindividuell, regional und geschichtlich außerordentlich schwanken mag, die genetische Wurzel dieses pädagogischen Interesses und damit des gesamten Bildungswesens zeigt sich darin, daß es keine menschliche Kultur gibt, in der Unterricht und Erziehung der Kinder nicht zu den elementaren Themen des Menschen und seiner Gesellschaft zählen. Dieses Thema gehörte längst zu dem genetischen Erbe aller intensive Brutfürsorge und Brutpflege treibenden subhumanen Vorfahren des Menschen, als der Mensch auf der Basis dieses Erbes begann, Erziehung und Unterricht variantenreich zu institutionalisieren (vgl. *Liedtke, M. 1976, 160 ff.*).

Verschiedenartigkeit und thematische Gleichartigkeit sind offenkundig Strukturmerkmale der menschlichen Kultur, durch die auch Grundzüge des Bildungswesens bestimmt sind. Diese beiden Strukturkennzeichen hängen aber keineswegs ab von dem Merkmal, durch das menschliche Kultur sich von allen Formen vormenschlicher Kultur wesentlich unterscheidet und wodurch insofern menschliche Kultur erst begründet wird, nämlich von dem Merkmal der Überlieferung, der Tradierung. Die besondere Lernfähigkeit des Menschen besteht nicht lediglich darin, eigene Erfahrungen machen zu können und dementsprechend sein Verhalten und Handeln zu verändern. Diese Fähigkeit ist – natürlich in sehr unterschiedlichen Graden – vermutlich im gesamten Tierreich, mindestens ab der Stufe der Hohltiere vorhanden (vgl. *Liedtke, M. 1976, 116 ff.*). Das Charakteristikum der menschlichen Lernfähigkeit besteht vielmehr darin, durch Imitation, durch Erziehung und Unterweisung die Erfahrungen, die Kenntnisse und Verhaltensweisen anderer übernehmen zu können. Durch diese Fähigkeit, die in Ansätzen wiederum auch schon in der subhumanen Geschichte des Menschen auftaucht (vgl. »Traditionsbildung« bei Menschenaffen, Makaken usw.; *Eibl-Eibesfeldt, I. 1967, 232*), hat der Mensch neben der biologischen Tradition, in welcher das genetische Erbe der Lebewesen weitergegeben wird, eine zweite Form von Tradition geschaffen, in der er die Erfahrungen von Jahrtausenden sammeln und weitergeben kann. Über das Merkmal der Überlieferung bzw. der Unterweisung und Schulung hat auch die Kultur neuartige Systemeigenschaften erhalten, die zugleich weitgehende gesellschaftliche Auswirkungen haben. Weil aber das Bildungswesen diese die menschliche Kultur erst fundierende Funktion wahrnimmt, ist es keineswegs lediglich Produkt und Spielball biologischer oder sonstiger geschichtlicher Vorgaben, es ist zugleich ein bestimmender Faktor der menschlichen Kultur und deren weiterer Entwicklung. Wegen der engen Verknüpfung von Bildungswesen und traditionsgebundener Kultur sind auch deren geschichtliche Auswirkungen nahezu identisch.

## 2. Traditionsgebundene Kultur – Bildungswesen – Geschichtliche Auswirkungen

### 2.1 Kultur wird überindividuell

Das Merkmal der Überlieferung, das Kultur durch Erziehung und Unterricht erhält, bedeutet zunächst, daß Kultur nicht mehr bloß aktueller Besitz des einzelnen Individuums ist. Der biologisch-ökonomische Vorteil dieser Streuung von Erfahrung und Wissen besteht darin, daß Informationen, die ein Individuum oftmals unter hohen Risiken erlernt hat, nicht mit dem Tod dieses Individuums gänzlich wieder verlorengehen.

Die Streubarkeit von Kultur heißt aber zugleich, daß Kultur überindividuell und zum gemeinsamen Besitz und Erbe einer Gruppe, eines Volkes und der gesamten Menschheit werden kann. Zwar ist dies zunächst nur eine Möglichkeit. Denn es gibt selbstverständlich auch Interessen, die einer ungesteuerten Streuung von Informationen (z. B. wirtschaftlich oder machtpolitisch nutzbare Informationen) entgegenstehen. Auch die Geschichte des Bildungswesens kennt zahlreiche Beispiele, die illustrieren, wie aus ideologischen Gründen versucht wurde, den Traditionsfluß zu kanalisieren und ihn an ganzen Bevölkerungsgruppen vorbeizuführen (vgl. Ausweisung der Juden aus dem Schulsystem und Reduzierung der Bildungsmöglichkeiten für die Slawen im Nationalsozialismus; vgl. auch *Heinemann, M.* 1980). Auch der während der gesamten Schulgeschichte bis etwa 1900 belegbare Ausschluß der Mädchen aus dem Höheren Schulwesen (vgl. *Liedtke, M.* 1986, 154ff.) und die ebenso lange währende Beschneidung der schulischen Inhalte für die Mädchen (vgl. a.a.O.) sind Belege, daß mit der Überlieferungsmöglichkeit von Kultur nicht auch zugleich eine breite Streuung von Kultur gewährleistet ist. Die Beschneidung des Fächerkanons für die Volksschule durch die Stiehl'schen Regulative (1854–1872), die zwischen 1857 und 1866 auch in Bayern ihren Niederschlag gefunden hatten (vgl. *Guthmann, I.* 1961, 155f.), ist ein weiterer Beleg für den Versuch einer selektiven Kanalisierung des Kulturgutes.

Aber dennoch ist die Fähigkeit, erlernte Informationen von anderen Individuen zu übernehmen und sie an andere weiterzugeben, keine bloße Möglichkeit. Die relative Hilflosigkeit des menschlichen Säuglings und Kleinkindes macht es nicht nur erforderlich, daß die jeweils nachwachsende Generation, um überhaupt überleben zu können, in die vorhandene Kulturtradition integriert werden muß. Die erforderliche Weitergabe und Übernahme von Wissen und Erfahrungen ist auch ein elementares Bedürfnis des Menschen (vgl. *Liedtke, M.* 1976, 160ff.). Aus dem Grunde haben Informationen, insbesondere schließlich materiell oder ideell verwertbare Informationen, stets die – geschichtlich belegbare – Tendenz, sich trotz gegenläufiger Versuche zur Geheimhaltung oder zur Kanalisierung auszubreiten und »überindividuell« zu werden.



## 2.2 Kultur kann kumulieren

Die einschneidendste Neuerung, die Kultur durch Überlieferung, durch Tradition erfährt, ist die Kumulierbarkeit. Die Weitergabe erworbenen Wissens ermöglicht es der jeweils nachwachsenden Generation, auf dem Erfahrungsgut der vorhergehenden Generation weiterzulernen und dieses Erfahrungsgut unablässig anzureichern. In keinem anderen Merkmal unterscheidet sich die menschliche Kultur – sowohl hinsichtlich ihrer Vorteile wie ihrer Nachteile – so deutlich von entsprechenden Vorformen im Tierreich. Kumulation des Kulturgutes bedeutet aber, daß der Mensch in gewisser Weise – darin liegt seine Chance und zugleich seine Gefährdung – beständig über sich hinauswächst. Das Kulturgut wächst von Generation zu Generation, erweitert somit unablässig Macht und Vermögen des Menschen und stellt ihn schon wegen dieser Kumulation von Generation zu Generation vor neue Aufgaben. Die Ambivalenz dieses Entwicklungslaufes liegt einmal darin, daß mit dem Machtzuwachs auch die Mißbrauchsmöglichkeiten zunehmen, zum anderen aber darin, daß unvorhersehbare Nebeneffekte auftreten, durch welche die bisher als positiv eingeschätzten Entwicklungstrends völlig aufgehoben werden können.

Selbstverständlich ist Kulturkumulation keineswegs allein eine Leistung von Schule oder von institutionalisiertem Unterricht. Aber Schule und institutionalisierter Unterricht haben wesentlichen Anteil daran. Sie tragen durch die wirkungsvolle Sicherung der Überlieferung dazu bei, daß das, was einmal Spitze der Wissensentwicklung war, zum allgemeinen Kulturgut und zum nahezu selbstverständlichen Besitz jedes Menschen werden kann. Schrift, Inbegriff der Wissenschaft der frühen mesopotamischen und ägyptischen Hochkulturen (vgl. *Brunner, H.* 1983, 62 ff.; *Waetzold, H.* 1986, 36 ff.), ist durch die Schule eine elementare Kulturtechnik geworden. Der Physiklehrplan der Universitäten des ausgehenden 18. Jahrhunderts findet sich in großen Teilen längst in den Schulbüchern der Hauptschule bzw. ist davon bereits überrundet (vgl. *Klinger, W.* 1988, 260 ff.).

Diese Fähigkeit zur Kulturkumulation hat eine Fülle weitreichender Konsequenzen für die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung wie aber auch für die Stellung des Menschen in der Natur.

## 2.3 Geschichtliche Auswirkungen der Kulturkumulation

### 2.3.1 Beschleunigung der Entwicklung

Die auffallendste, sicher aber auch risikoreichste geschichtliche Auswirkung der Kulturkumulation ist ein Beschleunigungseffekt, den die Kulturkumulation auf die kulturelle Entwicklung ausübt.

Das Wachstum des Kulturgutes ergibt sich zunächst durch den in der Abfolge der Generationen zu erwartenden Lernzuwachs. Dieser Lernzuwachs übersteigt alle

nicht-menschlichen Kulturtraditionen in dem Maße, wie der Mensch die anderen Lebewesen an Lernfähigkeit übertrifft. Die zunehmende Beschleunigung des Kumulierungsprozesses ergibt sich aber schließlich daraus, daß mit dem Traditionsgut auch die Kombinationsmöglichkeiten der vorhandenen Informationen wachsen und sich so die Wahrscheinlichkeit neuer aufschließender Entdeckungen erhöht (vgl. Nutzung der Linse für Fernrohr- und Mikroskop; Verknüpfung von Elektromagnetismus und Rad, von Stahl und Beton, von elektrischen Impulsen und binärer Zahlenkodierung usw.).

### **2.3.2 Das Kulturgut wird »klüger« als das einzelne Individuum**

Das in der Geschichte des Menschen in hyperbolischer Weise angewachsene Kulturgut hat einen solchen Umfang erreicht, daß es von einem einzelnen Menschen in der kurzen Frist seiner Ontogenese nicht mehr übernommen werden kann. Das in Bibliotheken, Geräten, Bauten und in anderen Formen der Objektivation des menschlichen Geistes gespeicherte Wissen, die Erfahrungen, die sich in gesellschaftlichen Verhaltensweisen und Rechtsnormen niedergeschlagen haben, die Fülle ästhetischer Gestaltungsmöglichkeiten, die in Musik und bildender Kunst zum Ausdruck kommt, sind in ihrer Summe nicht nur dem einzelnen Menschen und seiner Leistungsfähigkeit erdrückend überlegen, sondern auch sicher ganzen Populationen. Die weitergehende Kumulation erfolgt immer nur in zunehmend spezialistischen Teilbereichen, die für das Individuum noch überschaubar sind.

### **2.3.3 Dominante Position des Menschen in der Natur**

Zwar werden wir uns gerade gegenwärtig zunehmend bewußt, daß mit der Entwicklungsbeschleunigung, die durch die kulturellen Kumulierungsprozesse ausgelöst wurde, außerordentliche soziale und ökologische Probleme verbunden sind, die uns veranlassen müssen zu fragen, wie diese explosionsartige Entwicklung aufgefangen werden kann. D. h. was zunächst ein von der Evolution durch die Stammesgeschichte des Menschen unablässig prämiertes Vorteil war, nämlich lebenswichtige, lebenserleichternde und lebensbereichernde Informationen schneller zu sammeln als das auf genetischem Weg über Mutation und Selektion möglich ist, hat ein kritisches Niveau erreicht. Aber eine für den Menschen vorteilhafte Auswirkung der so beschleunigten Entwicklung bestand und besteht ohne Zweifel darin, daß der Mensch auf diese Weise gegenüber seiner außerartlichen Konkurrenz eine dominierende Position erreicht hat, von der aus er – wiederum sehr ambivalent – seine Umwelt zu seinen Zwecken nutzen kann. Der Grad der Dominanz hängt unmittelbar mit der Menge des kumulierten Wissens und des technisch umgesetzten Wissens zusammen. Ein eindrucksvolles Beispiel für die Vorteilhaftigkeit dieser beschleunigten kulturellen Entwicklung ist

sicher die Zunahme der mittleren Lebenserwartung des Menschen. Die mittlere Lebenserwartung lag in Mitteleuropa 1870 bei etwa 37 Jahren. Unterdessen liegt sie in den Industrienationen der nördlichen Halbkugel bei ca. 75 Jahren (vgl. Fischer-Weltalmanach 1987). Die mittlere Lebenserwartung ist durchgängig mit dem technischen Entwicklungsstand und dem ökonomischen Niveau der betreffenden Gruppen parallelisierbar. Der technische Entwicklungsstand und das ökonomische Niveau hängen bei sonst vergleichbaren natürlichen Ressourcen aber wesentlich vom Tempo der kulturellen Kumulation und vom Grad des Kumulationsniveaus ab.

Aber die Dominanz, die der Mensch als Art durch die kulturelle Evolution erlangt hat, wirkt sich natürlich nicht nur auf die Stellung des Menschen gegenüber seiner außerartlichen Konkurrenz aus, sondern auch auf die Stellung des einzelnen Menschen oder einzelner Menschengruppen gegenüber den Mitmenschen. Sofern einzelne Staaten nicht durch zufällige Vorteile ihrer geographischen Lage (z. B. Öllager, Rohstoffreserven) begünstigt sind, hängen die zentralen Daten, von denen Wohlstand, wirtschaftliche und militärische Macht eines Volkes ablesbar sind (z. B. Lebenserwartung, Bruttosozialprodukt), direkt von dem jeweiligen kulturellen Kumulationsniveau, näherhin von dem Ausbau und von der Funktionstüchtigkeit des jeweiligen Bildungssystems ab. Die großen Differenzen im Lebensstandard der Entwicklungsländer und der Industrienationen (z. B.: USA: Lebenserwartung: 75; Pro-Kopf-Einkommen: 14 090 Dollar; Analphabeten: 1%. – Äthiopien: Lebenserwartung: 43; Pro-Kopf-Einkommen: 140 Dollar; Analphabeten: 85%; vgl. *Haefs, H.* 1987) lassen sich in der Regel auf historische oder gegenwärtige Differenzen im Bildungssystem zurückführen (vgl. *Peccei, A.* 1981). Aber auch wirtschaftliche Unterschiede zwischen einzelnen Bevölkerungsgruppen innerhalb eines Staates (z. B. Stadt – Landgefälle) und zwischen einzelnen Individuen (vgl. Arbeitslosigkeit) haben – nachweisbar auch in der Bayerischen Bildungsgeschichte – vielfach bildungsgeschichtliche Ursachen. Die Sozialchancen eines Volkes wie jedes Individuums hängen unmittelbar von dem Maß der jeweiligen Partizipation an dem kumulierten Kulturgut ab.

Die Zusammenhänge waren auch den großen Schulreformern des 18. und 19. Jahrhunderts geläufig (vgl. *Liedtke, M.* 1986, 11–19). Als die 2. Kammer der Ständeversammlung des Königreichs Bayern 1819 über die Verbesserung des Volksschulwesens beriet, hat *Heinrich Stephani* (1761–1850) als Abgeordneter in seiner Rede wiederholt, was zu den elementaren Einsichten und zu den zentralen Anliegen sowohl der aufklärerischen wie der neuhumanistischen Schulreform zählte: »Von der Beschaffenheit der Grundbildung unserer nachkommenden Geschlechter wird der geistige und bürgerliche Wohlstand des künftigen bayerischen Volkes, seine Stellung in der großen Reihe der Völker ... abhängen« (*Stephani, H.* 1819, 107).

### 2.3.4 Steuerbarkeit der Entwicklung

Die Wissenskumulation hat aber keineswegs bloß zu einer Beschleunigung blind verlaufender Entwicklungsprozesse geführt. In diesem Beschleunigungsprozeß wurden auch Stufen erreicht, die neuartige Dimensionen der menschlichen Existenz erschließen. Die rasante Wissenskumulation hat den Menschen in die Lage versetzt, die Faktoren seiner eigenen Entwicklung zu analysieren und die Zusammenhänge dieser Entwicklung in den Blick zu bekommen. Diese Stufe war etwa mit *Ch. Darwins* »Entstehung der Arten« (1859) erreicht. Noch ist der Mensch zwar weder kognitiv noch emotional in der Lage, seine eigene Geschichte in die Hand zu nehmen. Im strengen Sinne wird ihm das wohl auch niemals gelingen. Aber auch schon durch die gegenwärtige Kenntnis der anorganischen, organischen und kulturellen Entwicklungsprozesse ist der Mensch von einem bloßen Objekt zu einem bewußten Mitgestalter dieser Prozesse und insofern zum Subjekt seiner Entwicklung und seiner Zukunft geworden. Dies ist eine Position, die der Mensch in der von uns überschaubaren Geschichte noch nie innehatte und die er ohne Schulung und ohne technische Kenntnisse auch niemals innehaben könnte (vgl. *Huxley, J.* 1954, 138).

### 2.3.5 Entwicklung »neuartiger« humaner Interessen

Die Weitergabe und die unablässige Anreicherung des kumulierten Kulturgutes hat zudem eine wesentliche Funktion für die Entwicklung neuartiger humaner Interessen. Denn die Kumulation des Kulturgutes, die dem Menschen wenigstens bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt z. B. die Nahrungsbeschaffung erleichterte, den Konkurrenzdruck gegenüber der außerartlichen Konkurrenz wesentlich minderte, hat offensichtlich zu Funktionsveränderungen bzw. Funktionserweiterungen des Verhaltensrepertoires des Menschen und insoweit zur Entwicklung »neuartiger« Bedürfnisse und Interessen geführt, die wir üblicherweise mit den Begriffen Kunst, Religion, Wissenschaft, Recht usw. umschreiben. Die Vorgeschichte findet Indizien, die z. B. auf künstlerische oder religiöse Interessen (z. B. Schmuckgegenstände, Totenbestattung) verweisen, für das Moustérien, d. h. die Zeit vor ca. 130 000 Jahren (vgl. *Leakey, R.* 1981; *Smolla, G.* 1967, 40ff.). Das Moustérien war aber auch eine Zeit sehr fortgeschrittener und differenzierter Werkzeugtechnik (Abschlagtechnik, gut gearbeitete gebogene Schaber, Feingerberei; vgl. *Liedtke, M.* 1976, 55). Es gibt keine Kultur, bei der Hinweise auf künstlerische und religiöse Interessen unterhalb eines bestimmten werkzeugtechnischen Niveaus gefunden worden wären. Die auffallende Parallelisierbarkeit von werkzeugtechnischem Niveau und dem Auftreten dieser Interessen läßt vermuten, daß durch die werkzeugtechnisch bedingte leichtere Sicherung des Überlebens Verhaltensweisen freigesetzt und autonomisiert werden, die ursprünglich für die Sicherung der Minimalexistenz aufgebraucht wurden. Ästhetische Werkzeugmuster, die zur Bewertung des Geschlechtspartners oder sonstiger

Sozialpartner sicher schon weit außerhalb der Stufe des Menschen ausgebildet sein mußten, können insbesondere in der Kombination mit den technischen Ausdrucksmöglichkeiten Anlaß zu sehr sublimierten Formen ästhetischer Ansprüche und Gestaltungen führen (vgl. *Liedtke, M. 1976, 76ff.*).

Daß höhere Formen rechtlichen Verhaltens und auch Formen höherer rechtlicher Sensibilität, etwa einer auf Gewaltenteilung beruhenden Demokratie, ohne einen entsprechenden technisch-ökonomischen Unterbau nicht möglich ist, der sowohl die demokratischen Institutionen wie auch die langen Entscheidungsprozesse verkraftet, liegt auf der Hand. Die musikalischen Leistungen *Johann Sebastian Bachs* wären nicht möglich gewesen, wäre er nicht durch eine auch seine Existenz sichernde Überproduktion der übrigen Gesellschaft freigestellt worden, und hätte es nicht die technischen Möglichkeiten zur Herstellung von Cembalo, Orgel und der übrigen Musikinstrumente gegeben.

Ohne eine dominante Stellung des Menschen in der Natur, d. h. ohne eine relativ günstige ökonomische Verfassung, hätte es weder eine Entwicklung von Kultur im engeren Sinn gegeben, noch gäbe es eine Zukunft für diese Kultur.

### 2.3.6 Verstärkte Teilhabe an der überlieferten Kultur

Schon die bloße Tradierung erworbener Eigenschaften bedeutet, daß Kultur überindividuell wird, daß sie nicht Besitz des Individuums bleibt, sondern daß potentiell jeder Mensch daran teilhaben kann. Intensiviert man über ein institutionalisiertes Bildungswesen die Tradierungsprozesse, ist eine entsprechend größere Streuung des überlieferten Kulturgutes zu erwarten. Insbesondere die Vermittlung der elementaren Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben eröffnet – zunächst wiederum nur potentiell – den Zugang zu jeder Form schriftlich faßbaren Kulturgutes. Als ein Indiz dieser Wirkung von Schule kann die exponentielle Entwicklung der Buchproduktion im deutschsprachigen Raum nach Einführung der Schulpflicht um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert gelten. Für 1765 werden 1520 neuerschienene Buchtitel angegeben, für 1805 4081, für 1838 10 000, für 1900 19 727, für 1910 25 298 (vgl. *Freyer, M. 1986, 174*). Zwar war nicht die Schule alleiniger und unmittelbarer Auslöser dieser Entwicklung. Selbstverständlich schlugen sich in diesen Zahlen auch die Industrialisierung und die Bevölkerungsentwicklung, die im historischen Zusammenhang aber wiederum selbst schon Folgen von Unterricht und Erziehung sind, nieder. Aber ohne ein funktionierendes Bildungswesen gäbe es keine Leser für diese Bücher. Lesen zu können bedeutet angesichts einer breiten literarischen Tradition, die Möglichkeit zu haben, in einem größeren Umfang als in Gesellschaften mit bloß oder überwiegend mündlicher Tradition, an dem überlieferten Kulturgut teilzuhaben. Aber auch die mit Hilfe großindustrieller Techniken vermittelte Möglichkeit, über Radio, Fernsehen und über sonstige Ton- und Bildträger in bislang nicht gekannter Weise an Musik, Theater und weltweit an kultu-

rellem und politischem Geschehen teilzunehmen, ist Ergebnis langwieriger und intensiver Tradierungsprozesse.

### 2.3.7 Erweiterung der kulturellen Bedürfnisse des Individuums

Sofern das tradierte Kulturgut stärker gestreut wird, ist zu erwarten, daß über das erweiterte kulturelle Angebot auch der Kanon kultureller Interessen bei den einzelnen Individuen wächst. Zwar ist keineswegs garantiert, daß die schulische Lektüre lyrischer Texte, die Besprechung griechischer Vasenbilder, die Diskussion über Analogien zwischen Kultur und Natur, die Vorführung oder das eigenständige Nachspielen klassischer oder moderner Musik auch ein konkretes Interesse des Schülers, des Hörers, des Zuschauers usw. an diesen spezifischen Formen von Kultur weckt, ein Bedürfnis nach Wiederholung oder nach einer Weiterentwicklung dieser Kulturformen. Aber ohne ein solches Angebot würde sich ein entsprechendes Interesse mit Sicherheit nicht entwickeln.

### 2.3.8 Transformation von Kultur

Kumulationsprozesse führen nicht bloß zu einer Anhäufung von Kultur, sie führen zugleich zu einer Transformation von Kultur. Diese Transformation hängt von der Unvorhersagbarkeit und der Bedürfnisorientiertheit der Lernprozesse ab.

Lernprozesse höherer Organismen in einer komplexen Umwelt sind wegen der Systemkomplexität in ihren konkreten Abläufen nicht vorhersagbar (vgl. *Weißkopf, V.F.* 1981, 201 f.). Weil die Anfangsbedingungen eines Lernprozesses prinzipiell nicht exakt beschreibbar sind, läßt sich auch nicht angeben, welche Assoziationen unter bestimmten Reizgegebenheiten geweckt und welche konkreten Verknüpfungen neurophysiologisch hergestellt werden. Erst recht ist – außer der Angabe von Trends – nicht angebbbar, welche weiteren Assoziationen und Verknüpfungen sich zukünftig, z. B. nach Abschluß des Unterrichts, des Experiments o. ä., einstellen werden. Insoweit ist schon durch die Unvorhersehbarkeit des zukünftigen Verlaufs von Lernprozessen die inhaltliche Entwicklung einer Kultur längerfristig nicht planbar bzw. nicht festlegbar (vgl. *Engelbrecht, H.* 1984, 6). Vielmehr ist wegen der grundsätzlichen Offenheit von Lernprozessen eine schließliche Transformation des Kulturgutes zu erwarten.

Die Bedürfnisorientiertheit von Lernprozessen wirkt in mehrfacher Hinsicht auf Form und Inhalt der Kultur zurück (vgl. Abschnitt 1). Sie übt einen kulturellen Transformationsdruck aus, weil mit jeder Information, die man aufnimmt, sich die Bedürfnisstruktur des Menschen wandelt. Man kann nicht von der Größe und Form des Weltalls hören, ohne positiv oder negativ zu reagieren. Man kann nicht von anderen Völkern und anderen Städten hören, ohne daß sich die Vorstellungen von