

CHRISTIAN HANDSCHUH

Zur wahren Bildung gehört Tugend, edle Gesinnung, fester Charakter, kurz – gediegene Sittlichkeit¹

Katholische Bildung und Erziehung im 19. Jahrhundert

1832 zog der Dekan des Landkapitels Unterkochen, Herzer, in einem Visitationsbericht² ein verhältnismäßig zufriedenstellendes Zwischenfazit des religiösen und sittlichen Zustands seines Dekanats. Die Lage, so sein Urteil, habe sich im Vergleich zu den von ihm und seinem Vorgänger teils als drastisch monierten Zuständen der letzten beiden Jahrzehnte³ deutlich gebessert: *Es herrscht unter dem gemeinen Volk noch etwas alte Sitteneinfalt, aber man hört wenig von auffallender Unordnung, und verderblichen Processen, was selbst die k. Policei- und Gerichtsbeamten in Aalen anerkennen und rühmen.* Der Grund für diese durchaus ansehnliche Entwicklung – so die Deutung des Dekans weiter – sei in der gelungenen Anwendung der Erziehungsmittel seiner Zeit zu suchen: Bessere Erziehung in Schule und Pastoral korrelierten für ihn direkt mit einer besseren Sittlichkeit im religiös geprägten Alltag seines Dekanats. Er war fest davon überzeugt, diese werde sich *noch mehr heben, je besser die Schulen beschaffen seyn werden.* Deren Wirksamkeit stünden aber vorzüglich noch einige Hindernisse im Weg, darunter die *Saumseligkeit vieler Schultheissen bei Bestrafung der Versäumnisse* sowie die Überfüllung in *Einer Schule unter Einem Lehrer*⁴.

Bemerkenswert an dieser Einschätzung ist für unseren Kontext weniger der sittliche und religiöse Zustand des Dekanats Unterkochen, so spannend diese Entwicklung im rural bzw. teilindustrialisiert⁵ geprägten äußersten Osten Württembergs für die Forschung

1 Von AUER, Religion und Bildung, in: Magazin für Pädagogik 31, 1866, 1–6, hier: 1.

2 DAR G 1.8 669 Visitationsberichte Landkapitel Unterkochen 1832.

3 Vgl. beispielhaft im Visitationsbericht von 1818, DAR G 1.8 320: *Ich bin demnach überzeugt, daß sich der religiöse Zustand des Kapitels seit mehreren Jahren wirklich verschlimmert habe. Der Beweis hiervon liegt vor Augen. Geringschätzung der Religion, und ihrer Diener. Vernachlässigung des Gottesdienstes, Versäumnis des Gebrauchs der hl. Sakramente – überhandnehmende Unzucht und Schwelgerey, freche Hintansetzung der Gebotbe der Kirche, steigender Luxus aller Ort, militärische Flüche und Brutalitäten. Betrug und Ungerechtigkeit. Eygennutz und Lieblosigkeit sind bekannte Fehler unserer Zeitgenossen, die unsere Väter zum Theil kaum kannten, zum Theil weniger begingen. Die nächste Ursache hievon liegt nach meinem Ermessen in der überhandnehmenden Irreligiosität, und die Ursache dieser eingerissenen Irreligiosität in dem vieljährigen Kriege, während dessen religiös- und sittenlose Militär-Aergernisse und Unglauben verbreitete.*

4 Alle Zitate DAR G 1.8 669 Visitationsberichte Landkapitel Unterkochen 1832.

5 Zur Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur vgl. die immer noch wichtigste Quelle: Beschreibung des Oberamts Aalen, hrsg. v. KÖNIGLICH STATISTISCH-TOPOGRAPHISCHEN BUREAU, Stuttgart 1854. Aalen ist insofern besonders, als hier neben der landwirtschaftlichen Prägung bereits früh im

zur Katholischen Aufklärung und zu den vielfältigen und regional nochmals zu differenzierenden Ultramontanisierungsprozessen⁶ in Württemberg auch ist. Vielmehr lässt sich hier schlaglichtartig beobachten, in welchen Kontexten katholische Bildung und Erziehung im 19. Jahrhundert ihren genuinen Ort besaßen. Sie galten den katholischen Autoren als eines der zentralen Mittel, mit denen sich der religiöse und sittliche Zustand, zugleich aber auch der staatsbürgerliche Zustand verbessern ließen. Bildung und Erziehung gehörten somit zuallererst in den Kontext der Pastoral, sie waren aus dieser Perspektive nicht als eine individuelle, sondern im lokalen Zuständigkeitsbereich als eine kollektive Aufgabe zu betrachten: Der Dekan setzte bei seinen Aussagen geradezu selbstverständlich ein System lokaler Kooperation voraus, das auf eine Verbesserung

19. Jahrhundert verarbeitende Industrien (v. a. Wasseralfingen und Unterkochen) angesiedelt und der Bergbau ausgebaut wurde, was die ansonsten handwerkliche Prägung deutlich veränderte. Die gute wirtschaftliche Lage führte zu einem Bevölkerungswachstum von etwa einem Drittel zwischen 1812 und 1849. Die konfessionelle Gemengelage sah die Katholiken leicht in der Mehrheit (56%). Der Bildungsstand des Oberamtes galt den Autoren der Oberamtsbeschreibung als verheerend, vgl. S. 55: *Die intellektuellen Eigenschaften der Bevölkerung können im allgemeinen nur als mittelmäßig bezeichnet werden; früher fehlten gute Schulen und kein Wunder also, wenn bei den Gemeinderathswahlen 1819 beinahe mehr Kreuze als Unterschriften sich fanden. Noch immer geht das Lernen in den meisten Schulen ziemlich schwer, zumal die Geringschätzung intellektueller Bildung und höherer Kenntnisse, über welche einst Präceptor Rieger in Aalen klagte noch nicht ganz verschwunden ist. Das ziemlich ausgedehnte Vereinödungssystem steht natürlich auch hier einem kräftigeren Aufschwung der Volksbildung hemmend entgegen.* Zum denkerischen und kulturellen Hintergrund solcher Aussagen vgl. Vadim OSWALT, Staat und ländliche Lebenswelt in Oberschwaben 1810–1871. (K)ein Kapitel im Zivilisationsprozeß? (Schriften zur südwestdeutschen Landeskunde 29), Leinfelden-Echterdingen 2000. Wenigstens angemerkt sei an dieser Stelle, dass sich ähnliche Einschätzungen einer sich verbessernden Sittlichkeit und Frömmigkeit ab den 1830er-Jahren quer durch die Visitationsberichte der katholischen Dekanate finden, ein zumindest indirektes Indiz für ein partielles Gelingen der spätaufklärerischen Modernisierungs- und Bildungskonzeptionen auf Gemeindeebene. Eine flächendeckende Auswertung der Visitationsberichte für die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts in Württemberg und eine Neubewertung des Ultramontanisierungsprozesses wären ein dringendes Forschungsdesiderat.

6 Zur katholischen Aufklärung bzw. Ultramontanisierung und Milieubildung in Württemberg: August HAGEN, Geschichte der Diözese Rottenburg, Bd. 1, Stuttgart 1956; Bd. 2, Stuttgart 1958; DERS., Die kirchliche Aufklärung in der Diözese Rottenburg, Stuttgart 1953; DERS., Staat und Kirche in den Jahren 1848–1862, 2 Bde., Amsterdam 1961; Kirche im Königreich Württemberg 1806–1918, hrsg. v. GESCHICHTSVEREIN DER DIÖZESE ROTTENBURG-STUTTGART u. VEREIN FÜR WÜRTTEMBERGISCHE KIRCHENGESCHICHTE, Stuttgart 2008; Christel KÖHLE-HEZINGER, Evangelisch – katholisch. Untersuchungen zu konfessionellem Vorurteil und Konflikt im 19. und 20. Jahrhundert vornehmlich am Beispiel Württembergs (Untersuchungen des Ludwig-Uhland-Instituts für Empirische Kulturwissenschaft 40), Tübingen 1976; Das Katholische Sonntagsblatt 1850–2000. Württembergischer Katholizismus im Spiegel der Bistumspressen, hrsg. v. Hubert WOLF u. Jörg SEILER, Ostfildern 2001; Hubert WOLF, Ein Bistum im Staate Beutelsbach. Zur Formierung der Diözese Rottenburg im 19. Jahrhundert, in: RJKG 24, 2005, 13–33; Dominik BURKARD, Kein Kulturkampf in Württemberg? Zur Problematik eines Klischees, in: RJKG 15, 1996, 81–98; Ansgar KRIMMER, Der katholische Gesellenverein in der Diözese Rottenburg von 1852–1945 (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B: Forschungen 66), Paderborn u. a. 1994; Maria E. GRÜNDIG, »Zur sittlichen Besserung und Veredelung des Volkes«. Zur Modernisierung katholischer Mentalitäts- und Frömmigkeitsstile im frühen 19. Jahrhundert am Beispiel des Bistums Konstanz unter Ignaz H. von Wessenberg, Tübingen 1997. Im Vergleich dürfte die Ultramontanisierung in Rottenburg ein schleichender und vielfach gleichzeitiger Prozess gewesen sein, die jeweils mit den Pfarrern vor Ort zusammenhing; zumindest Vertreter von Zwischenpositionen dürften im Bistum noch bis nach 1875 vorhanden gewesen sein.

der Gesellschaft abzielte. Hier wird sichtbar, worauf sich katholische Bildungs- und Erziehungskonzepte im 19. Jahrhundert konsequent beziehen: Auf den sozialen Raum der Gemeinden, d. h. sie gehören in die Verantwortung der für diesen Bereich gemeinsam von Kirche und Staat damit beauftragten Protagonisten vor Ort⁷: Eltern, Schultheißen, Lehrer, vor allem aber die katholischen Priester als Gesamtverantwortliche hatten gemeinsam dafür zu sorgen, dass sich die zukünftigen Generationen von Gläubigen die intendierten Grundlagen von Staatsverständnis und katholischem Glauben aneigneten und somit *gebildet* wurden.

Was hier schlaglichtartig in seinen sozialen Bezügen sichtbar wird, soll im Folgenden in drei Schritten detaillierter skizziert werden. Als Erstes sollen hierfür die ideellen Rahmenbedingungen und Ziele katholischer Bildung und Erziehung zwischen katholischer Aufklärung und Ultramontanisierung skizziert werden: Die Positionen der Spitzenexponenten des überregionalen katholischen Erziehungsdiskurses liefern hierfür den interpretatorischen Frame, eine in Württemberg erscheinende Zeitschrift für die katholischen Schul- und Religionslehrer, das *Magazin für Pädagogik*, wird vertiefend herangezogen, um die Probleme und Schwierigkeiten im lokalen Kontext skizzieren zu können.

Zweitens werden die Rahmenbedingungen von katholischer Erziehung innerhalb des regionalen Resonanzraumes erfasst, konkret geht es um die von staatlicher und kirchlicher Seite definierten Rahmenbedingungen und Rollenvorstellungen in Württemberg. Von entscheidender Bedeutung sind hier die legalen Vorschriften für die Volksschule⁸.

Drittens folgt zum Abschluss ein kurzer Ausblick auf eines der beiden noch archivalisch zugänglichen Schulinspektorate in Württemberg (Dewangen/Unterkochen/Hofen)⁹. Hier wird deutlich, dass dieses System der Kooperation zwischen Staat und Kirche, zwischen katholischen Priestern, Lehrern und Schultheißen mit ihrem jeweiligen theologischen und katholisch-pädagogischen Hintergrund zumindest für das 19. Jahrhundert recht gut funktionierte.

7 Vgl. dazu aus der Perspektive der katholischen Priester: Christian HANDSCHUH, »Die wahre Aufklärung durch Jesum Christum«. Katholische Volksaufklärung in Württemberg. Univ. Diss. (masch.), Tübingen 2011, 58–110; zur staatlichen Seite vgl. OSWALT, Staat (wie Anm. 5).

8 Vgl. die einschlägigen Gesetzessammlungen, v. a. das compilatorische Gesamtwerk vom Ende des 19. Jahrhunderts: Das Volksschulgesetz. Sammlung der württembergischen Volksschulgesetze, der allgemein gültigen gesetzlichen Ausführungsbestimmungen und der kirchlich und staatlich genehmigten Statuten der Privat-Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Mit besonderer Berücksichtigung der katholischen Schulverhältnisse, hrsg. v. J. A. MENNEL, C. RIEG u. J. SCHNEIDERHAN, Stuttgart 1893. Dieses bildet die Verhältnisse bis knapp vor der Jahrhundertwende ab, eine grundlegende Änderung trat erst mit dem neuen Gesetz vom 17. August 1909 ein, vgl. Das Württembergische Volksschulgesetz vom 17. August 1909 (Die württembergische Volksschulgesetzgebung nebst den Vollzugsbestimmungen 1), hrsg. v. Ernst SCHÜZ u. Karl KEPPEL, Stuttgart 1910. Zur Einschätzung vgl. Mittelschullehrer REICHERT, Das neue württembergische Volksschulgesetz, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 45, 1909, 545–549. Hier wird deutlich, dass die geistliche Schulaufsicht deutlich aufgeweicht wurde und damit ein wesentlicher Bestandteil des katholischen Gesamtsystems wegfiel.

9 Erhalten blieb der Bestand aufgrund einer Ablieferung des Bezirksschulamtes Schwäbisch Gmünd aus dem Jahr 1964, wo sich die Akten der beiden Vorgängerinstitutionen (Schulinspektorate) erhalten hatten. Da Dewangen/Unterkochen/Hofen einen wesentlich besseren Bestand liefert als das ebenfalls als Vorgängerbestand erhaltene Schulinspektorat Gmünd, wurde der Schwerpunkt auf die bessere Quellenlage gelegt. Es steht zu vermuten, dass sich vor Ort noch andere Schulinspektorsakten erhalten haben, systematische Forschung existiert momentan aber nicht.

1. Das katholische Erziehungsideal zwischen Abgrenzung zur Pädagogik und der Grundkonzeption eines katholischen Habitus

Um die katholische Konzeption von Bildung und Erziehung nachvollziehen zu können, ist vor allem ein Blick auf die Perspektive der Protagonisten notwendig. Ziel dieser katholischen Vorstellungen ist von Beginn an die Abgrenzung gegenüber den entstehenden Entwürfen moderner Pädagogik und als Versuch zu verstehen, die alltägliche Weitergabe des Glaubens durch Erziehung und Bildung zu sichern¹⁰. Dieser Grundgedanke zieht sich von der als *wahre Bildung* verstandenen aufgeklärt-katholischen Konzeption bis hin zu den ultramontanen Vorstellungen eines Alban Stolz. Ohne diesen implizit mitlaufenden Konkurrenzkontext ist es kaum verständlich, warum sich katholische Erziehung mit dieser langen Dauer und von der Katholischen Aufklärung über die folgende Ultramontanisierung bis in die Milieuzeit als ein eigener Sonderdiskurs etablierte, der in seinen Kernbereichen nur marginal an der Rezeption allgemeinpädagogischer Konzepte interessiert war und ist somit ein prägnantes Beispiel für die *Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen* (Ernst Bloch) in den Erziehungskonzeptionen des 19. Jahrhunderts¹¹. Schnell war es noch nicht einmal mehr notwendig, ein bezeichnendes Adjektiv wie *wahr* oder *katholisch* hinzuzusetzen, die Erziehungsvorstellungen waren unter Katholiken so dominant, dass sie als die einzig richtigen wahrgenommen wurden. Alternative Bildungskonzeptionen waren schlicht inkompatibel und wurden als den Glauben verhindernde Konkurrenz gesehen:

Ein geistreicher Schriftsteller theilt die Menschen in Hinsicht auf Religion und Bildung in vier Klassen ein, nemlich in solche, die Religion und keine Bildung, die Bildung und keine Religion, die keine Religion und keine Bildung, die Religion und Bildung haben. Zur ersten Klasse zählt er die Bauern, die Söldner und Tagelöhner, kurz den größten Theil des Landvolks, die niedern Handwerker in den Städten, Knechte und Mägde usw. In der zweiten Klasse finden sich Könige, Minister, Gebeime-Räthe, Offiziere, Beamte, Fabrikanten, Kaufleute, Advokaten und Literaten, Ärzte, Professoren und Pastoren, Kirchen- und Schulräthe, und auch Schullehrer. Die dritte Klasse besteht aus dem Proletariat der großen Städte, aus Fabrikarbeitern, Soldaten, Matrosen, Schreibern, Ladendienern, Viehhändlern, Wirthen, Schäfern etc. Die vierte Klasse endlich begreift alle in sich, welche nicht zu einer der drei andern Klassen gehören¹².

Die direkte Koppelung von Religion und Bildung ist eines der genuinen Merkmale der katholischen Konzeptionen: *Wahre Bildung* spitzte sich darauf zu, nicht nur äußere Weltbildung, d. h. Kenntnisse und Fertigkeiten in Wissenschaften, Künsten, Gewerben usw., oder auch Anstand und feine Manieren zu sein, sondern zugleich neben der *Bildung*

10 Zu den Entwicklungen der neuzeitlichen Pädagogik in ihren sozialen Kontexten: Timo HOYER, Sozialgeschichte der Erziehung. Von der Antike bis in die Moderne, Darmstadt 2015, 84–143. – Zur Geschichte der Pädagogik im 19. Jahrhundert vor allem: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. III: 1800–1871: Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches, hrsg. v. Karl-Ernst JEISMANN u. Peter LUNDGREEN, München 1987; Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. IV: 1870–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, hrsg. v. Christa BERG, München 1991.

11 Vgl. HOYER, Sozialgeschichte (wie Anm. 10), 86–88.

12 VON AUER, Religion (wie Anm. 1), 1; Zeitgemäße Standesbetrachtung, oder: Warum mag ich nicht Lehrer sein?, in: Magazin für Pädagogik 37, 1872, 189–201.

des Verstandes auch die *Bildung des Herzens und des Gemüthes* zu leisten¹³: *Zur wahren Bildung gehört Tugend, edle Gesinnung, fester Charakter, kurz – gediegene Sittlichkeit*¹⁴. Der Kern *wahrer Bildung* bestand darin, dass sich wahre Bildung *nicht ohne Religion und wahre Religiosität nicht ohne Bildung denken* ließ¹⁵. Zugespitzt, aber völlig dieser Linie folgend, begegnete diese Grundhaltung bei Alban Stolz, der Erziehung in dem schlichten Satz zusammenfasste, *dem Zögling solle geholfen werden, ein guter Christ zu werden*¹⁶. Das eigentliche Bildungsziel war nicht Wissen, sondern Religion. Auf den ersten Blick mutet ein solches Bildungskonzept ungewohnt an: Statt Inhalte und Ziele von Bildungsprozessen zu definieren, wird hier die katholische Religion, verstanden als ganzheitlicher Aneignungsprozess, zum alleinigen Bildungsziel erhoben. Ziel war hier – und zwar das ganze 19. Jahrhundert umgreifend – die Generierung und Befolgung eines spezifisch katholischen Habitus¹⁷: *Sittlichkeit* war der Idealzustand, der durch ein sich wandelndes Ensemble an inneren Dispositionen und gleichzeitigen äußeren Realisierungen im Verhalten der jeweiligen Christen und Christinnen manifest wurde: Nur wenn beide zusammen kamen, konnte die *wahre Bildung* im katholischen Sinn ihr Ziel erreichen.

Verständlich wird das hier zugrunde liegende Habitus-Konzept, wenn man sich vor Augen führt, dass die katholischen Autoren ihre Konzeptionen als eingebunden in einen sozialen Kontext dachten: Der konkrete denkerische und soziale Bezugsrahmen war von Beginn an das einer überschaubaren pastoralen Einheit, in der die verschiedenen Protagonisten gemeinsam an einem Strang zogen, um genau diesen Habitus zu implementieren. Ziel war die Durchdringung des konkreten, religiös strukturierten Alltagslebens vor Ort. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum Bildung und Erziehung im Vergleich zu den religiösen Inhalten und deren Vermittlung deutlich sekundär im katholischen Diskurs behandelt wurden. Eine katholische Pädagogik oder Erziehungswissenschaft existierte über Jahrzehnte hinweg gerade nicht als eigenständige und abgrenzbare Teilwissenschaft, sondern war ein vom lokalen Familien- und Gemeindekontext her gedachter Aspekt des individuellen und kollektiven Heilsprozesses. Das wird besonders deutlich, wenn man sich die Spitzenexponenten katholischer Bildungs- und Erziehungsvorstellungen vor Augen führt. Fast durch die Bank finden sich hier Autoren, die für den Katholizismus des 19. Jahrhunderts überragende Bedeutung besaßen, und sich im Rahmen ihrer Publikationen eben auch mit Bildung und Erziehung beschäftigten, hier aber von wenigen Ausnahmen abgesehen nicht ihren Schwerpunkt legten. Bereits 1807, mit dem Erscheinen von Johann Michael Sailers (1751–1832) *Erziehung für Erzieher*¹⁸, sind die grundlegenden

13 VON AUER, Religion (wie Anm. 1), 1.

14 Ebd.

15 Ebd.

16 Alban STOLZ, *Erziehungskunst*, Freiburg i. Br. 2/1874, 12.

17 Der Habitusbegriff wird hier in Anlehnung an Bourdieu (Pierre BOURDIEU, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 658), Frankfurt a.M. 22/2012) verwendet: »*Habitus* geht etymologisch zurück auf die substantiviertere Form des lat. Verbs *habere* und bedeutet äußere Gestalt, Aussehen, aber auch Eigenschaft und Eigentümlichkeit. Diese zweifache Bedeutung macht die semantische Doppelstruktur des Habitusbegriffs aus: Auf der einen Seite die inneren Dispositionen eines Menschen, die zur Handlung befähigen; auf der anderen Seite die nach außen sichtbare Realisierung dieser Dispositionen in Eigenschaften und Handlungen. Habitus bedeutete das, was der Mensch hat, was wiederum das bestimmt, was er tut.« (Stefan HEIL, Art. Habitus, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/lexikon/sachwort/anzeigen/details/habitus/ch/d89973b4b5925503a62a44f64eb6d8ea/> [Stand: 26.06.2018]).

18 Johann M. SAILER, *Über Erziehung für Erzieher*, München 1807.

Weichen gestellt, und finden sich fast unverändert über Ignaz Heinrich von Wessenberg (1774–1860; *Elementarbildung des Volkes*¹⁹, 1835), Georg Martin Dursch (1800–1881; *Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens*²⁰, 1851) und Alban Stolz (*Kinderzucht, Erziehungskunst*²¹, 1874) bis hin zu Lorenz Kellner²², einen der bekanntesten und im katholischen Bereich meist gelesenen Schultheoretiker des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts. Gerade die hier genannten Werke erschienen mit sehr hohen Auflagenzahlen: Sailer kommt mit seiner *Erziehung für Erzieher* bei sehr konservativer Zählung auf 11 Auflagen bis 1911, Stolz' *Erziehungskunst* erreichte bis 1921 immerhin deren 10, Kellners Hauptwerk *Zur Pädagogik der Schule und des Hauses* erlebte zwischen 1850 und 1912 nicht weniger als 14 Auflagen. Es spricht viel dafür, dass diese Leuchtturmautoren die Standardwerke lieferten, um die herum sich die weiteren Diskursprotagonisten wie die Autoren von einschlägigen katholischen pädagogischen Lexika²³ und Zeitschriften²⁴ gruppierten, und die Grundgedanken zur katholischen Erziehung für den konkreten Pastoralkontext und für die Schule umsetzten.

19 Ignaz H. VON WESSENBERG, *Die Elementarbildung des Volkes im Achtzehnten Jahrhundert*, Zürich 1814; DERS., *Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung*, Constanz 1835; zu Wessenbergs Konzepten vgl. GRÜNDIG, *Besserung* (wie Anm. 6); Ferdinand A. GRAF, *Die Praxis der Volksbildung bei Ignaz Heinrich von Wessenberg*, Freiburg i. Br. 1967.

20 Georg M. DURSCH, *Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens*, Tübingen 1851. Zu Durschs Stellung in der Pädagogik vgl. Franz MARQUARDT, *Johann Georg Martin von Dursch und seine Stellung in der Geschichte der katholischen Pädagogik*, Spaichingen 1937; Reiner GOY, *Kirchenlehre oder Pädagogik. Eine Studie zur katholischen Pädagogik G. M. Durschs und zur evangelischen Pädagogik Chr. Palmers*, Giessen 1996.

21 Alban STOLZ, *Erziehungskunst* (Gesammelte Werke 9), Freiburg 3/1875; DERS., *Die Kunst christlicher Kinderzucht* (Gesammelte Werke 9), Freiburg 1873; zu Stolz und seinem Erziehungskonzept vgl. Elisabeth MACKSCHEIDT, *Erziehung für das Heil der Seele. Kritische Lektüre des katholischen Pädagogen Alban Stolz*, Mainz 1982; Linus BOPP, *Alban Stolz als Seelen- und Erziehungskundiger*, Düsseldorf 1925.

22 Lorenz KELLNER, *Pädagogik der Volksschule in Aphorismen. Ein Beitrag zur Belebung der Lehrer-Konferenzen und der Berufsliebe*, Essen 1852; Lorenz KELLNER, *Volkschulkunde. Ein praktisch-theoretischer Wegweiser für katholische Lehrer und Lehrerinnen, Schulaufseher und Seminar*, Essen 8/1886; DERS., *Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Aphorismen*, Essen 15/1899; DERS., *Skizzen und Bilder aus dem Volksschulwesen, für Lehrer, deren Bildner und Leiter*, Essen 1862.

23 Untersuchungen zum Diskursraum sind nach wie vor Mangelware, die Forschung zur katholischen Pädagogik des 19., aber auch des 20. Jahrhunderts steckt noch in den Anfängen. Einige grundlegende Werke: Karl ERLINGHAGEN, *Vom Bildungsideal in der katholischen Pädagogik*, Freiburg u. a. 1960; Clemens MENZE, »Katholische Pädagogik« oder »Katholische Christen als Pädagogen«?, Münster 1989; Markus MÜLLER, *Das Deutsche Institut für Wissenschaftliche Pädagogik 1922–1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken* (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte, Reihe B, Forschungen 126), Paderborn u. a. 2014. – Zu den pädagogischen Lexika im Vergleich Kristin HEINZE, *Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen um den Begriff »Verbesserung« im Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*, Opladen/Farmington Hills 2008, besonders 259–332.

24 Ein Blick in die Kapitelsbibliotheken des Bistums Rottenburg zeigt vor allem zwei bedeutende Zeitschriften für den katholischen pädagogischen Bereich: *Kleines Magazin für katholische Religionslehrer/Neues Magazin für Religionslehrer 1800–1828* (weniger eine Fachzeitschrift für die Schule als vielmehr eine für die Pastoral, in der auch Schulthemen behandelt wurden); *Magazin für Pädagogik* (mit Vorgängern 1836 bis 1938), das sich vor allem an katholische Volksschullehrer und Priester als Religionslehrer in der Schule richtete.

2. Theologische Wandlungen und Schwerpunktverschiebungen im Erziehungsdiskurs zwischen Katholischer Volksaufklärung und Ultramontanismus

Dieser Grundansatz einer Erziehung als Habitusbildung besitzt über das ganze 19. Jahrhundert hinweg hohe Kontinuität. Das grundlegende, gesellschaftlich gebundene System der Vermittlung im lokalen Kontext, die Medien (Katechismus und Biblische Geschichte) sowie die Organisation religiösen Wissens blieb relativ stabil und wurde immer weiter ausgebaut²⁵. Es verschoben sich aber innerhalb der Grundstruktur partiell die Begründungsstrukturen der inneren Dispositionen und Handlungsstrukturen. Hier lassen sich drei Entwicklungsabschnitte nachzeichnen: Ein erster Abschnitt ist geprägt vom Aufbau der lokalen Strukturen sowie aufgeklärt-katholischen Grundanliegen und reicht von der Jahrhundertwende bis in die frühen 1840er-Jahre; in einer zweiten Phase finden sich erste inhaltliche Verschiebungen, die bis ca. 1860 vermittelnd zwischen aufgeklärt-katholischen und ultramontanen Positionen angesiedelt sind. In einer dritten Phase setzt sich im Diskurs über Bildung und Erziehung endgültig eine ultramontane Grundprägung durch.

Phase 1: Aufgeklärt-katholische Grundprägung

Bis in die frühen 1840er-Jahre ist die von der katholischen Volksaufklärung vorgegebene Linie prägend, die sich auf die Kooperation von kirchlichen mit staatlichen Institutionen konzentrierte und in dieser Linie in Württemberg ein erstmals flächendeckend funktionierendes *blühendes Volksschulwesen* etablierte²⁶. Die Volksschule war keine kooperative Ausnahmeerscheinung, sondern gehörte zu einem staatlich gewollten und kirchlich unterstützten System wechselseitiger lokaler Kooperation. Dieses war eingebunden in eine enge Kooperation von lokalen und regionalen Verwaltungsinstitutionen, in die sich der katholische Priester als moralische und religiöse Instanz vor Ort integrierte: In einem komplexen Wechselverhältnis mit dem Schultheiß (Dorfvorsteher) und dem Oberamtmann, den lokalen Honoratioren (Kirchenkonvent²⁷) und dem Lehrer übernahm er die Verantwortung für das religiöse und sittliche Wohlverhalten seiner Gemeinde²⁸. Von entscheidender Bedeutung war das

25 Zum grundsätzlichen Kontext vgl. Karen E. CARTER, *Creating Catholics. Catechism and primary education in early modern France*, Notre Dame 2011; Franz WEBER, *Geschichte des Katechismus in der Diözese Rottenburg von der Aufklärungszeit bis zur Gegenwart*, Freiburg i. Br. 1939; Wilhelm BUSCH, *Der Weg des deutschen katholischen Katechismus von Deharbe bis zum Einheitskatechismus. Grundlegende Studien zur Katechismusreform*, Freiburg i. Br. 1936; Johann SCHMITT, *Der Kampf um den Katechismus in der Aufklärungsperiode Deutschlands*, München 1935. Die *Geschichte des Religionsunterrichts im 19. Jahrhundert*, vor allem die Wechselwirkung zwischen *Biblischer Geschichte und Katechismen*, ist ein dringendes Forschungsdesiderat.

26 Pf. SCHICK, *Kurze Geschichte des deutschen Elementarschulwesens von der Einführung des Christentums bis auf die gegenwärtige Zeit*, in: *Magazin für Pädagogik* 12, 1847, 1–44, zu Württemberg 21–26, hier: 24.

27 Michael SCHNELLENBERGER, *Kirchencensur, Kirchenkonvent, Ruggericht. Gemeindliche Kirchenzuchtorgane in Württemberg und Baden-Durlach seit der Reformation*, Univ. Diss. (masch.), Heidelberg 2011; *Der Kirchenkonvent in Württemberg*, hrsg. v. Hermann EHMER, Epfendorf 2009.

28 Zu diesem komplexen Rollenensemble vgl. Christian HANDSCHUH, »Die wahre Aufklärung durch Jesum Christum.« *Katholische Volksaufklärung in Württemberg (Contubernium 81)*, Stuttgart 2014, 175–180.

Verhältnis von Lehrer und Priester sowie deren Kooperation im Religionsunterricht, der vom Priester persönlich erteilt und vom Lehrer unterstützt wurde, indem dieser mit seinen Schülern der unterschiedlichen Altersstufen den Stoff wiederholte und memorierte. Zusätzliches Gewicht erhielt der Bereich der Schule durch die Schulaufsicht, die einer der im Dekanat installierten katholischen Priester jeweils für den gesamten Verwaltungsbezirk übernahm; ihm oblag die Fort- und Weiterbildung der Lehrer, aber auch deren Visitation und die Umsetzung der Bescheide der vorgesetzten Behörde²⁹.

Inhaltlich stand bis 1840 der Versuch im Vordergrund, innerhalb eines überkonfessionellen philosophischen und pädagogischen Diskurses als selbstständige Exponenten wahrgenommen zu werden und eigenständige katholische Positionen zu etablieren. Autoren wie Sailer und Wessenberg verstanden sich als aktive Partizipanten eines konfessionsübergreifenden aufgeklärten Diskurses, d. h. sie rezipierten nahezu selbstverständlich pädagogische und philosophische Konzepte des übergreifenden Diskurses Bildung und Erziehung und produzierten ihrerseits für diesen Diskurs aus katholischer Perspektive. Dafür bedienten sie sich einer Methode, die Kristin Heinze sehr treffend als *religiöse Ummünzung*³⁰ charakterisiert hat: Zentrale Begrifflichkeiten wurden anders gefüllt, aus Aufklärung wird »wahre Aufklärung«, aus Erziehung »christliche Erziehung«, zentrale Anliegen der Aufklärung werden ausgehend vom eigenen Offenbarungsverständnis christlich aufgeladen. Zwar gingen Autoren wie Sailer und Wessenberg dabei mit Sicherheit nicht so direkt vor wie Matthäus Cornelius Münch (1771–1853) in seinem für den württembergischen Bereich eminent wichtigen³¹ und weit verbreiteten *Universal-Lexicon*: Dieser übernahm aus anderen, nichtkatholischen Lexika ganze Textpassagen und deutete sie in seinem katholischen Sinne um³². Stattdessen begegnete eine von den aufgeklärt-katholischen Offenbarungs- und Geschichtskonzeptionen³³ sowie Gottes- und Menschenbild³⁴ ausgehende Bildungskonzeption, die Gott und die Kirche als *Erzieher des Menschengeschlechts*³⁵ verstand und den Menschen als Lernenden in einem Prozess der Selbstverbesserung³⁶ in *Verstand und Gemüth* begriff. Dieser denkerische Hintergrund verschob die Bildungsziele im Vergleich zum aufgeklärten Diskurs signifikant: Nicht vertiefte Bildung, Verstehen und Wissen waren das Ziel von *wahrer Aufklärung*³⁷; es ging vielmehr um das notwendige Wissen, um ein christliches Leben³⁸ zu führen.

29 Vgl. Teil 3 in diesem Aufsatz.

30 HEINZE, Wissenschaft (wie Anm. 23), 269.

31 Johannes SCHNEIDERHAN, Matthäus Cornelius von Münch, ein schwäbischer Pädagoge, Schwäbisch Gmünd 1895, 66.

32 HEINZE, Wissenschaft (wie Anm. 23), 263–284.

33 HANDSCHUH, Aufklärung (wie Anm. 28), 69–103.

34 Ebd., 32–68.

35 Ebd., 64–67.

36 Gemeint ist konsequent die Annäherung des Menschen an die Gottähnlichkeit: HEINZE, Wissenschaft (wie Anm. 23), 282; HANDSCHUH, Aufklärung (wie Anm. 28), 104–127.

37 HANDSCHUH, Aufklärung (wie Anm. 28), 42–46.

38 Ebd., 104–211.

*Phase 2: Übergangsphänomene zwischen Katholischer Aufklärung
und Ultramontanismus*

Dieses bestehende, nun bereits recht fest etablierte Geflecht von Habitus und staatlich unterstütztem System wurde im Rahmen der zunehmenden Ultramontanisierung³⁹ ab den 1840er-Jahren inhaltlich verschoben, überformt bzw. mit anderen Schwerpunkten versehen. Da sich die politischen Rahmenbedingungen durch die Kulturkämpfe in Baden und Preußen und die weltanschaulichen Ausdifferenzierungen (Sozialdemokratie, Kommunismus) deutlich wandelten, stand auch das etablierte Kooperationsystem zwischen Kirche und Staat immer wieder zur Disposition. Bis 1900 ging es aus katholischer Perspektive vornehmlich um die Sicherung des etablierten Schulsystems gegen Ansprüche insbesondere aus dem Bereich der Pädagogik, die eine Emanzipation der Schule von der Kirche sowie eine stärkere Professionalisierung der Lehrerschaft jenseits eines religiösen Selbstverständnisses forderten⁴⁰.

Zwischen 1835 und 1860 verschoben sich Positionen der katholischen Aufklärung auch im Bereich der Bildungskonzeptionen in Richtung auf einen gemäßigten Ultramontanismus, d. h. einer Neuausrichtung, die sich inhaltlich, politisch und sozial bewusst als Alternative zum bestehenden Aufklärungskatholizismus begriff und sich aus der Abgrenzung zu diesem definierte: Es finden sich auf der theologisch-inhaltlichen Ebene parallele Entwicklungen, wie sie Christel Köhle-Hezinger für Württemberg auf der Ebene von konfessionellem Vorurteil und Konflikt herausgearbeitet hat⁴¹. Hintergrund war ein in Württemberg existierender, »konfessionalistisch-erwecker, in Opposition zur Staatskirche stehender, subkulturell akzentuierter Katholizismus«, der seit Mitte des zweiten Jahrzehnts zu erstarken begann und bis 1848 eine extensive Flugschriftenproduktion ankurbelte⁴². Die Begründungsstruktur dieses alternativen christlichen Verhaltens wurde nun zunehmend ekklesiologischer und wechselte auf das Paradigma⁴³ der 10 Gebote, die Anknüpfungspunkte im zeitgenössischen philosophischen und pädagogischen Diskurs gingen zugunsten von Umdeutungen philosophischer Positionen zurück – wobei nach wie vor klar erkennbar ist, dass das Wissen um die jeweiligen Grundpositionen vorhanden ist. Ein gutes Beispiel hierfür ist die *Pädagogik* des Rottweiler Stadtpfarrers Georg Martin Dursch, einem klassisch aufgeklärt-katholisch ausgebildeten und positionierten Theologen mit breiter Bildung, der unter dem programmatischen Titel *Pädagogik, oder Wissenschaft der christlichen Erziehung auf dem Standpunkte des katholischen Glaubens*⁴⁴ eine entschiedene Abkehr von der Partizipation am pädagogischen Diskurs einläutete. Ihm ging es darum, eine Erziehungslehre vorzulegen, *welche von dem Geiste des katholischen Christenthums ausgeht und sich in*

39 Zur Ultramontanisierung im Bistum Rottenburg vgl. grundsätzlich Hubert WOLF, Das evangelische Ländle und seine Katholiken. Säkularisierung und Verkirklichung im Königreich Württemberg, in: Staat und Kirche seit der Reformation, hrsg. v. Hubert WOLF, Hans-Georg WEHLING u. Reinhold WEBER, Stuttgart 2017, 52–69; KÖHLE-HEZINGER, Untersuchungen (wie Anm. 6); HAGEN, Geschichte 1 (wie Anm. 6), 466–592.

40 HEINZE, Wissenschaft (wie Anm. 23), 103–192.

41 KÖHLE-HEZINGER (wie Anm. 6), 129–329.

42 Ebd., hier: 184.

43 Vgl. exemplarisch Joseph DEHARBE, Gründliche und leichtfaßliche Erklärung des Katholischen Katechismus nebst einer Auswahl passender Beispiele, als Hilfsbuch zum katechetischen Unterrichte in der Schule und in der Kirche, und als Lesebuch für christliche Familien, Bd. 2: Lehre von den Geboten, Paderborn 5/1888.

44 DURSCH, Pädagogik (wie Anm. 20).

*diesem abschließt, und [zu] zeigen, daß nur diejenige Erziehung eine wahre und fruchtbare ist, welche in dem christlichen Geiste beginnt und endet*⁴⁵. Die gesamte Argumentation verschiebt sich bereits im Vorwort in den Bereich der Anthropologie und Ekklesiologie, die im Vergleich zur Katholischen Aufklärung eine völlig andere Argumentationsgrundlage darstellt. Zugleich werden im Bereich der Anthropologie aber noch sehr aufgeklärt-katholische Argumentationsweisen sichtbar: Die Bestimmung des Menschen als Ebenbild Gottes⁴⁶, die Bestandteile des menschlichen Wesens als Leib, Geist und Seele⁴⁷, der Ansatzpunkt beim menschlichen Gewissen⁴⁸ – all das sind Elemente, die aus dem Bereich der katholischen Aufklärung bekannt sind. Parallel findet sich aber mit einer stärkeren Betonung der menschlichen Sündhaftigkeit als Teil der Anthropologie ein später ultramontan bedeutender Teil⁴⁹; eine Bewältigung der menschlichen Sündhaftigkeit war nur mit Hilfe der katholischen Kirche möglich, die als Erzieherin der Menschheit die christliche Erziehung übernahm und deren Wirksamkeit garantierte, ebenfalls eine Mischung aus aufgeklärt-katholischen und ultramontanen Motiven. Die Struktur von Erziehung und Bildung blieb aber nahezu unverändert: Auch Durch folgte einer stark an Sailer erinnernden Konzeption der eigentlichen katholischen Erziehung, die auf einen katholischen Habitus abzielte, nur eben jetzt um neue Faktoren erweitert. Katholische Pädagogik erhielt so in dieser Übergangsgeneration einen erweiterten Ansatzpunkt, der gemäßigt-ultramontan eine Zwischenposition bezog, aber für beide Seiten akzeptabel blieb und vermutlich gerade im hart umkämpften Württemberg das Zusammenleben wesentlich erleichterte⁵⁰.

Parallel fand sich bereits in den 1850er-Jahren im Magazin für Pädagogik eine Linie, die wesentlich kompromissloser agierte und sich deutlicher von der nicht katholischen Umgebungsgesellschaft abgrenzte. 1852 brachte ein Autor das auf den Punkt, als er die eigene zeitgenössische Gesellschaft als *krank* und *zerklüftet* charakterisierte, die *alten Sitten werden verachtet und verhöhnt; an die Stelle des kindlich frommen Glaubens trat das subjektive Belieben*. Für die Schule verlangte er Klarheit in der Zielsetzung: Es könne *nur Ein Prinzip* geben, *das zum Bessern führte, was weder Pestalozzi noch Basedow, weder Franke noch Rousseau bieten konnten: (D)aß es nur Einen Namen giebt, der uns Heil gewährt: Jesus Christus*⁵¹.

Diese Ablehnung des pädagogischen Diskurses findet sich ab diesem Zeitpunkt geradezu als Stereotyp⁵². Zwar kannte man die einschlägigen pädagogischen Werke – genannt werden Locke, Voltaire, Rousseau, Basedow, Campe, Salzmann, Trapp –, stand ihnen aber bewusst distanziert gegenüber, da man ihre Religionsferne einerseits und ihre Nähe zum Protestantismus andererseits betonte und ihre Eignung für Katholiken aus diesem Grund eher bezweifelte⁵³:

45 Ebd., IV.

46 Ebd., 2–8.

47 Ebd., 4–32.

48 Ebd., 29–32.

49 Ebd., 50–95.

50 Vgl. vor allem KÖHLE-HEZINGER, Untersuchungen (wie Anm. 6).

51 M. LEHMANN, Die pädagogische Hauptfrage der Gegenwart, in: Magazin für Pädagogik 16, 1851, 1–29.

52 P. ST., Rückblick auf das Verhältniß der Kirche zur Volksschule in Deutschland während der letzten hundert Jahre nebst einleitenden Bemerkungen über die Geschichte des Volksschulwesens, in: Magazin für Pädagogik 34, 1869, 137–143, hier: 140f.

53 Ebd., 141f.

*Stellt sich die Pädagogik außerhalb der Kirche, so hat sie keinen richtigen oder vollständigen Begriff von dem Wesen und der Bestimmung des Menschen, daher auch kein bestimmtes Ziel, das sie erreichen soll, und keine sichern Mittel hiezu*⁵⁴.

Immer stärker trat stattdessen ein Verständnis in den Vordergrund, das Erziehung und Bildung als katholische Begriffe reklamierte, während alle anderen Formen der Bildung nicht als Erziehung, sondern als erziehungslos, da nicht mit dem Ziel eines christlichen Habitus verbunden, galten⁵⁵. Bis dahin diskursiv offene Begriffe wie *Erziehung* oder *Humanität* wurden inhaltlich regelrecht okkupiert: Christliche *Erziehung* mit dem Ziel eines *wahren und reinen Menschenthums* und *wahrer Humanität* wurde zu einem Binnenbegriff, der nur in der katholischen Kirche verwirklicht werden konnte, ein deutliches Indiz für eine zunehmende Ultramontanisierung⁵⁶ und die damit verbundenen inhaltlichen Verschiebungen.

Phase 3: Ultramontane Argumentationen

Nach 1860 verschwanden Übergangspositionen wie die von Dursch und machten komplett ultramontanen Positionen Platz. Alban Stolz konnte hier wesentlich direkter argumentieren und ging schnörkellos von der Ekklesiologie zu einer vom Sündenfall geprägten Anthropologie über. Wenn die Erziehungswissenschaft erfahren wollte, *was die Natur und Bestimmung des Menschen* war, so musste sie *an der Thüre der katholischen Kirche anklopfen* und sich die wesentlichen Elemente der ultramontanen Anthropologie und Erbsündenlehre zu eigen machen⁵⁷. Gerade dieses Menschenbild begriff Stolz als in Spannung zur Erziehungswissenschaft, da der Mensch eben nicht mehr *das reine, gute Wesen, wie dasselbe aus der Hand des Schöpfers hervorgegangen ist*, war, *sondern der ganze Stamm* als durch die *Sünde des ersten Menschenpaares verdorben* angesehen werden musste⁵⁸. Dies hatte signifikante Auswirkungen für die Möglichkeiten der Erziehung, war doch der Mensch durch die aufgrund der Erbsünde fehlende *heiligmachende Gnade* in seinen innerweltlichen Verhältnissen *herabgebracht und zerrüttet* und sowohl in seiner kognitiven wie auch in den emotional-affektiven Erkenntnissen des *Gemüths* eher dem Bösen und der Sünde als dem Guten zugeneigt⁵⁹. Als Folge dieser anthropologischen Grundbestimmung fiel die Aufgabe der Erziehung in den Zuständigkeitsbereich der Kirche, da sie als *Heilsanstalt, in und durch welche der Mensch zu dieser Wiedergeburt ge-*

54 Ebd., 142.

55 A. M., Der Unterricht ohne Erziehung und seine Folgen, in: Magazin für Pädagogik 43, 1879, 7–23.

56 Friedrich J. KNECHT, Erziehung zum reinen Menschenthum. Christliche (katholische Erziehung), in: Magazin für Pädagogik 37, 1872, 148–156, hier: 151. Ebenso, wenn auch mit etwas anderem Duktus, zum Begriff der wahren Bildung: Was versteht man unter wahrer Bildung, und was kann und soll die Volksschule thun, um dieselbe den Schülern beizubringen?, in: Magazin für Pädagogik 38, 1873, 15–21; Material zu dem Satze von Dursch (Pädagog. Vorrede): Außer der Kirche ist keine wahre Erziehung, in: Magazin für Pädagogik 38, 1873, 100–113. Hier auch erneut die anthropologischen Voraussetzungen als Kernargument. Stephan UHL, Schwarz-Curtmanns Lehrbuch der Erziehung vor dem Richterstuhl der christlichen Pädagogik, in: Magazin für Pädagogik 17/4, 1852, 1–27; 17/5, 1852, 1–11. Jordan BUCHER, Zur Charakteristik der Dursch'schen und Riecke'schen Pädagogik, in: Magazin für Pädagogik 17/4, 1852, 43–58.

57 Adam STOLZ, Erziehungskunst, Freiburg i. Br. 2/1874, 9.

58 Ebd., 9f.

59 Ebd.; das fand seinen Reflex schon früh auch in den einschlägigen Lehrerzeitschriften: Ueber die Längnung der Erbsünde in der modernen Pädagogik, in: Magazin für Pädagogik 17/1, 1852, 1–12.

*langt und welche den wiedergeborenen Menschen lebenslänglich anleitet und fördert, um seine höchste Bestimmung zu erreichen*⁶⁰. Statt Gesprächspartner wurde die Erziehungswissenschaft somit zum Bittsteller an der kirchlichen Türe: Die Denkrichtung ist hier rein ekklesiologisch, vom pädagogisch geprägten Umgebungsdiskurs finden sich nicht einmal mehr Spuren. Erst mit Lorenz Kellner (1811–1892), der als einziger der bisher genannten Autoren tatsächlich nicht Priester, sondern hauptberuflich Volksschullehrer und damit schulischer Praktiker⁶¹ war, nahm eine breitere, die Ideen einzelner Pädagogen wenigstens berücksichtigende Perspektive ein. Kellner positionierte sich in seiner dreibändigen *Erziehungsgeschichte* – wenn auch in deutlicher Distanz und von einem katholischen Standpunkt aus – zu den bekannteren Pädagogen des 19. Jahrhunderts und war damit einer der Wegbereiter einer Öffnung in Richtung auf die allgemeine Pädagogik nach 1915⁶².

3. Der Volksschullehrer als Teil des katholischen Erziehungskonzepts

3.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Diese katholischen Vorstellungen hatten Folgen insbesondere für den lokalen Kontext; hier war sozialgeschichtlich im 19. Jahrhundert, dem *Zeitalter der Schule*⁶³, der zentrale Ort für diese Vorstellungen von Bildung und Erziehung. Das betraf vor allem zwei Multiplikatorengruppen: Die die lokale Seelsorge tragenden Priester und die diese wiederum unterstützenden Volksschullehrer, die zu den entscheidenden Trägern genau dieser Erziehungskonzepte wurden⁶⁴.

Möglich wurde dies dadurch, dass beide eingebunden waren in ein dichtes Geflecht von normativen Vorgaben des württembergischen Staates, die als Teil von dessen Modernisierungsbestrebungen und in enger Kooperation mit den von der katholischen Aufklärung geprägten Priestern der Generation um 1800 in den nach dem Reichsdeputationshauptschluss neu erworbenen Ländern entstanden waren⁶⁵. Im Rahmen dieses Prozesses wurde nicht nur einfach das protestantische System Altwürttembergs auf die

60 STOLZ, *Erziehungskunst* (wie Anm. 57), 11.

61 Paul JANSEN, *Die Pädagogik Lorenz Kellners*, Univ. Diss. (masch.), Aachen 1983, 5–51; 83–110; Elisabeth SCHMITZ, *Lorenz Kellners Bemühungen um Schule und Lehrerbildung unter Berücksichtigung der Verhältnisse im Trierer Raum*, Univ. Diss. (masch.), Mainz 1964.

62 Lorenz KELLNER, *Erziehungsgeschichte*, Bd. 1–3, Essen 1862; hier besonders Band 2 mit Beiträgen zu Rousseau, Felbiger, Basedow, Rochow, Stephani, Sailer, Pestalozzi, Fichte und Overberg. – SCHMITZ, *Bemühungen* (wie Anm. 61), 83–110.

63 HOYER, *Sozialgeschichte* (wie Anm. 10) 118; zu Württemberg: Gerd FRIEDRICH, *Die Volksschulen in Württemberg im 19. Jahrhundert*, Weinheim/Basel 1978; Rosemarie GODEL-GASSNER, *Die Geschichte der mittleren Mädchenbildung in Baden und Württemberg von 1871 bis 1933. Ein Beitrag zur allgemeinen Entwicklungsgeschichte der baden-württembergischen Realschule*, Frankfurt a. M. u. a. 2004. – Zu den Lehrern allgemein: Rainer BÖLLING, *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*, Göttingen 1983.

64 HANDSCHUH, *Aufklärung* (wie Anm. 7), 36–114.

65 Vgl. Anton SCHINDLING, *1806 – Souveränität für Baden und Württemberg. Beginn der Modernisierung?* (Veröffentlichungen der Kommission für Geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg B 169), Stuttgart 2007; *Die Säkularisation im Prozess der Säkularisierung Europas (Oberschwaben – Geschichte und Kultur 13)*, hrsg. v. Rudolf SCHLÖGL u. Peter BLICKLE, Epfendorf 2005; *Alte Klöster – neue Herren*, Teil 1 und 2, hrsg. v. Hans Ulrich RUDOLF u. Markus BLATT, Ostfildern 2003.

neuwürttembergischen Gebiete übertragen, sondern so angepasst, dass es zu den katholischen, erst noch wachsenden Strukturen passte⁶⁶. Das galt insbesondere für die Schulen im katholischen Württemberg nach 1800: Die vielfältigen, häufig sogar recht guten Vorläufer in den Vorgängerstaaten⁶⁷ mussten schrittweise und mit jahrelanger Inkubationsdauer vereinheitlicht und einer zwar bestehenden, teilweise aber über längere Zeit in der Realität nicht einholbaren Gesetzeslage angepasst werden. Das änderte sich erst nach und nach, und durch eine geduldige, zäh verlaufende Anpassung der Schulgesetze. Den Rahmen gaben die Schulgesetze von 1808 und 1836 vor, diese wurden in regelmäßigen Abständen durch eine erweiternde Gesetzgebung angepasst: Das Schulgesetz von 1836 beispielsweise erhielt 1858, 1865, 1872, 1874, 1876, 1877 und 1891 Erweiterungen, die die grundsätzlichen Bestimmungen ersetzten oder präzisierten⁶⁸. Ab 1870 kamen Normallehrpläne hinzu, die in unregelmäßigem Abstand die Lehrinhalte bestimmten und insbesondere auch den Umfang des Religionsunterrichts normierten⁶⁹.

Lehrer wie Pfarrer trafen auf einen schulischen Alltag in der Volksschule, der gut zu den katholischen Konzepten in den lokalen Kontext passte. Organisiert war der Unterricht je nach Größe der Schule in Abteilungen, wobei sich auch die Anzahl der vorgeschriebenen Lehrer nach der Größe der Schule richtete: Bis zur Zahl von 90 SchülerInnen war ein Volksschullehrer allein für seine Abteilungen zuständig, bis 120 SchülerInnen erhielt er einen zusätzlichen Unterlehrer zur Unterstützung; spätestens ab 130 war die Einrichtung einer weiteren Lehrerstelle notwendig⁷⁰. In Württemberg galt seit 1808 Schulpflicht, auch wenn diese lange nicht überall durchsetzbar war: Alle Kinder zwischen dem 7. bis zum 14. Lebensjahr waren winter- und sommerschulpflichtig, die Regel war wohl je Abteilung ein zweistündiger Unterricht dreimal die Woche, im Winter täglich⁷¹. Hinzu kamen die Sonntagsschule im Umfang von 1,5 Stunden bis zum 18. Lebensjahr und die Sonntagschristenlehre bis zum 21. bzw. ab 1875 18. Lebensjahr im Umfang von mindestens einer Stunde⁷².

Für den Basisunterricht war der Lehrer zuständig, der eine Unterrichtspflicht im Umfang von 30 Stunden wöchentlich hatte; die vier Stunden Religionsunterricht, die der Priester hielt, fanden parallel zum Unterricht des Lehrers in einer anderen Abteilung statt⁷³. Der Unterricht umfasste eine Vielzahl von Fächern (Religion; Sprache: Lesen, Schönschreiben, Rechtschreiben, Aufsatz, Sprachlehre; Rechnen; Realien: Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte, Geschichte; Singen; Zeichnen; Turnen)⁷⁴, die in Form eines festgelegten Stundenplans unterrichtet wurden⁷⁵. Angesichts der hohen Schülerzahlen und der inhaltlichen Herausforderung der Fächer überrascht es kaum, dass es teils erheb-

66 HANDSCHUH, *Aufklärung* (wie Anm. 7), 42–49.

67 Zur Schullage in den katholischen Teilen Württembergs vgl. B. KAISER, *Geschichte des Volksschulwesens in Württemberg*, in: *Magazin für Pädagogik* 44, 1889, 1–124, hier: 22–57.

68 Vgl. die Erklärungen in: MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, *Volksschulgesetz* (wie Anm. 8) III–XXIV.

69 Vgl. Normallehrplan für die württembergischen Volksschulen, Stuttgart 1870; die Inhalte des Religionsunterrichts beruhten auf einem Erlass des bischöflichen Ordinariats vom 22. März 1870 für die einklassige und – gesondert und nicht im Normallehrplan abgedruckt – für die zwei- und dreiklassige Volksschule.

70 MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, *Volksschulgesetz* (wie Anm. 8), 9f.

71 Vgl. ebd., 749–751; KAISER, *Geschichte* (wie Anm. 67), 68.

72 MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, *Volksschulgesetz* (wie Anm. 8), 821–823.

73 Ebd., 912f.

74 Ebd., 907.

75 Ebd., 916–921.

liche Klagen von Seiten der Lehrer gab. Ein wesentlicher Punkt war die Art und Höhe der Besoldung. Die Mindestgehälter stiegen zwar in Württemberg über das 19. Jahrhundert verteilt stark an: Waren es 1836 noch 200 fl, stieg dieser Betrag 1858 auf 300, 1865 auf 400 fl⁷⁶. Darin enthalten bzw. verrechnet waren aber häufig Teilentlohnungen für den Organisten⁷⁷ und Mesnerdienst⁷⁸, den die Lehrer jenseits der eigentlichen Arbeitszeit zu leisten hatten. Zudem erhielten die Lehrer vielerorts einen Teil der Entlohnung in Naturalien oder mussten gar selbst Land bewirtschaften, was von der eigentlichen beruflichen Tätigkeit ablenkte⁷⁹.

Da sich schnell herausstellte, dass das Unterrichtswesen sich nicht so entwickelte, wie man sich das beim Königlichen Katholischen Kirchenrath in Stuttgart vorstellte, wurde eine Reihe von Maßnahmen erlassen, um die Qualität der Schulen zu verbessern. Zentraler Ansatzpunkt war die Aus- und Weiterbildung der Lehrer. Diese wurden zumindest zu Beginn des 19. Jahrhunderts mehrheitlich in Form von *learning on the job* ausgebildet, d. h. in Form einer Art Lehre bei Volksschullehrern vor Ort⁸⁰. Bereits früh hatten die zukünftigen Lehrer mehrere Prüfungen zu absolvieren, um die intendierten Qualitätsstandards zu sichern: Nach der Aspirantenprüfung in den verschiedenen in der Volksschule zu unterrichtenden Fächern erfolgte zwei Jahre später die Präparandenprüfung⁸¹, die ab 1825 zum Besuch des Schullehrerseminars in Schwäbisch Gmünd berechnete⁸². Am Ende der Seminarzeit erfolgte die erste Dienstprüfung, mit der eine Anstellung als Gehilfe in einer Volksschule möglich wurde⁸³. Vor der definitiven Anstellung sowie vor Beförderungen waren jeweils weitere Prüfungen zu absolvieren⁸⁴. Diese Ausbildung allein genügte aber nicht, um die staatlichen und kirchlichen Vorstellungen dauerhaft zu implementieren; die ersten Schulvisitationen offenbarten einen sehr disparaten Ausbildungsstand der SchülerInnen. Die Reaktion darauf war die Einführung eines Systems von Schulinspektoren, die zusätzlich die Rolle der Geistlichen deutlich aufwertete:

Zu Bezirksinspektoren katholischer Schulen ernimmt bekanntlich der k. Kirchenrath als Oberschulbehörde im betreffenden Inspektorat einen Geistlichen, der zur Verwaltung dieses Amtes als geeignet und tüchtig erscheint, zuerst provisorisch und gewöhnlich nach Einlauf seines Hauptberichts über die erste von ihm abgehaltene Schulvisitation definitiv⁸⁵.

Diese Bezirksschulinspektoren erhielten – dem Kooperationsgedanken von Staat und Kirche folgend – umfassende Befugnisse. Schulvisitationen fanden *nicht nur alle zwei Jahre, sondern alljährlich statt*, um die Lehrer zusätzlich zu einem guten Unterricht zu motivieren. Diese Kontrollfunktion war nicht auf die Lehrer beschränkt, sondern um-

76 Ebd., 216f.

77 Ebd., 406–410.

78 Ebd., 360–363.

79 Roman HAUG, Ueber die gegenwärtige und zukünftige Stellung der Volksschullehrer, in: Magazin für Pädagogik 27, 1862, 113–129, hier: 127–129; Die Besoldungsverhältnisse der kath. Schullehrer in Württemberg, in: Magazin für Pädagogik 39, 1874, 163–169. Das Thema war so beherrschend, dass es in Überblicksartikeln eine eigene Rubrik erhielt, in der auf die Ursachen eingegangen wurde: KAISER, Geschichte (wie Anm. 67), 57–65.

80 MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, Volksschulgesetz (wie Anm. 8), 97f.

81 Ebd., 464–482.

82 KAISER, Geschichte (wie Anm. 67), 80; zu den rechtlichen Rahmenbedingungen vgl. MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, Volksschulgesetz (wie Anm. 8), 26–738.

83 MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, Volksschulgesetz (wie Anm. 8), 482–484.

84 Ebd., 484–486.

85 Bezirksschulaufsicht, in: Magazin für Pädagogik 28, 1863, 272–291, hier: 272.

fasste ebenso die mit dem Religionsunterricht beauftragten Priester. Hinzu kam eine dritte Aufgabe, die Fortbildung der Lehrer in regelmäßigen Schulkonferenzen. Diese fanden zweimal im Jahr statt und waren analog der Wessenbergianischen Pastoralkonferenzen⁸⁶ mit der Verpflichtung zur Verfassung von Konferenzaufsätzen verbunden. Je jünger der Lehrer, desto mehr Fortbildung⁸⁷ hatte er zu erhalten, und der *Konferenzdirektor* befand sich *am besten in der Lage, auch außerhalb der Schulen die Fähigkeiten seiner Lehrer und ihren Eifer für pädagogische und didaktische Bildung der Kinder hervorzurufen*⁸⁸.

Alle diese Maßnahmen wurden abgerundet durch die Integration einer lokalen Schulkommission, die als Ortsschulbehörde und Feedbackinstrument bei den Schulvisitationen fungierte. Deren zentrale Aufgabe war es, die Funktion der Schule vor Ort zu kontrollieren und sicherzustellen; sie bestand *aus dem Ortsgeistlichen, dem Ortsvorsteher, den in der Schulgemeinde angestellten Lehrern der Volksschule und einer Anzahl gewählter Mitglieder*⁸⁹. Die Letzteren wurden von den Gemeindegremien gewählt und vernetzten so die ehrenamtliche Ortsleitung mit der Ortsschulbehörde⁹⁰. Zuständig war man hier für Schulversämnisse, die eventuell noch vorhandenen oder neu aufgebauten Schulstiftungen sowie den regelmäßigen Betrieb der verschiedenen vor Ort vorhandenen Schulformen; vor allem aber schuf man so ein Gremium, in dem im lokalen Kontext das reibungslose Funktionieren der Schule sichergestellt werden konnte und man alle wichtigen Protagonisten an einem Ort zusammen brachte⁹¹.

3.2 Der Volksschullehrer als Katholik: Ein eigener beruflicher Habitus

Was sich für die Katholiken insgesamt als Leitidee der Seelsorge festhalten lässt, gilt in besonderer Weise für die katholischen Lehrer: Diese sollten ihren katholischen Habitus mit ihrer besonderen Aufgabe im Gemeindekontext zusammenbringen. Ein Volksschullehrer war nicht nur ein Volksschullehrer, sondern in erster Linie ein *katholischer* Volksschullehrer. Die Voraussetzungen für eine solche Rollenfüllung waren nicht schlecht: Das gesamte 19. Jahrhundert hindurch war Religion selbstverständlicher Bestandteil der Zielsetzung der Volksschule, als *Zweck der Volksschule* galten die *religiös-sittliche Bildung sowie der Unterricht der Jugend in den für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten*⁹².

Für Württemberg ergibt sich für das 19. Jahrhundert damit die Situation, dass an einem gesellschaftlichen Konsens über die grundsätzliche Notwendigkeit religiöser Bildung trotz der kulturkämpferischen und auch auf die Schule ausgreifenden Entwick-

86 Ludwig MÖDL, Priesterfortbildung um die Mitte des 19. Jahrhunderts. Dargestellt am Beispiel der Pastoralkonferenzen von 1854–1866 im Bistum Eichstätt (= Eichstätter Studien NF 21), Regensburg 1985, 40–44.

87 MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, Volksschulgesetz (wie Anm. 8), 703–722.

88 Bezirksschulaufsicht (wie Anm. 85), 272f.

89 MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, Volksschulgesetz (wie Anm. 8), 417.

90 Ebd., 417.

91 Ebd., 429–448.

92 Ebd., 906. Diese Formulierung wurde – zum großen Erstaunen der beteiligten katholischen Volksschullehrer – noch nicht einmal 1902 revidiert, als eine Schulnovelle in der Diskussion war und selbst Sozialdemokratie und DP für diese Formulierung stimmten, ein für diese Zeit eher unüblicher Konsens: SPÄTH, Der Unterrichtsstoff in der Volksschule, in: Broschüren des katholischen Schulvereins für die Diözese Rottenburg 1/1, 1903, 23–38, hier: 27f. Interpretiert wurde das dezidiert katholisch: BENDEL, Die Stellung der Schullehrer im sozialen Leben und ihre darauf bezügliche Bildung, in: Magazin für Pädagogik 13/1, 1848, 53–81, hier: 63.

lungen in Preußen und Baden kein Zweifel bestand. Von daher ist es kaum verwunderlich, dass durchgängig der Religionsunterricht in den Gesetzen von 1808 und 1836 an erster Stelle stand⁹³. Direkt präsent war diese religiös-sittliche Bildung in Form von drei Elementen: erstens dem direkt vom Priester erteilten Religionsunterricht im Umfang von zwei Stunden, zweitens den *zwei besonderen halben Stunden*, die der Lehrer zur Memorierung des Katechismus beisteuerte⁹⁴, und drittens schließlich in Form der Schulgottesdienste, die ebenfalls auf das Lehrdeputat des Lehrers angerechnet werden konnten⁹⁵; selbst katholische Autoren waren aber skeptisch, wenn von einem täglichen Schulgottesdienst die Rede war, die Regel war er wohl nicht⁹⁶. Diese Regelung garantierte bei einem Gesamtvolumen von 26–30 Lehrerstunden immerhin knapp 10% an der Gesamtunterrichtszeit der Schüler für den Religionsunterricht; von der wöchentlichen Arbeitszeit des Lehrers flossen sogar noch mehr in den Religionsunterricht, maximal bis zu einem Drittel⁹⁷. Religion galt zudem als die Königsklasse der Lehrertätigkeit, hier wurden die meisten Seiten des Geistes des Schülers angesprochen, und alle anderen zu unterrichtenden Fächer wurden von ihr umfängen und sinnhaft gedeutet⁹⁸. Vor diesem Hintergrund überrascht es kaum, dass der Religionsunterricht in der Volksschule eine zentrale Bedeutung zumindest für die sich selbst als katholische Volksschullehrer verstehenden Lehrer gewann: *Der erste und wichtigste Unterrichtsgegenstand in der Volksschule ist sofort der Religionsunterricht*⁹⁹.

Der Habitus des katholischen Volksschullehrers fügte sich nahtlos in die lokale Gesamtkonstruktion von Rollen ein. Die zentrale Verantwortung für die Erziehung verblieb dem katholischen Grundverständnis gemäß bei den Eltern; Schule und Gemeindepastoral hatten aber die Aufgabe, die Eltern bei dieser Aufgabe zu unterstützen und zu entlasten: Da die *Eltern (...) in der Regel nicht die Zeit und das Geschick besaßen, die Erziehung der Kinder selbst zu vollenden*, übertrugen sie deren *Vollendung (...) öffentlichen von Kirche und Staat aufgestellten Lehrern, und wirken stets mit diesen*. Die *öffentlichen Lehrer* waren somit

*in Beziehung der ihnen anvertrauten Kinder nichts Anderes als die Stellvertreter der Eltern, als welche sie sich auch, wenn sie ihre Stellung recht erfassen, betrachten müssen. Wie die Eltern ihre Kinder als Geschenke des Himmels betrachten, und sie dem Himmel durch göttliche Erziehung zurückgeben wollen, so haben die Lehrer die ihnen anvertrauten Kinder als Geschenke Gottes anzusehen, und erkennen ihre Bestimmung darin, dieselbe für den Himmel zu erziehen*¹⁰⁰.

Eine besondere Rolle erhielten in diesem Kontext die beteiligten Geistlichen, deren Aufgabe noch deutlich weiter ging als die der Lehrer:

Nebst den Lehrern sind es die Geistlichen, welche zur christlichen Erziehung mitzuwirken, diese zu beaufsichtigen und zu leiten haben. Da den Priestern die Vollmacht erteilt ist, die von Christus der Kirche verliehene dreifache Gewalt zur Zurückführung

93 MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, Volksschulgesetz (wie Anm. 8), 507.

94 SPÄTH, Unterrichtsstoff (wie Anm. 92), 30.

95 MENNEL/RIEG/SCHNEIDERHAN, Volksschulgesetz (wie Anm. 8), 606f.

96 SPÄTH, Unterrichtsstoff (wie Anm. 92), 30.

97 30 Stunden nennt der Normallehrplan von 1870, 26; SPÄTH, Unterrichtsstoff (wie Anm. 92), 30.

98 WEINMANN, Welcher von den in der Schulordnung vom Jahre 1836, Art. 2 genannten Unterrichts-Gegenständen spricht den Geist des Schülers am allseitigsten an? Beweise hierfür?, in: Magazin für Pädagogik 15/1, 1850, 24–40.

99 Ebd., 4.

100 DURSCH, Pädagogik (wie Anm. 20), 374f.

der Menschheit in ihre ewige Idee anzuwenden, versteht es sich von selbst, daß dieselben auf das ganze Erziehungswesen einzuwirken berufen sind. Es ist besonders ihre Pflicht, die Eltern über die Erziehung ihrer Kinder zu belehren – sie zur treuen Pflichterfüllung in dieser Beziehung anzuhalten. Treten die Kinder in die öffentliche Schule, so haben sie mit den Lehrern die gemeinsame Aufgabe, die Erziehung derselben zu besorgen, und besonders den Religionsunterricht zu erteilen und die christliche Zucht zu überwachen¹⁰¹.

Dem gegenüber berief man sich auf das eigentliche Wesen des Lehrerberufs, das eine besondere Art von Auserwählung und Berufung implizierte. Kein Beruf kam der *Würde des Priesters näher*, von keinem *Stand (ausgenommen die Geistlichen)* wurde *mehr Tugend und religiöses Beispiel* erwartet, und von niemandem wurde mehr Charakter, Würde und Tugend in seinen Alltagshandlungen erwartet¹⁰². Das eigene Verhältnis zur katholischen Kirche wurde zum Kristallisationspunkt des Lehrerhabitus. Eine *feste religiöse Überzeugung* wurde zur *conditio sine qua non* des Lehrerseins: Es reichte nicht, nur die *Katechismuslehren* zu kennen, *diese in ihrem Zusammenhange aufgefaßt und richtig verstanden* zu haben¹⁰³. Das Anforderungsprofil ging viel weiter:

Ein gläubiges religiöses Gemüth an einem Lehrer ist mehr werth, als wenn er ganze Religionshandbücher auswendig wüßte. Feste Überzeugung von der Wahrheit des kirchlichen Glaubens, Anhänglichkeit an die Kirche, lebendige Anschauung und wahres Interesse für ein christliches auferbauendes Leben, dieses sind Pfeiler, an die ein Lehrer, wenn es ihm daran gelegen ist, noch viele Religionskenntnisse im Laufe der Zeit anknüpfen kann¹⁰⁴.

Diese feste religiöse Überzeugung bzw. ein wahrhaft religiöses Gemüt zeigte sich schließlich in der Art und Weise, wie er sich in den verschiedenen gemischten Bereichen zwischen Staat und Religion verhielt; konsequent dachten die Autoren des Magazins für Pädagogik hier nicht vom Lehrer her oder gar von den staatlichen Interessen, sondern konsequent aus kirchlicher Perspektive und von den Gläubigen:

- Eine Nichtbeteiligung des Volksschullehrers am Religionsunterricht kam vor dem Hintergrund dieser inneren katholischen Haltung schlicht nicht in Frage, ebenso wenig wurde bezweifelt, dass die anderen Fächer auf diesen religiösen Inhalt hin ausgerichtet werden mussten: Insbesondere die Realien ließen sich gut auf den Religionsunterricht hin deuten¹⁰⁵.
- Vor dem Hintergrund der eigenen religiösen Überzeugung waren auch die Dienste als Organist und Mesner, die bis Ende des 19. Jahrhunderts vielerorts mit dem Amt des Volksschullehrers verbunden waren, Teil des religiösen Habitus und mussten mit

101 Ebd., 375.

102 HAUG, Stellung (wie Anm. 79), hier: 116; vgl. ebenso mit einer Aufstellung der Tugenden des Schullehrers im Anschluss an Deharbe: Die Tugenden eines guten Lehrers, in: Magazin für Pädagogik 31, 1866, 269–288; der nicht genannte Autor nennt als Tugenden Ernst, Stillschweigen, Klugheit und Zurückhaltung, Weisheit, Frömmigkeit, Demuth, Geduld, Beständigkeit, Festigkeit, Sanftmuth, Wachsamkeit, Eifer, Großmuth, gutes Beispiel.

103 BENDEL, Stellung (wie Anm. 92), 76.

104 Ebd.

105 F. WEINMANN, Muß sich der Lehrer auch am Religionsunterrichte betheiligen? Warum und inwiefern? Wie ist diese Aufgabe zu lösen, in: Magazin für Pädagogik 21/3, 1856, 1–17; Magazin für Pädagogik 21/4, 1856, 1–10.

angemessenem Engagement betrieben werden, so unangenehm und aufwändig sie im Einzelfall auch sein mochten¹⁰⁶. Gerade darin manifestierte sich der *wahrhaft kirchliche Sinn* eines Lehrers¹⁰⁷. Durchaus kreativ verwiesen Autoren im Magazin für Pädagogik auf die *höheren Meßnerdienste*, die dem Lehrer Anteil *am Höchsten und Theuersten* des Katholischseins ermöglichten und deutlich eine ultramontane Wende einforderten: *Tabernakel, Allerheiligstes, göttliches Opfer. Je mehr es dem Lehrer zum Bedürfniß geworden ist, das Allerheiligste im Tabernakel anzubeten, desto größer wird sein Eifer, desto sorgfältiger derselbe in den kleinsten Verreichungen werden*¹⁰⁸.

- Ebenso selbstverständlich war eine Integration in die pastoralen Tätigkeiten innerhalb der Gemeinde. Gerade das Magazin für Pädagogik legte Wert sowohl auf eine aktive Partizipation an den Volksmissionen¹⁰⁹ der Gemeinde, um so zur sittlichen Besserung seiner Umgebung beizutragen, indem er deren Grundgedanken sowohl für sich selber zur Vertiefung seiner eigenen Religiosität anwandte als auch in seiner schulischen Tätigkeit weiter verbreitete¹¹⁰. Die Integration von Schulschwestern¹¹¹ war ein wünschenswertes Ziel, ebenso eine werbende Tätigkeit für die früh aufkommenden Vereine, die mit dem eigenen Tätigkeitsfeld verbunden waren (Verein der heiligen Kindheit¹¹²).
- Ein besonders neuralgischer Punkt war die Frage nach der von kirchlichen Funktionsträgern ausgeübten Schulaufsicht, die insbesondere außerhalb Württembergs immer wieder zur Disposition stand. Besonders aber geißelte man die Gefahr, dass Kirche und Schule voneinander getrennt wurden, was für einige Länder Deutschlands, nicht aber für Württemberg zutraf¹¹³. Durchgängig hoch bleibt die Wertschätzung der Schulaufsicht durch die Ortsschulaufseher: Unter der *vernünftigen Leitung ihrer Ortsschulaufseher* ließ es sich offensichtlich auch in den 1860er-Jahren noch gut leben¹¹⁴, auch wenn insbesondere unter den jüngeren Volksschullehrern das Bedürfnis nach *Freiheit in Bezug auf seine kirchliche Gesinnung und seine moralische Aufführung* nach und nach

106 METTENLEITER, Der Schullehrer als Kirchendiener oder Meßner, in: MfP 13/1, 1848, 1–19; Ueber Meßnerie, in: Magazin für Pädagogik 13/2, 1848, 44–95.

107 Ebd., 86.

108 HAUG, Stellung (wie Anm. 79), hier: 120.

109 Vgl. dazu in Württemberg Dominik BURKARD, Volksmissionen und Jugendbünde. Eine kritische Analyse und die Diskussion um ein katholisches Milieu in der Diözese Rottenburg, in: Das Katholische Sonntagsblatt (wie Anm. 6), 109–189.

110 WEKENMANN, Schullehrer in Dormettingen, Ueber Missionen, deren Zweck und Bedeutung. Ob – und in wie fern der Lehrer sich beteiligen soll?, in: Magazin für Pädagogik 16/1, 1851, 61–68.

111 GLÜKHER, Sind die Schulschwestern für Mädchenschulen wünschenswerth?, in: Magazin für Pädagogik 19/7, 1854, 25–37.

112 J. SCHMID, Der Verein der heiligen Kindheit und seine hohe pädagogische Bedeutung für die christliche Jugend, in: Magazin für Pädagogik 21/7, 1856, 19–30.

113 P. St., Rückblick (wie Anm. 52), 137–143. Bemerkenswert das Selbstverständnis des Autors, siehe 138: *Unter solchen Umständen müßte es mit Freuden begrüßt werden, wenn vom katholischen Standpunkte aus, der ja über den Parteien steht und allem Wahren in der alten und neuen Zeit gerechte Würdigung zukommen läßt, wenn von diesem Standpunkte aus, sage ich, der seinem Vertreter die Verpflichtung strenger Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit auferlegt, eine zusammenhängende pragmatische Darstellung des Verhältnisses der Kirche zur Schule von Anfang des Christenthums bis auf unsere Zeiten gegeben würde*. Vgl. auch Schule, Staat und Kirche. Von einem Geistlichen, in: Magazin für Pädagogik 15/2, 1850, 32–51.

114 HAUG, Stellung (wie Anm. 79), 113–129.

wuchs¹¹⁵. Einer Trennung der Schule von der Kirche erteilte man jedenfalls im Magazin für Pädagogik eine durchgängige, manchmal gar eher ungläubige Absage und beurteilte eine solche Trennung als eher der Schule denn der Kirche schädlich¹¹⁶. Sichtbar werden hier auch Generationenphänomene, die auf eine partielle Spaltung bzw. Wandlung des Habitus hinweisen¹¹⁷.

Dieses Habituskonzept des katholischen Volksschullehrers behielt zumindest in Württemberg das gesamte 19. Jahrhundert seine Gültigkeit; im *Magazin für Pädagogik* finden sich keine Indizien für eine graduelle oder auch nur signifikante Abwendung eines größeren Teils der Volksschullehrer von diesen Vorstellungen.

4. Schluss: Beobachtungen zur Rezeption des katholischen Erziehungsideals und des Volksschullehrerideals in Württemberg

Dank eines Glücksfalls haben wir in Württemberg in einzelnen katholischen Dekanaten Einblick in deren Erziehungs- und Bildungsgeschichte und können recht genau skizzieren, welche Probleme und Herausforderungen es gab, wie die Gläubigen zur jeweiligen katholischen Erziehung standen und wie sich die Übergänge zwischen Katholischer Aufklärung und Ultramontanismus gestalteten. Im Dekanat Unterkochen sind neben den in etwa zehnjährigem Abstand entstandenen Visitationsberichten auch Teile der Schulvisitationsberichte überliefert; zwischen 1808 und 1844 liegen die Erstberichte der Schulinspektoren vor, bis 1915 sogar die Rezesse, d.h. die Reaktionen der übergeordneten

115 Ebd., 115.

116 BUMÜLLER, Streiflichter auf die Frage der Trennung von Kirche und Staat, in: *Magazin für Pädagogik* 27, 1862, 1–13, hier: 1: *Die Zeit ist noch nicht lange vorbei (kein volles Menschenalter), als man an eine Trennung von Kirche und Volksschule gar nicht dachte, oder, um die Sache mit unzweideutigen Worten zu bezeichnen, wo man die Oberaufsicht des Pfarrers über die Schule und den Schullehrer in seiner Gemeinde als die nothwendige und natürliche Folge des geistlichen Amtes ansah; denn dasselbe besteht wesentlich in der Ueberwachung und Pflege des geistlichen Lebens aller Genossen der Gemeinde ohne Ausnahme von Alter und Stand, also ganz besonders der Schule, dieser Anstalt für Unterricht und Erziehung der jungen Gemeinde, die in der Schule empfangen soll, was ihr das elterliche Haus nicht geben kann, und die Kirche, als dem Gottesdienste und der religiösen Lehre ausschließlich geweiht, nicht zu geben bestimmt ist.* Ebenso, wenn auch mit deutlich größerem Gegenwartsbezug argumentiert: K.M., Die Emancipation der Schule von der Kirche, in: *Magazin für Pädagogik* 42, 1877, 84–100.

117 *Namentlich fühlen sich hie und da jüngere Lehrer recht unglücklich, wenn sie geneigt sind, solche Wege zu gehen, die der Diener der Kirche nicht billigen kann. Es ergeht ihnen (den Lehrern) alsdann, wie manchen Stadtherren, welche in großen Schrecken geraten, wenn sie eine Soutanelle erblicken. Frömmigkeit und stiller Sinn sind bekanntlich nicht jedermanns Sache; der Lehrerstand rekrutirt sich, wie jeder andere Stand, aus allerlei Volk, und zudem beruhigen sich manche Lehrer damit, daß sie keine Priester, keine aufgestellten Seelsorger seien. Sollten sie daher nicht mit dem aufgeklärten Haufen ausrufen: keinen Gewissenszwang, keinen Sittenrichter mehr!* HAUG, Stellung (wie Anm. 79), hier: 115, siehe auch 117: *Die Aufsicht der Geistlichen muß im Gegentheil zu den besten Diensten gezählt werden, die dem Volksschulwesen geleistet werden können, indem dasselbe dadurch vor mancherlei Gefahren bewahrt und den gewissenhaften Eltern gegenüber die sicherste Bürgschaft einer heilsamen Wirklichkeit derselben geleistet wird.*

Behörde, des Königlichen Katholischen Kirchenraths¹¹⁸. Hier lassen sich drei Phasen der Entwicklung nachzeichnen:

In den ersten drei Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts gab es – vielfach aufgrund der sehr unterschiedlichen Vorgeschichte der neuen Herrschaftsgebiete – massive Probleme, was die Schulen betraf. Weder Lehrer noch Pfarrer waren für den Unterricht in der Schule qualifiziert, beiden Berufsgruppen bescheinigten die ersten Visitatoren nur geringe Kompetenz bis an den Rand der Vernachlässigung ihrer Pflichten, die Notengebung der Schulinspektoren waren häufig vernichtend. Im Falle der Priester wurde schnell Abhilfe geschaffen, indem die staatlich bestimmten Dekane zügig für die entsprechende Fortbildung sorgten. Bei den Lehrern war die Lage komplexer: Erst mit einer staatlich vorgeschriebenen Regelung der Lehrerausbildung inklusive rigoroser zentraler Prüfungen in den frühen 1820er-Jahren und der Eröffnung eines Lehrerseminars in Gmünd 1825 besserte sich die Lage für die späteren Lehrergenerationen. Wesentlich schwieriger war es, die bereits eingesetzten und vielfach völlig unqualifizierten Lehrer nachzubilden, so dass sie den in den Schulgesetzen von 1808 und 1836 vorgegebenen Inhalten gerecht wurden. Hier wirkten die Schulinspektoren erfolgreich und griffen offensichtlich sehr direkt durch: Faktisch klagte der Unterkochener Schulinspektor in dieser ersten Phase darüber, dass er manchmal bei bis zu drei Lehrern den Unterricht zeitweise selbst übernehmen musste, um diese auszubilden. Bedenkt man, dass er selber eine vollständige Pfarrei zu verwalten hatte und die Schulen der drei Lehrer auch erst einmal erreichen musste, gehörte das Amt des Schulinspektors sicher nicht zu den begehrten Posten auf Dekanatsstufe.

Erst Mitte der 1830er-Jahre scheinen sich die schulischen Verhältnisse wesentlich gebessert zu haben. Bis auf vereinzelte Ausnahmen entsprach die Zusammenarbeit zwischen Priestern und Lehrern nun den Standards, Priester wie Lehrer und auch Schüler erhielten immer bessere Noten bei den Visitationen; und zumindest in der Deutung des eingangs erwähnten Dekans Herzer war die Folge ein guter religiöser und sittlicher Zustand des Dekanats, ein Effekt, der bis in die 1870er-Jahre anhielt. Bis in die 1840er-Jahre unternahmen die Visitatoren daher vor allem den Versuch, die teilweise verantwortungslos großen Lerngruppen abzubauen und strukturell Lehrer und Klassenräume durch zusätzliche Lehrerstellen und Schulneubauten zu entlasten, bis dahin war zumindest zeitweilig das Wohnzimmer der Lehrerfamilie selbstverständlich Klassenzimmer. Hinzu kamen neue Anliegen: Da die meisten Lehrer zugleich von ihrer Stellenausschreibung her als Organisten und/oder Mesner fungierten, blieb die Verbesserung des ab und an verheerenden Orgelspiels ein konstantes Anliegen. Gleichfalls gelang erst in dieser Phase die Versorgung aller Kinder mit Lehrbüchern. Zwar besaßen 1829 die meisten Kinder einen eigenen Katechismus, doch erst nach und nach erhielten sie auch ein weiteres Lesebuch religiösen Inhalts wie etwa die biblische Geschichte von Jais, um damit Lesen zu lernen. Ebenfalls zu diesem Zeitpunkt findet sich eine stärkere Berücksichtigung des sittlichen Verhaltens der Lehrer, das in den zwei Jahrzehnten zuvor eher in den Hintergrund getreten war; zumindest in einem Fall wurde ein Lehrer aufgrund seiner sittlichen Verfehlungen – konkret ging es um Alkohol – strafversetzt. Hinweise auf Schwierigkeiten beim Übergang von aufgeklärt-

118 Vgl. die Bestände im Diözesanarchiv Rottenburg (DAR G 1.8 669 Visitationsberichte Landkapitel Unterkochen) und im Staatsarchiv Ludwigsburg (STAATSARCHIV LUDWIGSBURG F 376 I Bü 9 Rezesse auf die allgemeinen Schulberichte im Schulinspektorat Dewangen, Unterkochen, Hofen; Bü 13 und 14 Allgemeine Schulberichte über die katholischen Werktags-, Sommer- und Sonntagschulen im Schulinspektorat Unterkochen).

katholischen zu gemäßigt-ultramontanen oder gar zu ultramontanen Erziehungsbe-
gründungen finden sich übrigens überhaupt nicht. Diese scheinen reibungslos über die
Bühne gegangen zu sein.

Ab den 1870er-Jahren mehren sich die Indizien, dass das bis dato sehr erfolgreiche
Erziehungsmodell an mehreren Punkten an ein inneres Ende kam, weil sich die Rahmen-
bedingungen selbst auf der Ostalb zu ändern begannen. Diese Veränderungen bezogen
sich aber weniger auf den Lehrerhabitus als vielmehr auf die sich wandelnden gesell-
schaftlichen und religiösen Rahmenbedingungen. Erstmals finden sich 1874 Klagen über
eine nicht mehr gelingende familiäre religiöse Erziehung, und damit Hinweise auf einen
Schwund der Basis des gesamten Modells. Dazu kamen ab den 1880er-Jahren Verschie-
bungen in den pastoralen Prioritäten, die Priorität der Schule nahm ab, andere seelsor-
gerliche Verpflichtungen wie beispielsweise die Pflege von nun entstehenden Vereinen
wurden als wichtiger angesehen: Der Schulinspektor sah sich mehrfach gezwungen, ein
rein mechanisches Auswendiglernen des Katechismus ohne ausreichende Erklärung und
Verstehen seitens der Schüler zu bemängeln. Ein Ergebnis der Auswertung ist hingegen
überraschend: Die Option, sich von dem oben skizzierten Rollenkonzept im Zuge der
eigenen voranschreitenden Professionalisierung abzuwenden, wählten die Lehrer gera-
de nicht, sondern sie blieben bis 1900 weitgehend innerhalb des etablierten katholischen
Grundverständnisses eines *katholischen Lehrers*. Die gemeinsame Verantwortung von
Lehrern und Priestern blieb also bis kurz vor die Jahrhundertwende erhalten, auch wenn
die inhaltliche und die katholische Religiosität stützende Vermittlung religiöser Inhalte
bereits zu leiden begonnen hatte.