

Peter Eisenberg: Arbeiterbildung⁺ und Alphabetisierung im
19. Jahrhundert

1.

Das 19. Jahrhundert ist der Zeitraum, in dem die Alphabetisierung in Deutschland die größten Fortschritte gemacht hat. Während zu Beginn des Jahrhunderts in weiten Teilen des deutschen Reiches noch erheblich weniger als die Hälfte der Bevölkerung lesen und schreiben konnte, gab es an der Wende zum 20. Jahrhundert kaum noch Analphabeten.

Für Zahlenangaben über den Stand der Alphabetisierung im 19. Jahrhundert ist man fast ganz auf die Rekruten- und Heiratsstatistiken angewiesen, die zwar kein vollständiges Bild abgeben, die aber für viele Gebiete relativ lückenlos vorliegen und auch weiterreichende Schlüsse zulassen. Wir illustrieren die Situation durch einige ziemlich willkürlich herausgegriffene Zahlen.¹⁾

Von den Rekruten der Provinz Posen waren 1836 46% ohne Schulbildung. Dieser Anteil ging bis 1858 kontinuierlich auf etwa 20% zurück. Wie ungleichmäßig das Analphabetentum geografisch verteilt war, zeigen die folgenden Zahlen. Von den für das Heer Rekrutierten waren im Jahre 1841 ohne Schulbildung in Sachsen und Pommern 1%, Westfalen 2%, Brandenburg 3%, Rheinland 7%, Preußen 15%, Posen 41%. Andere Angaben über Preußen besagen, daß von den über zehn Jahre alten Einwohnern im Jahre 1851 etwa 20% Analphabeten waren. Der Anteil der Analphabeten bei den Rekruten ging von 6,1% im Jahre 1863 auf 0,8% im Jahre 1890 zurück und 1871 konnten in Preußen 10% der eheschließenden Männer und 15% der eheschließenden Frauen nicht mit ihrem Namen unterschreiben. 1899 war dieser Anteil auf jeweils 1% zurückgegangen. Für das gesamte Gebiet des deutschen Reiches waren die Zahlen noch etwas besser als für Preußen, vermutlich weil das Analphabetentum in Ost- und Westpreußen sowie in Posen schon wegen der dort gegebenen besonderen ethnischen Situation überdurchschnittlich stark verbreitet war (vgl. Engelsing, a.a.O., 98).

Offiziell gilt das Analphabetentum in Deutschland seit spätestens 1912 als beseitigt. In diesem Jahr wurde die letzte Erhebung durchgeführt. Sie ergab einen Anteil von 0,01% bis 0,02% Analphabeten. Auf die erwachsene Bevölkerung der Bundesrepublik umgerechnet ergäbe das die Zahl von 4000 bis 8000 Analphabeten. ²⁾

Was besagen Zahlen dieser Art? Man kann zunächst versuchen, die Verteilung des Analphabetentums an andere Sozialdaten zu koppeln. Rekrutenstatistiken erfassen nur die jüngere männliche Bevölkerung und auch geheiratet wird nicht in jedem Alter. Es ergibt sich weiter, daß der Anteil der Frauen an den Analphabeten im 19. Jhd. um etwa die Hälfte höher ist als bei den Männern und daß es ein Gefälle zwischen Stadt und Land sowie zwischen Industrie- und Agrarregionen gibt. All dies ist nicht anders zu erwarten und legt einige Schlüsse darüber nahe, welche Funktion die Literalität für den Einzelnen und gesamtgesellschaftlich hat. Solche Schlüsse werden aber schon problematisch, wenn man sich vor Augen führt, was 'alphabetisiert' eigentlich heißt. Beim Gang zum Standesamt wurde festgestellt, ob jemand seinen Namen schreiben konnte, beim Gang zum Militär wurde teilweise auch danach gefragt, wie lange der Einzelne eine Schule besucht hatte. Dies und nichts weiter liegt den Statistiken zugrunde und auf dieser Basis mag es realistisch sein, entsprechend der zitierten Hochrechnung eine vier- oder höchstens fünfstellige Zahl von Analphabeten für die Bundesrepublik anzunehmen. Fast regelmäßig werden aber in letzter Zeit in der Presse für die Bundesrepublik und ebenso für andere entwickelte Industrieländer ganz andere Zahlen genannt. ³⁾ Nicht übervorsichtige

Schätzungen der UNESCO sprechen von gut 1 bis 2% (400.000 bis 800.000) echten Analphabeten sowie 8 bis 15% Semi- oder funktionalen Analphabeten (drei bis sechs Millionen) in der BRD, wobei Ausländer ausdrücklich nicht berücksichtigt sind.

Uns soll an diesen Zahlen, die nach anfänglichem ungläubigen Staunen bei Bildungsexperten und in der Öffentlichkeit einen kleinen Analphabetismusschock ausgelöst haben, vor allem der Versuch interessieren, so etwas wie Literalität mithilfe

eines Begriffs des funktionalen Analphabetentums auch zahlenmäßig zu erfassen. Funktionaler Analphabet ist man nicht, wenn man (1) einen öffentlichen Fernsprechapparat einschließlich Telefonbuch benutzen kann, (2) ein einen selbst betreffendes Zeitungsinsert lesen kann und (3) ein einfaches Formular auf dem Postamt auszufüllen versteht. Daß schon bei Kriterien dieser Art die Zahl der Analphabeten in die Millionen geht, ist das eigentlich Beunruhigende. Der überkommene Begriff von Analphabetentum wird fragwürdig, denn offenbar hat Alphabetisierung bei uns etwas ganz anderes zu sein als die Vermittlung elementarer Lese- und Schreibfähigkeiten. Unter denen, die sich in der Bundesrepublik professionell mit Alphabetisierung befassen, hat die Diskussion darüber, wie eine zu erwerbende Literalität mit der Lebensgeschichte des Einzelnen und der sozialen und kulturellen Umgebung der Vielen zu verbinden sei, gerade erst richtig begonnen. ⁴⁾ Was dabei be-

dacht werden muß, reicht vom Inhalt des zu behandelnden sprachlichen Materials über methodische und curriculare Fragen bis zu dem schwierigen Problem, wie verhindert werden soll, daß jemand das Lesen und Schreiben nach erfolgreicher Alphabetisierungsarbeit wieder verlernt. Wie immer einzelne Fragen beantwortet werden: die Beteiligten sind sich darüber einig, daß "Alphabetisierungsmaßnahmen, die lediglich als fachliche Unterweisung im Lesen und Schreiben sich verstehen, nur einem ganz geringen Teil der jugendlichen und erwachsenen Analphabeten gerecht werden" (Giese, a.a.O., 10).

Auf diesem Hintergrund versteht sich das Interesse, 'Arbeiterbildung' und 'Arbeiterkultur' für das 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit Alphabetisierung zu betrachten. Schon weil am Anfang der Arbeiterbewegung die Arbeiterbildungsvereine standen, war vermutet worden, daß die über ein bildungspolitisches Vehikel sich konstituierende politische Bewegung auch gezwungen war, eine Auseinandersetzung über die Frage der Literalität zu führen. Es war erwartet worden, daß viele Probleme sich ganz ähnlich dargestellt haben wie sie sich heute darstellen.

Wir gehen der Frage nach, indem wir zunächst die Funktion

der Elementarbildung und insbesondere die Erziehung zur Schriftlichkeit allgemein charakterisieren und dann auf ihre Rolle in der Arbeiterbewegung eingehen. Was von der Geschichte der Arbeiterbewegung selbst zur Sprache kommt, ist notwendig grobschlächtig, für die gestellte Aufgabe aber hoffentlich ausreichend.

2.

Zur Vergegenwärtigung der Ausgangslage für Berlin/Preußen scheinen vor allem zwei Gesichtspunkte von Belang.⁵⁾ Zwar gab es in Preußen seit 1717 eine allgemeine Schulpflicht. Diese war aber auch gegen Ende des 18. Jhdts. keineswegs überall durchgesetzt, und wenn, dann mit der Katechismus-schule als Regelschule. Dieser Schultyp lebte im 19. Jhd. als Landschule weiter, verschwand aber in den Städten und insbesondere in Berlin bald nach Beginn des Jahrhunderts. Die Katechismus-schule war den Anforderungen des Zeitalters der Industrialisierung zu offensichtlich weder inhaltlich noch methodisch-formal gewachsen, denn sie vermittelte in erster Linie katechetisches Wissen über Auswendiglernen.⁶⁾

Die neuen Schultypen und die ihnen zuzurechnenden Lerninhalte und Lernformen entwickelten sich in dem Spannungsfeld zwischen Qualifikationsanforderungen der frühindustriellen Wirtschaft, den Bildungskonzeptionen des preussischen Staates und seiner Gebietskörperschaften sowie dem Bildungswillen bzw. -unwillen der Betroffenen als Ausdruck ihres Verständnisses von Schulbildung und deren Bedeutung für ihre eigene soziale Lage. Ideologisch wurde die Auseinandersetzung zwischen den sog. Philantropisten und Humanisten ausgetragen. Grundlegend war die Frage, ob eher eine Erziehung zur 'Industriosität' oder eher eine sich von den Erfordernissen der Arbeitswelt bewußt lossagende zum 'wahren Menschen' im Sinne eines nachaufklärerischen Verständnisses von bürgerlicher Bildung angestrebt werden sollte. Eine Polarität dieser Art bleibt bestimmend für alle Auseinandersetzungen um die Rolle der Elementarbil-

dung und findet sich, natürlich mit veränderten politischen Zielsetzungen versehen, auch innerhalb der Arbeiterbewegung wieder.

Bedeutungsvoll für die Elementarbildung wird daneben der sich entfaltende Widerspruch zwischen Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskraft einerseits und der Kinderarbeit andererseits. Es war nicht gut möglich, Kinder vom 6. oder 8. Lebensjahr an in Fabriken zu beschäftigen und sie gleichzeitig auf eine allgemeinbildende Schule zu schicken.

Entsprechend entwickeln sich die Schultypen. Verbreitet war in den zwanziger und noch in den dreißiger Jahren ein Privatschulsystem, das sich nach dem verlangten Schulgeld differenzierte und damit relativ flexibel an die jeweilige Marktlage angepaßt werden konnte. In den dreißiger Jahren kam es dann in größerem Umfang zur Gründung von Armenschulen unter staatlicher oder städtischer Trägerschaft und damit zur Etablierung des eigentlichen Vorgängers der späteren Volksschule. Neben der Armenschule gab es als zweiten allgemeinbildenden Schultyp die Fabrik-schule, bei der aber die Unterrichtszeit auf die Arbeitszeit abgestimmt war: Schule ist abends oder sonntags. Als dritter Typ ist schließlich die Industrieschule zu nennen, die eben konsequent den philanthropinistischen Standpunkt verwirklichen will. Hier wird direkt zur Arbeit erzogen, indem mehr oder weniger ausschließlich gearbeitet wird. Bei der Industrieschule und erst recht ihrer extremen Ausformung als Arbeitshaus ist der Unterschied zwischen Schule und Kinderarbeit häufig schwer erkennbar. Die vollständige Eingliederung in den Arbeitsprozeß ist unmittelbares Schulziel.

Um 1850 hat sich die humanistische Richtung vollständig durchgesetzt. Neben den Armenschulen gibt es noch einige Fabrik-schulen, aber keine Industrieschulen mehr, Regelschule ist eine allgemeinbildende Elementarschule. Die Erziehung zur Industriosität erfolgt auf einer abstrakteren Stufe, also nicht mehr angepaßt an spezielle Anforderungen spezieller Industrien. Lundgren (a.a.O., 572) stellt resümierend fest, daß "... die qualifizierenden Leistungen der

Volksschule für die Wirtschaftswelt neben der Vermittlung von formalen Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) in der Indoktrination schichtenspezifischer Wertvorstellungen und Verhaltensweisen" liegen. Die Vermittlung von Inhalten mußten aber gleichzeitig der Vermittlung von Verhaltensnormen dienen. Von daher erklärt sich die Rolle des Orthografieunterrichtes als Disziplinierungsinstrument bis heute.

Wie real greifbar und von vornherein bewußt das Verhältnis von Lerninhalt und Verhaltensnorm ist, zeigt Engelsing (a.a.O., 100ff.) mit seinen Hinweisen auf den Zusammenhang, der zwischen Alphabetisierungsgrad und militärischer Schlagkraft einer Armee um die Mitte des Jahrhunderts und danach besteht. Offenbar schon in den vierziger Jahren bestand bei der preussischen Staats- und Armeeführung ein Bewußtsein davon, daß angesichts der rasch sich entwickelnden Waffentechnologie und der damit verbundenen Veränderung der Struktur der Armee auch der einfache Soldat über ein Mindestmaß an Elementarbildung verfügen müsse. Dagegen waren für die Liberalen und die Demokraten noch 1848 Rüstung und Bildung klare Alternativen. Sie rechnen dem Staat vor, wieviele Fibern man für das Geld einer Kanone kaufen könne, obwohl Preußen gerade in dieser Zeit dabei war, den Volksschulsektor stark auszubauen. Während der Kriege der sechziger Jahre und erst recht nach dem Krieg von 70/71 gibt es diesen Streit nicht mehr. Elementarbildung, insbesondere Alphabetisierung, und Wehrkraft werden stets in einem Atemzug genannt. Aus Frankreich wird der Stereotyp berichtet, Sedan sei der Sieg des deutschen Schulmeisters, und im Militär-Wochenblatt heißt es 1875 "Wir in Deutschland betrachten die Schulbildung als eines der hauptsächlichsten Förderungsmittel für die Volkskraft und namentlich auch für die Wehrkraft." Hintergrund dieser Aussage ist, daß das Analphabetentum zu jener Zeit in der französischen Armee fast fünfmal so hoch war wie in der deutschen (1872/73: 23% gegen 5% Analphabeten).

Als wesentlichen Tatbestand halten wir fest, daß die Zurückdrängung des Analphabetentums bis zur Mitte des Jahrhunderts einem auch so artikulierten öffentlichen und ökonomischen

Interesse entsprach, das zu einem gewissen Teil gekoppelt war an individuelle Aufstiegschancen. Detlef Müller etwa hebt hervor, daß das preußische und insbesondere das Berliner Schulsystem bis zur Jahrhundertmitte relativ durchlässig gewesen ist.⁷⁾ Müller (a.a.O., 216) geht so weit, das damalige Berliner Gymnasium als integrierte Gesamtschule im modernen Sinne zu bezeichnen. Es war möglich und üblich, das Gymnasium nicht bis zum Abschluß zu besuchen, sondern es je nach Berufsziel früher oder später zu verlassen. Ein vorzeitiger Abgang vom Gymnasium wurde nicht als Abbruch einer Schulkarriere angesehen, sondern als das Erreichen einer bestimmten Qualifikationsstufe, auf die eine entsprechende berufliche Karriere gegründet werden konnte.

Flexibilität und Durchlässigkeit des Schulsystems führten nun dazu, daß die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen von der Entwicklung im Bildungssektor überholt wurde. Die Schule entließ mehr qualifizierte Abgänger als aus ökonomischer Sicht erforderlich. Die Folge war ein Konkurrenzdruck der nichtetablierten Jüngeren auf die etablierten Älteren, wobei die Jüngeren den Weg des sozialen Aufstiegs gehen wollten, den die Älteren hatten gehen können und den sie ihrer Meinung nach sogar selbst politisch freigekämpft hatten. Der Staat allerdings reagierte auf das Überangebot qualifizierter Schulabgänger mit einer Reduzierung der Durchlässigkeit des Schulsystems. Das läuft in der Tendenz darauf hinaus, Qualifikation in Gestalt von Wissen und Fähigkeiten ('inhaltliche' Qualifikation) zu ersetzen durch formale, d.h. ein bestimmtes Abgangszeugnis eines bestimmten Schultyps wird zur notwendigen Voraussetzung dafür, daß eine berufliche Karriere überhaupt möglich ist. Dieser Vorgang ist als globale Bewegung auf allen Ebenen des Schulsystems zu beobachten und findet seinen Höhepunkt nach Müllers Einschätzung erst während der Zeit der Weimarer Republik bzw. dem ersten Jahrzehnt nach dem 2. Weltkrieg. Seine Folgen sind jedoch schon früh sichtbar und lassen sich gut illustrieren anhand eines bildungsökonomischen Planungsvorhabens für die Berliner Schulen aus dem Jahre 1867.⁸⁾

Die Stadt Berlin als Schulbehörde wollte die Entwicklung der Gliederung des Schulsystems nicht länger dem Zufall überlassen, sondern aufgrund statistischer Erhebungen planen und berechnen. Ziel war dabei aber nicht einfach ein Ausbau entsprechend dem 'Bildungsbedürfnis' der Bevölkerung, sondern "die Begrenzung des Angebots höherer Schultypen durch einen permanenten Ausbau der niederen Schulen" (a.a.O., 214). Es kommt zu einer schulorganisatorischen Trennung von 'Armen' und 'Proletariat', wobei beide Gruppen nicht mithilfe ökonomischer Kriterien, sondern gerade danach unterschieden werden, wie sie sich hinsichtlich des Schulbesuchs ihrer Kinder verhalten. Bei den 'Armen' liegt im wesentlichen Identität zwischen Schulpflicht und tatsächlichem Schulbesuch vor (7-8 Jahre), beim 'Proletariat' dagegen nicht. Das angestrebte Schulsystem sieht daher "die Umwandlung der bisherigen 'Kommunal-Armenschule' in eine 'Proletarierschule' und die Errichtung einer gemeinsamen Elementarschule für gesichertes und verarmtes Bürgertum" vor (a.a.O., 215).

Die prinzipielle Bedeutung des Vorgangs für unser Problem besteht darin, daß die Bildungs- und damit die Aufstiegsmöglichkeiten von sozialen Gruppen institutionell fixiert werden. Die Bevölkerungsgruppe, die hier als Proletariat bezeichnet wird, hat also nicht nur schlechtere Aussichten auf soziale Beweglichkeit, sondern ihr sozialer Status wird festgeschrieben unabhängig davon, was auf den Proletarierschulen tatsächlich gelernt werden kann und gelernt wird.

Es soll keinesfalls der Eindruck erweckt werden, als habe es in der ersten Hälfte des 19. Jhdts. für große Bevölkerungsgruppen den Weg des sozialen Aufstiegs über die Bildung gegeben. Trotz der geringen Zahl der tatsächlich Aufgestiegenen sind aber institutionelle Veränderungen wie die beschriebene von Belang dafür, wie man den sozialen Stellenwert der Bildungsbemühungen der Arbeiterbewegung zu beurteilen hat. Je undurchlässiger das soziale Gefüge wird, desto weniger relevant ist die Bildungsarbeit für Ziele, die nicht die unmittelbaren politischen Ziele der Arbeiterbewegung als Ganzes sind. M.a.W.: weil es in der zweiten Hälfte des 19. Jhdts. zuneh-

mend schwieriger wird, einen sozialen Aufstieg als bildungsmäßiger Selbmademan zu erreichen, besteht kaum ein Anreiz, sich aus diesem Grunde der Arbeiterbewegung anzuschließen. Wichtiger aber ist der Effekt auf der ideologischen Seite: die Etablierung eines Berechtigungswesens im Bildungssystem macht es von vornherein sinnlos, die Klassenfrage auf eine Bildungsfrage zu reduzieren, wie das in den Arbeiterbildungsvereinen üblich war.

3.

Von den infrage kommenden Organisationen der Arbeiterbewegung waren die Arbeiterbildungsvereine am unmittelbarsten und am nachhaltigsten an der Bekämpfung des Analphabetentums beteiligt. Das gilt insbesondere für die drei Jahrzehnte zwischen etwa 1840 und 1870, in denen die Arbeiterbildungsvereine im Inland praktisch alleinige Träger der organisierten Arbeiterschaft waren, wenn man von den politisch-historisch zwar bedeutsamen, quantitativ aber nicht ins Gewicht fallenden 'Bündeln' absieht.

Die Notwendigkeit zur Vermittlung von Elementarbildung war in den Arbeiterbildungsvereinen im allgemeinen unbestritten und nahm überall einen bedeutenden, vielfach sogar einen beherrschenden Raum ein. Nach einer Zusammenstellung von Birker⁹⁾ gehören Schönschreiben und Deutsch neben Rechnen, Zeichnen und Gesang zu den Unterrichtsfächern, die während der sechziger Jahre in den meisten Vereinen angeboten wurden. 'Deutsch' steht dabei für Orthografie und Stilistik und 'Stilistik' für die Unterrichtung in einer 'gewählten Ausdrucksweise'. Von 81 untersuchten Vereinen boten 1863/64 41 Schönschreiben und 33 Deutsch an. Zum Vergleich: Rechnen wurde in 52, Zeichnen in 50, Gesang in 37, Englisch in 8, Geografie in 8 und Geschichte in 6 Vereinen angeboten. Auch bei Zugrundelegen der Teilnehmerzahlen gehören die Sprachfächer zu den wichtigsten. In Birkers Übersicht für Vereine in Holstein, Preußen, Sachsen und eine Reihe von Städten außerhalb dieser Gebiete rangieren Schönschreiben und Deutsch ebenfalls nach Rechnen, Zeichnen und Gesang, aber vor allen anderen Fächern. Der Unterricht in

den großen Fächern wurde als Gruppenunterricht mit Gruppen von 20 bis 30 Teilnehmern durchgeführt.

Zur Beurteilung der genauen Zielsetzung und Wirkung des muttersprachlichen Unterrichts wäre es erforderlich, daß man Einiges darüber wüßte, was und vor allem wie in den Kursen gearbeitet wurde. Mir sind keine Quellen bekanntgeworden, aus denen man Einzelheiten darüber entnehmen kann. Auch die zahlreich existierenden umfangreichen Berichte über die Tätigkeit einzelner Vereine enthalten darüber sehr wenig. Andererseits sind sich zeitgenössische Beurteilungen und Beurteilungen in der neueren Literatur darin einig, daß der Unterricht in Schreiben und Lesen als kompensatorisch anzusehen sei, als Vermittlung von Fertigkeiten also, die eigentlich vorausgesetzt werden sollten.¹⁰⁾ Die Gründung und Leitung der Arbeiterbildungsvereine und ihrer Vorgängerorganisationen war ja überwiegend keineswegs eine Angelegenheit der Betroffenen selbst, sondern lag in den Händen von sozial und politisch engagierten Bürgerlichen. Ein objektives Bedürfnis zur Organisation bestand zwar auf Seiten der Handwerker aufgrund des Zerfalls der ständischen Ordnung, insbesondere der Zünfte, aufgrund des Anstiegs der Betriebsgrößen mit der Folge schwindender Aufstiegsmöglichkeiten und der Proletarisierung ehemals selbständiger Handwerker. Entscheidend war aber auch, daß das damit rein äußerlich wahrnehmbare soziale Elend grosser Bevölkerungsteile sich subjektiv nicht vertrug mit den Wertvorstellungen des aufgestiegenen Bürgertums. Die Gründung der Arbeiterbildungsvereine ist der Versuch einer Lösung, die sozialintegrativ wirken kann und die bürgerlichen Wertvorstellungen nicht in Zweifel zieht. Ihr Bildungsauftrag steht damit fest: die Klassenfrage ('die soziale Frage') wird identifiziert mit der Bildungsfrage.

Die These von der Klassenfrage als Bildungsfrage war dabei keineswegs zynisch gemeint, sondern entsprach durchaus der historischen Erfahrung des Bürgertums mit sich selbst. Sie konnte aber, so übertragen auf die Arbeiterschaft, nur zu einer illusionären Bildungspolitik führen. Die Folge war, daß wenn es in den Arbeiterbildungsvereinen eine Auseinander-

setzung um Bildungsfragen gab, dann die, wie groß der Anteil der Elementarbildung sein sollte und wieviel 'echte Bildung' zur moralischen Erneuerung des vierten Standes vermittelt werden sollte. Die strikte Trennung von Bildung und Elementarbildung und damit das Verständnis der letzteren als rein kompensatorisch, als notwendiges und sogar lästiges Anhängsel an erstere war von Beginn an programmiert und blieb es letztlich auch für die Arbeiterbewegung nach den Bildungsvereinen. Hier dürfte eine der historischen Wurzeln dafür liegen, daß es in der Arbeiterbewegung niemals zu einer wirksamen Alphabetisierungskampagne i. S. einer Erziehung zu echter Literalität gekommen ist.

Als sich in den sechziger Jahren die Landschaft der Arbeiterbildungsvereine mehr und mehr zu differenzieren begann in eher politische und eher offen apolitische Vereine, änderte sich an der qualitativen Randstellung der Elementarbildung nichts. Auf der einen Seite standen Vereine wie der in Bremen, die die 'sittliche Hebung' ihrer Mitglieder durch Vermittlung zumindest eines Teils des bürgerlichen Bildungskanons und darüber hinaus von 'allgemeinem Wissen' anstrebten, das eben nicht in einer engen und genauer angebbaren Beziehung zur Lebenswirklichkeit des Arbeiters stand. Diese Vereine waren auf dem Weg zu echten Bildungsvereinen mit einem sinkendem Anteil von Arbeitern an der Mitgliedschaft, für die die Alphabetisierung mehr und mehr zur lästigen Pflicht oder ganz funktionslos wurde. Auf der anderen Seite stand der stärker politisch orientierte Verein, wie wir ihn prototypisch in Leipzig finden.¹¹⁾ Vereine dieses Typs bilden die Keimzellen der entstehenden sozialdemokratischen Arbeiterpartei. Sie sahen als Alternative zur Elementarbildung die im weiteren Sinne politische Orientierung ihrer Mitglieder an, wobei diese Orientierung stets ausgehen sollte von der Lebenspraxis der Arbeiter selbst. Das Anknüpfen an der Lebenspraxis geschieht aber nur zu einem geringen Teil über den Erwerb nützlicher Fertigkeiten wie Lesen und Schreiben und zu einem gewichtigen Teil wiederum auf einer abstrakteren Stufe. Birker (a.a.O., 140) stellt fest, von der so repräsentierten

Arbeiterbewegung könne "nicht von vornherein gesagt werden, daß die Übernahme des Sozialismus und die damit verbundene Trennung vom Bürgertum als Klasse eine Notwendigkeit gewesen wären." Eine sozialistische Orientierung war für die Arbeitervereine attraktiv, weil der Sozialismus sich (1) mit der Situation der Arbeiter selbst befaßte und dies (2) auf wissenschaftlicher Basis tat. Die Gesellschaftsanalyse war angebunden an die Naturwissenschaften, an die Ökonomie und die historischen Wissenschaften. Man war 'wissenschaftlich' auf der Höhe der Zeit und wollte es auch sein, denn die (durchaus positivistisch verstandene) Wissenschaftlichkeit der Begründung des Sozialismus hatte in Abgrenzung zum Bildungsanspruch der bürgerlichen Vereine identitätsstiftende Funktion. So stand auch hier die Notwendigkeit eines Unterrichts in Schreiben und Lesen einerseits außer Frage, aber andererseits unter dem Druck, daß dafür eigentlich keine Zeit und Energie vorhanden sein konnten, weil es letztlich um Wichtigeres ging.

Es klingt wie eine Binsenweisheit, daß eine entwickelte Literalität die Grundvoraussetzung sowohl für die Vermittlung des bürgerlichen Bildungskanons als auch für eine erfolgreiche politische Schulung ist. Die Elementarbildung wurde aber - anders als in vielen politischen Bewegungen der Gegenwart - von den Arbeiterbildungsvereinen und später ähnlich von der sozialdemokratischen Partei und den sich entwickelnden Gewerkschaften offensichtlich nicht unter diesem Gesichtspunkt gesehen.

Für die Arbeiterbildungsvereine scheint mir diese These schon dadurch begründbar zu sein, daß man auf die relativ durchgängige Kopplung bestimmter Bildungsinhalte an bestimmte Vermittlungsformen verweist. Lesen und Schreiben lehrte und lernte man stets in regelrechtem Unterricht, die 'eigentliche' Bildung, sei sie politisch propädeutisch oder nicht, wurde dagegen fast durchgängig in Vorträgen vermittelt. Unterricht in Geschichte, Ökonomie und Geografie gab es kaum. Zur Vermittlung der für wirklich wichtig gehaltenen Bildungsinhalte wählte man keine auf Schriftlichkeit angewiesenen Formen, auch keine mündlich dialogischen Formen, sondern die Form mit der

größten kommunikativen Asymmetrie, in der die Rollen des Sprechers und des Hörers einseitig und ein für allemal verteilt sind. Man erkennt die gewaltigen Konsequenzen dieser Tatsache für das Bildungsverhalten, wenn man sich vor Augen führt, was die Vermittlungsform in einem Fall wie diesem für die vermittelten Inhalte bedeutet.

Der mündliche Vortrag ex cathedra ist - abgesehen von der rein medialen Berieselung - die rigideste und autoritärste Form verbaler Kommunikation, eine Form, die in gewisser Weise die kommunikativen Nachteile von Mündlichkeit und Schriftlichkeit miteinander verbindet. Behandelte Realitätsausschnitt, Rezeptionstempo und sprachliche Enkodierung liegen unveränderbar und ohne Abstimmbarkeit auf je individuelle Bedürfnisse der Zuhörer fest. Schon aus der Art der Themenstellung der Vorträge geht hervor, daß in den meisten Fällen die Vortragsgegenstände als fertiges Wissen angeboten wurden, daß also im Allgemeinen weder über alternative Sichtweisen noch über methodische oder Erkenntnisprobleme nachgedacht wurde. Obwohl der Einfluß positivistischer Denkweisen groß war, war offenbar innerhalb der Arbeiterbildung das Methodenbewußtsein nicht einmal bis zu dem damit möglichen Punkt entwickelt, jedenfalls soweit es sich um Bildungsanstrengungen für alle handelte. Birkers Feststellung (a. a. O., 185) "Den Ergebnissen der Naturwissenschaften gegenüber wurde allerdings keine kritische Haltung eingenommen, da in der Regel in den Vorträgen fertige Resultate dargeboten wurden, ohne daß der Prozeß des Forschens sichtbar geworden wäre" kann mit Sicherheit über die Naturwissenschaften hinaus verallgemeinert werden.

Man geht wohl nicht zu weit mit der Behauptung, daß schon die Vermittlungsform die Realisierung eines Bildungsangebots von oben nach unten signalisiert, das, sieht man es zusammen mit den tatsächlichen Bemühungen um die Beseitigung des Analphabetentums, eine irgendwie geartete selbständige Auseinandersetzung mit den Gegenständen geradezu ausschloß. Wenn gesagt wird, das 19. Jahrhundert gehöre wie kein anderes ganz zum Zeitalter des Buches, so war die Arbeiterbildung in dieser Hinsicht nicht auf der Höhe der Zeit. Es mag angesichts der schlechten

Kenntnisse, die die Arbeiter häufig im Schreiben und Lesen mitbrachten, realistisch gewesen sein, einen Versuch zur Beseitigung der Illiteralität gar nicht zu machen. Innerhalb der Arbeiterbildung wurde damit aber die eh bestehende Kluft zwischen Elementarbildung und Bildung reproduziert und vertieft,¹²⁾ wohl auch deshalb, weil sie gar nicht als solche wahrgenommen und verstanden wurde.

Das Ausmaß der Kluft zwischen elementarem Alphabetismus und entwickelter Schriftsprachlichkeit wird uns erst neuerdings und vor allem im Rahmen der Alphabetisierungskampagnen in entwickelten Industriegesellschaften bewußt, ebenso wie die außerordentlichen Schwierigkeiten, die der Überwindung dieser Kluft entgegenstehen. Ein Grundsatz, der in vielen Variationen immer wieder auftaucht, lautet etwa, Lesen "ist letztlich eine Neuproduktion des Textes im eigenen Kopf, eine schöpferische Aktivität mit je individuellem Ergebnis."¹³⁾ Nicht jeder Text, nicht jeder Gegenstand ist allen Köpfen gleich zugänglich. Je schwieriger ein Text oder Sachverhalt, desto notwendiger wird der Rückgriff auf Schriftlichkeit, schon weil die Rezeption dann keiner vorgegebenen Zeitlichkeit unterliegt. Außerdem sind Bücher sachlich offen, sie lassen sich beliebig befragen. Schriftlich fixierte Texte lassen sich wiederholt lesen, sie lassen sich vergleichen, ergänzen, korrigieren und schließlich auch zerstören. Die spezifische Form sprachlicher Materialisierung in der Schriftlichkeit ist eine Voraussetzung dafür, daß Gedankengebäude einer gewissen Komplexität überhaupt entstehen können, vor allem aber dafür, daß sie tradiert und verbreitet werden können. Jede Geschichte der Schrift hebt dies als einen der Gründe für ihre Entstehung hervor.¹⁴⁾ Ein Schreibenlernen, das von dieser gesellschaftlichen Funktion der Schrift getrennt ist, bei dem die gesellschaftliche Funktion von Schriftlichkeit auch perspektivisch kaum eine Rolle spielt, hat wenig mit der Beseitigung von Illiteralität zu tun.

Sicher ist es möglich, auch komplexe Tatbestände mündlich zu vermitteln. Wer es gewohnt ist, sich sprachlich von der Situation zu lösen, der erfaßt Denkinhalte auch dann, wenn sie rein

verbal vermittelt sind. Die sprachliche Lösung von der Situation ist aber eines der Hauptmerkmale von Schriftlichkeit, und sie wird als Fähigkeit vor allem im Umgang mit Schriftlichem erworben. Das situationsunabhängige Sprechen und das Verstehen situationsunabhängiger Sprache ist in literaten Gesellschaften gleichzeitig Voraussetzung und Folge einer Teilhabe an der geschriebenen Sprache. In den Arbeiterbildungsvereinen wurde der mündliche Vortrag als Vermittlungsform nicht deshalb gewählt, weil die Fähigkeit zum Verstehen situationsunabhängiger Sprache genügend entwickelt war, sondern weil nur wenige Arbeiter genügend gut lesen konnten. Die Mündlichkeit hatte ihren Grund gerade in der Unfähigkeit zur Schriftlichkeit, so daß Bildungsinhalte und Vermittlungsform einander nicht angemessen waren. Dies ist sicher nur einer der Aspekte des Problems und sogar nur einer der medialen.¹⁵⁾ Er wird besonders betont, weil er in der zeitgenössischen Diskussion nicht vorkommt und weil er m.E. auch später für die Arbeiterbildung von Bedeutung war.

4.

Die schon angesprochene 'Entmischung' (Krug) von bürgerlicher und proletarischer Bildungsarbeit in den sechziger Jahren führte bei fortschreitender Organisierung der Arbeiterbewegung im Ergebnis zu einer Neuorientierung der Bildungsbestrebungen, die bewirkte, daß die Elementarbildung mehr oder weniger von den Bildungsprogrammen ausgeschlossen wurde. Im auf die Ansichten von Lassalle orientierten Allgemeinen Deutschen Arbeiter-Verein (ADAV) gab es eine eigenständige Bildungsarbeit nicht, denn Bildungsarbeit wurde mit politischer Arbeit gleichgesetzt.

Die überkommenen Bildungsbemühungen der Arbeiterbildungsvereine wurden vom ADAV nicht nur als sinnlos in Hinsicht auf das angeblich angestrebte Ziel des sozialen Aufstiegs angesehen, sondern sogar als politisch verfehlt und schädlich. Die Bestrebungen der 'Gesellschaft für die Verbreitung von Volksbildung' liefen nach Ansicht Lassalles bzw. des

ADAV darauf hinaus, "die unpolitischen Bildungsvereine zu einem recht hübschen politischen Werkzeug der liberalen Bourgeoisie gegen die sozialistischen Arbeiter zu machen" (nach Krug, a.a.O., 144).

Zwar wurde das Programm der Arbeiterbildungsvereine auch nach Gründung des ADAV vom gleichzeitig ins Leben gerufenen Verband deutscher Arbeitervereine zunächst weiter vertreten, aber das wesentliche Ergebnis einer intensiven Bildungsdebatte innerhalb des 'Verbandes' zwischen 1863 und 1868 war ebenfalls eine Zunahme der unmittelbar politischen Bildung. Große Teile des 'Verbandes' gingen in die sozialdemokratische Partei über, der Rest löste sich kurz nach der Parteigründung auf. Mit Gründung der sozialdemokratischen Partei war die Beseitigung des Analphabetentums als offizielles Ziel der Bildungsarbeit praktisch aus dem Spiel. Die Linie der Partei war eindeutig formuliert in Wilhelm Liebknechts Rede 'Wissen ist Macht - Macht ist Wissen' von 1872, in der noch einmal der Primat der politischen Bildung und Agitation unterstrichen wurde. Liebknecht knüpft an der These von der Klassenfrage als Bildungsfrage an, dekuviert sie aber als reines Ideologem und hält der preussischen Schule vor, sie gehöre mit Kaserne und Presse zur "großen Dreieinigkeit der Volksverdummung", die keineswegs das Analphabetentum beseitigt und damit die Freiheit des Einzelnen gefördert habe. Dies blieb die offizielle Parteilinie, obwohl und weil es bis zum Mannheimer Parteitag 1906 keine umfassende Bildungsdebatte mehr gab.

Praktisch sah die Sache allerdings anders aus. Was an Bildungsarbeit betrieben wurde, hing ganz von den örtlichen Verhältnissen ab. Bestand wie in Leipzig ein gut organisierter Arbeiterbildungsverein, so setzte er meist seine hergebrachte Arbeit einschließlich der Elementarbildung fort, und zwar auch während der Zeit der Sozialistengesetze. Es ist sicher gewagt, hier einfach von Divergenzen zwischen Parteiführung und Basis zu sprechen, aber es gibt auch Indizien in dieser Richtung wie das Schicksal der Berliner Arbeiterbildungsschule. Diese Schule wurde 1891 als erste zentrale Bildungseinrichtung unter wesentlicher Beteiligung von Liebknecht gegründet und

hatte mit 5000 Anmeldungen im ersten Jahr einen Andrang, dem die Partei weder inhaltlich noch organisatorisch gewachsen war. Vom umfangreichen Lehrkonzept der Schule blieb 1893, ganz wesentlich auch aufgrund der Fächerwahl der Lernwilligen, nur die Elementarbildung übrig. Weil die Nachfrage in keiner Weise mit dem Konzept der Schule übereinstimmte, wurde sie 1897 praktisch neu gegründet. Elementarbildende Fächer waren ausgeschlossen zugunsten von solchen, die eine 'kritische Allgemeinbildung' vermittelten und der Erziehung der Arbeiter zur Organisation dienen konnten.

Zur wirklichen Polarisierung im Sinne des Argumentes, um das es mir in erster Linie geht, kam es dann in der bildungspolitischen Debatte, die 1905 in Bremen begann und 1906 auf dem Mannheimer Parteitag mit dem Referat 'Sozialdemokratie und Volkserziehung' von Clara Zetkin und Heinrich Schulz einen ersten Höhepunkt erreichte. Von nun an verliefen die Fronten so, daß der linke Parteiflügel die politische Erziehung als Wissen über den wissenschaftlichen Sozialismus forderte, der rechte Flügel dagegen mehr oder weniger am 'gemischten Konzept' der alten Arbeiterbildungsvereine festhielt und insbesondere der Elementarbildung große Bedeutung gab. Die immer schon virulenten bildungspolitischen Alternativen waren nun den Parteiflügeln zugeordnet und hatten ihre radikale Ausformung als politischer Konflikt gefunden.

Es ist gezeigt worden, daß die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können, auch in den zeitgenössischen Debatten vielfach nicht für sich sondern als Voraussetzung für den Erwerb anderer Fähigkeiten und Eigenschaften verstanden wurde. Die disziplinierende Funktion der Orthografie in der preussischen Elementarschule und ihre Interpretation durch das Militär sowie die Alphabetisierung als Erziehung zur Industriosität oder als Bewußtmachung der eigenen bildungsmäßigen Inferiorität der Arbeiterschaft sind hier vor allem zu nennen. Man kann wohl davon sprechen, daß die Alphabetisierung als vielfach funktional zu gelten hat und auch so begriffen wurde. Auf der anderen Seite haben wir gesehen, daß die Kluft zwischen Elementarbildung und Bildung als Unterschied zwischen formaler Bildung und inhaltsbezogener Bildung in Erscheinung

trat, als Kluft in ihrer eigentlichen Bedeutung aber nicht verstanden und weder praktisch noch konzeptionell überwunden wurde. Man kann sogar sagen, daß der Unterschied zwischen Elementarbildung und inhaltlicher Bildung immer weniger überbrückt werden konnte, je weiter sich die Organisationen der Arbeiterbewegung entwickelten, bis er schließlich dem politischen Flügelkampf untergeordnet wurde. Was Feidel-Mertz die Dialektik der Arbeiterbildungsfrage genannt hat, dividiert sich undialektisch in Positionen der Parteiflügel auseinander. Die Funktionalität der Alphabetisierung als Voraussetzung für eine Erziehung zur Literalität würde nicht gesehen oder nicht hoch bewertet. Parteiführer konnten äußern, daß es unwichtig sei, ob Arbeiter "etwas besser deutsch sprechen könnten".

Das bildungspolitische Credo des linken Parteiflügels vertraut darauf, daß politisches Bewußtsein und politisches Selbstbewußtsein, das über den Augenblick hinausreicht, sich in erster Linie aufgrund politischer Erfahrung bildet. Die 'politische Wahrheit' wird von einer Elite erkannt und möglichst direkt von oben nach unten vermittelt. Jedoch: ein symbolisch fixierter Inhalt teilt sich um so eher mit und erhält sich um so zuverlässiger, je mehr eigene mentale und kognitive (nicht zu reden von der emotiven) Aktivität mit seiner Aneignung verbunden ist. Die Behandlung der Alphabetisierung als eine Aufgabe im Bereich der Elementarbildung schließt die Masse der Arbeiterschaft praktisch von diesem Weg der politischen Bewußtserdung aus. Die Struktur der Bildungsbemühungen, wie wir sie in der Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts vorfinden, scheint mir einen Teil der Erklärung dafür abzugeben, warum die politische Bewußtseinsbildung so langsam vorangekommen ist.

Anmerkungen

- + Überarbeitete Fassung eines Vortrages im Rahmen des Kolloquiums 'Arbeiterkultur', das im Juni 1981 an der Universität Hannover stattgefunden hat. Teilnehmer am Kolloquium waren Studenten und Kollegen aus verschiedenen Fachrichtungen, darunter so gut wie keine Linguisten. Ein Band mit sämtlichen Beiträgen zu dieser Veranstaltung erscheint demnächst im Materialis Verlag, Frankfurt. Für Kommentare und Hinweise danke ich den Kolloquiumsteilnehmern sowie Dietfried Krause-Vilmar, Heinz Giese und Hans-Otto Riethus.
- 1 Alle Zahlen nach Engelsing, R.: Analphabetentum und Lektüre. Stuttgart 1973. Engelsing beruft sich seinerseits weitgehend auf Petersilie, A.: Analphabeten. In: Handwörterbuch der Staatswissenschaften. 4. Aufl. 1923. Zu den Schwierigkeiten, andere historische Quellen für eine Messung von Literalität nutzbar zu machen, vgl. Schofield, R.S.: Messung der Literalität im vorindustriellen England. In: Goody, J. (Hg.): Literalität in traditionellen Gesellschaften. Frankfurt 1981.
 - 2 Raith, W./Raith, X.: 'Analphabeten tarnen sich perfekt' - Doch warum? päd.extra 1981, H. 4, 34f. Die Hefte 4, 1981 von päd.extra und 4, 1981 von päd.extra sozialarbeit enthalten erste Erfahrungsberichte und Analysen zum Analphabetentum in der BRD.
 - 3 Relativ ausführlich dazu z.B. Der Spiegel, Heft 31/1982.
 - 4 Vgl. Ehling, B./Müller, H.-M./Oswald, M.-L.: Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1981 (= Werkstattberichte 32, des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft).
 - 5 Zum Folgenden ausführlicher Lundgren, P.: Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin/Preußen. Eine Einführung in den historischen und systematischen Zusammenhang von Schule und Wirtschaft. In: Büsch, O. (Hg.): Untersuchungen zur Geschichte der frühen Industrialisierung vornehmlich im Wirtschaftsraum Berlin/Brandenburg. Berlin 1971. Lundgrens Arbeit enthält auch einige Literaturhinweise zur Beseitigung des Analphabetentums und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung.
 - 6 Vgl. Gessinger, J.: Sprache und Bürgertum. Sozialgeschichte sprachlicher Verkehrsformen im Deutschland des 18. Jahrhunderts. Stuttgart 1980, insbes. Kap. 3-5.

- 7 Müller, D.: Sozialstruktur und Schulsystem. Forschungsbericht über eine mehrdimensionale Analyse des Schulwesens im 19. Jhdt., Modellfall Berlin. In: Rüegg, W./Neuloh, O. (Hg.): Zur soziologischen Theorie und Analyse des 19. Jahrhunderts. Göttingen 1971.
- 8 Müller, a.a.O, 214. Quelle: Schwabe, H./Bartholomei, F.: Über Inhalt und Methoden einer Berliner Schulstatistik. In: Berlin und seine Entwicklung. Statistisches Jahrbuch für Volkswirtschaft und Statistik, 4. Jg., 1870, 2-5.
- 9 Birker, K.: Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840-1870. Berlin 1973.
- 10 Z.B. Feidel-Mertz, H.: Zur Ideologie der Arbeiterbildung. Frankfurt/Main 1964, 30ff. Krug, P.: Gewerkschaften und Arbeiterbildung. Göttingen 1976, 122ff.
- 11 Vgl. dazu die sehr instruktive Liste der Vortragsveranstaltungen der Jahre 1864/65 in Bremen und Leipzig bei Birker, a.a.O., 169ff.
- 12 Die 'Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung', die sich seit 1871 der Einrichtung von Fortbildungsschulen gewidmet hat, ist nach Birkers Auffassung letztlich daran gescheitert, daß sie "die besondere gesellschaftliche und Bildungssituation des Handwerkers mit unzureichender Volksschulbildung ... leugnete" (a.a.O., 159f.).
- 13 Bergk, M.: Was heißt 'Lesen- und Schreibenkönnen'? In: Drecol, F./Müller, U. (Hg.): Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt 1981.
- 14 Vgl. z.B. Barthel, G.: Konnte Adam schreiben? Köln 1972, oder die ausführliche Demonstration an einem Einzelfall in Schmandt-Besserat, D.: From Tokens to Tablets: A Re-evaluation of the So-called 'Numerical Tablets'. Visible Language 15, 321-344.
- 15 Ein anderer ist das immerwährende Entsetzen darüber, was Arbeiter, die wirklich oder leidlich lesen konnten, tatsächlich gelesen haben, nämlich überwiegend Unterhaltungsliteratur. Auch dort, wo diese Frage gründlich erörtert wird (wie bei Keller, E.: Arbeiterbildung als Selbsthilfe. Diss. Tübingen 1920) kommt man nicht auf die Idee, daß 'Lesenkönnen' auch etwas mit dem Inhalt des Gelesenen zu tun hat.