

Werner Sesink

Das Pädagogische Jahrhundert

Skript zur Vorlesung im SS 2007
TU Darmstadt

Inhaltsverzeichnis:

1. Einleitung

- 1.1 Pädagogisches Jahrhundert
- 1.2 Das „Projekt der Moderne“: Humanisierung der Welt

2. Die Alte Ordnung

- 2.1 Ordnung
- 2.2 Vorgeschichte
- 2.3 Arbeit, Ökonomie und Gesellschaft
- 2.4 Herrschaft, Recht und Staat

3. Entfesselung der Produktivkräfte

- 3.1 Produktivkräfte
- 3.2 Gefesselte Produktivkräfte
- 3.3 Das moderne Eigentum
- 3.4 Technischer Fortschritt
- 3.5 Bildung

4. Absolutismus und Aufklärung

- 4.1 Absolutismus
- 4.2 Aufklärung
- 4.3 Aufgeklärter Absolutismus

5. Der absolutistische Staat und die Schule

- 5.1 Ständeschulen
- 5.2 Staatsschule
- 5.3 Schulrealität

6. Rousseau: Natürliche und negative Erziehung

- 6.1 Rousseau: Zur Person
- 6.2 Der Aufklärer
- 6.3 Natur und Erziehung
- 6.4 Negative Erziehung
- 6.5 Rousseaus Modernität

7. Französische Revolution: Schaffung des neuen Menschen

- 7.1 Der gesellschaftliche Standort Rousseaus
- 7.2 Die Französische Revolution
- 7.3 Schulpläne der Französischen Revolution

8. Deutsche Aufklärungspädagogik: die Menschenfreunde

- 8.1 Pietistische Wurzeln
- 8.2 Philanthropismus
- 8.3 Erziehung zur Industriosität

9. Kant und Hegel über Pädagogik

- 9.1 Kant, Hegel und die Aufklärung
- 9.2 Kant, Hegel und die Revolution
- 9.3 Kant über Pädagogik
- 9.4 Hegel über Pädagogik

10. Schwarze Pädagogik

- 10.1 Zivilisierung
- 10.2 Der Dihad der Pädagogik
- 10.3 Das gute Gewissen der Schwarzen Pädagogik

11. Preußische Reformen und Neuhumanismus

- 11.1 Preußens Lage um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert
- 11.2 Die Preußischen Reformen
- 11.3 Allgemeine Menschenbildung

12. Grammatik des 18. Jahrhunderts

- 12.1 Die Schrift in der Alten Ordnung
- 12.2 Die Schrift in der Neuen Ordnung

13. Dialektik der Aufklärung

Literatur

1. Einleitung

1.1 Pädagogisches Jahrhundert

Das „Pädagogische Jahrhundert“ ist das 18. Jahrhundert. Dabei handelt es sich um eine Bezeichnung, die aus dieser Zeit selbst stammt. Sie wird in der Regel Joachim Heinrich Campe zugeschrieben. Campe lebte von 1746-1818, war u.a. Hauslehrer der Brüder Humboldt und Mitarbeiter Johann Bernhard Basedows am Philanthropin, einer Bildungsanstalt in Dessau, später auch dessen Leiter. Die Bezeichnung ist aber auch heute noch gebräuchlich: Ulrich Hermann hat 1981 ein Buch über die Pädagogik des 18. Jahrhunderts unter diesem Titel herausgegeben.

Mit welcher Berechtigung oder Begründung verdient nun ausgerechnet dieses Jahrhundert eine solche Charakterisierung durch das Adjektiv „pädagogisch“?

Die Antwort auf diese Frage wird durch diese Vorlesung in aller Ausführlichkeit gegeben werden. Vorweg sei nur soviel gesagt: Seit dem 18. Jahrhundert gibt es in Theorie und Praxis das, was wir heute unter Pädagogik verstehen.

Mit Pädagogik ist allerdings nicht die schlichte Tatsache der Erziehung gemeint. Diese existiert seit Menschengedenken. Es ist auch nicht gemeint, dass es erst seit dem 18. Jahrhundert überhaupt theoretische und systematische Bemühungen um Erziehung gebe oder dass erst seitdem besondere Anstrengungen auf ihre Organisation gerichtet würden. Aber erst seit dem 18. Jahrhundert ist Pädagogik eine öffentliche Angelegenheit, eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, der entsprechende auf die gesamte nachwachsende Generation einer Gesellschaft (und weitergehend auf die gesamte Bevölkerung eines Landes) gerichtete politische und theoretische Bemühungen gelten und die eine ihr eigene Professionalität entwickelt hat. Die Pädagogik ist ein Phänomen der Moderne; und sie ist in ihrer Genese zu erklären aus den geschichtlichen Umwälzungen, welche sich in der Zeit des Übergangs zur Moderne, und das ist vor allem das 18. Jahrhundert, vollzogen.

Wenn wir in das 18. Jahrhundert blicken, dann können wir sehen, wie sich die so verstandene moderne Pädagogik im geschichtlichen Kontext herauskristallisiert hat, als Antwort auf neue gesellschaftliche Bedürfnisse, die in dieser Zeit entstanden auf Grund von umwälzenden Entwicklungen auf produktionstechnischem, ökonomischem, sozialem, politischem und kulturellem Felde.

1.2 Das „Projekt der Moderne“: Humanisierung der Welt

Im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen, die sich im 18. Jahrhundert vollzogen, wird gelegentlich vom „Projekt der Moderne“ [Habermas 2001] gesprochen:

„Es war der Glaube an den unaufhaltsamen Fortschritt der Menschheit, dem die Aufbruchstimmung seit dem Ende des 18. Jahrhunderts ihre geistige Schubkraft verdankte. Dieser Glaube hatte seine Wurzeln einerseits in der Philosophie der Aufklärung mit ihren universalen Ideen der individuellen Freiheit, der Gleichheit und Rationalität. Andererseits speiste er sich aus den wachsenden wissenschaftlichen Erkenntnissen, der technischen Beherrschung der Natur und einer zunehmenden Produktion von Gütern. Diese Erfahrungen ließen ein Bewusstsein entstehen, das den Glauben an die unbegrenzte Machbarkeit der Natur so wie an die Veränderbarkeit der bis dahin als feststehend geltenden gesellschaftlichen Ordnungen förderte – das ‚Projekt der Moderne‘.“ [Günther-Arndt u.a. 1996, 9]

Wenn von „Projekt“ gesprochen wird, dann ist mehr als nur eine bestimmte Sicht auf die Welt angesprochen; es heißt, dass diese (moderne) Welt vielmehr als etwas verstanden wird, das sich dem Entwurf des Menschen verdankt; dass die Menschen sich als Entwerfer und Schöpfer ihrer Welt positionierten; und dass daher die Zukunft als zu gestaltende eine ganz neue Bedeutung erhielt.

Ich möchte daher das „Projekt der Moderne“ als Vorhaben einer Humanisierung der Welt verstehen. Dabei ist wichtig, Humanisierung nicht schon sogleich gutmenschlich zu interpretieren, also im Sinne dessen, was wir heute alltagssprachlich unter Humanität und humanitär verstehen, sondern so, dass der Mensch ins Zentrum rücken, dass von ihm und allein von ihm alle künftige Entwicklung ausgehen, dass allein auf ihn alles, was geschieht, zurückführbar sein soll. Zweifelsohne war damit auch die Hoffnung verbunden, dass die Welt dadurch im gutmenschlichen Sinne humaner werde. Dass diese Hoffnung sich nicht erfüllt hat, wissen wir: Seitdem sind Verbrechen gegen die Menschlichkeit verübt worden, wie sie die Geschichte zuvor nicht gekannt hat.

Um dieses Vorhaben einer Humanisierung der Welt in einigen wichtigen Dimensionen vorweg zu umreißen, möchte ich es im Hinblick auf die im 18. Jahrhundert sich vollziehenden oder angebahnten umwälzenden Veränderungen in den Bereichen der Arbeit, der Ökonomie, der Politik, der Kultur und der Pädagogik ein wenig konkretisieren.

1.2.1 Humanisierung der Arbeit

Die Formulierung „Humanisierung der Arbeit“ ist sicherlich besonders problematisch und potenziell missverständlich, da sie in der Gegenwart eine ganz spezifische Bedeutung erlangt hat, nämlich die einer menschenwürdigen Gestaltung von

Arbeitsbedingungen. Dies ist hier nicht gemeint; im Gegenteil: die im folgenden charakterisierten Veränderungen haben u.a. außerordentlich menschenfeindliche Formen der Arbeit hervorgebracht. Wie also ist die Rede von der Humanisierung der Arbeit im Kontext dieses Vorlesungskapitels zu verstehen?

Gemeint ist der Prozess der Industrialisierung der Arbeit. Er impliziert einen Bedeutungsverlust der Naturbedingungen und Naturkräfte für die Arbeit und ihre Produktivität zu Gunsten der vom Menschen geschaffenen Produktionsbedingungen und der im Menschen angelegten und entfaltbaren Arbeitskraft. Während also in der vorindustriellen Arbeit, ganz besonders in der bis ins 18. Jahrhundert dominierenden Landarbeit die Arbeitserträge ganz entscheidend von den Gaben der Natur abhing, welcher daher der Dank der Menschen galt, verdanken sie sich in der industriellen Produktion immer mehr der Entfaltung von Begabungen: dem Erfindungsgeist und der Rationalität der Menschen.

1.2.2 Humanisierung der Ökonomie

Im Jahre 1776 erschien in London Adam Smith' klassisches Werk der Politischen Ökonomie unter dem Titel „Eine Untersuchung über Art und Gründe des Reichtums der Nationen“. Darin beschreibt Smith eine entscheidende Veränderung, welche sich in der Ökonomie dieser Zeit vollzog: Während der Reichtum eines Landes zuvor als Reichtum an Naturmitgift und Anhäufung von Schätzen bestimmt war, als etwas, das einem Land im wesentlichen geschenkt oder von ihm durch Eroberung und Raub erworben war, stellte Smith heraus: Der Reichtum einer Nation besteht von nun an in den Produkten ihrer Industrie. Er ist kein Geschenk oder Schicksal mehr und muss auch nicht durch Raub oder Eroberung gemehrt werden, sondern er ist Ergebnis menschlicher Anstrengungen. Reichtum wird nicht geerntet, abgeschöpft oder geraubt, sondern produziert. Menschliche Arbeit und somit der Mensch ist die letztinstanzliche Quelle allen Reichtums.

Dies bedeutete eine tiefgreifende ökonomische Entwertung der Natur. Während in einer naturalwirtschaftlichen Ökonomie „der Reichtum der Nationen“ ganz wesentlich von ihren Naturschätzen und der Qualität des Ackerbodens, vom Fischreichtum der Gewässer, dem Wildreichtum der Wälder und Steppen, vom Klima, der geografischen Lage usw. bestimmt gewesen war, gründete sich der Reichtum in einer markt-, waren- und geldwirtschaftlichen Ökonomie immer mehr auf die Leistungen der menschlichen Arbeit. Im ökonomischen Wert, also dem, was sich am Markt im Austausch gegen andere Waren oder gegen Geld an Erlös erzielen lässt, gilt schließlich – so lehrte es die klassische Ökonomie – nur noch die Menge in ihr vergegenständlichter Arbeit.

1.2.3 Humanisierung der Politik

Mit Humanisierung der Politik ist der Übergang von aristokratischen zu demokratischen Herrschaftsformen gemeint. Bis ins 18. Jahrhundert regierte der Adel auf lokaler, provinzieller und staatlicher Ebene. Aristokratie bedeutet wörtlich übersetzt die Herrschaft der Besten; diese Auszeichnung, zu den Besten zu zählen, kam jemandem aber nicht auf Grund von Leistung oder moralischer Integrität zu, sondern auf Grund seines Geburtsstandes, völlig unabhängig von seiner geistigen Leistungsfähigkeit oder moralischen Haltung. „Blaues Blut“ machte das aus, was wir in heutiger Terminologie „Kompetenz“, nämlich Zuständigkeit und Befähigung für eine Aufgabe, hier die des Regierens nennen. Das „blaue Blut“ aber ist eine Naturmitgift, und insofern die Natur Gottes Schöpfung ist, ist es eine Gottesgabe; der Adel beanspruchte die Herrschaft „von Gottes Gnaden“.

Eine Gesellschaft, in der sich die Menschen der in ihnen angelegten Kräfte bewusst werden, kann sich nicht mehr damit abfinden, vom Adel regiert zu werden. „Kompetenz“ (nochmal: dies ist kein Begriff der damaligen Zeit) entwickelt sich nach neuer Auffassung in der Entfaltung jener Kräfte, durch die Menschen über ihre Naturhaftigkeit (also ihr „Blut“) hinauskommen, und im verantwortlichen Gebrauch, den sie von diesen Kräften machen. Diese Kräfte also sollen zur Regierung kommen; sie sollen herrschen. Und da es sich dabei um Kräfte handelt, die jedem Menschen zugesprochen werden, muss in letzter Konsequenz das Volk die Herrschaft übernehmen und die Aristokratie von der Demokratie abgelöst werden.

1.2.4 Humanisierung der Kultur

Wenn wir unter Kultur das geistige Leben einer Gesellschaft verstehen, jenen Bereich, in dem die Menschen sich im Diskurs über ihre Lebensform verständigen, ihre Selbst- und Weltbilder entwickeln und prüfen, ihre Gestaltungskräfte erproben und demonstrieren usw., dann bezeichnet der Begriff der Aufklärung wohl am besten das Neue, das sich im 18. Jahrhundert Bahn bricht.

Aufklärung ist ja ein Begriff, den wir aus der Wetterkunde kennen: Das Wetter klart auf, wenn sich Nebel und Wolken oder andere atmosphärische „Trübungen“ verziehen, die zuvor den Blick getrübt, das Gesichtsfeld begrenzt, die Konturen haben verschwimmen lassen; wenn also der Horizont sich weitet, der Blick klar wird, die Dinge ihre Umrisse im hellen Lichte in aller Schärfe erkennen lassen. So soll das Licht des Verstandes den Blick auf die Welt erhellen.

Auch hier gilt, dass das, was wir zu sehen vermögen, nicht mehr von einer transzendenten Macht uns zu Gesicht gebracht wird, sondern die Menschen aus eigenem Sehvermögen die Welt in den Blick nehmen. Der Glaube an die von an-

derswoher kommende Botschaft (und damit auch die Unterwerfung unter die Institutionen und Mächte der Religion/en) wird abgelöst durch den modernen Glauben an die Vernunft, an die Aufklärungskraft des Verstandes, vor dessen kritischer Instanz sich nun alles zu rechtfertigen hat – nicht zuletzt auch er selbst, indem er sich seiner Bedingungen, Grenzen und Möglichkeiten selbstkritisch vergewissert, wie dies das zentrale philosophische Werk des 18. Jahrhunderts, Kants Kritik der reinen Vernunft, unternimmt.

1.2.5 Humanisierung der Pädagogik

Pädagogik diente bis ins 18. Jahrhundert hinein der Standeserziehung, d.h. der Einfügung des einzelnen in die Lebensform seines jeweiligen Standes und der daraus resultierenden Anforderungen. Sie war insofern keine Pädagogik, der es um die Freisetzung von Potenzialen ging, sondern eine einschränkende und in hohem Grade formende Pädagogik, deren wesentlicher Kern in der Unterwerfung des Kindes unter die Regeln, Gebräuche und Sitten seines Standes bestand und in der limitierenden Entwicklung jener Fähigkeiten, die zur Erfüllung der eigenen Aufgaben in diesem vorgegebenen Rahmen erforderlich waren.

Die neue Pädagogik dagegen, die mit den Veränderungen im 18. Jahrhundert nötig wurde, hatte die möglichst freie Entfaltung der (insbesondere geistigen) Kräfte eines jeden Kindes zum Ziel und verstand sich als Sorge für die Entfaltungsmöglichkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten des allgemein Menschlichen, des Humanen in ihm.

In der feudalen Gesellschaft war jemand das, was er einmal sein würde (Bauer, König, Bürger ...) von und durch Geburt. Er war sozusagen schon „fertig“. Säuglinge konnten als Könige inthronisiert werden. Auch wenn sie einen Vormund an der Seite hatten, der für sie die Regierungsgeschäfte führte, so tat dieser es doch in ihrem Namen. Das Kind war „kleiner Erwachsener“.

Erst eine Gesellschaft, für die der Mensch nicht bei und durch Geburt fertig bestimmt war in dem, was er werden wird, die vielmehr die Autorität dieses Werdens (auctoritas = Urheberschaft; Macht, wachsen zu lassen) in die Vernunft als jedem Menschen innewohnende Instanz legte, konnte die Zeit, in der die Vernunft sich zu dieser Autorität entwickelt, als eine Lebensphase eigener Bedeutung würdigen, also „Kindheit entdecken“. So differenziert die individuellen Bildungswege dann auch ausfallen mögen, sie alle gründen demnach in der einen, allen Menschen eigenen und gemeinsamen Autorität der Vernunft. Und diese ist nicht etwa fertig da bei Geburt, sondern sie muss erst aus der Naturhaftigkeit des Kindes herausgewunden, entwickelt werden aus den Banden der Natur, zu sich sozusagen befreit.

2. Die Alte Ordnung

2.1 Ordnung

Wenn davon die Rede ist, dass im 18. Jahrhundert die Alte Ordnung abgelöst wurde durch eine Neue Ordnung, die seither die Gesellschaften Mitteleuropas prägt, sollte zum besseren Verständnis vorweg geklärt werden, was Sie sich denn unter „Ordnung“ in diesem Zusammenhang vorstellen sollen.

Gehen wir von Ihrem eigenen Leben aus, dann ist dessen Ordnung von folgenden Faktoren geprägt:

2.1.1 Versorgung (Arbeit und Ökonomie)

Als erstes muss die materielle Lebensbasis gesichert sein: Sie müssen genug zu essen und zu trinken, Kleidung und ein Dach über dem Kopf haben. Es kommt noch einiges hinzu – je nach Lebensstandard. Nennen wir dies Versorgung. Ein Kind wird in der Regel von seinen Eltern versorgt, die wiederum versorgt sein müssen, um ihre Kinder versorgen zu können. Erwachsene müssen in der Regel selbst für sich sorgen; und zwar, indem sie arbeiten und dadurch Einkommen erzielen. Wie die Versorgung der Menschen sichergestellt wird, dies war zu unterschiedlichen Zeiten und ist in unterschiedlichen Gesellschaftsformen unterschiedlich geordnet. In der Regel fassen wir dies unter dem Begriff Ökonomie zusammen. Ökonomie umfasst dann den Zugriff auf die von Natur zur Verfügung gestellten Ressourcen, die Herstellung der Mittel des Lebens (und der Arbeit: Produktionsmittel) und die Verteilung dieser Lebens- und Arbeitsmittel.

2.1.2 Soziale Beziehungen und Strukturen

Ihr Leben vollzieht sich außerdem in vielfältigen sozialen Beziehungen: von den intimen Beziehungen in Partnerschaft und Familie über weitere Kreise von Freund-, Nachbar- und Bekanntschaften bis hin zu den anonymisierten und unpersönlichen Beziehungen, in denen wir alle zu vielen anderen Menschen stehen, mit denen uns gemeinsame Interessen, Aufgaben, Funktionen usw. verbinden. Diese Beziehungen sind auf ebenso vielfältige Weise geregelt: durch Traditionen, Sitten, Gebräuche und Gepflogenheiten ebenso wie durch formale Regelungen. Sie sind geformt durch Strukturen und soziale Organisationen und Institutionen, in denen wir uns teils vorfinden, in die wir teils eintreten (z.B. Familie, Schule, Universität, Beruf). Dabei spielen Gruppenbildungen, Schichtungen, Hierarchien

eine nicht unerhebliche Rolle, die uns in wechselnde Abhängigkeiten bringen, wie sie auch Macht verleihen und die eigenen Wirkungskreise bestimmen.

2.1.3 Gemeinsame Angelegenheiten

Das soziale Zusammenleben bedarf bestimmter förderlicher und absichernder Bedingungen, für die gesorgt werden muss. Neben den persönlichen und privaten Angelegenheiten gibt es also gemeinsame Angelegenheiten, die geregelt und für die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten eingerichtet und zugeteilt werden müssen. Die Sorge für die gemeinsamen Angelegenheiten wird traditionell als „politisch“ bezeichnet. (Indem Sie sich um solche gemeinsamen Angelegenheiten kümmern und für sie einsetzen, betätigen Sie sich politisch.) Sie umfasst aber auch die Aufstellung, Pflege und Durchsetzung formaler Regelungen (von Recht und Gesetz) für das gemeinsame Leben und entsprechende Hoheitsfunktionen, denen Sie als Individuen sich zu unterwerfen haben. Nicht zuletzt sind hier die staatlichen Institutionen, die Regierung und die Verfahren ihrer personellen Besetzung zu nennen.

2.1.4 Kultur

Als Kultur bezeichnen wir gemeinhin die Pflege des geistigen Lebens einer Gesellschaft: des gesellschaftlichen Diskurses über die gemeinsamen Angelegenheiten, der sozialen Verständigung über die gemeinsame Lebensform, der sozial wirksamen und geförderten Entfaltung der menschlichen Kreativität und deren Demonstration, der sozialen Reflexion über Sinn, Herkunft und Zukunft des menschlichen Lebens. Wenn Sie in der Cafeteria mit Kommiliton/innen heftig über die Frage diskutieren, ob der Geist eine Maschine sei oder Maschinen eine Seele haben können, dann betätigen Sie sich ebenso kulturell, wie wenn Sie Mitglied in einer Theatergruppe sind, einen Artikel in einer Studentenzeitschrift veröffentlichen oder Ihre Fotografien im Internet veröffentlichen.

Die genannten Faktoren stellen sicherlich nicht das gesamte gesellschaftliche Ordnungsgefüge dar, und sie stehen selbstverständlich untereinander wiederum in vielfältigen Beziehungen und Verflechtungen; viele Lebensbereiche, Tätigkeitsfelder oder Einrichtungen lassen sich nicht eindeutig nur einem von ihnen zuordnen.

Damit ist eine vorläufige grobe Struktur dessen angegeben, was in diesem Kapitel unter Ordnung angesprochen werden soll, wenn von der durch eine Neue abzulösenden Alten Ordnung die Rede ist.

2.1.5 Pädagogik

Dass Pädagogik für jede der genannten Ordnungsdimensionen hohe Relevanz hat bzw. von ihnen beeinflusst ist, dürfte leicht einsehbar sein. So sorgt sie für die Qualifizierung der Arbeitskräfte und ist selbst abhängig von der Versorgung durch Arbeit und Ökonomie. Sie hat die Aufgabe, die heranwachsende Generation zu sozialisieren und ist zugleich selbst Teil der sozialen Beziehungen in der Familie, aber auch in allen anderen sozialen Strukturen, in denen Menschen von- und miteinander lernen und auf ihre Entwicklung Einfluss nehmen. Politische Teilnahmemöglichkeiten hängen vom Bildungsstand ab; und Schulen sind Einrichtungen der Gesellschaft, heute des Staats, um die politisch gestritten wird. Schließlich ist Bildung immer auch Enkulturation, ist selbst ein Teil der Pflege des geistigen Lebens und somit des kulturellen Geschehens.

2.1.6 Übergang

Wenn das 18. Jahrhundert als Übergangszeit zwischen Alter und Neuer Ordnung bezeichnet wird, dann darf dies nicht als eine plötzliche oder auch nur in kurzem Zeitraum erfolgende vollständige Ersetzung der alten Ordnungsstrukturen durch neue betrachtet werden. Im 18. Jahrhundert wurden zwar die entscheidenden Weichen gestellt für diesen Übergang, aber dieser hatte sich länger angebahnt, und er benötigte zu seiner Vollendung Zeit weit über das 18. Jahrhundert hinaus. Elemente der Neuen Ordnung gab es also schon in der Alten. Andererseits dauerte es, so in Deutschland, teilweise bis ins 20. Jahrhundert, bis die Neue Ordnung, also die moderne bürgerliche Gesellschaft und das moderne demokratische Staatswesen durchgesetzt waren. Elemente der Alten Ordnung erhielten sich demnach noch über das 19. Jahrhundert hinweg.

Die noch darzustellende Alte Ordnung war also mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts längst noch nicht vollständig und überall Vergangenheit. Die Neue Ordnung war vielmehr oft erst in Ansätzen erkennbar. Und die Alte Ordnung hatte eine lange Vorgeschichte, auf die zurückgegangen werden muss, wenn man sie verstehen will.

2.2 Vorgeschichte

Was in diesem Vorlesungskapitel Alte Ordnung genannt und von einer Neuen, modernen Ordnung u.a. als „vormodern“ abgegrenzt wird, ist eine im Mitteleuropa (Gebiet des heutigen Deutschland und angrenzende Länder) des 18. Jahr-

hunderts vorfindliche Form dessen, was übergreifend auch als „feudale“ Gesellschaftsordnung bezeichnet wird. Es gab andere Ausprägungen ebenfalls „feudal“ genannter Ordnungen in anderen Weltregionen, beispielsweise in China oder Japan (hier bis weit ins 20. Jahrhundert), die zwar gemeinsame Merkmale mit der im folgenden zu beschreibenden Ordnung aufwiesen, aber sich doch auch in erheblichen Teilen davon unterschieden. Hier soll also nicht die feudale Gesellschaftsordnung schlechthin thematisiert werden, sondern ihre mitteleuropäische Ausprägung im 18. Jahrhundert.

Das Adjektiv „feudal“ kommt vom lat. *feudum* = Lehen (Landverleihung bzw. verliehenes Land). Diese die feudale Gesellschaftsordnung prägende Institution meint sowohl ein Sozial- und Rechtsverhältnis zwischen Lehensgeber und Lehensnehmer als auch das verliehene Land selbst.

Ihren Ursprung hatte die feudale Gesellschaftsordnung Mitteleuropas in der Kriegerordnung der Völkerwanderungszeit. Die Hierarchie der Kriegerordnung schlug sich nach Sesshaftwerden der erobernden Völker bei der Verteilung des eroberten Landes nieder. Der oberste Heerführer (König, Herzog) vergab als anerkannter alleiniger rechtmäßiger Besitzer des eroberten Landes Teile davon als Lehen an seine direkten und ihm treu ergebenen Gefolgsleute (Fürsten), seine „Vasallen“, die es wiederum in entsprechender Weise an niedriger gestellte Adelige (Landgrafen, Freiherren usw.) weiterverleihen konnten. Diese Weiterverteilung per Lehen konnte bis hinunter zur Vergabe von Land an Bauern zur eigenen Bewirtschaftung gehen. Mit der Vergabe und Übernahme des Lehens waren wechselseitige Treuepflichten verbunden, von Seiten des Lehensgebers insbesondere Schutz und Schirm, von Seiten des Empfängers „Rat und Hilfe“, insbesondere die Pflicht zur Kriegsgefolgschaft im gegebenen Falle. So war der Adel zunächst – auch nach dem Sesshaftwerden – ein Kriegerstand, was sich auch in seinem Selbstverständnis niederschlug.

Beim Tode des Königs oder des Lehensnehmers fiel das Lehen Anfangs noch an den (neuen) König zurück; später setzte sich die Erblichkeit der Lehen durch.

Für den materiellen Lebensunterhalt sorgten die Bauern, die sich teils aus dem „Fußvolk“ des erobernden Volkes (freie Bauern), teils aus der unterworfenen Bevölkerung des eroberten Landes (leibeigene Bauern) rekrutierten. Die Bauern erhielten ihr Land ebenfalls von einem Adligen, als Freie zum eigenen Besitz, allerdings mit der Verpflichtung zur Abführung eines Teils des Ertrags an den Feudalherren (Grundherrschaft); als Leibeigene zur Bewirtschaftung der Ländereien des Adligen (des Guts) mit Anspruch auf Versorgung (Gutsherrschaft).

Die Legitimation der entstandenen Gesellschaftsordnung mit ihrem vielfach gestuften und fast ganz Europa überziehenden Geflecht von Herrschaft und Fürsorge, Privilegien und Pflichten stützte sich seit der Christianisierung im 8./9. Jh. n.C. ganz wesentlich auf die Kirche, in deren ebenfalls Europa überziehenden

Strukturen die feudale Gesellschaftsordnung ihre Entsprechung und Stützung fand. Die höheren Kirchenämter standen allein adligen Sprösslingen zu; der niedere Klerus rekrutierte sich aus dem Bauernstand. Die Kirche lehrte die gegebene Ordnung als natur- und gottgegeben und den Gehorsam gegen die weltliche Obrigkeit als eine Form des Gehorsams gegen Gott.

Die Entwicklung der Feudalgesellschaft vom 6. bis zum 18. Jahrhundert war geprägt durch die allmähliche Aushöhlung des Lehensprinzips, indem die ehemaligen Vasallen sich mehr und mehr aus der Abhängigkeit von ihrem König lösten und ihr Land ebenso selbst-herrlich regierten, wie es dem König schon immer zustand. So zerfielen die Königreiche in einen bunten Flickenteppich unterschiedlichster feudaler Herrschaften. Das zweite prägende Moment war die wachsende Abhängigkeit der Bauern vom Adel, gegen die sie sich im 16. Jahrhundert einmal mit Macht aufzulehnen versuchten, die aber nach ihrer Niederlage in den sog. Bauernkriegen nur umso größer wurde.

Hierbei sind zwei Hauptarten zu unterscheiden: die Grundherrschaft und die Gutsherrschaft. Die Grundherrschaft [Dipper 1991, 108-117] war die ursprünglichere Form und gehört in den Zusammenhang des Lehenswesens. Ein Bauer erhielt vererbbares Land von seinem adligen Herrn zur eigenen Bewirtschaftung; im Gegenzug hatte er auf Dauer verschiedene Dienste und Abgaben zu leisten. Wie abhängig ein Bauer von seinem adligen Herrn war, hing von der Größe und Qualität des ihm überlassenen Grund und Bodens ab und von Höhe und Umfang der zu leistenden Abgaben und Dienste. Oft lebte der Grundherr ausschließlich von den Leistungen und Abgaben seiner Bauern, ohne selbst noch Land zu bewirtschaften.

Bei der Gutsherrschaft [Dipper 1991, 117-126] gehörte alles Land des Gutbezirks, der oftmals ganze und sogar mehrere Dörfer umfasste, dem adligen Herrn. Die Bauern hatten kein Land zur eigenen Bewirtschaftung zur Verfügung, sondern leisteten ihre Arbeit auf dem Gut, wofür sie Anspruch auf eine mehr oder weniger ausreichende Grundversorgung hatten. Der Gutsherr regierte das Gut als landwirtschaftlichen Großbetrieb mit den Bauern als Arbeitskräften, nur dass anders als später die Bauern kein Geld für ihre Arbeit, sondern meist nur Naturalien erhielten. Die Gutsherrschaft nahm gegenüber der ursprünglicheren Form der Grundherrschaft im 17. und 18. Jahrhundert zu; sie war insbesondere in Ostpreußen im 18. Jahrhundert zur dominierenden Herrschaftsform geworden.

2.3 Arbeit, Ökonomie und Gesellschaft

2.3.1 Die Basis: die bäuerliche Landarbeit

Materielle Lebensbasis der feudalen Gesellschaft war in erster Linie die landwirtschaftliche Produktion: Ackerbau und Viehzucht (daneben die Forstwirtschaft, die Jagd, der Bergbau; das Handwerk und der Handel; in Küstenregionen zudem die Fischerei). Die Bauern ernährten sich selbst und den Adel. Ihre Arbeit war in hohem Maße abhängig von den Naturgegebenheiten: Qualität des Ackerbodens, klimatische Bedingungen u.a.. Der Lebensrhythmus auf dem Lande war entsprechend diktiert vom natürlichen Rhythmus der Jahreszeiten und der davon abhängigen jahreszeitlichen Abfolge der jeweils nötigen Verrichtungen in der Bestellung der Äcker und der Versorgung des Viehs. Der Ertrag ihrer Arbeit bestimmte sich weitgehend durch die Gunst oder Ungunst der gegebenen Bodenqualität und wechselnder klimatischer Bedingungen. Selbstverständlich entwickelte sich auch die Technik der Landarbeit im Verlaufe der Jahrhunderte weiter. Im 18. Jahrhundert wurde nicht mehr mit denselben Werkzeugen und denselben Verfahrensweisen das Land bestellt wie 500 oder 1000 Jahre zuvor. Aber diese Veränderungen vollzogen sich so langsam, dass sie im Verlaufe eines Menschenlebens kaum spürbar wurden und die Kinder im großen und ganzen auf dieselbe Weise und mit denselben Mitteln ihre Arbeit taten wie schon ihre Eltern und Großeltern.

Ihre Abgaben hatten die Bauern meist in Naturalien zu leisten. Geld spielte insgesamt eine untergeordnete Rolle. Der größte Teil der landwirtschaftlichen Produkte fand auf direktem Wege zum Konsumenten: als Selbstversorgung der Bauern und Versorgung der adligen Herrschaft. Auf den Märkten wurden lediglich die nicht lebensnotwendigen Überschüsse verkauft.

Das Resultat war, dass der Adel, selbst wenn er in Saus und Braus leben mochte, kaum über Geldmittel verfügte, um sich auch die Dinge kaufen zu können, die seine jeweilige Untertanenschaft nicht zu liefern vermochte.

Dass die Verfügung über Land die Grundlage der feudalen Gesellschaft ausmachte, indem sie zugleich die Verfügung über die bäuerliche Arbeitskraft und ihre Früchte einschloss, hatte eine bedeutsame Implikation: die Bindung des jeweiligen Standes (Adel und Bauernschaft) an das Land (an die „Scholle“). Freizügigkeit gab es in der feudalen Gesellschaft nicht. Kein freier Bauer und kein Adliger konnte einfach sein Land verlassen, ohne damit seine Existenzgrundlage zu verlieren; denn eine Veräußerung von Land war nicht möglich. Es gab kein Eigentum an Land im modernen Sinne. Der Lehensherr konnte unter bestimmten Umständen das Lehen wieder entziehen; Land konnte auch durch kriegerische Eroberung verloren oder in Besitz gebracht werden. Es konnte geerbt und vererbt wer-

den. Aber es konnte nicht ohne weiteres verkauft werden. Einen „Immobilienmarkt“ im modernen Sinne gab es nicht. Deshalb war die feudale Gesellschaft grundsätzlich so immobil wie das Land, auf dem sie lebte.

Die leibeigenen Bauern galten als Zubehör des Landes, kaum anders als das Vieh. In der Oberlausitzer Untertanenordnung von 1652 hieß es, dass die Bauern „wegen der Dienste, die sie den Gütern zu leisten schuldig, für ein zugehöriges Stück derselben zu achten“ seien (zit. nach [Dipper 1991, 126]) Sie konnten das Land, dem sie zugehörten, nur unter Brechung der bestehenden Rechtsordnung durch Flucht zu einem anderen Gutsherren oder in eine freie Stadt verlassen.

Dipper führt aus:

„In der Gutsherrschaft war ... der Bauer Bestandteil des Gutsbetriebs, seine eigene Wirtschaft diente im allgemeinen lediglich der Sicherung seiner Existenz, damit der Herrschaft das Zahlen von Geldlöhnen erspart blieb. ... die Freiheit der Person und des Eigentums [war] auf vierfache Weise beschränkt ...

Zum ersten sicherte die Gutsuntertänigkeit den Herren... die Fülle jener Rechte, mit deren Hilfe die Untertanen zu ihren vielfältigen Pflichten angehalten werden konnte. ...

Daraus ergab sich, zweitens, die Bindung an die Scholle, und zwar zwingend. Die Untertanen ‚dürfen das Gut, zu welchem sie geschlagen sind, ohne Bewilligung ihrer Grundherrschaft nicht verlassen‘, hieß es noch im preußischen Allgemeinen Landrecht des Jahres 1794 ... Aus dieser Schollenbindung ... folgten im Verein mit der Erbuntertänigkeit weitere Beschränkungen: Die Heirat bedurfte herrschaftlicher Zustimmung; die Kinder mußten den bäuerlichen Beruf ergreifen; als Minderjährige hatten sie auf bestimmte oder unbestimmte Dauer bei der Herrschaft gegen Lohn und Kost zu dienen (Gesindezwang); die Herrschaft hatte das Recht zu ‚mäßigen Züchtungen‘ gegenüber dem Gesinde, zur Verhängung von Freiheitsstrafen gegenüber den Bauern, falls diese sich ‚der Widersetzlichkeit, beharrlichen Faulheit, vorsätzlichen Vernachlässigung oder eines anderen dergleichen Vergehens schuldig machen‘. ...

Zu diesem dichten Netz von Bevormundungen und Kontrolle gehörte, drittens, die Arbeits- und Dienstleistungspflicht. ...

Abgerundet und abgesichert wurde diese weitgehende Verfügungsgewalt durch ein Eigentumsrecht, das den Besitzer in mannigfacher Weise dem Willen der Gutsherrschaft unterwarf. ... [Es] gewährte ... lediglich ein persönliches Nutzungsrecht auf Zeit. Es war das schlechteste bäuerliche Recht überhaupt, da es alle negativen Merkmale in sich vereinte: zeitliche Befristung (was die faktische Vererbung der Stelle nicht ausschloß), hohe Belastung mit Abgaben und insbesondere mit Diensten und schließlich außerordentlich knappe Ausstattung mit Land“. [Dipper 1991, 122-124]

In seinen Stand wurde man geboren; und niemals konnte man ihn verlassen, außer durch einen Akt der Obrigkeit. Man wurde als Adliger oder als Bauer geboren; und man blieb es normalerweise Zeit seines Lebens. Man erbte die Verfügung über bzw. die Zugehörigkeit zu einem Stück Land; und niemals konnte man – außer durch Flucht – woanders seinen Lebenssitz finden. Blut und Boden waren die Bande, durch die diese Gesellschaft zusammengefügt war.

2.3.2 Stadt und Land

Die Städte bildeten Enklaven einer anderen Ordnung innerhalb der Feudalgesellschaft. Sie entstanden teils an bevorzugten Handelsplätzen, teils aus Niederlassungen von Handwerkern im Umfeld von Adelssitzen. Ihre wirtschaftliche Lebensgrundlage unterschied sich fundamental von der ländlichen; und daraus resultierten dann auch anders geartete soziale und politische Ordnungsstrukturen.

Die wirtschaftliche Grundlage der Städte bestand in der menschlichen Arbeit (Handwerk) und dem Handel mit ihren Produkten. Während die Arbeit auf dem Lande die Natur zu unterstützen hatte und ihre Früchte sich im wesentlichen als Gaben der Natur darstellten (zum Ausdruck gebracht im Erntedank), diente die Natur dem Handwerk vor allem als Materiallieferant. Das Gewicht der Beiträge von Natur und Arbeit hatte sich so verlagert, dass im Handwerk der Mensch und seine Produktivität als entscheidende Instanzen erschienen, denen sich das Wohlergehen der Menschen verdankte.

Die soziale Gliederung der städtischen Bevölkerung spiegelte entsprechend die Gliederung der Handwerke wieder (Zünfte). Neben der direkten Auftragsarbeit für bestimmte Kunden gewann der Markt als Distributionsinstanz zunehmend an Bedeutung. Der sich ausbreitende Handel zog wiederum Handwerker an, wie umgekehrt das wachsende Angebot an handwerklichen Waren den Handel beförderte. Und schließlich war die städtische Wirtschaft ganz wesentlich Geldwirtschaft. Während auf dem Lande die Abgaben eingebunden waren in ein Geflecht wechselseitiger Verpflichtungen, von Leistungen und Gegenleistungen, war der Weg von der Produktion zum Verbrauch in den Städten durch Kauf und Verkauf und d.h. durch das Dazwischentreten des Geldes vermittelt.

Der Reichtum des Adels bestand im Grundeigentum. Seine Mehrung war nur möglich als Vergrößerung des Grundbesitzes auf Kosten anderer (Eroberung und Raub), weil die Menge des besitzbaren Grundes insgesamt nicht wachsen konnte. Die Früchte der Landarbeit ließen sich nicht akkumulieren. Der Reichtum des Bürgerstandes dagegen bestand in Geld. Seine Mehrung war möglich durch Anhäufung von Geld (Sparen, Schatzbildung). Und da Arbeit im Unterschied zum Land mengenmäßig ausgedehnt werden kann, musste wachsender Reichtum der einen nicht zwangsläufig auf Kosten anderer vonstatten gehen.

Innerhalb der Stadtmauern galt also eine andere Ordnung. „Stadtluft macht frei“, lautete eine Losung, welche zum Ausdruck brachte, dass die Niederlassung in einer Stadt (Achtung: nicht jede städtische Ansiedlung war „Stadt“ im beschriebenen Sinne; Voraussetzung war, dass sie über „Stadtrechte“ verfügte) die betreffende Person zu ihrem „Bürger“ machte und damit in einem gewissen Maße aus der feudalen Gesellschaftsordnung herausnahm (z.B. die Fesselung an die Scholle auflöste). (Einschränkung: Die Städte waren insgesamt durchaus in das

feudale Herrschaftsgefüge eingegliedert.) Die städtischen Regierungen entwickelten entsprechend sehr bald demokratische Elemente (wenn auch noch nicht im Sinne moderner Demokratien), wozu allerdings auch schon bald die Macht des Geldes in Gegensatz geriet.

Aufgrund ihres wachsenden Reichtums konnten manche Städte auch innerhalb einer insgesamt feudalen europäischen Herrschafts-Ordnung soviel Macht erringen (Unterhaltung von Heeren und Flotten), dass sie den traditionellen feudalen Ordnungsmächten ebenbürtig wurden.

2.3.3 Feudale „Ökonomie“

Arbeit war im Feudalismus Angelegenheit der niederen Bevölkerungsschichten; sie „adelte“ keineswegs; im Gegenteil: Der Adel zeichnete sich gerade dadurch aus, dass er nicht arbeitete, sondern für sich arbeiten ließ. Insofern verstand er in der Regel auch nicht genug von der Landwirtschaft, um innovativ auf Produktivitätssteigerung hinzuwirken, obwohl dies in seinem längerfristigen Interesse gelegen hätte. Sein unmittelbares Interesse richtete sich vorrangig auf die Abschöpfung der Erträge, wobei er über die Jahrhunderte hinweg immer wieder aufs Neue versuchte, den Ausbeutungsgrad der bäuerlichen Arbeit zu seinen Gunsten zu erhöhen, was die Bauern permanent an den Rand der nackten Existenzsicherung drängte und oft genug darüber hinaus.

Über die Relation von Aufwand und Ertrag, über ressourcenschonenden Mitteleinsatz machten die Grundherren sich meist wenig Gedanken. Indem sie die Quellen der Landarbeit, insbesondere die bäuerliche Arbeitskraft bis an die Grenze der Erschöpfung und Zerstörung auspressten, handelten sie – im modernen Sinne – geradezu unökonomisch.

Hinzu kam das Selbstverständnis dieser Zeit:

„Jedem Stand war seine spezifische ‚Nahrung‘ zugemessen [wir würden heute sagen: ein bestimmter standesgemäßer Lebensstandard], aus der sich das Maß der Erträge ebenso ableitete wie das Maß der Arbeit und damit die Lebensführung überhaupt. Es war weder einfach noch lohnend, die zugewiesenen Quantitäten zu überschreiten, am wenigsten in der Landwirtschaft. Wichtig war der Erhalt des Bestehenden, das Gleichgewicht der Verteilung.“ [Dipper 1991, 190]

Wir hatten zuvor schon gesehen, dass der Adel aber keineswegs nur am Erhalt des Bestehenden interessiert war. Das rief eine „moralische Ökonomie“ [Dipper 1991, 178] auf den Plan, welche den adligen Grundherren gleichsam „ins Gewissen“ redete, indem sie sie zu einem Verhalten anzuleiten versuchte, das sich den Erhalt des Gleichgewichts, auch im Interesse der Bauern, zum Ziel setzte.

2.3.4 Stände

Der Begriff des Standes spielt in der Feudalordnung eine doppelte Rolle. Zum einen bezeichnet er als politische Kategorie diejenigen Gruppen, die bei bestimmten politischen Fragen, soweit sie mit dem Aufbringen und der Verwendung von Steuern zu tun haben, mitzubestimmen haben. Darauf wird im folgenden Abschnitt eingegangen werden. Zum anderen aber bezeichnet er eine gesellschaftliche Identifizierungs- und Abgrenzungsgröße. Stand, so hieß es in einem Buch von 1806, bezeichnet diejenige „Beschaffenheit eines Menschen“, „wodurch er von anderen unterschieden wird“ (zit. nach [Dipper 1991, 76]).

Diese Unterscheidungsmerkmale lagen auf mehreren Ebenen: der sozialen, der wirtschaftlichen und der politischen.

„Jeder Stand besaß seine Pflichten, Aufgaben und Rechte, seine Ehre und seine Nahrung, d.h. Lebensstil und Aufwand, kurz: soziale, wirtschaftliche und herrschaftliche Positionen waren miteinander verknüpft und festgeschrieben.“ [Dipper 1991, 80]

Da die Standesunterschiede sich auf keine natürlichen Unterschiede zurückführen ließen und auch die gesellschaftliche Dynamik zu Lebensläufen führte, welche die Grenzen zwischen den Ständen willkürlich werden ließen, kannte die feudale Ordnung ein umfangreiches Regel- und Kontrollwerk, welche die Unterschiede auch äußerlich sichtbar machte und aufrecht erhielt. Es war der Garant sichtbarer Ungleichheit. Dazu gehörten beispielsweise Kleiderordnungen, die vorschrieben, welchen Schmuck eine Bauersfrau bei der Hochzeit tragen durfte (Gold- und Silberschmuck im Wert von nicht mehr als 10 Kreuzern), aus welchen Stoffen die Kleidung gewebt sein durfte (Seide und Baumwolle war den Bauern untersagt), welche Farbe die Kleidung haben durfte (Purpur und Blau waren nur durch kostspielige Färbeverfahren zu erzielen und daher den adligen Ständen vorbehalten). Es gab Prozessionsvorschriften (wer darf an welcher Stelle in welcher Aufmachung mitgehen); auch das Zeremoniell am königlichen oder fürstlichen Hofe war streng reglementiert. All diese Regelungen und Vorschriften „waren nichts anderes als in Formulare oder Bilder gegossene Versuche der Fixierung traditionsbestimmter Stufungen und Zuordnungen.“ [Dipper 1991, 88]

Schließlich gab es ein besonders wirksames Mittel der Bewahrung der ständischen Ordnung: das „Konnubium“, d.h. den Grundsatz der ebenbürtigen Hochzeit, welcher „unstandesgemäße Ehen“ und damit eine mögliche Vermischung der Stände ausschließen sollte.

Dipper resümiert:

Es „war und blieb diese Gesellschaft etwas Unnatürliches und bedurfte gerade deshalb der unablässigen Kontrolle und Steuerung. Die Fülle der Eingriffe, Gebote und Verbote belegt nichts anderes als die Künstlichkeit ... [dieser] Ordnung“. [Dipper 1991, 92]

2.4 Herrschaft, Recht und Staat

Die feudale Gesellschaft ist – wie schon gesehen – ein vielfältig gegliedertes System abgestufter Herrschaftsverhältnisse, die aber im Prinzip wechselseitige Verpflichtungen beinhalteten. Die gesellschaftliche Realität sah oft anders aus: Immer wieder nutzten die adligen Herrschaften ihre Machtbefugnisse und Machtmittel, um sich mit Gewalt zu holen, was ihnen dem Recht nach nicht zustand. Dabei kam ihnen zu Gute, dass sie selbst es meist waren, in deren Zuständigkeit die Rechtsprechung über die von ihnen abhängigen Menschen lag und auch die für die gegebenenfalls gewaltsame Vollstreckung ihrer Urteile.

Während zu Beginn der feudalen Ordnung in Mitteleuropa noch viele Bauern und Dorfgemeinschaften über weitgehende Freiheits- und Selbstverwaltungsrechte verfügten, gekoppelt mit verbreitetem eigenem Landbesitz, schaffte es der Adel im Laufe der Zeit mit List und Tücke, ökonomischem Druck (Schuldknechtschaft) und direkter Gewalt, immer mehr Bauern in die Abhängigkeit bis hin zur Leibeigenschaft zu zwingen und vielen Dorfgemeinschaften ihre Selbstverwaltungsrechte zu nehmen. So verstärkte sich die Untertänigkeit als einseitiges Unterwerfungsverhältnis.

Einen Staat mit Zentralmacht und zentralen Verwaltungseinrichtungen, stehendem Heer usw. gab es im Feudalismus erst, als sein Ende schon nahte, im 18. Jahrhundert. Wir werden darauf im Zusammenhang mit dem „Aufgeklärten Absolutismus“ zurückkommen. Ursprünglich aber waren auf dem Lande König, Herzog und Fürst weit weg. Hier übte der Landadel die Herrschaft aus. Das Recht lag – wie gesagt – ebenfalls in dessen Händen, soweit es die örtlichen Angelegenheiten betraf. Politik war gleichbedeutend mit der Herrschaftsausübung des Adels. Beteiligungsrechte hatten die nicht-adligen Bevölkerungsschichten nicht.

Versteht man unter einem Staat die von einem König oder Kaiser ausgeübte Regierungsgewalt, so reichte diese gerade so weit, wie das ihm unmittelbar zugehörige, also nicht als Lehen weitergegebene Land reichte; und soweit es ihm in außenpolitischen Dingen (was meistens Krieg bedeutete) gelang, seine direkten Untergebenen (Vasallen), also vor allem die Herzöge und Fürsten zum gemeinsamen Handeln zu bewegen – was schwierig genug war, da jeder von diesen im Zweifelsfalle seine eigenen Interessen höher zu stellen pflegte als die des Gesamtreichs – bzw. in innenpolitischen und finanziellen Fragen die Stände von der Unterstützungswürdigkeit seiner Vorschläge zu überzeugen. Überredung, Bestechung und sogar militärische Gewalt waren dazu nicht selten erforderlich. Die „Hausmacht“ eines Königs oder Kaisers spielte daher eine bedeutende Rolle.

Die Beteiligung der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen erfolgte in der Ständeversammlung. Hier ist „Stand“ eine politische Kategorie und bezeichnet ei-

ne durch gemeinsame Standesinteressen vereinigte Machtgruppe. Als Stände wurden zunächst die steuerpflichtigen Grundbesitzer bezeichnet. Aus ihrer Steuerpflicht leiteten sie das Recht ab, über Höhe, Aufbringungsmodus und Verwendung der Steuermittel mit zu befinden.

„Kein europäischer Monarch oder Fürst konnte regieren ohne die Mitsprache seiner Stände, denn ohne sie bekam er nicht genug Geld.“ [Körber 2006, 76]

„Die Versammlung der Stände hatte in jedem europäischen Staat einen anderen Namen, der in vielen Staaten Europas später auf die modernen Parlamente übergegangen ist. Die Ständeversammlung hieß in Deutschland und den skandinavischen Ländern ‚Reichstag‘, in Polen ‚Sejm‘, in England ‚Parliament‘, in Spanien ‚Cortes‘. In den Niederlanden sprach man von den ‚Generalständen‘. Auf den Ständeversammlungen kamen die ‚Stände‘ zusammen, die Grundbesitzer, die ihr Land unmittelbar vom König oder Fürsten erhalten hatten. Sie vereinigten sich innerhalb der Ständeversammlung in Gruppen, je nachdem, welche Rechtsstellung die einzelnen Grundbesitzer hatten. Eine Gruppe gleicher Rechtsstellung nannte man ebenfalls ‚Stand‘. Die ‚Stände‘, die Grundbesitzer, versammelten sich also in nach Stand (Rechtsstellung) getrennten Gruppen. Die wichtigsten dieser Gruppen in allen europäischen Ländern waren Klerus, Adel und Städte.“ [Körber 2006, 76]

Der für das materielle Leben wichtigste Stand, der „Nährstand“, die Bauern, war also – bis auf wenige Ausnahmen (z.B. in Tirol) – nicht vertreten.

3. Entfesselung der Produktivkräfte

3.1 Produktivkräfte

Im vorhergehenden Vorlesungskapitel war die materielle Versorgung als Grundlage der gesellschaftlichen Ordnung bezeichnet worden. Wie gut die Versorgung der Menschen in einer gegebenen Ordnung ist, hängt von zwei hauptsächlichsten Faktoren ab: der Produktivität der Arbeit und der Art und Weise der Verteilung der Ressourcen, Mittel und Produkte. Letzteres hängt eng mit der Eigentumsordnung zusammen, auf die nachher noch eingegangen wird; ersteres führt uns zum Stichwort Produktivkräfte.

Als Produktivkräfte werden in dieser Vorlesung die in Arbeit produktiv wirksamen, also zum Arbeitsergebnis beitragenden Kräfte bezeichnet. In einer ersten groben Aufgliederung kann man darunter fassen:

- Natur,
- Arbeit und
- Technik,

wobei zu berücksichtigen ist, dass die Arbeitskraft des Menschen teils selbst eine gegebene Naturkraft, teils durch Ausbildung entwickelt ist; und dass Technik zweifach zu verstehen ist: als subjektive Technik ist sie Moment der ausgebildeten Arbeitskraft und ihrer Fähigkeiten (Beispiel: die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens), als objektive Technik bezeichnet sie das Arsenal der von Menschen hergestellten und ihm verfügbaren Arbeitsmittel und überlieferbaren Regeln und Verfahren. Objektive Technik verlangt zu ihrer Anwendung subjektive Techniken; und in subjektiven Techniken stecken tradierbare Verfahren bzw. sie sind ausgebildet durch das Erlernen solcher Verfahren.

Wir sehen schon, dass hier ein pädagogisches Thema, nämlich die Ausbildung von Arbeitskraft, eine nicht unbedeutende Rolle spielt.

3.1.1 Grundlegende Arbeitstätigkeiten

Zur Versorgung der Gesellschaft in der Naturalwirtschaft der Alten Ordnung dienten im Wesentlichen folgende Arbeitstätigkeiten:

Das *Sammeln* von Wildfrüchten, Wildkräutern, von Holz und Reisig stellte einen durchaus relevanten Teil der Versorgung dar und ergänzte den Speiseplan der bäuerlichen Familie beispielsweise durch Beeren und Pilze. Ganz besonders wichtig aber war die kostenlose Versorgung mit Brennmaterial, die durch das Sammeln von Holz und Reisig in den Wäldern bestritten wurde – was voraussetzte, dass die

Landbevölkerung dazu das Recht hatte. Dieses Recht, ursprünglich begründet darin, dass es in den meisten Gegenden die sog. Allmende gab, also Land (Wiesen, Wälder, Flüsse, Seen), das als Gemeineigentum galt, wurde jedoch im Laufe der Zeit immer weiter eingeschränkt, da die adligen Herrschaften sich mehr und mehr davon mit List und Tücke oder Gewalt aneigneten und in feudales Grundeigentum überführten, dessen Nutzung abgabepflichtig wurde.

Auch das *Fangen*, weniger das *Jagen* von Wild diente der Nahrungsergänzung. Die Jagd wurde vor allem vom Adel selbst betrieben, weniger aus Versorgungsgründen, mehr als Demonstration der eigenen Waffenmacht und Übung im Waffengebrauch. Den Bauern blieb eher das Fallenstellen. Allerdings galt auch hier, dass das Fangen oder Jagen von Wild mit dem Verschwinden der Allmende zum Verbrechen wurde. (Wilderer galten in der Überlieferung oft als Helden des einfachen Volkes, weil sie praktisch gegen die vom Adel erzwungenen neuen Rechtsverhältnisse rebellierten, die als Bruch älterer Rechte verstanden wurden.)

Das *Fischen* war natürlich in den Küstenregionen für viele Menschen die hauptsächliche Existenzgrundlage. In den meisten Gebieten ging es aber wie beim Fangen und Jagen um das Fischen in Binnengewässern als Ergänzung zur landwirtschaftlichen Betätigung. Da Bäche, Flüsse, Teiche und Seen wie die Wälder und freien Wiesen – früher Teil der Allmende – zunehmend auf dem Herrschaftsgebiet von Adligen lagen, galt für das Fischen sinngemäß das Gleiche wie beim Fangen und Jagen.

Der Natur konnten zudem in vielfältiger Hinsicht *Rohstoffe entnommen* werden, und sie diente als *Energielieferant*: Steinbrüche lieferten Baumaterial, Wälder Holz für das Bauen von Häusern, Möbeln und Gerät; in Bergwerken wurde Erz gewonnen; Wasser war selbst ein wichtiger Rohstoff und lieferte ebenso wie der Wind Antriebsenergie für Mühlen.

Erst mit der *Viehhaltung* kommen wir aber in den Kernbereich der eigentlichen landwirtschaftlichen Arbeit. Das Vieh (Ziegen, Schafe, Rinder, Schweine, Pferde, Hunde, Katzen usw.) diente als natürliche Kraftquelle, vor allem für Zug und Transport; es lieferte Grundnahrungsmittel (Milch und Fleisch); und es lieferte Rohmaterial für die Textilherstellung (Felle, Haut, Haare, Wolle). Hunde und Katzen erfüllten darüber hinaus besondere Funktionen rund ums Haus.

Der zweite große Bereich landwirtschaftlicher Arbeit ist der *Anbau von Nutzpflanzen*. Dazu gehört zwar im weitesten Sinne auch die Forstwirtschaft; doch wird in der Regel darunter in der Hauptsache der Anbau von Pflanzen verstanden, die unmittelbar der Herstellung von Nahrungsmitteln (Getreide-, Kartoffel-, Gemüse-, Obstanbau) oder von Rohmaterial für Textilien (Flachs, Baumwolle) dienen.

Und schließlich ist hier die *handwerkliche Herstellung* von Gebrauchsgütern anzuführen, die teils unmittelbar dem täglichen Alltagsgebrauch unterliegen, teils

selbst wiederum Mittel der Arbeit sind, teils beides zugleich. Die handwerkliche Tätigkeit konzentrierte sich zwar in den Städten, sie war jedoch auch dort, wo die Landarbeit dominierte, in den Dörfern und auf den Höfen, keine vernachlässigbare Tätigkeit. Auch die bäuerliche Bevölkerung selbst leistete in großem Umfang nebenher handwerkliche Arbeit, größtenteils – im Rahmen der ländlichen Subsistenzwirtschaft – für den eigenen Bedarf, teils aber auch für den lokalen Markt, um durch den Erlös die eigene Existenzbasis zu verbessern. Viele Familien hätten ohne diese Zusatzarbeit gar nicht überleben können.

3.1.2 Naturkraft und Arbeitskraft

Wenn wir uns all diese Arbeitstätigkeiten in Hinsicht der in ihnen wirkenden Kräfte ansehen, so werden wir feststellen, dass insbesondere für das Sammeln, das Fangen, Jagen und Fischen sowie für das Entnehmen von Rohstoffen und Nutzen von Energie die Natur von ganz ausschlaggebender Bedeutung war. Ihr Reichtum, ihre Freigebigkeit entschieden über den erzielbaren Ertrag.

Für die *Viehhaltung* galt dies erkennbar nicht im selben Ausmaß. Und doch wurde auch das Vieh damals doch eher als Naturkraft und Naturgabe begriffen, weniger als (Zucht-)Produkt der eigenen Tätigkeit, zumal es in seinen Lebensansprüchen doch wiederum in höchstem Maße von den Naturbedingungen abhängig war bzw. mit seinen Bedürfnissen selbst als Naturbedingung erschien, die den Rhythmus des Landlebens sowohl täglich zwischen Sonnenauf- und -untergang als auch über die Jahreszeiten hinweg stark bestimmte. Die menschliche Arbeit erschien doch mehr als Unterwerfung (Zähmung), Pflege und Versorgung, Kontrolle (Hütung, Bewachung) und Ausnutzung der tierischen Naturkraft.

Beim *Ackerbau* rückte der Anteil der menschlichen Arbeit schon stärker in den Vordergrund. Der Boden wurde – anders als das Vieh – zum Objekt der Bearbeitung. Und doch dominierte auch hier das Verständnis, dass der Boden als eigene Naturkraft wirkte, dass die menschliche Arbeit ihm nur half, aus eigener Kraft die Früchte hervorzubringen. Er konnte freigebig oder knauserig sein, wie das Vieh konnte er sich widersetzen oder willfährig sein. Schließlich wurde die Arbeitskraft selbst in hohem Maße als Kraft verstanden, deren Wirksamkeit eine Gabe der Natur ist, da sie von Größe und Kraft des Menschen, von seinen Sinneskräften und seinem angeborenem Geschick abhing. Auch der Rhythmus der Landarbeit wurde schließlich von Naturrhythmen des Tages und der Jahreszeiten sowie den unvorhersehbaren „Launen“ der Natur diktiert, die mit Kapriolen des Wetters, Krankheiten von Pflanzen, Tieren und Menschen, Tier- und Menschen-Seuchen oder epidemischen Plagen durch Schädlinge alles menschliche Planen und Streben durchkreuzen konnte.

Erst wenn wir die *handwerkliche Güterherstellung* betrachten, rückte der Beitrag der menschlichen Arbeit in den Vordergrund. Da sie weit unabhängiger war von den natürlichen Rhythmen und dem Wechsel der Naturbedingungen, konnte sie auf dem Lande die zeitlichen Lücken füllen, zu denen die Landarbeit von der Natur immer wieder gezwungen war. Das Stadtleben insgesamt vollzog sich in deutlich geringerer Abhängigkeit von der Natur. An die Stelle der Dankbarkeit gegenüber der Natur trat der Stolz auf die eigene Leistung.

Dennoch war auch die handwerkliche Arbeit innerhalb der Alten Ordnung keineswegs so von der Natur emanzipiert, wie wir dies für die moderne industrielle Arbeit sagen können. Das Rohmaterial stammte durchweg aus der Natur und war in Abhängigkeit von den jeweiligen Naturbedingungen am Ort seiner Gewinnung von durchaus wechselnder Qualität. Und auch die Kraftausübung, sowohl die der eigenen Körperkraft als auch die des eingesetzten Viehs oder die Nutzung der Naturenergien Feuer, Wasser und Wind gemahnte die Handwerker an ihre unaufhebbare Naturabhängigkeit. Ganz zu schweigen von den Gefährdungen des Alltagslebens durch Wettereinfluss (Blitzschlag), Krankheiten und Seuchen. Insbesondere letztere gefährdeten das städtische Leben wegen des engen Zusammenlebens unter höchst problematischen hygienischen Verhältnissen noch mehr als das Leben auf dem Lande, das insgesamt auch den Zeitgenossen als „gesünder“ galt, weshalb z.B. reichere Personen ihre Kinder häufig zum Aufwachsen auf das Land in die Obhut einer Amme gaben. [Körper 2006, 125f.]

3.1.3 Die Ausbildung der Arbeitskraft

Man kann die obige Auflistung der grundlegenden Arbeitstätigkeiten als eine *Stufung wachsender Zunahme der Bedeutung der Arbeitskraft gegenüber der Naturkraft* verstehen. Für die feudale Gesellschaftsordnung bleibt alles in allem charakteristisch, dass weitaus die meisten arbeitenden Menschen ihre Arbeit und alle Menschen, ob arbeitend oder nicht, ihr Leben insgesamt in Abhängigkeit von der Natur und bestimmt durch sie empfanden. Selbstverständlich musste man um zu arbeiten etwas kennen, können und wissen. Aber für die meisten galt, dass die benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten sich im Laufe des (Mit-)Tuns durch Erfahrung und wachsende Übung einstellten. Hilfreiches Wissen wurde teils durch eigene Erfahrung gesammelt, teils von Generation zu Generation nebenher durch Vormachen und Erzählen weitergegeben. Die Arbeitskraft entwickelte sich in der Arbeit und durch sie. Eigene systematische Überlegungen und Anstrengungen, gar eigene Orte benötigte sie dazu nicht.

Lediglich für die *handwerkliche Arbeit* sah dies etwas anders aus. Während die handwerklichen Tätigkeiten in den Bauernfamilien meist durch Vor- und Nachmachen erlernt wurden und daher in ihrer Kunstfertigkeit, soweit diese nicht

durch Talent und Übung hinreichend begründet werden konnte, beschränkt blieb, entwickelten die städtischen Zünfte reguläre Ausbildungsgänge vom Lehrling über den Gesellen zum Meister, an deren auf ihren Erfolg überprüfter Absolvierung die Berechtigung zur Ausübung des betreffenden Handwerks gebunden war. Kern der Ausbildung blieb auch hier das Vor- und Nachmachen sowie die eigene praktische Übung, aber schon stärker begleitet durch fachliche Erklärungen seitens erfahrener und kundiger Gesellen und Meister. Eine mehr oder weniger ausgedehnte Wanderschaft sollte darüber hinaus dafür sorgen, dass der Handwerker in seinem Erfahrungshorizont nicht auf die Zufälligkeiten seines ersten Ausbildungsortes beschränkt blieb.

In den *Städten* gab es daher auch schon *Schulen*, die anders als das geringer entwickelte Schulwesen auf dem Lande nicht primär religiöse Unterweisung zum Zweck hatten, sondern schon einen auf die Anforderungen der Arbeit und des städtischen Lebens bezogenen Unterricht boten, insbesondere auch die wenigstens elementare Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens.

3.1.4 Produktivitätsfortschritte

Gemessen an heutigen Maßstäben, waren die Lebensbedingungen in der feudalen Gesellschaftsordnung äußerst prekär. Dies lag selbstverständlich nicht nur an einer geringen Produktivität der Arbeit, sondern auch an den gesellschaftlichen Macht- und Verteilungsverhältnissen.

Eine Verbesserung der Arbeitserträge wäre im Interesse aller gesellschaftlicher Stände und Schichten gewesen: der Bauern und Handwerker für ein besseres Leben, der adligen Herrschaften, um höhere Abgaben erheben zu können.

Welche Möglichkeiten gab es nun im Rahmen dieser Ordnung für eine *Steigerung der Produktivität der Arbeit*, also der Erhöhung der Arbeitserträge bei zeitlich gleichem Arbeitseinsatz?

Grundsätzlich sind hier folgende Möglichkeiten zu nennen:

- *Verbesserung der Naturbedingungen*: Die arbeitenden Menschen „ziehen um“ (wandern) zu Gegenden mit besseren Naturbedingungen, entweder dauerhaft (Migration) oder periodisch (Nomadentum). Böden mit schlechten Erträgen werden aufgegeben und bisher brachliegende bessere Böden werden kultiviert. In der Viehzucht werden Rassen, beim Ackerbau werden Pflanzensorten gewählt, die widerstandsfähiger sind und besser an die vorhandenen Naturbedingungen angepasst sind.
- *Intensivierung der Arbeit*: Die Arbeitsverrichtungen werden verdichtet; es wird schneller gearbeitet; überflüssige Verrichtungen werden eliminiert.

- *Verbesserung der Ausbildung*: Kenntnisse, Können und Wissen der Menschen werden gesteigert, so dass sie ihre Arbeit effizienter und auf höherem qualitativem Niveau verrichten.
- *Bessere Arbeitsorganisation*: Die Arbeitsverrichtungen werden besser aufeinander abgestimmt. Durch Arbeitsteilung wird eine gezieltere Ausnutzung spezifischer Fähigkeiten möglich. Insbesondere wird das Ineinandergreifen unterschiedlicher Arbeitstätigkeiten bei Arbeitsteilung besser organisiert.
- *Technischer Fortschritt*: Durch den Einsatz neuer Mittel und Verfahren wird die Arbeit effizienter. Es werden neue Energiequellen erschlossen. Rohstoffe werden verbessert usw. (Arbeitsorganisatorische und verfahrenstechnische Verbesserungen gehen oft Hand in Hand und werden meist im Begriff des Technischen Fortschritts zusammengefasst.)

Wir wissen, dass die Produktivität der Arbeit sich in den vergangenen zwei Jahrhunderten enorm gesteigert hat. Und wir schreiben dies vor allem dem Faktor des Technischen Fortschritts zu. Wir wissen auch, dass die Produktivität in den vielen Jahrhunderten davor zwar nicht stagniert, aber sich doch in einem erheblich langsameren Tempo fortentwickelt hat. Was also war es, das diese Beschleunigung vor rund zweihundert Jahren ausgelöst hat?

3.2 Gefesselte Produktivkräfte

Um auf die Frage nach dem auslösenden Moment für die Beschleunigung der Produktivitätsentwicklung vor rund zweihundert Jahren eine Antwort geben zu können, müssen wir zunächst betrachten, welche Möglichkeiten zu einer Mobilisierung der angeführten möglichen Faktoren für Steigerung der Produktivität im Rahmen der Alten Ordnung eigentlich gegeben waren.

Entscheidend dafür ist die Art und Weise, welchen Platz Arbeitskraft und Naturkraft jeweils in dieser Ordnung einnahmen.

Wie wir gesehen haben, ist *Land als Ort der Naturbedingungen und -kräfte weitestgehend adliges Eigentum*. Ehemaliges Gemeineigentum an Land war im Laufe der Zeit immer mehr in adliges Grundeigentum überführt worden. Freies bäuerliches Eigentum war ebenfalls immer weiter reduziert worden. Soweit also Naturkraft als entscheidende Produktivkraft der Arbeit anzusehen war, gehörte sie dem Adel.

Um diese Kraft zu nutzen, war allerdings zudem menschliche Arbeitskraft von Nöten. Der Adel arbeitete nicht, sondern ließ die Bauern arbeiten. Im Rahmen

der adligen Gutsherrschaft blieb das Land in adligem Besitz; die Bauern waren, wie wir sahen, „Zubehör“ seines Besitzes, der adligen Herrschaft zu „eigen“. Wo die Bauern im Rahmen der ursprünglicheren Grundherrschaft Land zur eigenen Bewirtschaftung überlassen bekamen, mussten sie dennoch für ihren adligen Herrn arbeiten, da sie die Ergebnisse ihrer Arbeit größtenteils an ihn abführen mussten.

Was für beide Herrschafts- und Grundverhältnisse galt, war, dass die *bäuerliche Arbeitskraft und das zu bebauende Land eine untrennbare Einheit* bildeten, zusammengebunden durch wirtschaftliche Notwendigkeit ebenso wie durch die Grundherrschaft oder die Standeszugehörigkeit. Weder durften noch konnten der Bauer oder seine Angehörigen das Land verlassen, das sie bebauten. Sie durften es nicht, weil sie zum Land gehörten und Flucht sozusagen Diebstahl am Eigentum des Grundherrn gewesen wäre. Sie konnten es nicht, weil sie im Regelfall keine Möglichkeit hatten, irgendwo anders Land zugeteilt zu bekommen, und sie durch Verlassen des Landes ihrer Existenzgrundlage verloren. (Davon gab es Ausnahmen, etwa wenn in Ostpreußen Land neu besiedelt wurde und dafür Siedler gebraucht wurden.) Freizügigkeit gehörte nicht zu den Grundrechten der Menschen in der Alten Ordnung. Und schließlich konnte ein Bauer zwar vielleicht anderen Orts wieder Land bebauen; doch blieb er Bauer Zeit seines Lebens. Die ständische Ordnung sah nicht vor, dass jemand den Stand, in den er geboren war, aus freien Stücken verließ.

Die Arbeitskraft des größten Teils der Bevölkerung war daher unmittelbar an das Land gebunden, durch die Schollenbindung im Rahmen der Gutsherrschaft auf die engste Weise überhaupt; durch die Abhängigkeit vom Land als Existenzgrundlage; durch die Eingebundenheit in den Stand von der Geburt bis zum Tode; durch den Mangel an Freizügigkeit. Die Entwicklung der Arbeitskraft konnte daher in keiner Weise frei sein: Sie fand nur statt, soweit sie nötig und sinnvoll war, um dieses (und kein anderes) Stück Land zu bebauen, nach den überlieferten und durch Mit- und Nachmachen erlernten Regeln. Ausbildung, die den Bauern befähigt hätte, eine andere als die ihm standesgemäß zukommende Arbeit zu verrichten, überstieg die Vorstellungskraft.

Auf der anderen Seite war damit aber ebenso die Art und Weise der Landarbeit an die bäuerliche Arbeitskraft gebunden. Landwirtschaftliche Produktion war nicht anders denkbar denn als körperliche Arbeit von Mensch und Vieh. *Technischer Fortschritt* fand auf dem Lande im Rahmen der feudalen Ordnung zwar statt, aber nur äußerst langsam. Im Großen und Ganzen verrichteten die Jungen ihre Arbeit in derselben Weise und mit denselben Mitteln wie ihre Großeltern. Das technische Gerät war und blieb an der Körperlichkeit von Mensch und Vieh ausgerichtet: Es musste seinen Proportionen entsprechen, von ihm führ- und beherrschbar sein, durfte seine Kräfte nicht überfordern.

Dies ist es, was in diesem Vorlesungskapitel als „Fesselung“ der Produktivkräfte bezeichnet wird: die Bindung von subjektiven und objektiven Produktivkräften aneinander; die Beschränkung ihrer Entwicklung durch Rücksicht auf das jeweilige Gegenüber.

Im *ständischen Handwerk* lagen die Dinge etwas anders. Die handwerkliche Arbeitskraft war nicht in vergleichbarer Weise gebunden an Naturbedingungen und nicht in vergleichbarer Weise gefesselt an den Ort ihrer Verrichtung. Aber die Stadt blieb ja eingefügt in den umfassenden Ordnungsrahmen einer Gesellschaft, die durch ein statisches Weltbild geprägt war, das Dipper folgendermaßen charakterisiert:

Der Ständegesellschaft fehlte „das Element der Dynamik. ... In einer Welt, deren wirtschaftliche Ressourcen durchweg so beschränkt waren, daß man neuerdings von einer ‚économie froide‘ (LeRoy Ladurie) gesprochen hat und die rasche und tiefgreifende Veränderungen der Lage, d.h. die dynamischen Prozesse, eigentlich nur als Katastrophe empfunden hat und empfinden konnte – Mißernten, Seuchen, Kriege, aber auch das Wachstum der Bevölkerung über den gegebenen Nahrungsspielraum hinaus, alles Dinge, die sich verhältnismäßig rasch abspielten –, war der Erhalt des Bestehenden ein Ziel von hohem Rang. Beschleunigung der Zeit galt als Vorbote der Apokalypse, folglich als frevelhaft. ... Zur Hoffnung wurde die Zukunft erst, als der Gedanke des Fortschritts wenigstens den Gebildeten plausibel geworden war, also kaum vor der Mitte des 18. Jahrhunderts. Bis dahin aber war die Vergangenheit die wichtigste Lehrmeisterin, Überkommenes hatte ganz natürlich den Vorrang vor dem Neuen.“ [Dipper 1991, 84] vgl. auch [Körper 2006, 115]

Diese Haltung prägte die Landbevölkerung zutiefst. Aber sie prägte auch das ständische Handwerk. Konstanz wurde hier durch die *Zunft* und ihre Regeln gesichert, die sich nicht nur auf die standesgemäße Lebensführung bezogen, sondern auch auf Organisation, Verfahren und Mittel der Arbeit. Auch die Zunftregeln schoben somit der Dynamik einer Entwicklung der Werkzeug- und Verfahrenstechnik einen Riegel vor und hemmten den technischen Fortschritt.

3.3 Das moderne Eigentum

Eine *Dynamisierung der Produktivkraftentwicklung* konnte *nur außerhalb der Fesseln der ständischen Ordnung* der Feudalgesellschaft erfolgen. Voraussetzung war ein *modernes Verständnis von Eigentum*, wonach die Arbeitskraft als subjektives Vermögen und die objektiven Bedingungen ihrer Verwirklichung als sachliches Vermögen nicht mehr unauflösbar aneinander gebunden waren, sondern sich frei und unabhängig voneinander bewegen und dann auch entwickeln konnten.

Soweit die Natur als ausschlaggebende Produktivkraft und insofern das Land als entscheidende Produktionsbedingung zu gelten hatten, war an eine Auflösung der Fesseln zwischen Arbeitskraft und objektiver Produktivkraft nicht zu denken. Mit dem Land war auch die ländliche Bevölkerung grundsätzlich immobil.

Dort aber, wo die sachlichen Produktionsmittel mobil waren und als sachliches Vermögen ihren Eigentümer wechseln konnten, gab es im Prinzip günstigere Bedingungen. Wir haben nur gesehen, dass sich die Zünfte dieser prinzipiellen größeren Unabhängigkeit von subjektivem und objektivem Produktivvermögen mit ihren Ordnungen widersetzen und darüber eine vom Charakter der Arbeit an sich nicht mehr nötige Bindung erzwingen.

Die entscheidende Bedingung für eine Auflösung der Bindungen war daher, dass sich außerhalb sowohl der ländlichen feudalen Ordnung als auch der städtischen Zunftordnung das *Geld als vermittelnde und zugleich entbindende Instanz* vor die objektive Produktivkraft schob, *sachliches Vermögen* sich also nicht mehr vorrangig in der Verfügung über Land oder konkrete Produktionsmittel (Werkstatt, Werkzeug) darstellte, sondern in *Geldvermögen*. Im Geld ist nicht festgelegt, wogegen es sich tauscht. Über welche Produktionsmittel in welchem Umfang jemand verfügen kann, hängt jetzt nicht mehr von seinem Stand ab, sondern von seinem Geldvermögen. Qualitative Bindungen spielen keine Rolle mehr. Wenn das Geld dafür da ist, kann jemand eine Schreinerei, eine Gerberei, eine Buchdruckerei, prinzipiell sogar Landwirtschaft oder sonst etwas betreiben. Und das Geld war da: In den Städten hatte sich ein reicher Kaufmannsstand herausgebildet, der durch den Handel große Geldvermögen angehäuft hatte. Die Investition dieser Vermögen in Produktionsmittel würde aus den Kaufleuten *Unternehmer* machen und aus Handelskapital *Produktivkapital*.

Dies galt mit einer, allerdings höchst bedeutsamen Einschränkung: Der Geldbesitzer musste außerdem die dafür *geeigneten Arbeitskräfte* finden, da er selbst zwar mit dem Geld auf ein potenziell unermessliches Spektrum an sachlichen Produktionsmitteln Zugriff hatte, soweit dies am Markt handelbar war, aber in der eigenen Person keineswegs über eine entsprechende allseitige Ausbildung seines Arbeitsvermögens, dass er in der Lage gewesen wäre, jede beliebige Arbeit persönlich auszuüben. Der adlige Herr hatte jederzeit Zugriff auf Arbeitskräfte für sein Land; beides gehörte ihm ja; und beides gehörte grundsätzlich zueinander und bewegte sich nicht unabhängig voneinander auf irgendwelchen Märkten. Er hatte allerdings auch nicht die Möglichkeit, irgendetwas anderes zu betreiben als die Landwirtschaft, sofern er nicht wie der Handelskapitalist aus einer anderen Quelle, nämlich Geldvermögen schöpfen konnte. Der potenzielle Unternehmer aber, der nach produktiven Anlagemöglichkeiten für sein Kapital suchte, war nicht qua Stand schon Herrscher über eine Schar von Arbeitskräften. Und wenn, hätte es ihm auch nichts genutzt, da er damit ja auch wieder in der Freiheit seiner In-

vestition in beliebige und wechselnde Produktionsbereiche gehindert gewesen wäre.

Was der potenzielle Unternehmer also brauchte, war nicht nur ein Markt für Produktionsmittel, sondern auch ein *Markt für Arbeitskräfte*. Er musste sich die nötigen Arbeitskräfte nach seinen Bedürfnissen aus einem großen Angebotsspektrum aussuchen und kaufen können. Dazu aber musste die *Arbeitskraft selbst* zu einer *Handelsware* geworden und d.h. sowohl aus den feudalen als auch aus den zünftigen Bindungen befreit sein.

3.4 Technischer Fortschritt

Bevor es zu einer so tiefgreifenden Veränderung der Alten Ordnung kommen konnte, entwickelte sich aber bereits das Bedürfnis nach ihr, noch unter den Bedingungen der feudalen Ordnung. Man kann also nicht sagen, dass erst die neuen Bedingungen da waren und dann eine diesen Bedingungen entsprechende neue Produktionsweise entstand. Sondern die neue Produktionsweise entwickelte sich schon und noch unter unzureichenden Bedingungen und brachte daher das Bedürfnis nach deren Veränderung hervor.

Das auf Geldeigentum gegründete Unternehmertum schloss an handwerkliche Produktionsweisen an, überschritt aber deren zünftige Beschränkungen:

- Es beschäftigte *mehr Arbeitskräfte*, als es die Zunftordnungen zuließen;
- es stellte Arbeitskräfte ein, die *keine zünftige Ausbildung* genossen hatten;
- es beschäftigte Arbeitskräfte *aus unterschiedlichen Handwerken*;
- es verwendete *Materialien*, die nicht den Zunftvorschriften entsprachen;
- es wendete *Verfahren* an, die in den Zunftordnungen nicht vorgesehen waren;
- es hielt sich nicht an die zünftigen *Normvorgaben* für die Produkte usw.

Um dies alles tun zu können, musste es meist außerhalb des Zuständigkeitsbereichs der Zünfte agieren, nämlich auf dem Land, wo das nicht-zünftige Handwerk als Nebenerwerbstätigkeit der Landbevölkerung seinen Ort hatte.

Es waren vor allem zwei Unternehmensformen, in denen sich der Übergang vom Handelskapital zum Produktivkapital und vom Handwerk zur Fabrik vollzog: der Verlag und die Manufaktur.

Der „*Verleger*“ war eine Art Großhändler, der einer größeren Zahl von handwerklichen Produzenten exklusiv ihre Produkte abkaufte, um sie dann auf dem

Markt mit Gewinn weiterzuverkaufen. Aufgrund der Abhängigkeit der Produzenten vom Verleger konnte dieser in die Produktion „hineinregieren“, indem er ihnen u.a. Verfahrensweisen oder Rohstoffqualitäten vorschrieb. Teilweise lieferte er auch die Rohstoffe und stellte Werkzeug oder Maschinen. Grundsätzlich konnte der Verleger auch schon mehrere Handwerke verketteten, indem er beispielsweise die Produkte der Spinner als Halbfertigware an die Tuchweber und deren Produkte wiederum an die Schneider weiterleitete.

Während beim Verlagswesen jeder Produzent noch ein ganzes handwerkliches Produkt herstellte, erlaubte die Konzentration der Produzenten an einem Ort in der *Manufaktur* eine Zerlegung der handwerklichen Arbeit in Teilabschnitte, die jeweils von einzelnen Arbeitern oder Arbeiterinnen, die auch aus unterschiedlichen Handwerken kommen konnten, vollzogen wurden. Über die Verkettung hinaus war hier eine sehr viel weitergehende Kombination unterschiedlichster handwerklicher Teilverrichtungen zu ganz neuartigen Produktionsabläufen möglich. Durch die Zerlegung der Arbeit in einfache Teilverrichtungen konnten auch Arbeitskräfte eingestellt werden, die über keine umfassende handwerkliche Ausbildung verfügten. Und die einzelne Arbeitskraft konnte bezogen auf ihre Teilarbeit größere Geschicklichkeit entwickeln. Kostensenkung und Steigerung der Produktivität ermöglichten dem Manufakturunternehmer auf dem Markt einen Konkurrenzvorteil gegenüber traditionell produzierenden Handwerkern, der sich in höherem Gewinn auszahlte.

Man sieht, dass die Befreiung aus den feudalen und zünftigen Fesseln der Alten Ordnung bereits zu einer deutlichen Veränderung und Produktivitätssteigerung der Arbeit führt, in der sich die kommende Industrialisierung bereits abzeichnete. Doch obwohl Verlage und Manufakturen Ende des 18. Jahrhunderts in Mitteleuropa schon zu einem bedeutenden Wirtschaftsfaktor wurden, zeigten sich doch auch die *Grenzen, die der freien Entfaltung des technischen Fortschritts* immer noch entgegen standen. Verleger und Manufakturunternehmer waren auf die lokale Verfügbarkeit geeigneter Arbeitskräfte unter der Landbevölkerung angewiesen. Sie konnten wegen der mangelnden Freizügigkeit nicht Arbeitskräfte aus weiter entlegenen Regionen anwerben, um zu expandieren. Auch hinsichtlich der Einstellung von Fachkräften waren ihre Möglichkeiten sehr eingeschränkt. D.h. immer noch waren die technischen Möglichkeiten in hohem Maße von den je vorfindlichen Arbeitsfähigkeiten abhängig. Neuartige Arbeitsanforderungen konnten nicht eingeführt werden, da sie nicht in Qualifikationsanforderungen umzusetzen waren, die aus den Reihen eines mobilen und flexiblen Heers an lernbereiten und lernfähigen Arbeitskräften hätten erfüllt werden können.

Hierzu war es nötig, dass die feudalen und zünftigen Bindungen der Alten Ordnung durch die *neue moderne Eigentumsordnung* abgelöst wurden, dass also die Menschen aus ihren feudalen Abhängigkeiten und zünftigen Reglementen befreit

und entlassen wurden, dass sie Personen wurden, die frei über ihr Schicksal bestimmen, frei ihren Aufenthaltsort wählen und frei ihre Berufsentscheidungen treffen konnten. Eine solche Befreiung war gleichbedeutend mit der Abschaffung der Alten Ordnung. Und sie war gleichbedeutend damit, dass die Menschen ihre Arbeitskraft von nun an als Ware auf dem neu entstehenden Arbeitsmarkt anbieten konnten – und mussten. Denn getrennt von den objektiven Verwirklichungsbedingungen ihrer Arbeit gab es für sie keinen anderen Weg mehr zur Existenzsicherung durch Arbeit.

So hatte die *Trennung der arbeitenden Menschen von den materiellen Bedingungen ihrer Arbeitsexistenz* zwei Seiten. Sie bedeutete zugleich *Verlust und Gewinn an Macht*. Verloren ging die Arbeit ermöglichende Bindung an die Materialität der besonderen Bedingungen, in denen Menschen sich vorfanden. Frei von feudalen Bindungen waren sie nicht mehr von Geburt im Stande der Arbeit. Ob sie arbeiten konnten oder nicht, lag fortan nicht mehr im Ermöglichungsbereich des privaten Lebensumkreises von Menschen, die auf das Arbeiten angewiesen waren.

Der damit neu entstehenden *Ohnmacht* und dem Ausgeliefertsein der Arbeitskräfte an ihre potenziellen Abnehmer entsprach auf der anderen Seite eine *Entfesselung der produktiven Kräfte und gewaltige Steigerung der Macht über die Natur*. Herausgenommen aus dem konkreten Lebens- und Arbeitszusammenhang von Menschen wurde die Natur erst das, als was sie uns heute erscheint: menschenleeres Material ohne eigenen Sinnzusammenhang, materieller Träger von Formen, die im Produktionsprozess nach Gutdünken zu verändern sind.

Historisch war die Befreiung der Bauern aus der Leibeigenschaft und der Bindung an die Scholle, die neu gewonnene Freizügigkeit, der Rechts-Status des freien Bürgers, der sein eigener Herr ist, ein Fortschritt, der im Bewusstsein der damaligen Zeit, soweit es von den Theoretikern und Politikern des Bürgertums formuliert wurde, nichts weniger bedeutete als die *Befreiung des Menschen zum Menschen und die Befreiung der produktiven Potenzen der Menschheit aus den Bindungen an besondere, schicksalhaft gegebene Lebensumstände*, aus den Beschränkungen der tradierten und über Jahrhunderte sich kaum weiterentwickelnden bäuerlichen Arbeit, auch aus den engen Grenzen der städtischen Zunftordnungen.

Ebenso aber bewahrte die bürgerliche Gesellschaftsordnung auch ein *Erbe des Feudalismus*. Indem sie die Menschen aus den feudalen Bindungen entließ, sie zu Eigentümern ihrer selbst machte, trennte sie die Masse der Bevölkerung zugleich von jeglichem Eigentum an den materiellen Bedingungen ihres Lebens und ihrer Arbeit. Die Befreiung vom Sonder-Eigentum der feudalen Grundherrschaft war nicht Befreiung zum allgemeinen, kollektiven Eigentum der Menschheit an ihrer materiellen Welt, sondern die *Entlassung in die Eigentumslosigkeit* und damit verbunden in die *Arbeitslosigkeit*, die nun zum *sozialen Grundstatus* der Menschen wurde, die arbeiten mussten, um leben zu können.

3.5 Bildung

Wenn von „entfesselten Produktivkräften“ gesprochen wird, ist meist der „entfesselte“ technische Fortschritt gemeint: Technik wird ohne Rücksicht auf Natur und Mensch entwickelt; letztlich bis zu den Konsequenzen einer absolut naturunverträglichen und daher von der natürlichen Lebensumwelt vollständig abzuschirmenden Technik (Atommeiler) oder einer völlig menschenleeren Fabrik.

Aber hinter der Technikentwicklung steckt *menschlicher Erfindungsgeist*, ein Geist also, der sich ebenfalls nicht mehr an irgendwelche Beschränkungen hält, die ihm durch eingrenzende und normierende Bestimmungen oder durch Bindungen an Tradition und Natur gesetzt werden, der sich über alles je Gegebene hinwegsetzt und bereit ist, das bisher nie Gewesene und nie Gedachte zu denken und zu realisieren; ein *entfesselter Geist* m.a.W.

Die Befreiung aus feudalen Fesseln ließ die Menschen erfahren, dass in ihnen mehr steckte, als ihnen zuvor erlaubt und zugestanden war. Die wachsende Gewissheit, dass dies so sei, fundiert durch die Erfahrung einer Arbeit, die sich hauptsächlich aus den subjektiven Kräften speiste; bestärkt durch die Erfahrung, dass durch Arbeit und insbesondere durch deren Veränderung, also sozusagen durch die Arbeit an der Arbeit, wachsende Unabhängigkeit von der Natur zu gewinnen war und wachsende Macht über die eigenen Lebensbedingungen, bereitete die Befreiung vor und ließ sie schließlich zur geschichtlichen Notwendigkeit werden.

Seitdem ist sich der Mensch potenziell *sein eigener Schöpfer*; nicht mehr Geschöpf einer transzendenten Macht, sondern einer, der etwas aus sich machen kann. Was er aus sich macht, erscheint nicht mehr beschränkt durch etwas außer ihm, auf das er Rücksicht zu nehmen hätte, sondern nur noch durch seine eigenen inneren Potenziale, die es aus eigenen Kräften zur Entfaltung zu bringen gilt.

Eben dies ist die moderne Idee der Bildung. *Bildung ist entfesselte Produktivkraft Mensch.*

4. Absolutismus und Aufklärung

4.1 Absolutismus

4.1.1 Herrschaftsform

Die Alte Ordnung in Mitteleuropa war – wie dargestellt – hervorgegangen aus der im frühen Mittelalter entstandenen Lehensordnung. Diese begründete ein vielfach abgestuftes hierarchisches Herrschaftsverhältnis mit wechselseitigen Rechten und Pflichten, die sog. Lehenspyramide, die sich sozial und ökonomisch auf dem Fundament der feudalen Grundherrschaft erhob. Letztere war selbst kein Lehensverhältnis; der Bauernstand galt als nicht lehensfähig.

Die Bauern waren unmittelbar ihren jeweiligen adligen Herren vor Ort untertan. Zwischen ihnen und dem Kaiser, König, Fürsten oder Herzog an der Spitze der Lehenspyramide gab es aufgrund der mehrfachen dazwischenliegenden herrschaftlichen Lehensverhältnisse einen so großen Abstand, dass er ihnen in der Regel nicht als ihr wirklicher Herr und eher als eine mythische Figur in der Ferne erschien. Als Obrigkeit erschien der Landadlige, zumal dieser in allen Alltagsangelegenheiten (Erfüllung der Abgabepflicht, Frondienste; Rechtsprechung; Polizei; Aufsicht über die standesgemäße Lebensführung usw.) als maßgebliche Instanz zu gelten hatte.

Die Spitzen der Lehenspyramide andererseits mussten sich permanent mit ihren unmittelbaren und mittelbaren Vasallen auseinandersetzen. Als nahezu Ebenbürtige entzogen diese sich immer wieder der Gefolgschaft bzw. zettelten Kriege und Fehden auf eigene Rechnung an. Der „Ungehorsam“ der Fürsten und zugleich ihre internen Differenzen zeigten sich nicht zuletzt darin, dass beides den Erfolg der protestantischen Reformation ermöglichte, der dann wiederum die säkulare Macht der römischen Kirche zurückdrängte und zur konfessionellen Spaltung und Zersplitterung der mitteleuropäischen Territorien führte. In den protestantischen Ländern stärkte der Wegfall der römisch-katholischen klerikalen Macht die protestantischen Landesherrschaften, die sich der Loyalität ihrer Kirche sicherer sein konnten, als dies für die katholischen Länder und deren Verhältnis zur römisch-katholischen Kirche gegeben war.

Loyalität gegenüber dem in der Lehenspyramide höher Stehenden war schwach ausgeprägt. Zuwachs der eigenen Macht und Mehrung des eigenen Reichtums standen im Vordergrund und schienen – wo nicht durch geschickte Heiratspolitik – primär durch Krieg, Eroberung, Unterwerfung und Plünderung möglich; weshalb die Geschichte der mitteleuropäischen Länder eine Kette von mehr oder weniger ausgedehnten Kriegen und Feldzügen in permanent wechselnden Allianzen

war, die mit ihren Verheerungen die Wirtschaftskraft enorm schwächten und erheblich zum Elend dieser Zeit mit ihren Seuchen und Hungersnöten beitrugen.

Ein geschichtlich höchst bedeutsames Ereignis in diesem Zusammenhang war der 30jährige Krieg (1618-1648), der Mitteleuropa zum Schlachtfeld der Auseinandersetzungen Schwedens, Frankreichs und des Reichs (Spanien-Habsburg) um die Vorherrschaft in Europa machte und mit dem Friedensschluss von 1648 faktisch zur Auflösung des Reichs führte, indem dieser einerseits Frankreich und Schweden Sitz und Stimme im Reichstag verlieh und zur Intervention berechtigte, wenn ihrer Auffassung nach gegen Regelungen des Friedens verstoßen wurde; andererseits den Landesfürsten künftig das Recht gab, Bündnisse mit ausländischen Mächten zu schließen.

Der 30jährige Krieg hatte die deutschen Territorien an der Basis verwüstet. Er hatte ungeheure Opfer an Menschenleben gekostet, teils durch die unmittelbaren Kriegseinwirkungen, überwiegend aber durch mittelbare Katastrophen wie Seuchen und Hungersnöte; er hatte Städte und Dörfer dem Erdboden gleichgemacht, die landwirtschaftliche Produktion über weite Strecken zum Erliegen gebracht. („Die Gegend um Darmstadt verlor mehr als die Hälfte ihrer Bevölkerung.“ [Dipper 1991, 270] Betroffen davon waren natürlich in erster Linie die bäuerliche Landbevölkerung und die städtische Bevölkerung; betroffen war aber auch der Adel, soweit er von den Erträgen seiner Güter bzw. den Abgaben der Bauern lebte. In dieser Konstellation einer Schwächung der Zentralmacht, des Kaisers, auf der einen, der niedrigeren Schichten des Adels andererseits sahen und ergriffen die Landesherren die Chance, ihre Herrschaft nach oben hin unabhängig zu machen und nach unten hin auszubauen, indem sie die Adelsmacht an ihren Höfen konzentrierten.

Die Höfe waren ursprünglich Zentren des politischen Diskurses, wie man heute sagen würde, und des kulturellen Lebens gewesen; aber – jedenfalls im Reich – nicht wirklich Zentren der Macht, da es eine solche Zentralmacht nicht gab, politische Macht in der Lehensordnung sich vielfach verteilte und Entscheidungen über die harte Substanz der Macht, das Geld, von den Ständen getroffen wurden. Nach dem 30jährigen Krieg änderte sich dies in mehrfacher Hinsicht.

Die Höfe verloren einerseits ihre politische Funktion, insofern die Fürsten sich zunehmend einen engeren Beraterstab, ihr sog. Kabinett, schufen, das in politischen Dingen maßgeblich wurde und sich stärker durch Sachverstand als durch den Geburtsstand auszeichnete. Damit verbunden war die Herausbildung einer speziellen „Dienerschaft“, nämlich einer wachsenden Zahl von Personen, die im Namen des Fürsten die Verwaltung der Landesangelegenheiten zu besorgen hatten, die „Fürstendiener“, die später, mit entstehendem Staatsbewusstsein, zu „Staatsdienern“ wurden (ein uns heute noch ganz geläufiger Begriff). Dies waren die Anfänge der modernen Beamtenschaft. [Dipper 1991, 208f.]

Die Höfe verloren auch einen großen Teil ihrer kulturellen Funktion, was nämlich die Pflege der Wissenschaften betrifft, da diese sich zunehmend an die von den Fürsten gegründeten Universitäten verlagerte. Lediglich im Bereich der bildenden Kunst und der Musik blieben die Höfe führend. [Dipper 1991, 200]

Zugleich fand eine politische Entmachtung der niedrigeren Adelsschichten statt, die einherging mit der Konzentration von Verwaltungs-, Rechts- und Polizeifunktionen am Hofe. Finanzverwaltung, Steuerwesen, Rechtsprechung, Kontrolle der öffentlichen Ordnung, Regelung der äußeren Beziehungen (Diplomatie) – all dies, was wir als Funktionen des modernen Staates kennen, wanderte in der Zeit von der Mitte des 17. bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts an die Fürstenhöfe und wurde dort von einer wachsenden Zahl von Fürsten- bzw. Staatsdienern wahrgenommen. [Dipper 1991, 208-215]

Eine zweite entscheidende Entwicklung war die Konzentration der militärischen Macht. Traditionell war der Kriegsdienst in der alten feudalen Gesellschaft durch die Gefolgschaft im Rahmen des Lehenswesens geregelt. Mit der Entwicklung der Waffentechnik vollzog sich jedoch ein Übergang von den Ritterheeren zu den Massenheeren. Die eigenen Bauern zum Kriegsdienst zu verpflichten, hatte den großen Nachteil, dass dadurch die landwirtschaftliche Produktion in Mitleidenschaft gezogen wurde. Von Fall zu Fall angeworbene Söldnerheere boten hier einen entscheidenden Vorteil, gewährleisteten aber keine permanent dem Herrscher verfügbare Schlagkraft. Um jederzeit vom Frieden zu Krieg übergehen zu können, ob im Verteidigungs- oder im Angriffsfalle, etablierten die Fürsten daher zunehmend „stehende Heere“, deren Soldaten eigens ausgebildet, permanent unterhalten und in Garnisonen untergebracht wurden.

Beamtschaft und Heer waren aber nur noch einem Herrn unterstellt, so dass sich um und auf den Fürsten nun alle Macht im Lande konzentrierte und von ihm und seinem Hofe alle Gewalt ausging. Dies ist das Kennzeichen des „Absolutismus“, zusammengefasst in dem berühmten Ausspruch des französischen Königs Ludwigs XIV.: „L'etat c'est moi!“ (Der Staat, das bin ich!) (vom lat. absolutus: abgelöst, ungebunden, unbeschränkt)

In den mitteleuropäischen Territorien war diese Konzentration der Adelsmacht möglich geworden durch die Schwächung der niedrigeren Adelsschichten in Folge des 30jährigen Kriegs. Viele Adlige waren in Finanznot. Die Berufung an den Fürstenhof bot die Chance, durch Übernahme von hochbezahlten Funktionen im Kabinett, im Heer oder in der Verwaltung, also durch Eintritt in den Dienst am Fürsten, zusätzliche Einnahmen zu erzielen. Dem Fürsten wiederum diente die Konzentration des Adels am Hofe und seine Unterwerfung unter die Regeln eines strengen Hofzeremoniells, in dem jeder seine genaue Position zugewiesen bekam, die er nur halten konnte, wenn er sich an die Regeln hielt und beim Fürsten nicht

in Ungnade fiel, der Disziplinierung des Adels und seiner Unterwerfung unter die im Fürsten verkörperte Staatsräson.

„Die Herrscher nutzten die geradezu einmalig günstige Konstellation und organisierten ihre Höfe neu. Sie boten dem in die Krise geratenen Adel Ehrenstellen und das Prestige der fürstlichen Nähe, vergrößerten so den Hofstaat enorm, ja gründeten vielerorts sozusagen auf der grünen Wiese ganz neue Residenzen und erhöhten mit diesen Mitteln ihre eigene Person, die nunmehr unbestritten an der Spitze der ständischen Pyramide figurierte. Auf andere Weise als vorher war der Hof jetzt ein Instrument der Herrschaft. Hier fielen nicht länger allein die wesentlichen politischen Entscheidungen, sondern durch ihn sollte der Adel diszipliniert und damit einer neuen Rolle zugeführt werden, derjenigen einer entpolitisierten gesellschaftlichen Elite.“ [Dipper 1991, 202]

Das höfische Leben sollte einerseits mit seiner Entfaltung und Zurschaustellung von Macht, Reichtum und Kultur die zentrale Stellung des absoluten Herrschers unterstreichen. Es bot andererseits dem Adel eine Kompensation für den politischen Machtverlust. Dafür dass er zum stützenden Pfeiler des absolutistischen Herrschaftssystems wurde, wurde der Adel mit der Aufrechterhaltung seiner privilegierten sozialen Stellung entlohnt.

Bezogen auf die Basis des Landes, die Menschen, die mit ihrer Arbeit das Land materiell versorgten, war damit auch eine Ablösung der grundherrlichen Abhängigkeit durch eine unmittelbare Untertänigkeit unter den Landesfürsten intendiert.

4.1.2 Wirtschaftspolitik

Für all dies: Unterhaltung eines stehenden Heeres, Entfaltung der Pracht des höfischen Lebens, Bezahlung des expandierenden Staatsapparats brauchten die Fürsten Geld; enorm viel Geld.

„Im Prinzip ... standen alle europäischen Regierungen, ob monarchisch oder ständisch, im 18. Jh. vor denselben Problemen. Sie brauchten mehr Geld, vor allem für die Kriegführung, aber auch für ehrgeizige Maßnahmen der Wirtschaftsförderung oder des Straßen- und Kanalbaus im Innern.“ [Körber 2006, 81]

Dies hatte dreierlei zur Konsequenz:

Das Staatshandeln musste erstens effizienter, seine einzelnen Bereiche mussten besser aufeinander abgestimmt werden. Es entwickelte sich so etwas wie eine Staatsverwaltungslehre, welche Richtlinien für effizientes Regieren gab; so Veit Ludwig von Seckendorffs „Teutscher Fürstenstaat“ aus dem Jahre 1655. [Burkhard 2006, 173f.]

Um den wachsenden Finanzbedarf abzudecken, musste zweitens das feudale Abgabensystem endgültig durch ein zentralisiertes Steuersystem abgelöst werden, welches für stetigen Geldzufluss in die Staatskassen sorgte.

Hierzu war es drittens unabdingbar, die Geldquellen zu fördern. Das bedeutete: Förderung des Handels und der Produktion von Handelsgütern (Verlagen, Manufakturen) (Merkantilismus), also wirtschaftliche Förderung des Bürgerstandes. So entstand, was wir heute Wirtschaftspolitik nennen.

Sie trennte noch nicht zwischen der Bewirtschaftung des „privaten“ Vermögens des Herrschers (seiner „Domänen“) und der staatlichen Sorge für das Gedeihen der Wirtschaft im Lande insgesamt. Beides diente der Erhöhung der Einkünfte des Herrscherhauses, welches wiederum gleichgesetzt wurde mit dem Staat. (Seit 1723 gab es auf der Verwaltungsebene Preußens keine separate Zuständigkeit mehr für diese beiden Bereiche.) Die Wirtschaftspolitik des absolutistischen Staates war daher viel interventionistischer, als wir dies vom modernen Staat kennen. [Körber 2006, 84]

Zudem betätigte sich der absolutistische Staat zur Erhöhung seiner Einnahmen entweder selbst als Unternehmer, indem er Manufakturen gründete, deren Gewinne in seine Kassen flossen (was wegen der hohen notwendigen Investitionssummen – Dipper spricht von 100.000 bis zu mehr als 1 Mio. Gulden [Dipper 1991, 164] – nur begrenzt möglich war); oder er förderte die Gründung von Manufakturen durch Erteilung von Konzessionen, Verleihung von Monopolen, staatliche Abnahmegarantien und andere Privilegien, wofür ihm ein Teil der Gewinne zustand. Um 1800 gab es in Deutschland ca. 1000 Manufakturen. [Dipper 1991, 166]

Obwohl ein politisches System „zum Schutz des aristokratischen Eigentums und der aristokratischen Privilegien“ musste sich der absolutistische Staat, um diesen Schutz gewährleisten zu können, somit ökonomischer Mittel bedienen, die „zugleich die grundsätzlichen Interessen der aufkommenden Handels- und Manufakturklasse absichern konnten“ [Anderson 1979, 49]. Alle ökonomischen und politischen Maßnahmen, die

„die Macht und die Finanzkraft des spätfeudalen Staates“ steigerten, nützten auch „der entstehenden Bourgeoisie: dieser wurde die Möglichkeit zur Tätigkeit gewinnträchtigerer Geschäfte geboten, während der Staat von den größeren Steuereinnahmen, die ihm durch die höheren Gewinne zuflossen, profitierte“. [Anderson 1979, 51]

Infolge dieser Entwicklungen geriet die soziale Gliederung und Ordnungsstruktur der feudalen Gesellschaft im höfischen Absolutismus immer mehr in Konflikt mit der real wachsenden Bedeutung des Bürgertums. Der Adelsstand erschien in zunehmendem Maße als parasitär, während der Bürgerstand für den Reichtum der Gesellschaft sorgte, ohne an der politischen Macht und an den sozialen Privilegien teilzuhaben. Die resultierenden sozialen Spannungen lösten schließlich gegen Ende des 18. Jahrhunderts jene politischen Umwälzungen aus, aus denen das moderne bürgerliche Staatswesen hervorging.

4.2 Aufklärung

4.2.1 Religionskritik

Auf die *Metaphorik der Aufklärung* war ja im ersten Kapitel dieser Vorlesung (1.2.4) schon hingewiesen worden: Aufklärung geschieht, wenn der Nebel sich lichtet; wenn Wolken sich verziehen, wenn das Wetter klar wird, Weitsicht möglich wird, die Umrisse der Dinge wieder sichtbar werden, ja scharf hervortreten; nichts mehr den Blick trübt. Frischer Wind kann dazu beitragen.

Der Blick, dessen Trübung in dieser Metaphorik gemeint war, war der Blick der Vernunft, des geistigen „Sehvermögens“ in jedem Menschen. Getrübt wurde er durch den menschlichen Geist „vernebelnde“, die Wahrheit verhüllende Lehren, denen die Menschen – zum eigenen Nachteil – Glauben schenkten, während andere eben von der Verbreitung dieses Nebels ihren Vorteil hatten.

Die wirksamste dieser Vernebelungen war *die Leugnung der aufklärenden Kraft der Vernunft* selbst; wenn nämlich der menschliche Geist nicht als eine erhellende Kraft, sondern als eine Dunkelheit gefasst wurde, in die von außen Licht hineinscheinen musste, damit es hell wurde. Als Quelle dieses Lichts galt Gott. Zu „sehen“ bekam der Geist dann nur, was ihm von Gott erhellt und sichtbar gemacht (offenbart) wurde. Dazu bedurfte es der Bereitschaft, die („frohe“) Botschaft zu empfangen und sich zu öffnen für das von Gott kommende Licht. Bei weitem nicht jeder aber galt als dazu willens oder fähig.

Die meisten Menschen bedurften nach dieser Auffassung daher der *pastoralen Vermittlung* durch solche, die der Offenbarung unmittelbar zuteil wurden und sie zu verstehen und auszulegen vermochten. Was sie empfangen, war die religiöse Lehre der Kirche(n), jener Instanz(en), welche sich als (in der Regel allein) zuständig für die Verkündung der wahren Lehre ausgab(en) und zu behaupten vermochte(n).

In der Alten Ordnung aber war die *Kirche mit den feudalen Herrschaften ein inniges Interessensbündnis eingegangen*. Die säkulare Macht der Bischöfe, Klöster und Stifte war unmittelbar abgeleitet aus dem feudalen Herrschaftssystem, in das sie sich als Stand einordneten und dem sie wiederum – als Gegenleistung – die Weihe einer so und nicht anders von Gott gewollten Ordnung verliehen. Die *Rechtfertigung der feudalen Gesellschaftsordnung* wurde auf diese Weise zum Teil der von ihnen ausgehenden Botschaft. Und es verstand sich von selbst, dass es der Vernunft der Menschen von da aus weder zgedacht war, die Wahrheit der kirchlichen Botschaft, noch, die Legitimität der feudalen Herrschaft kritisch zu hinterfragen.

Auf der anderen Seite gab es Entwicklungen, welche den Menschen gerade die Kraft und Wirksamkeit ihrer *Vernunft als eines* keineswegs nur rezeptiven, sondern in hohem Maße *produktiven Vermögens* erfahrbar machten. Die Entwicklung der Technik und der Wissenschaften verlangte etwas anderes als die Auslegung der Heiligen Schrift und von deren kirchlich abgesegneten Interpretationen; hier wurde vielmehr geistiges Neuland betreten, hier wurden Entdeckungen und Erfindungen gemacht, als deren Urheber Menschen und nicht transzendente Instanzen zu gelten hatten. Diese geistige Produktivität erwies sich zugleich als auch materiell höchst produktiv: sie wirkte gestaltend auf die Lebensverhältnisse der Menschen und machte deutlich, dass diese keineswegs nur unveränderliches Schicksal waren. Insbesondere das *Bürgertum der Städte* konnte auf dieser Grundlage ein *Selbstbewusstsein* entwickeln, das sich nicht vereinbaren ließ mit einer Haltung bloß gottes- und kirchenfürchtiger Schicksalsergebenheit.

Die absolutistischen Landesfürsten selbst trugen zu diesen Entwicklungen insofern bei, als sie sowohl aus einer rationaleren Staatsführung als auch aus der Förderung fortschrittlicher Produktionsweisen wie überhaupt aus der Förderung von Wissenschaft und Technik ihren Nutzen zu ziehen hofften. Auf politischer Ebene wurden in den weltlichen Landesherrschaften die klerikalen Partikularmächte und so der Einfluss der Kirche zurückgedrängt.

All dies zusammen untergrub stetig die Bereitschaft, die kirchliche Lehre als allein maßgebliche Instanz für das geistige und moralische Leben anzuerkennen.

Damit war nicht schon gleich eine Abwendung von der Religion oder auch nur von der Kirche verbunden. Aber es fand eine Verschiebung statt, insofern die prinzipielle Notwendigkeit einer dogmatischen Vermittlung durch den Klerus in Frage gestellt wurde. Schon die *protestantische Reformation* hatte mit der Ablösung des Lateinischen als Sprache der Heiligen Schrift und des Ritus durch das Deutsche zum Ausdruck gebracht, dass nicht der Gehorsam gegenüber dem Unbegriffenen, sondern das *eigene Begreifen* der Botschaft den Kern des christlichen Glaubens ausmachen sollten. Damit war jedem Menschen, der der deutschen Sprache mächtig war, im Prinzip zugestanden, seinen eigenen Zugang zu Wort und Schrift der Offenbarung zu finden, ohne eines der Fremdsprache der heiligen Texte kundigen klerikalen Vermittlers zu bedürfen.

In Mitteleuropa wurde die Aufklärung größtenteils sogar aus den Reihen von Kirchenleuten beider Konfessionen mitgetragen; von Personen, für die es zwischen Glauben und Vernunft nicht nur keinen Widerspruch gab, sondern auch nicht geben durfte. [Borgstedt 2004, 34-48] Dies konnte bis zu der Position gehen, dass Gott gleichsam zur Instanz allumfassender Rationalität schlechthin wurde, so dass die Feier der Rationalität als letztlich nichts anderes denn eine zeitgemäße Form des Gottesdienstes erscheinen konnte. Das bedeutet in der Konsequenz aber auch, alles aus dem Glauben zu eliminieren, was einer Prüfung durch die Vernunft nicht

standhielt, und die traditionellen Kirchenreligionen durch eine neue „*Vernunftreligion*“ abzulösen („Deismus“). [Borgstedt 2004, 35]

Dennoch darf man sagen, dass Aufklärung Religionskritik ist (auch wenn sie als deren Selbstkritik auftritt) bzw. als solche begann [Dipper 1991, 81]. Denn mit ihr wurden nicht nur die religiösen Glaubenslehren, sondern sogar Gott selbst der *kritischen Prüfinstanz der Vernunft* unterworfen (auch wenn diese Instanz als Wirken einer umfassenden göttlichen Vernunft im Einzelmenschen aufgefasst wurde).

4.2.2 „Was heißt Aufklärung?“ (Kant)

1783 stellte die Preußische Akademie der Wissenschaften („Berliner Akademie“) die berühmte *Preisfrage* „*Was ist Aufklärung?*“ Die Frage wurde u.a. beantwortet von den bekannten Aufklärungsautoren Moses Mendelssohn, Johann Georg Hamann und Christoph Martin Wieland. Von Immanuel Kant stammte die berühmteste Antwort auf diese Frage.

Immanuel Kant lehrte von 1755 bis 1796 an der Universität Königsberg in Preußen, wo er ab 1770 eine Professur für Philosophie innehatte. Die herausragende und heute nahezu unumstrittene Bedeutung Kants für die moderne Wissenschaft ebenso wie für das Selbstverständnis des modernen Menschen gründet sich auf seinen *kritischen* Ansatz der Philosophie. Seine berühmtesten Werke sind die „Kritik der reinen Vernunft“ (1781), die „Kritik der praktischen Vernunft“ (1788) und die „Kritik der Urteilskraft“ (1793). Kritik hieß hier zum einen die unterscheidende Abgrenzung der Vernunft von dem, was sie nicht ist und wozu sie keinen Zugang hat; hieß zum zweiten die Reflexion der Vernunft auf ihre eigenen ihr vorausgesetzten (also von ihr nicht hervorgebrachten) Möglichkeitsbedingungen wie damit auch ihre Grenzen. Man könnte diese Werke zusammenfassend als eine *Selbstkritik der menschlichen Vernunft* bezeichnen.

In der von ihm eingereichten Preisschrift hieß es einleitend:

„*Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.*“ [Kant 1783, 53] (Hervorhebungen im Original)

Mit der weiteren Erläuterung:

„*Selbstverschuldet* ist die Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der EntschlieÙung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“

Woraus dann schließlich die Aufforderung resultierte:

„*Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!* ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ [Kant 1783, 53]

Kant verband also den Begriff der Aufklärung mit dem der Mündigkeit. Er machte deutlich, dass Mündigkeit aus seiner Sicht keine Frage des mehr oder weniger großen intellektuellen Vermögens oder des Umfangs an Lebenserfahrung oder des erworbenen Wissens sei, sondern in erster Linie eine Frage des *Mutes*, sich der Vernunft als der rationalen Kraft, über die jeder verfügt, auch tatsächlich zu bedienen – und nicht jemand anderen Gebrauch davon machen zu lassen, also den eigenen Verstand in den Dienst anderer Mächte oder Instanzen zu stellen, denen man sich unterwirft oder gehorcht.

So implizierte Kants Antwort eine Kritik an der Alten Ordnung, die eine *Ordnung der selbstverschuldeten Unmündigkeit* gewesen sein musste. Es bedurfte keiner neuen Kraft, keiner neuen Errungenschaft, um Mündigkeit zu ermöglichen, sondern lediglich der Überwindung von, wie er sagte, „Faulheit und Feigheit“, von der „lieb gewonnen“, da so bequemen, Unmündigkeit Abschied zu nehmen.

Für den Einzelnen sei es

„so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt der für mich die Diät beurtheilt, u.s.w. so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. ... Daß der bei weitem größte Theil der Menschen (darunter das ganze schöne Geschlecht) den Schritt zur Mündigkeit, außer dem daß er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben. Nachdem sie ihr Hausvieh zuerst dumm gemacht haben, und sorgfältig verhüteten, daß diese ruhigen Geschöpfe ja keinen Schritt außer dem Gängelwagen, darin sie sie einsperrten, wagen durften; so zeigen sie ihnen nachher die Gefahr, die ihnen drohet, wenn sie es versuchen allein zu gehen. ...

Es ist also für jeden einzelnen Menschen schwer, sich aus der ihm beinahe zur Natur gewordenen Unmündigkeit herauszuarbeiten. Er hat sie sogar lieb gewonnen, und ist vor der Hand wirklich unfähig, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, weil man ihn niemals den Versuch davon machen ließ. Satzungen und Formeln, diese mechanischen Werkzeuge eines vernünftigen Gebrauchs oder vielmehr Mißbrauchs seiner Naturgaben, sind die Fußschellen einer immerwährenden Unmündigkeit. Wer sie auch abwürfe, würde dennoch auch über den schmalesten Graben einen nur unsicheren Sprung tun, weil er zu dergleichen freier Bewegung nicht gewöhnt ist. Daher gibt es nur Wenige, denen es gelungen ist, durch eigene Bearbeitung ihres Geistes sich aus der Unmündigkeit heraus zu wickeln, und dennoch einen sicheren Gang zu tun.“ [Kant 1983, 53f.]

Aber für ein „Publikum“, also eine Gruppe oder gar die Gesellschaft sei Aufklärung fast unausbleiblich, wenn man ihr denn die Freiheit des Gedankens einräume:

„Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als *Freiheit*; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken *öffentlichen Gebrauch* zu machen.“ [Kant 1983, 55]

Er unterschied davon den „privaten“ Gebrauch der Vernunft; und für diesen dürfe die Freiheit sehr wohl „öfters sehr enge eingeschränkt sein, ohne doch darum den Fortschritt der Aufklärung sonderlich zu hindern“. Im Privaten – und

dazu zählte Kant alles, was nicht der öffentlichen Diskussion der gemeinsamen Angelegenheiten diene, also auch den gesamten Bereich der Wirtschaft oder der Regierungsgeschäfte – ging es ihm zu Folge um die Einbindung des Einzelnen in Funktions- und Handlungszusammenhänge, für deren störungsfreien Ablauf er Verantwortung trägt und die er daher nicht durch ungebundenes „Räsonnieren“ gefährden dürfe.

Jeder für sich könne, so Kant weiter, zwar aktuell auf seine Mündigkeit verzichten; aber er könne, ja dürfe es nicht für seine Zukunft oder gar für seine Nachkommen.

„Ein Mensch kann zwar für seine Person, und auch alsdann nur auf einige Zeit, in dem was ihm zu wissen obliegt die Aufklärung aufschieben; aber auf sie Verzicht zu tun, es sei für seine Person, mehr aber noch für die Nachkommenschaft, heißt die heiligen Rechte der Menschheit verletzen und mit Füßen treten. Was aber nicht einmal ein Volk über sich selbst beschließen darf, das darf noch weniger ein Monarch über das Volk beschließen; denn sein gesetzgebendes Ansehen beruht eben darauf, daß er den gesammten Volkswillen in dem seinigen vereinigt.“
[Kant 1983, 58f.]

Indem Kant *den Monarchen zum Sachwalter des Volkswillens idealisierte*, konnte er den realen Monarchen für den Fortschritt der Aufklärung in die Pflicht nehmen. Und indem er die freie Religionsausübung hierzu für eine der wichtigsten Freiheiten erklärte, brachte er zum Ausdruck, dass auch für ihn die religiöse Gehorsamsforderung eines der größten Hindernisse für Aufklärung war. (Kants Hauptwerk, die „Kritik der reinen Vernunft“, wurde 1827 vom Vatikan auf das Verzeichnis verbotener Bücher gesetzt.)

„Wenn denn nun gefragt wird: Leben wir jetzt in einem *aufgeklärten* Zeitalter? so ist die Antwort: Nein, aber wohl in einem Zeitalter der *Aufklärung*. Daß die Menschen, wie die Sachen jetzt stehen, im Ganzen genommen, schon im Stande wären, oder darin auch nur gesetzt werden könnten, in Religionsdingen sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines Andern sicher und gut zu bedienen, daran fehlt noch sehr viel. Allein, daß jetzt ihnen doch das Feld geöffnet wird, sich dahin frei zu bearbeiten, und die Hindernisse der allgemeinen Aufklärung, oder des Ausganges aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit, allmählich weniger werden, davon haben wir doch deutliche Anzeigen. In diesem Betracht ist dieses Zeitalter das Zeitalter der Aufklärung, oder das Jahrhundert *Friederichs*.

Ein Fürst, der es seiner nicht unwürdig findet, zu sagen: daß er es für *Pflicht* halte, in Religionsdingen den Menschen nichts vorzuschreiben, sondern ihnen darin volle Freiheit zu lassen, der also selbst den hochmütigen Namen der *Toleranz* von sich ablehnt: ist selbst aufgeklärt, und verdient von der dankbaren Welt und Nachwelt als derjenige gepriesen zu werden, der zuerst das menschliche Geschlecht der Unmündigkeit, wenigstens von Seiten der Regierung, ent schlug, und Jedem frei ließ, sich in allem, was Gewissensangelegenheit ist, seiner eigenen Vernunft zu bedienen. Unter ihm dürfen verehrungswürdige Geistliche, unbeschadet ihrer Amtspflicht, ihre vom angenommenen Symbol hier oder da abweichenden Urteile und Einsichten, in der Qualität der Gelehrten, frei und öffentlich der Welt zur Prüfung darlegen; noch mehr aber jeder andere, der durch keine Amtspflicht eingeschränkt ist. Dieser Geist der Freiheit breitet sich auch außerhalb aus, selbst da, wo er mit äußeren Hindernissen einer sich selbst mißver-

stehenden Regierung zu ringen hat. Denn es leuchtet dieser doch ein Beispiel vor, daß bei Freiheit, für die öffentliche Ruhe und Einigkeit des gemeinen Wesens nicht das mindeste zu besorgen sei. Die Menschen arbeiten sich von selbst nach und nach aus der Rohigkeit heraus, wenn man nur nicht absichtlich künstelt, um sie darin zu erhalten.

Ich habe den Hauptpunkt der Aufklärung, die des Ausganges der Menschen aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit, vorzüglich *in Religionsachen* gesetzt: weil in Ansehung der Künste und Wissenschaften unsere Beherrscher kein Interesse haben, den Vormund über ihre Untertanen zu spielen; überdem auch jene Unmündigkeit, so wie die schädlichste, also auch die entehrendste unter allen ist. Aber die Denkart eines Staatsoberhaupts, der die erstere begünstigt, geht noch weiter, und sieht ein: daß selbst in Ansehung seiner *Gesetzgebung* es ohne Gefahr sei, seinen Untertanen zu erlauben, von ihrer eigenen Vernunft *öffentlichen* Gebrauch zu machen, und ihre Gedanken über eine bessere Abfassung derselben, sogar mit einer freimütigen Kritik der schon gegebenen, der Welt öffentlich vorzulegen; davon wir ein glänzendes Beispiel haben, wodurch noch kein Monarch demjenigen vorging, welchen wir verehren.“ [Kant 1983, 59]

4.2.3 Kritik und Konstruktion

Kant wurde hier recht ausführlich zitiert, weil sein Name und seine Philosophie für ein bis heute maßgebliches Verständnis von Aufklärung stehen, nicht nur bezogen auf das Verständnis seiner Zeit, sondern für einen bis heute in der westlichen Welt weitgehend akzeptierten *Grundkonsens* darüber, welche fundierende Rolle die in jedem Einzelmenschen angelegte und auszubildende Vernunft für das Zusammenleben der Menschen spielt oder spielen soll. Damit geht die bleibende Bedeutung der Kantischen Philosophie über ihre herausragende Stellung in der Wissenschaftsgeschichte hinaus und kann als *Ausdruck des kulturellen Selbstverständnisses in den modernen westlichen Demokratien* angesehen werden. Sie begründet die *moderne Vorstellung vom individuellen Subjekt*, das insofern Urheber seiner (gedanklichen) Welt ist (und darüber vermittelt Gestalter seiner wirklichen Lebenswelt sein kann), als es in sich über das Verstandesvermögen sowohl des kritischen Distanznehmens zu allem verfügt, was sich ihm als gegeben präsentiert, als auch des konstruktiven Synthetisierens neuer Gestalten, Gebilde, Begriffe und Zusammenhänge.

Einem Denker wie Kant, der nicht nur ein Kind der Aufklärungszeit war, sondern den Gedanken der Aufklärung schließlich selbst philosophisch ausgearbeitet hat, konnte die Welt nicht mehr als ein Gefüge fester Beziehungen, Autoritäten und Institutionen gelten, das sich dem Denken aufprägt oder dem der menschliche Geist sozusagen gedanklich gehorcht. Kennzeichen der Kantischen Philosophie ist die *Kritik* und somit die Auflösung scheinbarer Gewissheiten, die Abkehr von Dogmen, Glaubenssätzen und Vorurteilen, die Aufkündigung von blindem Gehorsam, die Aufforderung zum konsequenten und rücksichtslosen Selbst-Den-

ken. So gesehen kennzeichnet sie ein *negatives* Moment, das den realen gesellschaftlichen und politischen Auflösungstendenzen seiner Zeit korrespondiert.

Sollte der Geist frei sein, musste er imstande sein, aus eigener Kraft Vorstellungen zu entwickeln, wie die Welt in sich gefügt sei oder sein sollte. Eine aufgelöste Welt erschien Kants kritischem Denken aber nicht etwa als eine Wirkung der auflösenden Kritik, sondern als von dieser lediglich entdeckte Voraussetzung apriori. Die basale Kraft der Vernunft ist für ihn daher nicht ihre Fähigkeit zur Analyse, sondern die zur Synthese. Er nennt sie *Einbildungskraft*.

In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ hieß es:

„Die Synthesis [also das Zusammenfügen] überhaupt ist die bloße Wirkung der Einbildungskraft, einer blinden, obgleich unentbehrlichen Funktion der Seele, ohne die wir überall gar keine Erkenntnis haben würden, der wir aber selten nur einmal uns bewusst sind. Das Erste, was uns zum Behuf der Erkenntnis aller Gegenstände a priori gegeben sein muß, ist das Mannigfaltige der reinen Anschauung [also die Vielfalt der Erscheinungen]; die Synthesis dieses Mannigfaltigen durch die Einbildungskraft ist das zweite, gibt aber noch keine Erkenntnis [d.h. die Bildung von Zusammenhängen zwischen diesen Erscheinungen, das Ausprägen von Gestalten]; die Begriffe, welche dieser reinen Synthesis Einheit geben und lediglich in der Vorstellung dieser notwendigen synthetischen Einheit bestehen, tun das Dritte zum Erkenntnis eines vorkommenden Gegenstandes, und beruhen auf dem Verstande.“ [Kant 1781, A 78f.]

Schauen wir uns dieses Zitat näher an.

Das *Erste*, sagt Kant, das, was uns a priori, also von vornherein gegeben sein muss, damit überhaupt das Denken irgendwo ansetzen kann, sei *das Mannigfaltige der reinen Anschauung*. Das ist die These, die er in den entsprechenden Passagen der Kritik der reinen Vernunft mehrmals wiederholt, so sehr möchte er sie offensichtlich betonen: Der Ausgangspunkt sei das Mannigfaltige der reinen Anschauung. In dieser Gestalt der Mannigfaltigkeit sei uns die Welt zunächst gegeben.

Das *Zweite*, zugleich das Erste, worin die Subjektivität auftritt, ist die Einbildungskraft, die dies Mannigfaltige nun zu Gestalten und Formen *verbindet*. Das *Dritte* ist der *Verstand*, der darauf wiederum die Begriffe reflektiert, die ihrerseits zueinander in Relation gesetzt und zu Begriffssystemen ausgebaut werden können.

Die Einbildungskraft begegnet uns hier also als eine *konstruktive*, dem Menschen innewohnende und seiner Denktätigkeit zugrundeliegende Kraft, die dem Chaos, der Zusammenhanglosigkeit der Welt gegenübertritt und nun ihr schöpferisches Werk beginnt, Ordnung in dieses Chaos, Zusammenhang in diese Welt zu bringen. Die Welt ihrerseits stellt sich dagegen als ungeordnetes Material für den kreativen Geist dar.

In der Einbildungskraft haben wir nun mit Kant diejenige in jedem Menschen angelegte Kraft identifiziert, welche ihn in die Lage versetzt, Schöpfer eigener Vorstellungen, Autor eigener Gedankengebilde zu sein, Entwerfer neuer Welten. Die Einbildungskraft ist fundiert in der Fähigkeit zum kritischen Distanznehmen, aber ihre positive Bedeutung erhält sie als jene produktive (wie wir heute sagen: kri-

tisch-konstruktive) Kraft, welche wir in der Pädagogik der Bewegung zu Grunde legen, die wir Bildung nennen.

4.3 Aufgeklärter Absolutismus

In seinem Beitrag zur Frage „Was heißt Aufklärung?“ hatte Kant den preußischen König Friedrich II. (den „Großen“) hymnisch gelobt als ein „glänzendes Beispiel“, indem „noch kein Monarch demjenigen vorging, welchen wir verehren“. Sein Zeitalter als „das Zeitalter der Aufklärung“ zu bezeichnen, sei gleichbedeutend damit, es „das Jahrhundert Friederichs“ zu nennen. Dieser Fürst, so Kant, sei „selbst aufgeklärt“ und verdiene es, „von der dankbaren Welt und Nachwelt als derjenige gepriesen zu werden, der zuerst das menschliche Geschlecht der Unmündigkeit, wenigstens von Seiten der Regierung, entschlug, und Jedem frei ließ, sich in allem, was Gewissensangelegenheit ist, seiner eigenen Vernunft zu bedienen.“

Bis heute galt und gilt Friedrich II. von Preußen als Repräsentant dessen, was man den „*Aufgeklärten Absolutismus*“ nennt. (Daneben werden meist genannt: Katharina „die Große“ von Russland, Joseph II. von Habsburg.) Aber ob dieser Begriff nicht eher ein Oxymoron (lat. *contradictio in adiecto* = Widerspruch zum Substantiv im Adjektiv) sei, ist bis heute auch in der Geschichtsschreibung umstritten geblieben. [Borgstedt 2004, 20-24]

Erinnern wir uns an das, was zuvor über den Absolutismus ausgeführt wurde, muss Kants Loblied auf den preußischen König als einen absolutistischen Herrscher sehr verwundern. Allerdings war – wie immer man ihn bezeichnen mag – der Absolutismus Friedrichs II. tatsächlich von anderem Charakter als der vorhin vorgestellte „höfische“ Absolutismus.

Für die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts ist nämlich in einigen Territorien Mitteleuropas eine *Abkehr vom barocken höfischen Leben* festzustellen. Der Hof existierte in diesen Fällen weiterhin, aber er diente nicht mehr der prachtvollen Inszenierung eines verschwenderischen Lebensstils, sondern wurde strenger nach den Aufgaben der Staatsführung und -verwaltung organisiert. Das bedeutete nicht, dass die Ausgaben sanken; aber sie verlagerten sich.

„Die freiwerdenden Geldmittel wurden ... solchen Institutionen zugewiesen, die ähnliche innenpolitische Funktionen wie die Höfe besaßen. In Preußen war das ohne Zweifel die Armee, deren Etat und Mannschaftsstärke vom ‚Soldatenkönig‘ enorm aufgestockt wurde und die dem einheimischen Adel noch weit mehr Einkünfte und Prestige verschaffte als ehemals der Berliner Hof. Die Habsburger Monarchie beschritt diesen Weg ein halbes Jahrhundert später. Auch zeremoniell löste das Militär in großem Stil die Höfe ab.“ [Dipper 1991, 205f.]

Man kann mit guten Gründen von einer „*Rationalisierung*“ der Herrschaft sprechen. Aber wenn Herrschaft rationalisiert wird, heißt das ja beileibe nicht, dass Rationalität herrscht.

Der Absolutismus Friedrichs II. war weniger personalistisch gefasst als der beispielsweise des Sonnenkönigs Ludwig XIV. in Frankreich. Im Zentrum stand nicht mehr die Person des Herrschers, sondern der Staat. Friedrich selbst behauptete, er sei der „*erste Diener seines Staates*“ – ein doch bemerkenswerter Kontrast zur Formel „*L’etat c’est moi!*“ Der Begriff der *Staatsraison* kam auf. Die Machtausübung wurde nicht mehr in den Dienst der Reichtumsmehrung der Person des Herrschers gestellt, der daraus sein luxuriöses Leben bestritt; sondern noch der persönliche Reichtum des Herrschers wurde zum Nutzen des Staates eingesetzt, während der Herrscher selbst einen vergleichsweise weniger aufwändigen Lebensstil pflegte. Wobei es aber blieb, war der Anspruch, dass sich in der Entscheidung darüber, was zu rationalisieren sei, worin die Rationalisierung der Herrschaft zu bestehen habe und wie weit sie zu treiben sei, der Herrscher, gerade auch Friedrich II., sich das alleinige Recht vorbehielt und von niemandem hereinreden ließ.

5. Der absolutistische Staat und die Schule

5.1 Ständeschulen

Wenn wir die Entwicklung der Schule im 18. Jahrhundert (und einige Jahrzehnte darüber hinaus) betrachten wollen, ist es nötig, sich zunächst zu vergegenwärtigen, was Schulen bis dahin waren und welche Formen es gab. Schulen wurden erst im 18. Jahrhundert das, was sie heute sind: „Veranstaltungen des Staates“. Wessen Veranstaltungen waren sie vorher?

Wir hatten im vorhergehenden Kapitel gesehen, dass der Absolutismus eine Zentralisierung der Adelsmacht und damit einhergehend erste Vorformen moderner Staatlichkeit hervorbrachte. Der Absolutismus untergrub die alte ständische Ordnung; und so auch auf dem Gebiet des Schulwesens: Zuvor waren Schulen Veranstaltungen der Stände gewesen.

5.1.1 Dom-, Stift- und Klosterschulen

Eine Bildung auf der Grundlage von Schriftlichkeit, die also das Lesen- und Schreibenlernen einschloss, war in der Alten Ordnung ursprünglich eine Angelegenheit für Gelehrte; weder für das Volk noch für den Adel. Gelehrsamkeit wiederum hieß, sich mit religiösen und theologischen Fragen zu beschäftigen; war also eine Angelegenheit des Ersten Standes, des Klerus. Entsprechend waren seine Schulen – wie deren Bezeichnungen schon sagen – angeschlossen an seine Institutionen.

Die Lehrinhalte waren bestimmt durch den Kanon der sogenannten *septem artes liberales*, der „sieben freien Künste“, die sich aus zwei Fächer-Gruppen zusammensetzten, dem „Trivium“ der literarischen Fächer Grammatik, Rhetorik und Dialektik bzw. Logik; und dem Quadrivium der mathematischen Fächer Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie. Diese Fächer wurden nicht – wie wir dies von heutigen Lehrkanons kennen – parallel unterrichtet, sondern nacheinander. Dabei entfielen ca. 80% der Unterrichtszeit auf die literarischen, ca. 20% auf die mathematischen Fächer.

Dieser Lehrkanon fand sich ca. ab dem 14. Jh. als „*Studium Generale*“ auch in den Ein- und Durchgangsfakultäten („*Artistenfakultäten*“) der zunehmend eingerichteten Universitäten wieder. Das *Studium Generale* bildete die Grundlage für alle weiterführenden Studien: der Theologie, des Rechts und der Medizin. Es schloss mit dem *Baccalaureat* (eingeschränkte Lehrbefugnis) bzw. dem *Magister*

(uneingeschränkte Lehrbefugnis) ab. (Später wurde das Doktorat obligatorische Voraussetzung für die „venia legendi“ = Lehrbefugnis.)

Es war wie gesagt hauptsächlich der Klerus, der einer solchen auf Schriftlichkeit basierenden Bildung bedurfte; aber daneben gab es mit dem Rechtswesen und der Medizin doch weitere Bereiche, für die diese Bildung benötigt wurde, so dass auch Adels- und Bürgerkinder diese Schulen besuchten bzw. Universitätsstudien absolvierten.

5.1.2 Städtische Lese-, Schreib- und Rechenschulen

Der Adel legte auf Schriftlichkeit bis in die frühe Neuzeit (16. Jh.) keinen gesteigerten Wert; Lesen und Schreiben waren in seinen Augen „pfäffische Künste“. [Blankertz 1982, 16] Ihm ging es vorrangig um körperliche Ertüchtigung, praktische Einführung in die wichtigsten Funktionen der Herrschaftsausübung und Ausbildung standesgemäßer Umgangsformen. Dazu brauchte er keine Schulen.

Auch die zünftige Handwerker Ausbildung kam lange ohne Schulbildung aus, beruhte sie doch überwiegend auf praktischer Einübung unter kundiger Anleitung durch Gesellen und Meister. Die Kaufmannschaft allerdings benötigte für etliche ihrer Geschäftsvollzüge schon früh die Schriftform. Das Lateinische war lange internationale Handelssprache. Aber für den lokalen Handel wurde die muttersprachliche Korrespondenz immer wichtiger. Und selbstverständlich wurden Rechenfertigkeiten benötigt. Daher gingen die Städte schon Ausgangs des Mittelalters dazu über, eigene Lese-, Schreib- und Rechenschulen einzurichten und zu unterhalten. Wie Blankertz schreibt, gab es schon um 1500 unter den Kaufleuten kaum noch Analphabeten. [Blankertz 1981, 18]

Um diese Zeit begannen sich zunehmend auch Handwerker für den Erwerb von Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten zu interessieren. Städtische Schulen blieben nicht länger Schulen nur des Kaufmannsstandes, sondern wurden zu Schulen des Bürgerstandes insgesamt und differenzierten sich zunehmend aus.

5.1.3 Lateinschulen

Mit der Renaissance setzte unter den Gebildeten Europas, deren Kreis sich nicht mehr fast ausschließlich aus Kirchenleuten zusammensetzte, ein Bewusstseinswandel ein, den man als Vorboten der kommenden Aufklärung verstehen kann. Sie entdeckten, dass die Kulturgeschichte der Menschheit nicht reduzierbar war auf ihre selektive und dogmatische Auslegung durch die Kirche, dass es lohnte, sich auf die Ursprünge in der Antike zurückzubedenken und die Quellen selbst zu le-

sen, die von den Kirchentheologen in ihrem Sinne interpretiert und weitervermittelt wurden. Dazu benötigte man Kenntnis der Alten Sprachen.

Nun war das Lateinische zwar auch die Sprache der Kirche; aber als Kirchenlatein in einer dem Original nicht mehr gerecht werdenden Gestalt.

„Das im Mittelalter in den Schulen gelehrt Kirchenlatein galt nun als barbarisch; an dessen Stelle trat das von den Humanisten als klassisch ausgezeichnete Latein des Cicero; an manchen Schulen wurde auch Griechisch und Hebräisch gelehrt.“ [Blankertz 1981, 19]

Wie die Bezeichnung „Humanismus“ sagt, ging es um den Menschen (= lat. homo) oder das Menschliche (= lat. humanum). Was der Mensch sei, sollte nicht mehr aus den kirchlichen Lehren kritiklos übernommen werden, sondern hierfür wurden ältere Zeugnisse herangezogen, in welchen man „klassische“, also die Zeiten überdauernde vorbildliche Formungen und Gestaltungen des Menschlichen zu finden glaubte.

„Der Humanismus unterstellte einen Zusammenhang zwischen vollendetem Menschentum und dessen Vergegenwärtigung über die in bezug auf eben dieses Menschentum als klassisch definierte Literatur.“ [Blankertz 1981, 19]

Lateinschulen entstanden als Schulen des Bürgertums in den Städten. Anders als die Lese-, Schreib- und Rechenschulen dienten sie nicht der Vermittlung von elementar benötigten Fähigkeiten für ein standesgemäßes Leben, sondern der „höheren“ Bildung, nämlich der Vorbereitung auf ein Universitätsstudium. In dieser Hinsicht traten sie in Konkurrenz zu den theologisch geführten Dom-, Stift- und Klosterschulen bzw. lösten diese für das Bürgertum und auch für jenen Teil des Adels ab, der sich nicht auf eine klerikale Laufbahn vorbereitete.

5.1.4 Ritterakademien

Der Adel hatte lange Zeit keine Schulen benötigt. Wer aus dem Adelsstand doch eine schulische Bildung für sinnvoll hielt, besuchte Dom-, Stifts- oder Klosterschulen, später Lateinschulen.

Die Situation änderte sich mit der Zentralisierung der Adelsmacht im Zeitalter des Absolutismus. Der Adel wurde am Hofe des Landesherrn nun eingebunden in die Regelung und Verwaltung der Angelegenheiten des gesamten Staates.

„In diesem Prozeß wies der absolutistische Verwaltungsstaat dem Adel bald privilegierte Funktionen im Bereich von Hof-, Militär- und Verwaltungsdiensten an. Das hatte Folgen für die Entwicklung eines neuen aristokratischen Bildungsideals.“ [Blankertz 1981, 19]

Für dessen Realisierung taugten die Lateinschulen mit ihrer primären Ausrichtung auf einen klassischen Lektürekanon nicht. Angestrebt war eine wesentlich „praktischere“ Bildung:

- „körperliche Gewandtheit gegen Stubenhockergelehrsamkeit, ...

- geistige Kraft für praktisches Handeln gegen scholastisches Wissen ohne mittelbare Handlungsrelevanz“
- „die Welt selbst als Bildungsquelle gegen rein literarische Bildung.“ [Blankertz 1981, 40]

Überall in Europa entstanden im 17. und 18. Jh. für die adlige Jugend sog. Ritterakademien, in denen zwar auch weiterhin das Lateinische als Sprache der klassischen Bildung und immer noch der internationalen Verständigung gelehrt wurde, darüber hinaus aber „moderne Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften und Architektur, Geschichte und Recht, moderne Philosophie und selbstbeherrschtes Verhalten“ [Blankertz 1981, 41].

5.1.5 Schulen für das Volk

Wie aber stand es mit den Schulen für das „Volk“, also die Masse der Bevölkerung, die nicht „vom Stande“ war?

Schulen im modernen Sinne, d.h. Einrichtungen, in denen die Kinder etwas für ihr Leben Nützliches und Brauchbares nach festgelegten Lehrplänen lernten, gab es für das „Volk“ nicht. Was seine Kinder benötigten, um ihre Aufgaben zu erfüllen, lernten sie durch Mitmachen. Was sie darüber hinaus benötigten, um sich mit ihrem Schicksal zu bescheiden, um ihr persönliches Schicksal in ein umfassenderes Weltbild einzuordnen, das lehrte sie die Kirche.

„... die gesellschaftlich-beruflichen Funktionen der ländlich-bäuerlichen Bevölkerung, die in den seit alters überlieferten Formen der Landbestellung bestanden, wurden reflexionslos erlernt durch Hineinwachsen und Mittun; planmäßige Erziehung und Ausbildung gab es nicht einmal in Ansätzen. Analphabetentum, intellektuelle Rückständigkeit, soziale Mißachtung und Ausschluß vom öffentlichen Leben waren weit verbreitet und wurden kaum als Mißstand empfunden. Dem entsprach auch die religiöse Erziehung. Sie beschränkte sich darauf, durch Liturgie und Brauchtum die christlichen Glaubenswahrheiten sinnfällig vor aller Augen zu stellen, in der Regel ohne geistige Aneignung, auf nur emotionale Zustimmung beschränkt.“ [Blankertz 1981, 18]

Schulen gab es daher auf dem Lande kaum. Zwar hatte die Reformation insofern eine höchst bedeutsame Veränderung mit sich gebracht, als sie „die Schrift“ ins Deutsche, die Sprache der breiten Bevölkerung übersetzt hatte, um die Sprachbarriere zum eigenen Zugang einzureißen und ein, wie Luther es ausdrückte, allgemeines Priestertum an Stelle des ständischen Berufspriestertums zu ermöglichen; und dafür wäre eine allgemeine Alphabetisierung der Bevölkerung ja unabdingbare Voraussetzung gewesen. Aber in der sozialen Wirklichkeit stand dem nicht nur das Herrschaftsinteresse des Adels entgegen, der nicht wollte, dass die Bauern auf „dumme Gedanken“ kamen; auch das Interesse der Landbevölkerung selbst war gering, änderte sich doch durch Schulbesuch und eigenes Bibellesen nichts an ihrer sozialen Lage. Zudem mussten die Bauern dort, wo tatsächlich Schule gehalten wurde, in aller Regel selbst dafür materiell aufkommen.

„Man kann sich diese Dorfschulen, soweit es sie gab, gar nicht primitiv genug vorstellen, denn es waren zum Teil nicht einmal einklassige ‚Zwergschulen‘. Vielmehr zogen die Schüler mit ihrem ‚Schulmeister‘ von Haus zu Haus. Oder aber Handwerker, die im Nebenberuf den Küsterdienst versahen, benutzten ihre Wohnstube als Schulstube für den von ihnen erteilten Unterricht im Buchstabieren, Lesen und Auswendiglernen von Katechismus, Kirchenliedern und Psalmen.“ [Lundgreen 1980, 22]

5.2 Staatsschule

„§1 Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.“

So lautet der § 1 des „Zwölften Titels“ des Allgemeinen Landrechts „Von den niedern und höhern Schulen“ für die Preußischen Staaten vom 5.2.1794. Das Allgemeine Landrecht war die von Friedrich II. 1780 befohlene Ausarbeitung eines einheitlichen Gesetzeswerks für die preußischen Staaten in rund 19.000 Paragraphen, davon 129, welche die Schulen betreffen.

Standesschulen hingegen waren Einrichtungen der Stände, insofern im modernen Verständnis „private“ Einrichtungen. Der absolutistische Staat tat also zweierlei: Er nahm den Ständen die Schulhoheit; und er schuf ein für alle Untertanen des Landes gleiches Schulrecht.

„§2 Dergleichen Anstalten sollen nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staats errichtet werden. ...

§6 Auf dem Lande und in kleinern Städten, wo öffentliche Schulanstalten sind, sollen keine Neben- oder sogenannte Winkelschulen, ohne besondere Erlaubnis, geduldet werden. ...

§9 Alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht des Staats und müssen sich den Prüfungen und Visitationen desselben zu allen Zeiten unterwerfen.“ [Michael/Schepp 1973, 79]

Die lokale Obrigkeit (Grund- und Gutsherren bzw. von diesen eingesetzte Dorfvorsteher usw.) und die dörfliche Geistlichkeit sollten weiterhin Aufsichtsfunktionen wahrnehmen, jetzt aber im Auftrag und im Dienste des Staates:

„§12 Gemeine Schulen, die dem ersten Unterrichte der Jugend gewidmet sind, stehen unter der Direction der Gerichtsobrigkeit eines jeden Orts, welche dabei die Geistlichkeit der Gemeinde, zu welcher die Schule gehört, zuziehen muß. ...

§15 Die Obrigkeit und der Geistliche müssen sich nach den vom Staate erteilten oder genehmigten Schulordnungen achten; und nichts, was denselben zuwider ist, eigenmächtig vornehmen und einführen.“

Die Ablösung der ständischen durch staatliche Schulhoheit wurde in den verschiedenen deutschen Ländern schon lange vorher, beginnend im 17. Jahrhundert, eingeleitet:

1619 wurde in Sachsen-Weimar die Weimarer Schulordnung erlassen. In ihr verordnete der Landesherr – erstmals für einen deutschen Staat – eine allgemeine Schulpflicht:

„Es sollen, soviel möglich, alle Kinder, Knaben und Mägdlein, mit allem Ernst und Fleiß zur Schule gehalten werden, damit sie je zum wenigsten neben dem heiligen Katechismus, christlichen Gesängen und Gebeten recht lernen lesen und etwas schreiben ...

Sollen demnach hinfürder die Pfarrherren und Schulmeister an einem jeden Ort über alle Knaben und Mägdlein, die vom 6. Jahr an bis ins 12. Jahr bei ihrer christlichen Gemeinde gefunden werden, fleißige Verzeichnisse und Register halten, auf daß mit den Eltern, welche ihre Kinder nicht wollen zur Schule halten, könne geredet werden; auch auf Bedarf durch Zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben in diesem Falle, ihre schuldige Pflicht in acht zu nehmen, angehalten werden mögen ...

Die Schüler sollen das ganze Jahr stets nacheinander in die Schule gehen, also daß sie keinen Tag noch Stunde versäumen. Ohne allein in der Ernte, da man ihnen vier Wochen, desgleichen in den Kirchmessen etliche Tage, soll Feier geben.“

[zit. nach www.entrieriosonline.com.br/bund162.htm; Stand 12.5.2007]

Als besonders fortschrittlich zeigte sich Herzog Ernst der Fromme von Gotha. Während die Weimarer Schulordnung noch Teil einer Kirchenordnung war und insofern noch die Zuständigkeit der Kirche für das Schulwesen anerkannte, war die Gothaische Schulordnung von 1642 das erste Beispiel eines vom Staat erlassenen eigenständigen Regelwerks für die Volksschulen. Sie trug den Titel „Spezial- und sonderbarer Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die unter dem untersten Haufen der Schuljugend begriffenen Kinder im Fürstentum Gotha kurz und nützlich unterrichtet werden können und sollen“. (zit. nach [Geschichte der Erziehung 1971, 139])

1649 folgten Württemberg, 1650 Hannover, 1653 Braunschweig mit vergleichbaren Regelungen [Titze 1973, 18]. Braunschweig setzte einen Generalschulinspektor ein, um „die Schulen des Landes einer staatlichen, fachmännischen Aufsicht zu unterstellen“ [Titze 1973, 19]. Auch in Brandenburg wurde 1654 ein „General-Inspektor aller Schulen unserer Chur-Mark“ berufen [Titze 1973, 19].

In Brandenburg-Preußen wurde erstmals 1717 staatlicherseits eine Schulpflicht erlassen. Ein Edikt von 1717 verlangte, dass dort, wo Schulen existierten, die Eltern auch ihre Kinder zur Schule schicken müssten. Mit diesem (für Preußen) erstmaligen Erlaß einer (noch eingeschränkten) allgemeinen Schulbesuchspflicht artikulierte der preußische Herrscher ein staatliches Interesse an der Schule, das 1763 im General-Landschulreglement u.a. durch präzisere Festlegung des Umfangs der Schulpflicht, Erwähnung gewisser Mindest-Inhalte und Ankündigung regelmäßiger Schulinspektionen noch bekräftigt wurde. Im Allgemeinen Landrecht von 1794 schließlich wurde die schon zitierte rechtliche Verfassung der

Schule proklamiert, wie sie für die bürgerliche Gesellschaft dann weiterhin Geltung hatte: „Schulen ... sind Veranstaltungen des Staats“.

Damit war dem Gesetze nach ein Stand erreicht, der als maßgeblich für das moderne Schulwesen gelten kann:

- Alle Schulen, auch die privaten, unterstanden staatlicher Kontrolle und hatten sich an staatlichen Vorgaben zu orientieren.
- Es herrschte allgemeine Schulpflicht. Für deren Erfüllung waren unter Strafanzeige sowohl die Eltern als auch die örtlichen Obrigkeiten verantwortlich. (Ersatzweise konnte häuslicher Unterricht zugelassen werden.)
- Niemand durfte wegen seines Glaubens vom Schulunterricht ausgeschlossen werden.
- Beginn, Umfang und Dauer der Schulpflicht waren allgemein festgelegt. Sie begann in der Regel mit dem Alter von 6 Jahren, umfasste einen mehrstündigen täglichen Unterricht das ganze Jahr über und dauerte solange, „bis ein Kind ... die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat“ (§ 46 Allgemeines Landrecht von 1794; zit. nach [Michael/Schepp 1973, 81]). Meist waren dies 6-8 Jahre.
- Nur geprüfte Lehrkräfte sollten eingestellt werden.
- Jeder Schüler erhält ein Entlasszeugnis.

Was den preußischen Herrscher bewegte, der „großen Unwissenheit“ der „armen Jugend“, „sowohl was das Lesen, Schreiben und Rechnen betrifft, als auch in denen zu ihrem Heil und Seligkeit dienenden höchstnötigen Stücken“ „abhelfen“ zu wollen (Edikt von 1717), waren zwei hauptsächliche Motive:

- die Steigerung der Produktivität der Arbeit, sowohl in der Produktion von Handelswaren als auch in der Landarbeit; deshalb störte die absolutistischen Herrscher die „Unwissenheit und Dummheit“, in der „die jungen Leute auf den Dörfern ... aufwachsen“ mussten (General-Landschulreglement von 1763); deshalb richtete sich ihr Interesse auf „geschicktere und bessere Untertanen“ (ebenda) und auf einen „Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften“ (Allgemeines Landrecht von 1794); sollten die Erträge aus der Landarbeit gesteigert und die Einnahmen aus dem Warenverkehr erhöht werden, war es nötig, dass die Kinder und Jugendlichen mehr von ihrer Arbeit verstanden, als ihnen so nebenher bei der Arbeit von ihren ja ebenfalls ungebildeten Eltern beigebracht werden konnte;

„§ 16. Die Kinder kommen überhaupt unwissend auf die Welt, und wenn sie ohne Unterricht und Anweisung aufwachsen sollten, so würde zwischen ihnen und dem Vieh kein großer Unterschied sein. Sie müssen unterrichtet werden, wenn sie in den Stand gesetzt werden sollen, ihre leibliche oder äußere und geistliche oder ewige Wohlfahrt zu befördern.“

§ 17. Nicht alle, ja die wenigsten Eltern sind selbst imstande, ihre Kinder so zu unterrichten, wie es ihre Pflicht mit sich bringt und die Wohlfahrt der Kinder erfordert. Sie haben entweder die dazu notwendige Fähigkeit nicht, oder die äußeren Umstände, in welchen sie stehen, halten sie davon ab und hindern sie an diesem wichtigen und nötigen Geschäfte.

§ 18. Schulen sind also notwendig.“ (aus der Braunschweigischen Schulordnung von 1653)

- die ideologische Bindung der Bevölkerung an „ihren“ Staat, sprich das Herrscherhaus bei gleichzeitiger Lockerung ihrer überkommenen Bindungen an die alten Stände:

„Gegenüber dem absoluten Monarchen gibt es im Prinzip nur noch Untertanen. Er ist die einzige im politischen Sinne öffentliche und selbständige Person. Nur durch den Souverän bekommt das Territorium die Einheit seiner Existenz.“ [Michael /Schepp 1973, 24].

Daher war er daran interessiert, auch ideologisch ein unmittelbares Verhältnis zwischen Untertanen und Staat herzustellen, vom Staat her, indem er selbst sich anschickte, die Verantwortung zu übernehmen für eine gleichmäßige und ausreichende Schulbildung, von den Untertanen her, indem ihnen die rechte Einstellung zur absolutistischen Staatsordnung vermittelt wurde. Macht und Einfluss der alten feudalen Partikulärmächte, einschließlich der Kirche, wurden zunehmend zurückgedrängt.

Aus diesem spezifischen Interesse des absolutistischen Staates an Herrschaftssicherung erklären sich die Schulinitiativen des preußischen Staates und anderer deutscher Staaten im 18. Jahrhundert mit ihrem Versuch,

„alle Kinder zum Unterrichtsbesuch anzuhalten, das Schulwesen organisatorisch zusammenzufassen, es nach einem einheitlichen Reglement zu verwalten und zu beaufsichtigen sowie nach Inhalten und Methoden effektiver zu gestalten ..., den Einfluß der Kirche, wo er den Absichten des Staates entgegensteht, zurückzudrängen bzw. die Kirche für seine Zwecke in den Dienst zu nehmen“ [Michael/Schepp 1973, 28].

5.3 Schulrealität

Die pädagogische Schulgeschichtsschreibung ist sich einig, dass zwischen den Edikten, Verordnungen und Gesetzen auf der einen Seite, der Schulwirklichkeit auf der anderen Seite eine gewaltige Lücke klaffte. Nur im Herzogtum Gotha war es wohl gelungen, die Schulordnung von 1642 auch weitgehend praktisch umzusetzen. Für die meisten anderen Länder galt, dass sie tatsächlich nicht in der Lage waren, den „Absichtserklärungen und Anordnungen“ durchsetzungswirksame Taten folgen zu lassen [Leschinsky/Roeder 1976, 499].

Dafür gab es vor allem folgende Gründe:

Zum ersten sorgte der Staat nicht selbst für die materiellen Voraussetzungen für die Erfüllung seiner gesetzlichen Vorgaben, sondern bürdete die Kosten für das Schulehalten (Unterbringung, Heizung, Bezahlung der Lehrer) den Gemeinden und den Eltern auf.

Zum zweiten standen die Interessen der Grund- und Gutsherren, der Verleger und Manufakturbesitzer an der Ausbeutung der kindlichen Arbeitskräfte dem regelmäßigen Schulbesuch ebenso entgegen wie die Interessen der Eltern an der Mitarbeit ihrer Kinder.

Beides zusammen verhinderte für sehr lange Zeit, dass das, was im Gesetz stand, auch gesellschaftliche Wirklichkeit wurde. Und wo tatsächlich Schule auf dem Lande stattfand, geschah dies unter meist äußerst armseligen Bedingungen: Die Lehrer bezogen einen Hungerlohn, der oft überwiegend in Naturalien bestand und zum bloßen Überleben nicht reichte, so dass sie zu diversen Nebentätigkeiten gezwungen waren wie Vieh hüten oder handwerkliche Arbeit. Eine geregelte Lehrerbildung gab es nicht. Die vom Gesetz vorgeschriebene „Prüfung“ konnte der lokale Geistliche nach seinem Gutdünken abnehmen; Standards für Mindestanforderungen waren nicht definiert. Die Ausstattung der Schulen war miserabel. Manchmal bis zu 60 Jungen und Mädchen wurden in einem Raum zugleich unterrichtet – wenn es überhaupt einen festen Raum gab und die „Schule“ nicht mal hier, mal dort, wo gerade Platz war, abgehalten wurde.

Das entscheidende Hindernis aber war und blieb für lange Zeit die Kinderarbeit. Sowohl auf den Gütern der adligen Herren als auch im Rahmen der bäuerlichen Subsistenzwirtschaft war sie ein fest eingeplanter Faktor. Das verschärfte sich mit der Ende des 18. Jahrhunderts auch in Deutschland langsam einsetzenden Industrialisierung – was zu diesem Zeitpunkt noch nicht den Übergang zum modernen Fabrikwesen, sondern zu den Zwischenformen des Verlagswesens und der Manufaktur meint.

An Schulbesuch war nicht zu denken bei 12 bis 14 Stunden täglicher Arbeitszeit. Frühkapitalistisches Unternehmertum und preußischer Landadel gingen in Bezug auf das Schulwesen bis weit ins 19. Jahrhundert hinein eine bemerkenswerte Interessenkoalition ein, wenn sie sich beharrlich gegen alle Bestrebungen des preußischen Staates sperrten, der allgemeinen Schulbesuchspflicht auch endlich zur Verwirklichung zu verhelfen. Es war die Befürchtung, als Folge der unmenschlichen Ausbeutung der Kinder in den Fabrikbezirken z.T. schon vom 4. Lebensjahr an kaum noch genügend militärdiensttaugliche junge Männer rekrutieren zu können, die in den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts erste Kodifizierungen einer Fabrikgesetzgebung anstieß, worin die Kinderarbeit eingeschränkt und die Ermöglichung regelmäßigen Schulbesuchs verlangt wurde.

Aus dem Protokoll der Sitzung des preußischen Staatsministeriums vom 5. Februar 1839:

„In den dichtbevölkerten Fabrikgegenden der Rheinprovinz sei schon seit vielen Jahren eine physische Degeneration der Fabrikarbeiter erkennbar geworden, und schon im Jahre 1828 sei es zur Anzeige gekommen, daß bei der Militäraushebung eine so unverhältnismäßige Anzahl der Fabrikarbeiter wegen Körperschwäche zurückgestellt werden müsse, daß aus den Fabrikgegenden das Kontingent nicht vollständig zu entnehmen gewesen und aus den Landkreisen habe ergänzt werden müssen. Schon damals habe des Königs Majestät den betreffenden Ministerien befohlen, dem Grunde dieser auffallenden Erscheinung näher zu treten und abhelfende Maßregeln in Vorschlag zu bringen. Nach der einstimmigen Ansicht der darüber vernommenen Provinzialbehörde liege die Ursache hauptsächlich in dem Umstande, daß in den Fabriken eine große Anzahl Kinder schon in den ersten Stadien ihrer physischen Entwicklung mit anstrengenden und lang andauernden Arbeiten beschäftigt würden, welche in dem schreiendsten Mißverhältnis zu ihren kindlichen Kräften stehen.“ (Wiedergegeben bei [Kuczynski 1968, 91])

Die beiden ersten Paragraphen des Gesetzes vom 6. April 1839 lauteten:

- „1. Vor zurückgelegtem neunten Lebensjahre darf niemand in einer Fabrik oder bei Berg-, Hütten- und Pochwerken zu einer regelmäßigen Beschäftigung angenommen werden.
2. Wer noch nicht einen dreijährigen regelmäßigen Schulunterricht genossen hat oder durch ein Zeugnis des Schulvorstandes nachweist, daß er seine Muttersprache geläufig lesen kann und einen Anfang im Schreiben gemacht hat, darf vor zurückgelegtem sechzehnten Jahre zu einer solchen Beschäftigung in den genannten Anstalten nicht angenommen werden.“

Damit diese Maßnahmen nicht doch am Widerstand der Fabrikbesitzer und der Eltern der ausgebeuteten Kinder scheiterten, wurde die Möglichkeit zugelassen, der Pflicht zum Schulbesuch in den Gebäuden der Fabrik selbst nachzukommen:

„Eine Ausnahme hiervon ist nur da gestattet, wo die Fabrikherren durch Errichtung und Unterhaltung von Fabrikschulen den Unterricht der jungen Arbeiter sichern. Die Beurteilung, ob eine solche Schule genüge, gebührt den Regierungen, welche in diesem Falle auch das Verhältnis zwischen Lern- und Arbeitszeit zu bestimmen haben.“ (Wiedergegeben bei [Kuczynski 1968, 92])

Dennoch hat es bis zum definitiven Ende der „Alten Ordnung“ in Deutschland, dem Sturz des Kaisertums in der Novemberrevolution 1918 gedauert, bis auch der allgemeine Schulbesuch wirklich vollständig durchgesetzt war.

6. Rousseau: Natürliche und negative Erziehung

6.1 Rousseau – Zur Person

Wenn wir uns in dieser Vorlesung nun mit der Erziehungstheorie Jean Jacques Rousseaus befassen, dann führt und dies an einen zentralen Punkt der Ablösung der Alten Ordnung und des Übergangs zur Neuen Ordnung. Rousseau war *sowohl Gesellschafts- als auch Erziehungstheoretiker*, und dass er beides war und auf beiden Gebieten nahezu gleich einflussreich war (und bis heute ist), weist auf den tiefen inneren Zusammenhang hin, der zwischen den gesellschaftlichen Veränderungen im 18. Jahrhundert und der Herausbildung der modernen Pädagogik bestand.

Rousseau wurde 1712 in Genf als Sohn eines Uhrmachers calvinistischer Konfession geboren; seine Mutter starb unmittelbar nach seiner Geburt am Kindbettfieber. Da sein Vater 1722 Genf fluchtartig verlassen musste, blieb Rousseau bei einem Onkel zurück, versuchte sich in verschiedenen Handwerken und machte sich mit 16 Jahren allein auf den Weg nach Turin, wo er zum katholischen Glauben übertrat.

„Das ist der Anfang eines bis zu seinem Ende ruhelosen Lebens. Er ist nacheinander: Lakai, Priesterseminarschüler, Chorsänger, Landstreicher, Musikant und Musiklehrer, ausgehaltener Geliebter einer älteren Dame und Hauslehrer.“ [Ruhloff 1998, 95]

Er erfand eine neue Notenschrift, diente einem französischen Gesandten in Venedig als Sekretär, verfasste Kompositionen, gewann den Preis einer bedeutenden wissenschaftlichen Akademie; verdiente seinen Lebensunterhalt jedoch weiterhin als Notenkopierer. Er wurde europaweit berühmt, zugleich aber ein politisch Verfolgter. Mit seiner Lebensgefährtin hatte er 5 Kinder, die er alle ins Findelhaus gab. 1743 trat er wieder der calvinistischen Kirche bei. Er lebte in Italien, der Schweiz, Frankreich und England. 1778 starb er auf dem Landgut eines französischen Mäzens. [Ruhloff 1998, 95f.]

6.2 Der Aufklärer

Rousseau galt den französischen Revolutionären als einer ihrer bedeutendsten Vordenker. Sein Sarg wurde 1794 ins Pariser Pantheon überführt. In einer Rede vor dem Nationalkonvent am 7. Mai 1794 sagte Robespierre über ihn:

„Unter den Denkern, die als Schriftsteller und Philosophen auftraten, zeigte sich ein Mann, Rousseau, ... des Amtes würdig, Lehrer des Menschengeschlechts zu sein.“ (zit. nach [Ruhloff 1998, 96])

Auch Rousseau hat sich einen Namen gemacht durch die Beantwortung einer Preisfrage, nämlich der der Akademie von Dijon im Jahre 1750: „Ob der Fortschritt der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen“ habe. Rousseau gab eine *verneinende* Antwort und begründete sie mit einer fundamentalen Kritik der von den Menschen auf rationalem Wege geschaffenen *künstlichen und gekünstelten gesellschaftlichen Lebensformen*, welche die Menschen ihrem eigentlichen Wesen *entfremdet* hätten.

Dass Rousseau mit einer solchen Antwort als einer der bedeutendsten Aufklärer in die Geschichte eingegangen ist, muss erst einmal doch sehr verwundern. Immerhin zog er damit den Glauben der Aufklärung, dass Rationalität die Quelle nicht nur des Wahren, sondern damit auch des Guten sei, radikal in Zweifel. Aber er tat dies mit den Mitteln der Aufklärung; d.h. was er unternahm, war *Aufklärung über die Aufklärung*, demnach eine sich selbst kritisch reflektierende Aufklärung.

Zum ersten wandte sich seine Gesellschaftskritik selbstverständlich gegen die Gesellschaft seiner Zeit, und das war die Gesellschaft der absolutistischen Adels-herrschaft mit ihrem Hofleben und ihrer dem entsprechenden „*Höflichkeit*“:

„Heute, wo ein gewählteres Benehmen und ein verfeinerter Geschmack die Kunst zu gefallen auf Regeln reduziert haben, sind unsere Sitten von einer erbärmlichen und trügerischen Gleichförmigkeit, und die Geister scheinen alle nach dem selben Muster gebildet: Immerzu fordert die Höflichkeit, gebietet die Schicklichkeit, immerzu folgt man der Konvention, niemals dem eigenen Wesen. Man wagt nicht mehr, sich so zu zeigen, wie man ist; und unter dem ständigen Zwang werden die Menschen dieser ‚Gesellschaft‘ genannten Herde in gleichen Situationen alle das gleiche tun.“ (zit. nach [Ruhloff 1998, 97])

Zum zweiten aber war dies für ihn ein Hinweis, dass der Verstandesgebrauch allein noch nicht ein sittliches, nämlich dem Wesen des Menschen entsprechendes Leben verbürgt, insofern nämlich dieses sein Wesen zwar durch Rationalität, aber eben nicht allein durch diese ausgezeichnet sei, sondern ebenso durch seine *Natur*. Er wandte sich gegen die bestehende Gesellschaft, weil sie mit Hilfe der Rationalität das menschliche Wesen unterdrückt. Was er dagegen setzte, war der Versuch, mit Hilfe der Rationalität das menschliche Wesen aus diesen Fesseln zu befreien.

1762 veröffentlichte Rousseau sein bedeutendstes politisches Werk, den „*contrat social*“ (= Gesellschaftsvertrag), dessen erster Satz lautete:

„Der Mensch wird frei geboren, und überall liegt er in Ketten.“

Wenn dem aber so war, wenn die Unfreiheit, in der die Menschen sich vorfinden, nicht eine von Natur (oder Gott) gegebene war, wie es die religiöse Legitimation der Alten Ordnung den Menschen einzutrichern versuchte, dann war die *Unfreiheit das Werk von Menschen*, mit dem sie sich von ihrem natürlichen (gott-

gegebenen) Ursprungszustand entfernten und entfremdeten. Dann war es aber auch eine *Sache der Menschen* (und nicht erst ihres Lebens nach dem Tode), *sich zu befreien* (statt auf die Befreiung der Seele durch Gott zu warten).

Keine andere als die Kraft der Vernunft konnte das, was dieselbe Kraft ange richtet hatte, wieder gut machen. Aber dazu bedurfte sie eines Maßstabs, den sie nicht beliebig setzen konnte, an den sie sich zurückzubinden hatte: die „Natur“ des Menschen, die für Rousseau eine ursprüngliche Freiheit bedeutet, eine nicht durch Rationalität gewonnene, sondern aus sozialer Ungebundenheit resultierende Freiheit; Freiheit *des* Menschen, also jedes Menschen; und nicht nur der Angehörigen bestimmter qua Geburt herausgehobener Stände.

6.3 Natur und Erziehung

Im selben Jahr, in dem der „Contrat social“ erschien, veröffentlichte Rousseau auch sein großes pädagogisches Hauptwerk, den Erziehungsroman „Emile oder Über die Erziehung“. Auch hier war es schon gleich der erste Satz, der die revolutionäre Position markierte:

„Alles, was aus den Händen des Schöpfers kommt, ist gut; alles entartet unter den Händen des Menschen.“ [Rousseau 1762, 107]

Und er fuhr fort:

„Er zwingt einen Boden, die Erzeugnisse eines anderen zu züchten, einen Baum, die Früchte eines anderen zu tragen. Er vermischt und verwirrt Klima, Elemente und Jahreszeiten. Er verstümmelt seinen Hund, sein Pferd, seinen Sklaven. Er erschüttert alles, entstellt alles – er liebt die Mißbildung, die Monstren. Nichts will er so, wie es die Natur gemacht hat, nicht einmal den Menschen. Er muß ihn dressieren wie ein Zirkuspferd. Er muß ihn seiner Methode anpassen und umbiegen wie einen Baum in seinem Garten.“ [Rousseau 1762, 107]

Der Mensch ist also nicht nur frei, er ist auch *gut von Geburt*. Auch das Böse oder Schlechte ist nichts, was die Menschen mit ihrer Geburt erben, sondern etwas, das mit ihnen geschieht bzw. aus ihnen wird unter dem Einfluss der Gesellschaft und einer dieser Gesellschaft entsprechenden Erziehung.

Wie die Behauptung, der Mensch schlechthin sei von Natur ein freies Wesen, so war auch die Behauptung, er sei von Natur aus gut, eine Provokation gegen die im wörtlichen Sinne herrschende Doktrin, hier die von der Erbsünde, die besagte, dass der Mensch von Geburt im Stande der Sünde sei und nur durch Gottes Gnade davon geläutert werden könne. Der Erzbischof von Paris verdammt daher den „Emile“ öffentlich und sorgte für seine Konfiszierung. [Ruhloff 1998, 98]

Und wie die Menschen daher nur sich selbst von dem wieder befreien können, was sie sich angetan haben, so können auch nur sie selbst dafür sorgen, dass ihre ursprüngliche Güte erhalten werde. Genau dies, so Rousseau, sei das programmatische Konzept seiner Erziehung. Sie sollte den Menschen weder für die Gesellschaft formen noch etwa gut machen, sondern *dafür sorgen, dass das ursprünglich Gute im Menschen oder seine ursprüngliche Güte sich frei entfalten kann.*

Rousseau wandte sich dabei nicht nur gegen eine Erziehung im Dienste der bestehenden Gesellschaft, sondern überhaupt *gegen jegliche Erziehung*, die sich in den *Dienst einer Gesellschaft* stellt und versucht, die Kinder und Jugendlichen in deren Interesse zu formen. Denn sobald die Heranwachsenden darauf achteten, was man von ihnen erwarte, und anfangen, sich darauf einzustellen und danach zu richten, fingen auch Verstellung und Unwahrheit an. Statt danach zu streben, mit den gesellschaftlichen Erwartungen konform zu gehen, müssten sie die Möglichkeit bekommen, mit sich selbst in Übereinstimmung zu sein, also aus ihrer ursprünglichen Natur und deren immanenter Entwicklungsfolge heraus zu leben. So könnten sie – wie wir heute sagen würden – zu ich-starken Persönlichkeiten reifen, die dann später in der Lage sein würden, sich gegenüber den gesellschaftlichen Ansprüchen zu behaupten und sich zu ihnen nach eigener, vernünftig entwickelter Überzeugung zu verhalten.

Eine so an der menschlichen Natur orientierte Erziehung war aber *keineswegs* als ein *bloßer Naturprozess* vorgestellt, so als ob man die Heranwachsenden nur ihrem natürlichen Reifeprozess zu überlassen brauchte. Menschen ihrer Natur gemäß sich entwickeln zu lassen, war als eine höchst verantwortungsvolle Aufgabe gedacht, die auf Seiten des Erziehers ein sehr genaues Wissen von der Natur des Menschen verlangte. Erziehung war so als *ein Drittes zwischen Natur und Gesellschaft* gedacht, ein Zwischenraum, der als *ein von sozialen Einflüssen freigehaltener Raum zur Entfaltung einer Natur* gedacht war, die wiederum nur dann sich entfalten konnte, wenn sie aus dem bloßen Naturprozess herausgenommen und eigens begleitet und angeregt wurde.

Für den Entwicklungsprozess galt es nach Rousseau dabei vor allem auf eines zu achten: auf die *Entsprechung von Bedürfnissen auf der einen und Kräften und Fähigkeiten des Kindes auf der anderen Seite*. Diese Entsprechung stellte sich beim Menschenkind keineswegs von allein, also naturwüchsig her; vielmehr sei ja die menschliche Natur in ihrem Anfang gerade durch eine ungeheure Abhängigkeit von Fürsorge gekennzeichnet, weil die Kräfte des Kindes nicht ausreichten, um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Es komme also zunächst vor allem darauf an, dass das Kind seine Kräfte entwickle, indem die Erwachsenen ihm immer nur so viel Hilfe gäben, als unvermeidlich; aber zugleich streng darauf achteten, dass das Kind es sich nicht in dieser Fürsorge bequem mache und daran gewöhne, die Er-

wachsenen für sich springen zu lassen. Denn die (relative) Schwäche des Kindes sei es, die es „böse“ mache (relativ zu seinen Bedürfnissen oder Wünschen):

„Alle Bösartigkeit entspringt der Schwäche. Das Kind ist nur böse, weil es schwach ist. Macht es stark, und es wird gut sein.“ [Rousseau 1762, 166]

Da sowohl Kräfte und Fähigkeiten als auch die Bedürfnisse des Kindes sich permanent entwickelten und wandelten, bleibe ihre Ausbalancierung eine ständige anspruchsvolle und schwierige Entwicklungsaufgabe. Die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes dürften sich nicht schneller steigern, als es seine eigenen Kräfte zu ihrer Befriedigung bzw. Erfüllung steigern kann. Andererseits müsse das Kind herausgefordert werden, seine Kräfte zu entwickeln; weshalb man ihm nicht aus übergroßer Fürsorge Schwierigkeiten und Belastungen ersparen sollte, an denen es wachsen könnte.

Ein Kind, bei dem Bedürfnisse und Kräfte in Balance seien, sei ein ausgeglichenes, mit sich in Übereinstimmung befindliches und daher *glückliches* Kind.

6.4 Negative Erziehung

Wie aber sorgt der Erzieher für einen solchen Entwicklungsprozess? Was *tut* er dafür?

In seinem öffentlichen Brief an den Erzbischof von Paris, in dem Rousseau auf fast 100 Seiten seine Intentionen darlegte, schrieb er:

„Mein Buch habe ich der Untersuchung gewidmet, wie man es anfangen müßte, die Menschen zu hindern, böse zu werden. ... Ist der Mensch seiner Natur nach gut, wie ich es zu bewiesen haben glaube, so folgt daraus, daß er so lange gut bleibt, als etwas ihm Fremdes ihn nicht verändert, und sind die Menschen böse, wie man sich bemüht hat, mir zu beweisen, so folgt daraus, daß ihre Bosheit einen anderen Ursprung hat. Man versperre also dem Laster den Zugang, und der Mensch wird immer gut bleiben. Auf dieses Prinzip baue ich die negative Erziehung als die beste oder vielmehr als die einzig gute. Ich zeige, daß man bei einer positiven Erziehung, welchen Weg man dabei auch einschläge, immer ein ganz anderes Ziel erreicht, als man sich vorgenommen hat. ... Positive Erziehung nenne ich diejenige, welche den Geist vor der Zeit bilden und dem Kinde die Kenntnis von Pflichten des Menschen einprägen will. Negative Erziehung nenne ich diejenige, welche erst die Organe als die Mittel unserer Kenntnisse verfeinern will, ehe man uns Kenntnisse beibringt, und welche zur Vernunft durch die Übung der Sinne erst vorbereitet. Die negative Erziehung ist also bei weitem nicht müßig. Sie gibt keine Tugenden, aber sie kommt dem Laster zuvor, sie zeigt die Wahrheit nicht, sie verhütet aber den Irrtum. Sie bereitet das Kind auf alles vor, womit es das Wahre erkennen kann, sobald es fähig ist, dasselbe zu verstehen, und das Gute, sobald es dasselbe lieben kann.“ (zit. nach [Ruhloff 1998, 98f.])

Das Kind sollte ohne Anleitung und ohne Führung aus eigener Erfahrung und aus eigenen Kräften und d.h. allein aus seiner ja grundsätzlich guten Natur heraus sich entwickeln. Die Entwicklung seines Verstandes war als ein Teil des Prozesses gedacht, aber der Verstand sollte nicht vom Erzieher in Anspruch genommen werden, um das Kind – im Sinne „positiver Erziehung“ – zu belehren, sondern er sollte vom Kind selbst im eigenen Entwicklungsinteresse und zur Bewältigung seines praktischen Lebens gebraucht werden.

„Belehrt“ werden sollte das Kind *vom Leben selbst*. Aber was für ein Leben sollte das sein, von dem es belehrt wurde, wenn es weder ein Leben war, wie es die Tiere haben, noch ein Leben im Rahmen gesellschaftlicher Ordnung?

Es sollte ein Leben sein, welches vom Erzieher so arrangiert war, dass von ihm die ja grundsätzlich verderblichen gesellschaftlichen Einflüsse ferngehalten wurden (deshalb „negative Erziehung“); *ein gesellschaftsfernes und doch vom Erzieher gestaltetes, also positiv bestimmtes Leben*. Der entscheidende Unterschied zur abgelehnten positiven Erziehung bestand darin, dass die erzieherische *Einflussnahme nur indirekt* erfolgen, der Erzieher also als solcher nie direkt in Erscheinung treten und dem Kind alles, was in seinem Leben geschah, als „natürlich“, nämlich menschlicher Gestaltung vorausliegend bzw. sich entziehend erscheinen sollte.

Das soziale Problem – und Erziehung ist immer Vollzug eines sozialen Verhältnisses und auf die Einführung in Gesellschaft bezogen – kommt bei Rousseau „vor allem in der Weise vor, daß der Heranwachsende daran gehindert wird, der Sozialisation im Sinne der verfaulten Gesellschaft zu verfallen. Um diese Möglichkeit durchzuspielen, versetzt Rousseau in seinem theoretischen Experiment Emile in einen auf das äußerste ‚verdünnten‘ sozialen Raum, zu dem es auch gehört, daß die Erziehung des Kindes fernab vom überzivilisierten Stadtleben erfolgt, und er läßt ihn weitgehend auch dort mit seinem Erzieher allein sein.“ [Ruhloff 1998, 103f.]

Der Verstand spielte in diesem Kontext keine leitende Rolle. Geleitet würde das Kind in Rousseaus Erziehungsraum von seiner Natur: seinen Bedürfnissen, die es treiben; seinen Sinnen, denen sich die Welt erschließt; seinen Kräften, durch die es seine Bedürfnisse zu befriedigen vermag. Wo es nur das Kind und seine ihm natürlich erscheinende Umwelt geben sollte (zu der auch die Figuren gehörten, die dort auftraten; sie waren keine sozialen Mitmenschen, mit denen auf vernünftigen Wege ausgehandelt werden musste, wie man zusammenleben konnte), bedurfte es keiner vernünftigen Gestaltung von menschlichen Beziehungen und Lebensverhältnissen: Mit der Natur konnte man nicht diskutieren, die Natur ließ sich nicht überzeugen.

Die *Freiheit des Kindes* war für Rousseau nicht die einer durch den Verstand von der Natur befreiten rationalen menschlichen Existenz, sondern einer „ungezwungenen Harmonie zwischen dem von der Natur gewährten individuellen Können und dem Wollen“ [Ruhloff 1998, 107]:

„Der wahrhaft freie Mensch will nur das, was er kann, und tut nur, was ihm paßt.“ [Rousseau 1762, 195]

In Emiles Erziehung rückte die *Vernunft* erst mit dem *Eintritt ins Jugendalter* in den Vordergrund, indem nun die Sozialität der eigenen Existenz unabweisbar wurde. Diese machte sich zum ersten in der *erwachenden Sexualität* geltend: Das Begehren des anderen Menschen verlangte, sofern es sich nicht im bloßen unmittelbaren Ausleben des Triebs manifestierte, nach sozialer Vermittlung mit dem Andern; das Interesse dezentrierte sich von der eigenen Person auf die Beziehung zu einer anderen – vorausgesetzt, Emile wurde zum Triebaufschub, wie man in moderner Terminologie sagen würde, genötigt.

„Rousseau läßt sich etwas einfallen, was Leidenschaft und Vernunftausbildung von innen heraus zu verknüpfen vermag. Emile muß sich verlieben, ohne diese Liebe sogleich erfüllen zu dürfen. Er soll gleichsam auf Eros' Flügeln die Welt der Gesellschaft und der Mitmenschlichkeit lernend und sich bildend durchschreiten.“ [Ruhloff 1998, 105]

Zum zweiten tauchte damit die Perspektive einer eigenen Familie und der Notwendigkeit, den eigenen Lebensunterhalt in der Gesellschaft zu sichern, auf. Und schließlich war der eigene Wille nicht mehr nur durch die sich naturgemäß entwickelnden Bedürfnisse und Kräfte bestimmt, sondern durch soziale Bedürfnisse und die Fähigkeit, sich auf soziale Verhältnisse einzulassen: Er musste sich zum *sozial reflektierten, eigenes Leben und das anderer Menschen vermittelnden vernünftigen Wollen* wandeln.

„In den Spannungsbogen der Verliebtheit Emiles werden alle anderen Bildungsthemen im Jugendalter gestellt. Dazu gehört die Erschließung von Kunst und Geschichte, von Gesellschaftstheorie, Ökonomie, Politik ... Dazu gehört weiter die Philosophie. Dazu gehört auch die Religion ... Eine Religion ist das freilich, die mit konfessioneller Kirchlichkeit nicht mehr viel zu schaffen hat. ...

Gelingen kann dieser umfangreiche Bildungsgang, wenn die erotische Spannung nicht kurzgeschlossen wird. Rousseau zögert die Erfüllung der Liebe bis in das dritte Lebensjahrzehnt hinaus, damit das Mitgefühl und die Vernunft im Durchdenken und Vollbringen mitmenschlicher Aufgaben zur Reife kommen können.“ [Ruhloff 1998, 105f.]

So erzogen sollte Emile schließlich fähig sein, in das gesellschaftliche Leben des erwachsenen Menschen einzutreten: zu heiraten, eine Familie zu gründen und einen Beruf zu ergreifen; und er wäre stark genug geworden, mit diesem Schritt in die Gesellschaft hinein nicht sich selbst, sein eigenes inneres Wesen aufzugeben. Er wäre nicht direkt dazu erzogen worden, aber er wäre unter Bedingungen aufgewachsen, die es ihm ermöglichten, selbst sich dazu aus eigenen Bedürfnissen und Kräften zu entwickeln. Für diese Bedingungen allerdings hätte ein anderer gesorgt (und sorgen müssen).

Es mochte sein, dass Emile Soldat oder Kaufmann oder Beamter wurde. Nichts davon wäre ein legitimes Erziehungsziel gewesen. Denn es gab für Rousseau nur einen Beruf, zu dem ein Mensch erzogen werden durfte:

„In der natürlichen Ordnung, wo die Menschen alle gleich sind, ist das Menschsein ihr gemeinsamer Beruf. Und wer immer zum Menschsein erzogen wurde, kann nicht fehlgehen in der Erfüllung aller Aufgaben, die es verlangt. Ob mein Zögling zum Waffenhandwerk, zum Dienst an der Kirche oder zur Juristerei bestimmt ist – das ist mir ganz gleichgültig. Vor der Bestimmung der Eltern fordert ihn die Natur für das menschliche Leben. Leben ist der Beruf, den ich ihn lehren will. Aus meinen Händen entlassen wird er – und ich bin damit einverstanden – weder Beamter noch Soldat, noch Priester, er wird in erster Linie Mensch sein.“ [Rousseau 1762, 116]

Alle Gesellschaftsabgewandtheit des Rousseauschen Erziehungsprogramms hatte doch letztlich keineswegs ein a-soziales ich-bezogenes Leben zum Ziel, sondern gerade eine *neue Form der Gesellschaftlichkeit*, welche sich nicht aus Unterwerfung, sondern aus einer freiwilligen Verbindung gleicher Personen konstituierte, eine wahrhaft „menschliche“ Gesellschaft. Rousseau betonte sogar den Pflichtcharakter:

„Lebt der Mensch isoliert außerhalb der Gesellschaft, so ist er niemandem verpflichtet und hat das Recht zu leben, wie es ihm gefällt; innerhalb der Gesellschaft aber, wo er notwendigerweise auf Kosten der anderen lebt, schuldet er ihnen durch seine Arbeit den Preis für seinen Unterhalt – da gibt es keine Ausnahme. Die Arbeit ist also eine unerlässliche Verpflichtung für den Menschen, der innerhalb der Gesellschaft lebt. Ob reich oder arm, stark oder schwach – jeder müßiggehende Bürger ist ein Betrüger.“ [Rousseau 1762, 411]

Diese Schuld war eine selbst entdeckte und selbst empfundene. Sie abzutragen, keine Gehorsamspflicht, sondern eine Pflicht des Menschen sich selbst gegenüber: gegenüber den Bedingungen der Möglichkeit des eigenen Menschsein-Könnens. Sie konnte durch nichts anderes abgegolten werden, als durch die Hingabe der eigenen Person:

„Der Mensch und Bürger, was er auch sei, hat der Gesellschaft kein anderes Gut zu bieten als sich selbst. ...Derjenige, der in Müßigkeit ißt, was er nicht selbst verdient hat, stiehlt es, und in meinen Augen gibt es kaum einen Unterschied zwischen einem Rentier, den der Staat für sein Nichtstun bezahlt, und einem Straßenräuber, der auf Kosten der Vorüberreisenden lebt.“ [Rousseau 1762, 410f.]

Dass dies ein *unverhüllter Angriff auf die Alte Ordnung* und insbesondere *auf die Privilegien des Adelsstandes* war, steht außer Zweifel. Die *Arbeit* als allgemeine menschliche Verpflichtung zu bezeichnen, hieß, den Adel, der ja gerade seinen Ständesstolz aus der Befreiung von der Arbeit zog, als pflichtvergessen und verantwortungslos zu denunzieren. Ihn in Hinsicht der Tatsache, dass er von der Arbeit anderer lebte, mit Straßenräubern auf eine Stufe zu stellen, diese moralische Verurteilung bereitete ganz sicher die politische Entmachtung des Adels und die Prozesse vor, die der Dritte Stand, der sich als der Stand aller Arbeitenden begriff, dem Adel später machte.

6.5 Rousseaus Modernität

Wir haben gesehen, dass Rousseaus Erziehungskonzept auf den ersten Blick alles andere als „rationalistisch“ war: Die Ausbildung des Verstandes stand keineswegs im Vordergrund; im Gegenteil, der herkömmlichen Erziehung wurde gerade vorgeworfen, dass sie das Kind viel zu früh auf der Ebene der Rationalität für die Gesellschaft in Anspruch nahm, nämlich bevor es von seinem Verstand wirklich eigenen (der eigenen Entwicklung förderlichen) Gebrauch machen konnte, und es so seiner Natürlichkeit beraubte. Wir haben aber auch gesehen, dass es Rousseau dabei letztlich nicht um eine Pflege der Irrationalität ging, sondern darum, dass der Heranwachsende aus eigener Entwicklungsdynamik heraus zur Vernunft gelangte. Entscheidend hierfür war die Verbindung von Leidenschaft und Vernunft durch eine Erotisierung des Lebens in der Pubertät.

Insofern war Rousseaus Erziehungskonzept sicher kein anti-rationalistisches; aber doch wohl auch kein eindeutig und uneingeschränkt rationalistisches, insofern es der Natur des Menschen eine Eigendynamik zugestand, die der Entwicklung der Vernunft vorausgehen hatte.

Tritt man nun aus den von Rousseau vorgetragenen Überlegungen heraus und fragt danach, wie Rousseau zu seinen Einsichten in die ursprüngliche Güte der menschlichen Natur gekommen ist und woher er die ungeheure Sicherheit nahm, dass allein durch das von ihm vorgeschlagene Arrangement der Bedingungen des Aufwachsens ein Mensch im emphatischen Sinne erfüllter Menschlichkeit ohne Bosheit und Verstellung, leidenschaftlich und zugleich erfüllt von Pflicht- und Verantwortungsgefühl, so glücklich, wie ein Mensch nur glücklich sein könne, „entstehe“, so werden wir auf einen in der bisherigen Darstellung eher *verborgenen Hintergrund von Rousseaus Konzeption* aufmerksam.

Das Problem, das dabei auftaucht, ist das des *Verhältnisses von „Natur“ und erzieherischer Macht*. Denn dass Rousseau dem Erzieher eine ungeheure Macht geben musste, damit das, was er als die Macht der menschlichen „Natur“ verstand, sich überhaupt entfalten konnte (sie musste ja aus den sozialen Fesseln befreit werden, in die sie geschlagen war), ist offensichtlich und wurde von ihm auch wiederholt ausgesprochen:

„Laßt ihn [den Heranwachsenden] immer im Glauben, er sei der Meister, seid es in Wirklichkeit aber selbst. Es gibt keine vollkommeneren Unterwerfung als die, der man den Schein der Freiheit zugesteht. So bezwingt man sogar seinen Willen. Ist das arme Kind, das nichts weiß, nichts kann und nichts erkennt, euch nicht vollkommen ausgeliefert? Verfügt ihr nicht über alles in seiner Umgebung, was auf es Bezug hat? Seid ihr nicht Herr seiner Eindrücke nach eurem Belieben? Seine Arbeiten, seine Spiele, sein Vergnügen und sein Kummer – liegt nicht alles in euren Händen, ohne daß es etwas davon weiß? Zweifellos darf es tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, daß es es tut. Es darf keinen Schritt tun, den ihr

nicht für es vorgesehen habt, es darf nicht den Mund aufmachen, ohne dass ihr wisst, was es sagen will.“ [Rousseau 1762, 265f.]

Welche Wende im Erziehungskonzept! Hatten wir zuerst Rousseaus unbedingtes Plädoyer für die Freiheit des Menschen, seine ursprüngliche Güte vernommen, der lediglich Raum gegeben werden müsse, um sich aus eigenen Bedürfnissen und Kräften entfalten zu können, um einen Menschen sich entwickeln zu lassen, der niemandes Untertan mehr sein kann; so taucht mit der Wende des Blicks auf den „Mann im Hintergrund“, auf den Erzieher, der all dies geschehen zu lassen in der Hand hat, eine Vision totalitärer Kontrolle und Verfügung auf. Wie konnte es sein, dass Rousseau einen solchen Widerspruch nicht erkannte?

Das erste, was wir hier sehen, ist ein Problem, das jeglicher *Berufung auf die „Natur“* immer innewohnt: Damit eine solche Berufung überhaupt möglich ist, muss das, was Natur ist, von dem unterschieden werden, was nicht Natur ist (bei Rousseau die Gesellschaft und was die Gesellschaft aus der Natur gemacht hat). Diese Unterscheidung aber ist ein geistiger Akt, selbst also nichts „Natürliches“; und was dann als „Natur“ ausgegeben wird, ist das Ergebnis einer denkenden Bestimmung. Als solche aber hat sie sich zu rechtfertigen hinsichtlich ihres Zustandekommens, ihrer Gründe, dies als Natur, jenes als nicht Natur auszugeben. Eine solche Begründung versuchte Rousseau ja auch in seinem „Emile“ zu geben. Insofern war dieses Buch ein Beitrag zur theoretischen Auseinandersetzung der Aufklärungszeit um die Erziehungsfrage.

Aber es ging hier ja nicht nur um eine theoretische Position. Im „Emile“ entwarf Rousseau ein praktisches Konzept, in dem dem Zögling alles, was der Erzieher auf Grund seiner pädagogischen Theorie an Arrangements traf, als „natürlich“, d.h. als unumstößlich hinzunehmen erscheinen sollte. Dem Zögling wurde daher keineswegs eine Theorie natürlicher Erziehung präsentiert, auf die er sich denkend hätte beziehen können, sondern *die Theorie trat auf als „Natur“*, der er sich zu unterwerfen hatte, ohne darum wissen zu können, dass es sich tatsächlich um die Unterwerfung unter einen fremden Willen handelte.

„Das ist eine kaum zu überbietende Machtposition. ... Die natürliche Notwendigkeit, aus der heraus es [das Kind] handeln soll, ist ... eine vom Erzieher bestimmte. Als solche jedoch ist sie eben keine Naturnotwendigkeit. Rousseau weigert sich nun allerdings, diesen Unterschied zwischen ‚Natur‘ und ‚Arrangement‘, zwischen ‚natürlicher Notwendigkeit‘ und einer auf Macht beruhenden Beziehung zum Kind, zu machen. Wenn er diesen Unterschied berücksichtigen und diskutieren würde, könnte er sich dem Rechtfertigungsproblem nicht entziehen. Er müsste auf die Frage antworten, ob eine Identität mit sich selbst, die auf Fremdbestimmung beruht, diesen Namen verdient.“

Die Weigerung, zwischen Naturnotwendigkeit und vom Erzieher bestimmter Notwendigkeit zu unterscheiden, hat ... einen bedeutsamen Stellenwert für die pädagogische Theorie. Heute würde man sagen, dass sie dazu dient, die Paradoxie pädagogischen Handelns zu verschleiern. Diese Paradoxie besteht darin, dass die pädagogische Absicht etwas will (natürliche Entwick-

lung), das sie nicht wollen kann, wenn sie möglich sein will (als Einflussnahme).“ [Schäfer 2002, 87f.]

Der Erzieher selbst sollte auf Emile wirken „wie Natur“; seine Äußerungen sollten wirken wie Naturgesetze, deren Geltung man ja auch nicht hinterfragen kann:

„... euer Nein muß wie eine ehrene Mauer sein; ist das Kind fünf- oder sechsmal vergeblich dagegen angerannt, wird es nicht mehr versuchen, sie umzustürzen“ [Rousseau 1762, 209]

Zum zweiten sah Rousseaus Konzept die Machtposition des Erziehers keinesfalls zur Errichtung persönlicher Herrschaft vor; sondern was sich geltend machen sollte, war *die Macht des Konzepts*.

„Der Erzieher ist eine Funktion des Erziehungsprozesses: Er hat keine anderen Aufgaben und kein anderes Leben jenseits des Erziehungsprozesses. Als Menschen in anderen sozialen Verhältnissen gibt es ihn nicht: Er ist nicht verheiratet und hat keine Liebschaften oder Freunde. Außer dem Zögling gibt es in seinem Leben keine Menschen, die eine Bedeutung für ihn hätten. Deshalb sagt Rousseau auch, dass man nur einmal Erzieher sein kann: Der Erzieher opfert sein Leben einem Zögling, den er nicht nur bis zum Erwachsenenalter begleitet, sondern den er auch weiterhin beraten wird.“ [Schäfer 2002, 85]

Und damit komme ich zu einem dritten Punkt, der mir für das Verständnis der Rousseauschen Erziehungskonzeption und seiner außergewöhnlichen Modernität ganz besonders wichtig zu sein scheint. Den „Emile“ nennt man einen Erziehungsroman. Er ist durchsetzt mit theoretischen Überlegungen; aber hauptsächlich schildert er ein pädagogisches Arrangement und die Bewegung der fiktiven Figuren durch dieses Arrangement. Der Erzieher scheint zwar Herr dieses Arrangements; aber natürlich ist auch er Rousseaus Figur, nicht anders als Emile oder die anderen Personen, die auftreten. Letztlich werden alle, ohne Ausnahme, in ihrem Verhalten durch das Arrangement gesteuert, das Rousseau entworfen hat.

Der Charakter des Buchs „Emile“ war weniger der einer Erzählung als vielmehr der eines „*Gedankenexperiments*“ [Ruhloff 1998, 104]. Rousseau suchte ausdrücklich nicht den Anschluss an die bestehende Erziehungsrealität. In diesem Sinne war sein Konzept nicht eines, das Erzieherinnen und Erzieher in ihrem Lebensalltag hätten in die Wirklichkeit umsetzen können. Es war *nicht* „durchführbar“, wie er zugab. [Rousseau 1762, 103] Was das Buch beschreiben sollte, war die Entwicklung eines Menschen, wie sie sich vollziehen würde, wenn es möglich wäre, alle ihre Bedingungen vollständig unter die rationale Kontrolle einer richtigen pädagogischen Theorie zu bringen, wobei die Richtigkeit sich nicht aus ihrer Praktikabilität, sondern aus der Einsicht in die wahre und daher sein sollende Natur des Menschen ergeben sollte.

Eine solche *jeglicher Rücksicht auf bestehende Wirklichkeit enthobene Sphäre* konnte nur als Gedanke existieren; als Idee, sagte Rousseau [Rousseau 1762, 103]. Im Gedankenexperiment konnte Rousseau dafür sorgen, dass nichts geschah, was er nicht vorsah; dass die auftretenden Figuren nur taten, was ihnen auf Grund des

Arrangements möglich war, wobei Rousseau voraussetzen musste, auch die inneren Antriebe seiner Figuren soweit zu kennen, dass er kalkulieren konnte, wie sie sich unter bestimmten Umständen verhalten würden. Als Gedankenexperiment erlaubte es Rousseau die *vollständige Kontrolle über eine ihm vollständig transparente, da vollständig seiner Konstruktion entsprungene Sphäre*.

Das zeigt zum einen, in welchem konsequentem Sinne Rousseau doch *Rationalist* war; so konsequent, dass er als Sphäre der Erziehung einen rational vollständig kontrollierten Raum vorsah, der für ihn damals nur als „Idee“ bzw. in der Form eines Gedankenexperiments vorstellbar war. Das zeigt zum zweiten aber die ungeheure *Modernität* des Rousseauschen Denkens. Denn was für ihn damals den Charakter eines Gedankenexperiments hatte, dem entspricht heute die Möglichkeit einer technischen Konstruktion virtueller Räume, in deren Arrangements alle Gegebenheiten und alle Handlungsmöglichkeiten so festgelegt sind, dass die Handlungen der Akteure nicht direkt, aber indirekt durch die Umgebung, in die sie gestellt werden, vollständig gesteuert werden.

Das Buch „Emile“ ließe sich demnach von heute her als *Virtual-Reality-Pädagogik*, als Beschreibung eines pädagogischen Programms verstehen, das eine frei (nämlich ohne Rücksichten auf reale Kontexte) konstruierte und kontrollierte Lernumgebung darstellt, in dem alle Figuren einschließlich Emile und dem Erzieher als vollständig beschriebene Rollen implementiert sind.

„*Virtuell*“ im Wortsinne wäre das Buch „Emile“ als eine solche Lernumgebung insofern, als sie

- selbst (noch) *nicht wirklich* ist (virtuell = unwirklich),
- der bestehenden gesellschaftlichen und Erziehungs-Wirklichkeit als „*Tugend*“ (lat. virtus = Tugend, Sittlichkeit) vorgehalten wird, an der gemessen die bestehende Wirklichkeit unzulänglich ist,
- als Programm mit *Kraft zur Verwirklichung* drängt (lat. virtus = Kraft, Macht),
- als *Medizin für eine Heilung* der erzieherischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit wirkt (lat. virtus = Heilkraft, Wunderkraft),
- ein *Bild von Menschlichkeit* als *Mannhaftigkeit* (lat. vir = Mann; virtus = männliche Entschlossenheit, Tatkraft) transportiert (insofern man berücksichtigt, dass Emile nicht zufällig ein Junge ist, da Rousseau dem weiblichen Geschlecht die anthropologische Annahme einer ursprünglichen Übereinstimmung mit sich selbst absprach und von vornherein in einer Abhängigkeit von der Meinung anderer sah, welche sie wesensmäßig in die Sucht zu gefallen treibe; vgl. [Schäfer 2002, 137-140]).

Aus diesem Blickwinkel erinnert der „Emile“ an einen Film von Peter Weir, der ebenfalls die Geschichte einer vollständig konstruierten und kontrollierten Umwelt für Entwicklung und Leben eines jungen Mannes erzählt. Die „Truman-

Show“ ist eine lebenslange Seifenoper, inszeniert in einem riesigen Studio mit einer kleinen Stadt, netten Nachbarn, künstlichem Himmel und künstlichem Horizont, als vollständig konstruierte und in allen Details kontrollierte Lebensumwelt für den jungen Mann Truman (man beachte: true man, der „wahre Mensch“) Burbank, die Hauptfigur und zugleich einzige Figur, die nicht weiß, was gespielt wird. Anders als Rousseaus Emile allerdings wird Truman den inszenierten Charakter seines Lebens durchschauen und sich aus ihm befreien. Und das Publikum wird ihm begeistert applaudieren.

Das ist ein Unterschied. Wir sind rund 250 Jahre weiter.

7. Französische Revolution: Schaffung des neuen Menschen

7.1 Der gesellschaftliche Standort Rousseaus

Rousseaus Pädagogik war von einer radikalen *Abkehr von der Gesellschaft* charakterisiert. Erziehung durfte, so seine Maxime, in keiner Weise dem interessierten Zugriff der Gesellschaft ausgeliefert werden. Deshalb hatte Pädagogik bei ihm einen ganz eigenen, *gesellschaftsfernen Raum* zu konstituieren, in dem die Entwicklung des Individuums sich als Entfaltung der in seiner Natur angelegten körperlichen und geistigen Kräfte vollziehen konnte, bestimmt allein vom immanenten Bedürfnis dieses Prozesses selbst (wie Rousseau ihn verstand). Entstehen sollte, was die Gesellschaft bisher nicht zugelassen hatte: ein wahrer Mensch; und als solcher dann auch mögliches Mitglied einer wahrhaft menschlichen Gesellschaft.

Der pädagogische Raum war somit gesehen und gedacht als *Raum für die Entstehung des neuen, wahren Menschen*; und dessen Entstehung als Bedingung für die Möglichkeit der neuen, wahrhaft menschlichen Gesellschaft. Emile würde der bestehenden Gesellschaft immer mit Distanz gegenüberstehen, darin aber zugleich sich einer neuen Gesellschaft verpflichtet fühlen, die auf der Arbeitsleistung aller beruhen würde, allen Menschen das gleiche Recht auf eine ihrer Natur entsprechende Lebensform zugestehen würde und die in diesem Sinne eine aufgeklärte Gesellschaft sein würde, in der – ganz wie Kant dies später fordern würde – jeder den Mut haben könnte und würde, von seinem Verstand eigenen Gebrauch zu machen.

Pädagogik war damit eine *Aufgabe von menscheitsgeschichtlicher Bedeutung* zugeschrieben, ja die menscheitsgeschichtliche Aufgabe schlechthin: Geschichte überhaupt erst zu einer menschlichen werden zu lassen. Das war zweifellos revolutionär gedacht, stellte es doch alles in Frage, was die Alte Ordnung ausmachte. Pädagogik sollte die *revolutionäre Heilkraft* sein; und sie konnte es nur sein von einem Standpunkt jenseits der bestehenden Gesellschaft. Rousseau nannte diesen Standpunkt „Natur“.

Rousseaus „Natur“ war eine gedachte Natur; ein gedachter Standpunkt jenseits der bestehenden Gesellschaft; ohne Ort in ihr, daher „Utopie“ (vom altgriech. *ou topos* = kein Ort). Rousseau ließ seine Gedanken eben diesen Standpunkt einnehmen und einen ihm entsprechenden (virtuellen) Ort konzipieren, an dem die von ihm gedachte Pädagogik möglich sein konnte. Sie war ein „Gedankenexperiment“.

Und doch war sie eine Idee, die im Schoße der Alten Ordnung entstanden war. Rousseau war schließlich in dieser aufgewachsen; und wenn – wie er selbst sagte – die Gesellschaft verantwortlich war für all das, wie Menschen wurden, dann wohl auch für diesen Rousseau. Sicherlich hatte Rousseau selbst das so nicht gesehen; er war der Überzeugung, dass die „Natur“ es war, die sich in ihm und durch ihn zur Sprache brachte, eine innere Stimme, die er die Stimme des Gewissens nannte. Er glaubte fest, jenseits dessen zu stehen, was die Ordnung der ständischen Gesellschaft war.

Tatsächlich zeigte nicht nur die heftige Ablehnung, die er erfuhr, die politische Verfolgung, der er ausgesetzt war; sondern auch die begeisterte Zustimmung, die ihm aus allen Bevölkerungskreisen zuteil wurde, wie sehr Rousseaus Gedanken sowohl Ideen formulierten, die die Ständeordnung überschritten; als auch ständeübergreifend zustimmungsfähig waren. Er brachte zum Ausdruck, was längst sich als neuer Zeitgeist angebahnt hatte, auch wenn er sich im Alter zunehmend als einsamer, von denen verlassen, verfolgt und verkannter Migrant sah, für deren Glück er sich doch einsetzte.

Indem Rousseau die Vernunft sich auf die „Natur“ berufen ließ, entsagte er einem reinen „kalten“ Rationalismus und wurde zum Sprecher auch der beginnenden romantischen Gegenbewegung, welche gegen den aufklärerischen Glauben, durch autonomen Verstandesgebrauch werde auch alles „gut“, die Orientierung am (mitmenschlichen) Gefühl entgegengesetzte und die Feier der ursprünglichen Naturschönheit ihrer zerstörerischen Vernutzung.

Rousseau pflegte sich ausdrücklich als „Citoyen de Geneve“ (Bürger der Stadt Genf) zu bezeichnen, so auch auf dem Titelblatt des „Emile“. Das konnte als eine ständische Einordnung verstanden werden. Doch bekannte er sich damit der *Zugehörigkeit zu eben jenem Stand, dem Bürgerstand*, aus dessen Reihen im 18. Jahrhundert die Legitimität der feudalen Ständeordnung in Zweifel gezogen wurde, da man sich als Protagonist einer heraufkommenden ständelosen Gesellschaftsordnung verstand; als Bürger, aber damit als *Mensch schlechthin*, vor dem alle anderen Menschen ebenfalls Bürgerrechte zu beanspruchen hatten. So sollte sein Emile eben vor allem anderen Mensch sein, d.h. Bürger einer Gesellschaft, die es so noch nicht gab, die überhaupt erst von „wahren Menschen“ würde hervorgebracht werden können – in einem Akt des freien Zusammenschlusses, so dass die Gesellschaft nicht mehr etwas wäre, das dem Einzelnen vorausgesetzt wäre und in das er sich einzufügen hätte, sondern etwas von den Menschen aufgrund ihrer in der Verbindung von Leidenschaft und Vernunft gegründeten Sozialität Hervorgebrachtes.

Der Ausstieg aus der Alten Ordnung und der Überstieg in eine Neue Ordnung bedurfte nach Rousseau der Erziehung an einem Ort jenseits von Gesellschaft, einer künstlich geschaffenen Sphäre, eines Treibhauses der menschlichen Natur,

von wo aus dann die Infiltration der Alten Ordnung stattfinden und sich das Neue wie ein gutartiger heilender Virus ausbreiten würde.

Tatsächlich allerdings brauchte ja allein schon die Entwicklung dieser Idee einen Ort, den es nach Rousseau eigentlich nicht geben konnte. Wo – könnte man fragen – war denn Rousseau, als er den Emile schrieb? Welchen Ort hatte er in Anspruch nehmen können, um die „Natur des Menschen“, wie er sie verstand, auch nur denken zu können?

Mit diesen Fragen soll darauf hingewiesen werden, dass Rousseau als *Kind seiner Zeit*, als Mitglied des Bürgerstandes eben unzweifelhaft seinen Ort in der Alten Ordnung hatte; dass diese Alte Ordnung also – anders als Rousseaus Konzept es vorsah – nicht von außerhalb, von einem jenseitigen Ort in Frage gestellt wurde, sondern aus ihrer eigenen Mitte heraus; dass sie selbst es war, die Orte hervorbrachte, an welchen es möglich war, sie insgesamt in Frage zu stellen.

Das klingt nach einer recht abstrakten Argumentation, lässt sich aber an der gesellschaftlichen Entwicklung verdeutlichen, die schon Gegenstand einer früheren Vorlesung war. Um seinen wachsenden Finanzbedarf zu decken, musste der absolutistische Staat die Wirtschaftskraft des Bürgertums, also des dritten Standes, fördern. Zugleich aber erkaufte er sich die Loyalität des ersten und zweiten Standes, indem er sie für den Verlust an politischer Macht, der mit der Zentralisierung am Hofe verbunden war, durch großzügige Zumessung von Privilegien wie Steuerbefreiungen oder das Monopol auf Ämter am Hofe und im Militär entschädigte. Dadurch verstärkte er die Kluft zwischen Adel und Bürgertum: Der Adel erschien zunehmend als gesellschaftlich nutzlos und parasitär, während das Bürgertum den Wohlstand des Landes sicherte, politisch einflusslos blieb, aber die Hauptlasten zu tragen hatte, um das absolutistische Herrschaftssystem auszuhalten.

Das Bürgertum war zudem der Stand, in dem sich die Ideen der Aufklärung zu dieser Zeit besonders ausbreiteten, da sie der eigenen Erfahrung entsprachen, dass das Leben nicht einfach verhängtes Schicksal war, sondern aus eigenen Kräften gestaltet werden konnte. Während der Adel von dem lebte, was ihm mit seiner Geburt zufiel, lebte das Bürgertum von dem, was es selbst schuf. Während der Adel insofern – in Rousseaus Worten – vom Betrug und vom Straßenräubertum lebte, lebte das Bürgertum von der Arbeit. Die Lebensform des Adels erschien in den Augen von Bürgern wie Rousseau nicht nur als somit unmoralisch, sondern auch als unnatürlich, als Deformation der natürlichen menschlichen Berufung, sich mit der Aufbietung der eigenen produktiven Kräfte in den Dienst der Gesellschaft, verstanden als Menschheit, zu stellen.

Das *Bürgertum* war zwar als Stand Teil der Alten Ordnung; entwickelte sich aber aus der geschichtlichen Dynamik dieser Ordnung zur sie *von innen her sprengenden, revolutionären Kraft*.

7.2 Die Französische Revolution

7.2.1 Vorgeschichte

In Frankreich war seit 1614 vom König keine Ständeversammlung mehr einberufen worden. Frankreich war zudem das Land, in dem die absolutistische Herrschaftsform mit ihrer Konzentration aller Macht am Königshof am stärksten ausgeprägt war und sich die höfische Prachtentfaltung in der verschwenderischsten Form zeigte. Das Resultat war, dass der französische Staat 1789 kurz vor dem Bankrott stand, nachdem 1775-1789 mehrere Finanzminister erfolglos versucht hatten, die Staatsfinanzen zu sanieren, und sich Ludwig XVI. schließlich gezwungen sah, der Forderung der Stände nach Einberufung der Ständeversammlung („Generalstände“) nachzugeben.

Der Bürgerstand, der in erster Linie durch Vertreter des Besitz- und Bildungsbürgertums repräsentiert wurde, verlangte, dass in der Ständeversammlung nicht mehr nach Ständen, sondern nach Köpfen abgestimmt wurde, was ihm erheblich größeren Einfluss verschafft hätte. Als die anderen beiden Stände sich hartnäckig weigerten, dem zuzustimmen, erklärte der Dritte Stand sich am *17. Juni 1789* zur *Nationalversammlung* und forderte die Angehörigen der beiden anderen Stände auf, ihm beizutreten. Nachdem auch der König keinen anderen Weg sah, als die Nationalversammlung als Nachfolgerin der Generalstände und damit faktisch das Ende der ständischen Ordnung auf politischer Ebene anzuerkennen, erklärte sich die Nationalversammlung am *9. Juli 1789* zur *Verfassungsgebenden Versammlung* („Constituante“).

Zur selben Zeit wuchs die Unruhe in der Bevölkerung, insbesondere in Paris, da das Gerücht umging, der König werde versuchen, sich mit militärischer Gewalt der Nationalversammlung zu entledigen. Bürger übernahmen Teile der Pariser Stadtverwaltung und sorgten für die Bildung von bewaffneten Bürgerwehren. Am *14. Juli 1789* zog eine erregte Menge zur *Bastille*, einem massiv befestigten Gefängnis, um die dort deponierten Kanonen in seine Gewalt zu bringen. Es kam zu einer Schießerei mit nahezu 100 Toten, die Besetzung der Bastille ergab sich; und der König erkannte den Rat der Aufständischen als neue Stadtregierung von Paris an.

Damit begann die erste Phase der Französischen Revolution, der Übergang zu einer konstitutionellen, also an eine Verfassung gebundenen Monarchie.

Auch unter dem Eindruck von Unruhen unter der Landbevölkerung in den Provinzen, die sich gewaltsam gegen die fortbestehenden Grund- und Gutsherrschaften zur Wehr setzte, erließ die Nationalversammlung am *11. August 1789* *Dekrete zur Abschaffung aller adligen Privilegien* (z.B. des Jagdrechts, der grund-

herrlichen Gerichtsbarkeit, der Steuerbefreiung, der Leibeigenschaft) und *Gleichstellung aller Menschen* gleich welchen Standes *als Bürger*. Am 26. August 1789 folgte die an die amerikanische Unabhängigkeitserklärung angelehnte *Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte* in 17 Artikeln:

Präambel:

„Die Vertreter des französischen Volkes, die als Nationalversammlung konstituiert sind, haben in der Erwägung, dass die Unkenntnis, das Vergessen oder die Missachtung der Menschenrechte die alleinigen Ursachen für die öffentlichen Missstände und die Verderbtheit der Regierungen sind, beschlossen, in einer feierlichen Erklärung die natürlichen, unveräußerlichen und geheiligten Rechte des Menschen niederzulegen, damit diese Erklärung allen Mitgliedern der Gesellschaft stets gegenwärtig ist und sie unablässig an ihre Rechte und Pflichten erinnert werden; damit die Handlungen der gesetzgebenden wie der vollziehenden Gewalt jederzeit mit dem Zweck einer jeden politischen Einrichtung verglichen werden können und dadurch mehr geachtet werden; damit die Beschwerden der Bürger, von nun an auf einfache und unbestreitbare Grundsätze gegründet, jederzeit der Bewahrung der Verfassung und dem Wohle aller dienen.

Demzufolge anerkennt und verkündet die Nationalversammlung in Gegenwart und unter dem Schutze des allerhöchsten Wesens die folgenden Menschen- und Bürgerrechte:

Artikel 1

Die Menschen werden frei und gleich an Rechten geboren und bleiben es. Soziale Unterschiede dürfen nur im allgemeinen Nutzen begründet sein.

Artikel 2

Der Zweck jeder politischen Vereinigung ist die Erhaltung der natürlichen und unantastbaren Menschenrechte. Diese sind das Recht auf Freiheit, das Recht auf Eigentum, das Recht auf Sicherheit und das Recht auf Widerstand gegen Unterdrückung.

Artikel 3

Der Ursprung jeder Souveränität liegt ihrem Wesen nach beim Volke. Keine Körperschaft und kein einzelner kann eine Gewalt ausüben, die nicht ausdrücklich von ihm ausgeht.

Artikel 4

Die Freiheit besteht darin, alles tun zu dürfen, was einem anderen nicht schadet: Die Ausübung der natürlichen Rechte eines jeden Menschen hat also nur die Grenzen, die den anderen Mitgliedern der Gesellschaft den Genuss eben dieser Rechte sichern. Diese Grenzen können nur durch das Gesetz bestimmt werden.

Artikel 5

Das Gesetz darf nur solche Handlungen verbieten, die der Gesellschaft schaden. Alles, was durch das Gesetz nicht verboten ist, darf nicht verhindert werden, und niemand kann genötigt werden zu tun, was es nicht befiehlt.

Artikel 6

Das Gesetz ist der Ausdruck des allgemeinen Willens. Alle Bürger haben das Recht, persönlich oder durch ihre Vertreter an seiner Gestaltung mitzuwirken. Es muss für alle gleich sein, mag es beschützen oder bestrafen. Da alle Bürger vor ihm gleich sind, sind sie alle gleichermaßen, ihren Fähigkeiten entsprechend und ohne einen anderen Unterschied als den ihrer Eigenschaften und Begabungen, zu allen öffentlichen Würden, Ämtern und Stellungen zugelassen.

Artikel 7

Niemand darf angeklagt, verhaftet oder gefangengehalten werden, es sei denn in den durch das Gesetz bestimmten Fällen und nur in den von ihm vorgeschriebenen Formen. Wer willkürliche Anordnungen verlangt, erlässt, ausführt oder ausführen lässt, muss bestraft werden; aber jeder Bürger, der kraft Gesetzes vorgeladen oder festgenommen wird, muss sofort gehorchen; durch Widerstand macht er sich strafbar.

Artikel 8

Das Gesetz soll nur Strafen festsetzen, die unbedingt und offenbar notwendig sind, und niemand darf anders als aufgrund eines Gesetzes bestraft werden, das vor Begehung der Straftat beschlossen, verkündet und rechtmäßig angewandt wurde.

Artikel 9

Da jeder solange als unschuldig anzusehen ist, bis er für schuldig befunden wurde, muss, sollte seine Verhaftung für unumgänglich gehalten werden, jede Härte, die nicht für die Sicherstellung seiner Person notwendig ist, vom Gesetz streng unterbunden werden.

Artikel 10

Niemand soll wegen seiner Anschauungen, selbst religiöser Art, belangt werden, solange deren Äußerung nicht die durch das Gesetz begründete öffentliche Ordnung stört.

Artikel 11

Die freie Äußerung von Meinungen und Gedanken ist eines der kostbarsten Menschenrechte; jeder Bürger kann also frei reden, schreiben und drucken, vorbehaltlich seiner Verantwortlichkeit für den Missbrauch dieser Freiheit in den durch das Gesetz bestimmten Fällen.

Artikel 12

Die Gewährleistung der Menschen- und Bürgerrechte erfordert eine öffentliche Gewalt; diese Gewalt ist also zum Vorteil aller eingesetzt und nicht zum besonderen Nutzen derer, denen sie anvertraut ist.

Artikel 13

Für die Unterhaltung der öffentlichen Gewalt und für die Verwaltungsausgaben ist eine allgemeine Abgabe unerlässlich; sie muss auf alle Bürger, nach Maßgabe ihrer Möglichkeiten, gleichmäßig verteilt werden.

Artikel 14

Alle Bürger haben das Recht, selbst oder durch ihre Vertreter die Notwendigkeit der öffentlichen Abgabe festzustellen, diese frei zu bewilligen, ihre Verwendung zu überwachen und ihre Höhe, Veranlagung, Eintreibung und Dauer zu bestimmen.

Artikel 15

Die Gesellschaft hat das Recht, von jedem Staatsbeamten Rechenschaft über seine Amtsführung zu verlangen.

Artikel 16

Eine Gesellschaft, in der die Gewährleistung der Rechte nicht gesichert und die Gewaltenteilung nicht festgelegt ist, hat keine Verfassung.

Artikel 17

Da das Eigentum ein unverletzliches und geheiligtes Recht ist, kann es niemandem genommen werden, es sei denn, dass die gesetzlich festgestellte öffentliche Notwendigkeit dies eindeutig erfordert und vorher eine gerechte Entschädigung festgelegt wird.“

König bzw. Königtum kamen in dieser Erklärung überhaupt nicht mehr vor. Der König hatte faktisch lediglich noch repräsentative Funktionen; über politische Macht aber verfügte er nicht mehr.

In den Jahren 1789-1791 wurde die neue *Verfassung des Staates als konstitutionelle Monarchie* ausgearbeitet. Im Zuge dieser Verfassungsgebung wurde unter anderem der gesamte Landbesitz des Klerus verstaatlicht, die religiösen Orden wurden abgeschafft (bis auf solche mit gemeinnützigen Aufgaben wie Krankenpflege und Schulwesen), der Adelsstand wurde abgeschafft, die Geistlichen wurden zu Staatsbeamten, die ihren Eid auf die Verfassung zu leisten hatten, die Provinzen wurden verwaltungstechnisch neu geordnet (83 Departements). Für die französischen Kolonien bedeutsam war: Farbigen wurden Bürgerrechte verliehen, die Sklaverei wurde abgeschafft. Die neue Verfassung trat am *3. September 1791* in Kraft.

Sie gestand dem König weiterhin weitreichende exekutive Funktionen zu: Er stand an der Spitze der Regierung und war oberster Befehlshaber des Heeres. Die Gesetzgebung war bei der Nationalversammlung; doch konnte der König durch ein Veto die Ausführung von Gesetzen für einige Zeit aufhalten.

Diese Verfassung blieb nur etwa ein Jahr in Kraft. Noch vor ihrem Inkrafttreten hatte der König versucht, ins benachbarte Luxemburg zu fliehen, wo ein Verwandter von ihm regierte. In einem Brief hatte er seine bewaffnete Rückkehr und die gewaltsame Auflösung der Nationalversammlung angekündigt. Er war jedoch unterwegs aufgegriffen und von der Nationalgarde nach Paris zurückgebracht worden, wo er gezwungen wurde, im September 1791 den Eid auf die neue Verfassung abzulegen.

Damit war aber die von der Verfassung vorgesehene Position des Königs von vornherein nicht mehr zu halten. Da sich im Ausland Kräfte aus dem Adel zu einer militärischen Intervention in Frankreich verschworen, mehrten sich die Gerüchte, der König kollaboriere heimlich mit ausländischen Mächten in konterrevolutionärer Absicht. Die wachsende wirtschaftliche Not in Paris ließ die Unzufriedenheit insbesondere in den ärmeren Bevölkerungsschichten wachsen, die ihre Interessen von den überwiegend wohlhabenden und gebildeten Bürgern in der Nationalversammlung nicht mehr ausreichend vertreten sahen und sich zu einer sozialrevolutionären außerparlamentarischen Volksbewegung, den sog. *Sansculotten* („die ohne Kniebundhosen“), organisierten, welche die gänzliche Abschaffung der Monarchie und aller Privilegien des Besitzes forderten.

Zweimal *stürmten* die Sansculotten 1792 den *Tuilerienpalast*, den Wohnsitz des Königs; die fanden dort Dokumente, die den Verrat des Königs an der Revolution bewiesen, und brachten die Nationalversammlung dazu, *den König von seinem Amt zu suspendieren*. Eine neue Nationalversammlung (Nationalkonvent) wurde beauftragt, eine republikanische Verfassung auszuarbeiten. Die Monarchie sollte defini-

tiv abgeschafft werden. Der Konvent trat am 20. September 1792 zusammen und beschloss am folgenden Tag die *Absetzung des Königs*, woraufhin die Abgeordneten der Rechten unter Protest geschlossen den Nationalkonvent verließen. Dem König wurde vom Nationalkonvent der Prozess gemacht, und am 21. Januar 1793 wurde er *wegen Hochverrats öffentlich hingerichtet*.

Seit 1792 begannen *die alten europäischen Mächte*, allen voran Österreich und Preußen, sich gegen das revolutionäre Frankreich zu einer *Koalition* zusammenzuschließen. Das Königreich Piemont-Sardinien, Großbritannien, Spanien, die Niederlande und Neapel schlossen sich an. Mitte 1793 rückten die feindlichen Heere schon auf Paris zu. Durch diese äußere Bedrohung sahen sich die Revolutionäre im Innern zu einer rücksichtsloseren Niederwerfung jeglicher Oppositionsbewegung motiviert und legitimiert, welche die Massenmobilmachung gegen den äußeren Feind und den ersten sog. Koalitionskrieg begleitete (den Frankreich schließlich mit seinem neuartigen Volksheer siegreich beendete). Es begann die Zeit des „Kriegs der Freiheit gegen ihre Feinde“ (St. Just), des *Terrors*, der sich bald auch gegen Andersdenkende innerhalb der eigenen Reihen richtete.

Da sich Frankreich in einer Interimsphase befand zwischen außer Kraft gesetzter konstitutionell verfasster Monarchie und der kommenden Republik, leitete eine *provisorische Revolutionsregierung* den Staat, bestehend aus dem „*Wohlfahrtsausschuss*“ (der exekutiven Regierungsgewalt), dem „*Sicherheitsausschuss*“ (der zentralen Polizeigewalt) und dem „*Revolutionstribunal*“, das sich die gerichtliche Verfolgung, Aburteilung und Hinrichtung tatsächlicher oder vermeintlicher politischer Gegner zur Aufgabe machte.

Schärfster Vertreter der terroristischen Linie war Maximilien de *Robespierre*, der seit Mitte 1793 den Vorsitz des Wohlfahrtsausschusses inne hatte und seine Machtposition nutzte, um jeden, der seine Auffassungen über die notwendigen politischen Schritte und Maßnahmen nicht teilte, zu eliminieren. Der Terror holte ihn schließlich selbst ein, als die von ihm Bedrohten sich gegen ihn verbündeten, ihn am 27. Juli 1794 festnahmen und schon am folgenden Tag mit 21 seiner Anhänger hinrichten ließen.

In der Folgezeit wurde eine *neue Verfassung* verabschiedet, die das Wahlrecht wieder an einen bestimmten Besitz band; die Regierung wurde von einem 5köpfigen *Direktorium* gebildet, das *Parlament* bestand aus *zwei Kammern*, dem „Rat der Fünfhundert“ und dem Ältestenrat mit 250 Mitgliedern. Der Koalitionskrieg wurde siegreich fortgeführt; und damit gewann auch einer der Generäle, Napoleon, zunehmend an Popularität und Einfluss. 1799 wurde das Direktorium von *Napoleon* gestürzt, und es begann die Zeit der napoleonischen Alleinherrschaft.

7.2.2 Die Tugend und der Terror

„Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit!“ lautete die bis heute populäre Losung der Französischen Revolution. (Tatsächlich tauchte in den ersten Programmatiken der Revolution die Brüderlichkeit nur gelegentlich auf; sehr viel zentraler war Anfangs das Recht auf Eigentum. Erst mit der Errichtung der 3. Republik 1870 setzte sich die heute so berühmte 3er Losung durch.) Kein aufrechter Demokrat wird damit Probleme haben, sich auf dieser Ebene der Proklamation des modernen menschlichen Selbstverständnisses auf das Erbe der Französischen Revolution zu berufen und sich in ihrer Nachfolge zu sehen.

Auf der anderen Seite stand der Terror des revolutionären Staates gegen seine Feinde, der sich insbesondere mit dem Namen Robespierre verbindet:

„Terror ist nichts anderes als strenge und unbeugsame Gerechtigkeit. Er ist eine Offenbarung der Tugend. Der Terror ist nicht ein besonderes Prinzip der Demokratie, sondern er ergibt sich aus ihren Grundsätzen, welche dem Vaterland als dringendste Sorge am Herzen liegen müssen.“ (Robespierre in einer Rede vor dem Konvent „Über die Prinzipien der politischen Moral, von denen sich der Konvent leiten lassen muss“ am 7. Februar 1794)

Der jakobinische Terror brachte ein inneres Dilemma der bürgerlichen Revolution zum Vorschein, das sich auch schon in Rousseaus Erziehungskonzeption andeutete: *Wie sollte aus der Alten die Neue Ordnung hervorgehen können*, wenn doch die Alte Ordnung als durch und durch verdorben galt und deshalb ein gleichsam absoluter, also *von allem Alten sich lossagender Neuanfang* unternommen werden musste? Rousseau antwortete auf diese Frage mit der Konzeption eines Rückzugs von der Gesellschaft und der Schaffung eines gesellschaftsfreien Raums. Die Revolutionäre aber hatten inmitten der Gesellschaft zu handeln; sie mussten den Abstand zur Alten Ordnung mitten in ihr herstellen. Rousseaus Konzept war ein Gedankenexperiment zur Durchführung einer neuen Erziehung; die Französische Revolution war die Durchführung ihres Experiments der Schaffung einer Neuen Ordnung in der Wirklichkeit selbst.

Robespierre war, wie überliefert wird, ein glühender *Anhänger Rousseaus*. Während seiner Schreckensherrschaft wurde Rousseaus Sarg in das Pariser Pantheon überführt. Wie Rousseau glaubte auch er sich als berufen, die Wahrheit des Menschen erkannt zu haben und so kein Geschöpf mehr der Alten Ordnung, sondern der absolute Schöpfer einer Neuen Ordnung zu sein, während er in seinem Umfeld und in den Menschen um ihn herum zunehmend nur noch Erbe und Hinterlassenschaft der Alten Ordnung zu erkennen glaubte. Wie Rousseau den Erzieher des Emile als allein durch seine pädagogische Mission bestimmt und ohne jegliches selbstsüchtige Eigeninteresse definierte, so verstand Robespierre sich als Repräsentant von nichts als der Wahrheit, der Raison der Neuen, wahrhaft menschlichen Ordnung, legte sich selbst die äußerste Disziplin auf und pflegte einen na-

hezu asketischen Lebensstil. Während Rousseau sich in die Rolle des Erziehers eines – sicherlich prototypisch gedachten – Einzelmenschen imaginierte, beanspruchte Robespierre tatsächlich die *Rolle des Erziehers einer ganzen Nation*, wenn nicht des Menschengeschlechts schlechthin.

Hierfür hatte Rousseau allerdings im „Contrat social“ schon die Legitimation selbst vorbereitet. Denn auch für die erste Gesetzgebung bedurfte es eines Gesetzgebers, der das tat, was das Volk erst in Folge der Neuen Ordnung, die durch den Contrat social begründet wurde, würde leisten können. Dieses Volk müsse durch einen „außerordentlichen“ Menschen erst noch gebildet werden; von

„einer überlegenen Intelligenz, die alle Leidenschaften der Menschen sähe und keiner unterläge“ (Rousseau zit. in [Michael/Schepp 1974, 125]).

In der vorhergehenden Vorlesung hatte ich unter Bezugnahme auf die etymologische Herkunft des Wortes „virtuell“ aus dem lat. virtus = Tugend von einer „Virtual-Reality-Pädagogik“ gesprochen. In dem oben angeführten Zitat Robespierres finden wir genau diese Beziehung zwischen einer normativen Programmatik und der Wirklichkeit in der *Verbindung von Tugend und Terror*: das tugendhafte Programm der Neuen Ordnung muss und darf der Wirklichkeit der Alten Ordnung gewaltsam aufgezwungen werden.

Die Revolution sollte den Menschen als Schöpfer seiner Lebensverhältnisse und seiner selbst ins Weltzentrum stellen. Legitimiert wurde diese neue Zentralität mit der in jedem Menschen angelegten Vernunftinstanz. Zugleich waren die Menschen der Übergangszeit, so unzufrieden sie auch mit den alten Verhältnissen sein mochten, selbst immer noch geprägt von diesen alten Verhältnissen, Kinder sozusagen der Alten Ordnung. Wenn Erziehung gemäß den Vorstellungen der Aufklärung heißen sollte, diese Vernunftinstanz in jedem Menschen zur Entfaltung und zur Wirksamkeit zu bringen, und wenn wir diese pädagogische Aufgabe mit dem moderneren Begriff der Bildung bezeichnen, um die „neue“ Erziehung von der alten abzugrenzen, dann lässt sich sagen: Die Menschen zur Zeit der Revolution waren aus Sicht der Revolutionäre der Bildung fähig und bedürftig, aber sie waren noch nicht gebildet „genug“, um schon Bürger der neuen Gesellschaft zu sein. Der Mensch, den die Republik benötigte, existierte noch nicht. Er musste erst noch dorthin gebracht werden, wo Bildung dann möglich wurde; er musste, wie es in der Sprache der Revolution hieß, erst „geschaffen“ werden.

Der Terror galt als Mittel, dies zu erreichen; er wurde verstanden als Erziehungsmittel, das der Bildung den Weg bereiten sollte, indem es die Menschen „zur Vernunft“ brachte.

7.3 Schulpläne der Französischen Revolution

Die verschiedenen im Verlaufe der Französischen Revolution der Nationalversammlung bzw. dem Nationalkonvent vorgelegten Erziehungs- und Schulpläne bewegten sich zwischen der eher reformerischen Intention, allen Gesellschaftsschichten eine hinreichende Bildung zukommen zu lassen, also die ständischen Bildungsprivilegien abzuschaffen und dafür zu sorgen, dass auch die Kinder der Ärmsten zur Schule gehen konnten; und der eher revolutionären Intention, durch eine gemeinschaftliche Erziehung für alle die ständischen Unterschiede nicht lediglich zu kompensieren, sondern ganz abzuschaffen, indem aus den Schulen des revolutionären Staates nur noch Menschen hervorgingen, für die das allgemeine Wohl von Staat, Nation und Menschheit maßgeblich war.

Die *reformerische* Linie versuchte, die Alte Ordnung von innen her Schritt für Schritt zu verändern, indem bestehende Missstände nach und nach beseitigt und die Lage der Menschen allmählich verbessert wurden. Die *revolutionäre* Linie hatte zum Ziel, durch einen pädagogischen Gewaltakt den der Neuen Ordnung entsprechenden Menschen zu schaffen, um so für die schon bestehende, aber vorläufig nur mit Terror aufrecht zu erhaltende Neue Ordnung die Grundlage in der Bevölkerung zu schaffen.

Der reformerischen Linie war der Plan zuzurechnen, den *Condorcet* im April 1792 dem Konvent vorlegte. Dort hieß es:

Um „unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die durch das Gesetz zuerkannte politische Gleichheit zu einer wirklichen zu machen“ (zit. nach [Alt 1949, 63]), „muß der Unterricht ein universeller werden, d.h. er muß sich auf alle Bürger erstrecken. Er muß so gleichmäßig jedem zugute kommen, wie es die notwendige Begrenzung der Kosten, die Verteilung der Bevölkerung über das Staatsgebiet und die mehr oder weniger lange Zeit, die die Kinder ihm widmen können, nur zuläßt. Er muß in seinen verschiedenen Stufen das ganze System der menschlichen Kenntnisse umfassen und für die Menschen in allen Lebensaltern die Möglichkeit sicherstellen, ihre Kenntnisse zu bewahren oder neue zu erwerben.“ (zit. nach [Alt 1949, 65])

Condorcet blieb mit seinen Vorschlägen noch der Rücksicht auf die gegebenen Lebensbedingungen in der Alten Ordnung verpflichtet. Gleiche Bildung für alle sollte es nur geben, „wie die Umstände es gestatten könnten“ (zit. nach [Alt 1949, 64]).

„Wir dachten, daß in diesem allgemeinen Organisationsplan es unsere erste Sorge sein müßte, die Erziehung so zu gestalten, daß sie einerseits so gleichmäßig, so allgemein und andererseits so vollständig würde, wie die Umstände es gestatten könnten; daß es notwendig sei, allen gleicherweise den Unterricht zukommen zu lassen, den auf alle auszudehnen möglich ist; aber keinem Teil der Bürger einen höheren Unterricht zu verweigern, den man der großen Masse der Menschen unmöglich zuteil werden lassen kann; die eine Art Unterricht einzuführen, weil sie

allen förderlich ist, die ihrer teilhaftig werden; die andere, weil sie sogar denen nützt, die nicht daran teilnehmen.“ (zit. nach [Alt 1949, 64])

Sein Plan lief daher auf ein nach sozialer Herkunft und künftigem sozialen Status gestuftes Bildungswesen hinaus. Die Gleichheit der Bildung wurde reduziert auf Chancengleichheit. Selbst damit war der Plan noch der Realität weit voraus.

Zu Beginn der Terrorzeit der Französischen Revolution, im Juli 1793, wurde von Robespierre der von *Lepeletier* verfasste „Plan einer Nationalerziehung“ dem Konvent vorgelegt. [Stübiger 1974, 144ff.; Nieser 1978, 219ff.] Dort wurde verlangt, die Vernunftprinzipien der bürgerlichen Gesellschaft in ihren Mitgliedern durch die Zwangsordnung einer für alle Kinder verpflichtenden, kostenlosen staatlichen Erziehung durchzusetzen, um so „ein ganz neues Volk (zu) schaffen“ (*Lepeletier* zit. in [Alt 1949, 121]), welches erst wahrhaft die vernünftige Gestaltung der allgemeinen Angelegenheiten würde in die Hand nehmen können. An dieser Frage werde die Staatsschule zu messen sein:

„... werden wir in Wahrheit Menschen, Bürger, Republikaner gebildet haben, kurz: wird die Nation neu geschaffen sein?!“ (*Lepeletier* zit. in [Alt 1949, 124])

„Ich habe gewagt, einen gewaltigeren Gedanken zu fassen [als nur den einer Verbesserung der bestehenden Schulen], und habe mich bei dem Anblick, bis zu welchem Grade das Menschengeschlecht durch das Laster unseres alten sozialen Systems herabgesunken ist, von der Notwendigkeit überzeugt, daß wir eine gänzliche Regeneration hervorrufen und, wenn ich mich so ausdrücken darf, ein ganz neues Volk schaffen müssen.“ (*Lepeletier* zit. in [Alt 1949, 121])

Lepeletier plädierte in seinem Plan für eine *möglichst vollkommene Absonderung der allgemeinbildenden Prozesse vom gesellschaftlichen Leben*. Bildung sollte – ganz im Rousseauschen Sinne – von gesellschaftlicher Praxis radikal abgetrennt werden, um unbeeinflusst von den dort wirkenden Interessen, welche den gegebenen Verhältnissen verhaftet waren, tatsächlich die allgemeine Bildung sein zu können, die diese Gesellschaft nach Auffassung ihrer politischen Avantgarde bei ihren Mitgliedern voraussetzen musste, um das sein zu können, was sie der Idee nach sein sollte.

Das heißt aber, dass die Forderung nach einer für alle gleichen umfassenden Bildung für die Schulpolitiker der Französischen Revolution nicht Ausdruck eines Bedürfnisses war, das aus der Mitte der bestehenden Gesellschaft kam, sondern Ausdruck eines Bedarfs, den die vorgestellte und angestrebte bürgerliche Gesellschaft Neuer Ordnung an Erziehung und Bildung ihrer Bürger hatte. Diese neue Erziehung und Bildung war eine Anforderung, die von höherer Instanz an die Betroffenen herangetragen und eben deshalb durch eine Zwangsanstalt, durch die Schule, durchgesetzt werden musste.

Die Schule sollte das Volk schaffen, dessen die bürgerliche Gesellschaft Neuer Ordnung nach den Vorstellungen der Revolutionäre bedurfte. Allein ihr eigenes, revolutionäres Bewusstsein verfügte über den Begriff, nach dem die Realität ges-

taltet werden sollte; allein von ihnen konnte die gesellschaftliche Bewegung ausgehen, die zur neuen Gesellschaftsordnung führen sollte. Sie sahen sich daher legitimiert, das Volk zu seinem Glück zwingen. Das heißt: Sie mussten sich als eine Macht dem Volk gegenüberstellen, die diesem die Vernunft brachte, nach der es, eben weil es ihrer noch entbehrte, von sich aus noch nicht einmal ein Bedürfnis hatte. Als besondere, von der Gesellschaft mit „legitimer Gewalt“ ausgestattete Instanz zur Durchsetzung gesellschaftlicher Vernunft gegen die leibhaftige gesellschaftliche Unvernunft der Bürger agierte der revolutionäre Staat.

Die Gewaltimplikation wird hier in zweifacher Weise deutlich: Erstens bedurfte Bildung ihrer Ermöglichung im Vorfeld durch den Abbau von Hemm- und Hindernissen sowohl in der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung als auch im Individuum selbst, soweit dieses eben immer noch geprägt war durch andere Instanzen als durch seine Vernunft: Traditionen und Gewohnheiten, Begierden und Leidenschaften, und die allesamt Ausdruck vorgängiger Un-Bildung waren. Insofern sehen wir die Anwendung von terroristischer und erzieherischer Gewalt gegen die Un-Bildung. Zweitens aber richtete die Bildung selbst – hier in Gestalt des revolutionären Bewusstseins – sich gegen die bestehenden Verhältnisse und Verhaltensweisen. Gewalt war also nicht nur Voraussetzung, dass Bildung möglich wurde; sie ging auch – jedenfalls in diesen Zeiten – von der Bildung aus.

Darin steckte eine weitere Implikation: Bildung war vorläufig mit der bestehenden Gesellschaft unverträglich; sie brauchte also einen gleichsam extraterritorialen Raum jenseits von Gesellschaft, um Wirklichkeit werden zu können. Diese Implikation bezog sich auf die Inhalte der Bildung ebenso wie auf ihre Organisationsform. *Inhaltlich* verband sich mit der Gesellschaftsferne der Wahrheitsanspruch von Bildung. Unterricht habe, so schon die Formulierung in dem früheren Schulplan von Condorcet,

„nichts als Wahrheiten zu lehren“ (Condorcet zit. in [Alt 1949, 64]),

weshalb jegliche gesellschaftliche Instanz

„weder die Machtvollkommenheit noch den Einfluß besitzen [darf], die Entwicklung neuer Wahrheiten oder die Lehre solcher Theorien zu verhindern, die ihrer besonderen Politik oder ihren augenblicklichen Interessen widersprechen“ (Condorcet zit. in [Alt 1949, 65]).

„Nachdem wir den Unterricht von jeder Art Obrigkeit befreit haben, hüten wir uns davor, ihn der öffentlichen Meinung untertänig zu machen; er muß dieser vorangehen, sie verbessern, sie formen, nicht aber ihr folgen und gehorchen.“ (Condorcet zit. in [Alt 1949, 92])

Condorcets Schulplan war in seiner konkreten *organisatorischen* und *institutionellen* Ausgestaltung der Schule den radikalen Revolutionären allerdings nicht konsequent genug darauf ausgerichtet, den Einfluss der Gesellschaft auf die Bildung zurückzuhalten. Nach Condorcets Plan blieben die Schüler in ihren Familien, die damit auf deren Erziehung weiterhin maßgeblichen Einfluss behielten.

Und auch in der gestuften institutionellen Organisationsform der Schule bildeten sich die Verhältnisse gesellschaftlicher Ungleichheit weiterhin ab: ein Minimum an gemeinsamer Bildung für die Armen; weiterführende Bildung für die Reichen. Die Organisationsform genügte nicht dem allgemeinen Bildungsanspruch.

Anders Lepeletiers Plan. Er sah für das Alter von 6-12 Jahren eine gemeinsame Internatserziehung in staatlichen Erziehungshäusern vor. Damit konnte die Schule die Heranwachsenden durch *Kasernierung* wirklich von der Gesellschaft trennen, deren Einflüsse fernhalten und einen organisatorischen Rahmen schaffen für die freie Entfaltung der Vernunft, sozusagen zum Treibhaus der Bildung werden. Die Parallele zu Rousseau ist offensichtlich.

„In der öffentlichen Erziehung ... gehört die ganze Existenz der Kinder uns an, die Materie, wenn ich mich so ausdrücken darf, kommt nie aus der Form heraus, kein Gegenstand von außen kann die Gestalt, die Ihr ihm gebt, verändern. Schreibt vor, und die Ausführung ist gewiß; erfindet eine gute Methode, und auf der Stelle ist sie befolgt; schafft einen nützlichen Plan, und gleich und vollständig und ohne Anstrengung ist er realisiert.“ (Lepeletier zit. in [Alt 1949, 136])

„Eine ganz neue, arbeitsame, geregelte, disziplinierte Masse soll sich ... bilden, welche eine undurchdringliche Mauer von der unreinen Berührung mit den Vorurteilen unseres alten Geschlechts ferngehalten hat.“ (Lepeletier zit. in [Alt 1949, 144])

„Laßt uns eingedenk sein, daß wir Menschen erziehen, welche bestimmt sind, die Freiheit zu genießen, und daß es keine Freiheit gibt ohne Gehorsam gegen die Gesetze. Alle Tage und jeden Augenblick gebeugt unter das Joch einer bestimmten Regel, werden alle Zöglinge des Vaterlandes sich ausgebildet finden zur heiligen Abhängigkeit von den Gesetzen und den legitimen Gewalten.“ (Lepeletier in [Alt 1949, 133])

Freie Entfaltung der Vernunft und Beugung „unter das Joch einer bestimmten Regel“, die Schaffung einer „disziplinierten Masse“ und die Erziehung von „Menschen, welche bestimmt sind, die Freiheit zu genießen“ – dies scheinen zwei auf den ersten Blick miteinander nicht vereinbare Zielsetzungen der staatlichen Erziehung. Und doch gehörten sie im Verständnis der bürgerlichen Revolutionäre aufs engste zusammen: Die Beugung unter das Joch der Regel schuf in ihrem Verständnis erst die Möglichkeit der Freiheit. Denn was sich da zu beugen hatte, war jene un-vernünftige Seite des Menschen, die seine Bildung verhinderte, die seine Unfreiheit begründete und die daher – so die Auffassung – um der Befreiung der Vernunft willen diszipliniert werden musste. [Stübiger 1974, 192]

8. Deutsche Aufklärungspädagogik: die Menschenfreunde

8.1 Pietistische Wurzeln

8.1.1 Machtverlust des Klerus

Wie sehr die Aufklärung und die Auflösung der Alten Ordnung mit *antiklerikalen Tendenzen* einherging, dürfte in den bisherigen Vorlesungskapiteln deutlich geworden sein. Der Angriff auf die Kirche erfolgte sozusagen an mehreren „Fronten“:

Die absolutistischen Herrschaften versuchten sich der Mitherrschaft der Stände zu entledigen, soweit es nur ging, und die Macht bei sich zu zentralisieren; als erster Stand blieb der Klerus von der *Entmachtung der Stände* insgesamt nicht unbeeinträchtigt. Allerdings hatte er, soweit er selbst die Landesherrschaft innehatte, an eben diesem Prozess auch aktiv Anteil. Wir hatten gesehen, dass die Verstaatlichung der Schulen den Klerus zum ausführendem Organ der weltlichen Herrschaft zu machen und der Kirche ihr faktisches Monopol auf die ideologische Beeinflussung der Bevölkerung zu entreißen versuchte.

Innerhalb des institutionellen Christentums hatte nach der ersten Spaltung (römisch-katholisch versus byzantinisch-orthodox) die *Reformation* zur zweiten Spaltung geführt, welche nicht nur die weltliche Stellung der Kirche/n schwächte, sondern auch ihre ideologische Bedeutung unterminierte: Während der Katholizismus weiterhin an der unverzichtbaren Vermittlungsposition des Klerus festhielt, was Rezeption und Interpretation der religiösen Lehre betraf, hatte die Reformation den Gottesdienst auf allen Ebenen in die Sprache der Menschen transformiert; die evangelischen Kirchen beanspruchten nicht mehr das Lateinische als exklusives sprachliches Medium der Offenbarung und der Riten. Damit wurde eine Unmittelbarkeit der Gläubigen zu ihrem Gott ermöglicht (Luther hatte anfangs sogar von einem Priestertum aller Getauften gesprochen), die im Prinzip einer priesterlichen Mediation nicht mehr bedurfte. Im höheren Schulwesen wurde das Kirchenlatein vom klassischen Latein bzw. vom Deutschen (und – für den Adel im 17. und 18. Jahrhundert – Französischen) abgelöst.

Die *Entdeckungen ferner Länder* und der *Fortschritt der Wissenschaften* hatten das alte Weltbild und mit ihm die von der Kirche vertretene Auffassung von der durch Gott gestifteten Ordnung im Kosmos wie auf der Erde erschüttert, zugleich aber das Vertrauen in die den Menschen innewohnende Kraft der Vernunft enorm gesteigert. Der religiöse Glaube hatte sich daher zunehmend gegenüber der

Vernunft zu rechtfertigen. Große Teile des alten Glaubens galten den aufgeklärten Zeitgenossen im 18. Jahrhundert als vernunftwidriger Aberglaube. Bildungsinhalte orientierten sich zunehmend an den Wissenschaften: religiöse Inhalte dominierten nicht mehr durchweg die Lehrpläne.

Mit der wachsenden Bedeutung des Warenhandels und damit der Warenproduktion durch Handwerk und Manufakturwesen gewann die *menschliche Arbeit als Grundlage der Lebensreproduktion* und damit auch der Stand, welcher von der handwerklichen Arbeit und ihren Produkten lebte, nämlich der städtische Bürgerstand enorm an Bedeutung, während die agrarische Produktion mit ihrer Naturabhängigkeit immer weniger den Maßstab für das herrschende Selbstverständnis abgab. Damit aber rückte die Zukunft als nicht mehr nur von Unabwägbarkeiten des Schicksals bestimmt, sondern von Menschen gestaltbar in den Blick. Die Hoffnung auf ein besseres Leben konnte sich in Folge dessen dann auf das Diesseits richten und musste sich nicht mehr mit der Aussicht auf das jenseitige Leben vertrösten. Zu lernen, was nützlich war für das diesseitige Leben, wurde mindestens ebenso wichtig wie die religiöse Unterweisung.

8.1.2 Arbeit und Religion

Der Machtverlust des Klerus war *nicht* gleichbedeutend mit einer entsprechenden *Entchristianisierung*. [Blankertz 1982, 46] Die christliche Religion blieb weiterhin für das Selbstverständnis und das Weltbild der Menschen in allen Schichten maßgeblich; selbst bei den bürgerlichen Publizisten und Gelehrten, welche die Aufklärungsidee verbreiteten, war damit nur sehr selten ein dezidierter Atheismus verbunden. Es stellt sich daher die Frage, wie das christliche Weltbild die wachsende Bedeutung der Arbeit für die gesellschaftliche Reproduktion aufnahm.

Nach *alttestamentarischer* Kunde war die Arbeit Strafe für des Menschen Ungehorsam gegen Gott. Sie war die Erblast des Menschen; an und in ihr wurde er immer wieder an den ursprünglichen Sündenfall der Gattung erinnert. Sie war Folge der Vertreibung aus dem Paradies; ganz sicher nicht Bereitung des Weges zu einem irdischen Paradies. Dass durch Arbeit sich die fundamentale Not der menschlichen Existenz lindern oder gar abschaffen ließe, lag außerhalb dieser Vorstellungswelt.

Die *mittelalterliche Theologie* sah aber immerhin vor, dass der Mensch durch „gute Werke“ sich Gottes Wohlgefallen erwerben und damit etwas für sein spirituelles Heil tun konnte. Von *Luther* wurde diese Auffassung radikal verworfen. Für ihn konnte der Mensch sich durch nichts einen Anspruch bei Gott erwerben und war völlig abhängig von dessen Gnade. Es dürfte einsichtig sein, dass sich hieraus keine positive Wertschätzung der Arbeit als einer Kraft zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse ergeben konnte.

Anders im *Calvinismus*. Obwohl der Calvinismus Luthers Lehre von der Gnadenabhängigkeit des Menschen dahingehend radikalisierte, dass schon bei seiner Geburt festgelegt sei, ob dieser Mensch Gottes Gnade teilhaftig werde, führte dies paradoxerweise nicht zu einer resignativen Arbeitshaltung; im Gegenteil. Zwar konnte der Einzelne auch bei größter Arbeitsanstrengung nichts an seiner Prädestination ändern. Insofern war durch Arbeit nichts zu bewirken. Aber etwas anderes vermochte die Arbeit: Sie konnte in ihren Resultaten sichtbar werden lassen, in welchem Ausmaß dieser Mensch von Gott gesegnet war. Die Arbeitsanstrengung lohnte sich daher, nicht weil sie etwas bewirkte, wohl aber, weil sie etwas bewies. Der durch Arbeit zu Reichtum gekommene Mensch konnte gegenüber sich und seinen Mitmenschen auf diesen Beweis seiner Gottesgnadenschaft hinweisen.

Diese Auffassung war eindeutig gegen den Geburtsstand gerichtet. Die Tatsache, dass jemand als Fürstensonnen geboren war, hieß nicht, dass er von Gottes Gnaden war; dies würde sich erst erweisen an seinen Taten. So konnte jeder durch das, was er in dieser Welt durch seine Anstrengungen vermochte, sich als „von Gottes Gnaden“ erweisen.

Das berechtigte aber nicht zum Genuss der Erfolge. Der Calvinismus forderte einen asketischen Lebenswandel. Wenn also die Arbeit mehr Ertrag abwarf, als ein Mensch bei bescheidenen Lebensansprüchen verbrauchen konnte, dann blieb nur, den Überschuss oder Gewinn wieder in die Arbeit, das Unternehmen zu investieren. So konnte der Calvinismus zur ideologischen Grundlage der modernen Wirtschaftshaltung werden. Der Soziologe Max Weber sah in ihm einen entscheidenden Wegbereiter für den Kapitalismus.

Der *Pietismus* war eine Glaubensrichtung, die sich aus der lutherischen Richtung entwickelte, aber in einigen wichtigen Punkten deutlich von der lutherischen Lehre abwich. Das Kind galt in ihm als von Geburt mit einem bösen Eigenwillen versehen, dem durch strenge Erziehung zu begegnen war. Es musste sozusagen erweckt werden zum neuen Menschentum; einem Menschentum, das sich durch sein vorbildliches Leben auszeichnete, in Frömmigkeit, Arbeitsamkeit und Bescheidenheit.

„Der Weg zur Bekehrung war hart: Der böse Eigenwille des Kindes mußte gebrochen werden, Beten und Arbeiten erschienen als die einzigen Verhaltensweisen, die der Bösartigkeit des Kindes entgegenzuwirken vermochten, während das Spiel als Ausdruck von Müßiggang, der aller Laster Anfang ist, verboten war, und harte Strafen für das schwache Fleisch, welches dem willigen Geist widersteht, unerlässlich schienen.“ [Blankertz 1982, 51]

Das Resultat war – bezogen auf die Wertschätzung der Arbeit – ähnlich wie im Calvinismus, moralisch möglicherweise noch rigider: eine äußerst enge *Verbindung von Frömmigkeit und auf möglichst hohen und zu reinvestierenden wirtschaftlichen Ertrag gerichtete Arbeit*. August Hermann Francke, einer der einflussreichsten pietistischen Pädagogen, gründete mit den Franckeschen Anstalten in Halle Ende

des 17. Jahrhunderts nicht nur eine Erziehungseinrichtung, sondern zugleich ein sehr erfolgreiches Unternehmen:

„... eine Waisenkinder-, Schüler- und Studentenstadt, in die die Anstalten Franckes schließlich 3000 Kinder aufnahmen. Die Anstalten unterhielten ein differenziertes System von Schulen, besaßen die modernsten Gebäude Preußens, das erste Gebäude mit Zentralheizung, landwirtschaftliche Betriebe, Spinnereien und Webereien, eine Apotheke, die sich zu einer kleinen pharmazeutischen Fabrik entwickelte und eine in ganz Europa begehrte Medizin gegen Fleckfieber produzierte, eine Druckerei mit Versandbuchhandel, durch die innerhalb von sechs Jahren eine halbe Million Schriften abgesetzt wurden usw.“ [Blankertz 1982, 50]

Arbeit und der auf ihr basierende *wirtschaftliche Erfolg*, ja das wirtschaftliche Erfolgsstreben war damit *religiös geweiht*. Arbeit war gleichsam alltagspraktischer Gottesdienst. Diese Beziehung aber ließ sich umkehren: Die Religion war in den Dienst von Arbeit und wirtschaftlichem Erfolg getreten. Und die Pädagogik diente der Religion, indem sie der Arbeit diente, d.h. aus dem bösen, eigenwilligen Kind ein gutes, arbeitsames Kind machte.

8.2 Philanthropismus

Wie wir im Verlaufe dieser Vorlesung immer wieder gesehen haben, spielte der *Begriff des „Menschen“* in den Entwicklungen des 18. Jahrhunderts eine ganz spezielle Rolle. Er war ein *Kampfbegriff gegen das Denken in Kategorien der Ständegesellschaft*; diese betonte die sozialen und kulturellen Unterschiede zwischen den Menschen; der Begriff des Menschen betonte dagegen ihre Gleichheit. Er war damit aber zugleich ein Kampfbegriff gegen eine Gesellschafts- und Herrschaftsform, in der die Menschen durch ihre ständische Geburt mit extrem ungleichen Chancen ins Leben gingen. Mensch war – wie die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte der Französischen Revolution zeigte – Inbegriff dessen, was eine künftige demokratische und solidarische Gesellschaft zusammenhalten sollte. Das Bürgertum war der Stand, in dem die Idee der Menschheit entwickelt und propagiert sowie politisch umgesetzt wurde; und so verstand es sich auch zugleich als Avantgarde der künftigen menschlichen Gesellschaftsform; ihre enthusiastischsten und selbstbewusstesten Mitglieder nicht selten sich als die ersten wahren Menschen in einer noch unmenschlichen Welt.

Die Entwicklung eines solchen Begriffs vom Menschen stand im Zusammenhang mit dem ökonomisch wachsenden Gewicht der Arbeit als Quelle des gesellschaftlichen Reichtums und Fortschritts. Das Bürgertum entdeckte sich als welt- und zukunftsgestaltende Produktivkraft, fähig zur aktiven Selbstübersteigerung (Bildung).

In diesem umfassende Sinne war und verstand sich das Bürgertum als „*philanthrop*“. Das Wort kommt aus dem Griechischen und setzt sich zusammen aus den Bestandteilen *philein* = lieben und *anthropos* = Mensch. Das Bürgertum war und verstand sich als „menschenfreundlich“, von der Liebe zum Menschen erfüllt. Damit war also mehr gemeint als nur eine freundliche Zuwendung zum Mitmenschen und eine soziale Haltung. Dies mochte eingeschlossen sein. Viel grundsätzlicher aber war damit die Anhängerschaft an eine kulturelle, soziale, politische und – wie wir gleich sehen werden – pädagogische Programmatik verbunden.

Als *philanthropische Pädagogik* wird heute eine besonders einflussreiche Strömung in der deutschen Aufklärungspädagogik bezeichnet. Die Bezeichnung leitet sich ab

- zum ersten aus einem ersten *programmatischen Dokument*, nämlich der „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt“ von Johann Bernhard Basedow im Jahre 1768 und
- zum zweiten dem 1774 von Basedow in Dessau gegründeten „*Philanthropin*“, einer Erziehungsanstalt, in der seine pädagogischen Ideen Wirklichkeit werden sollten.

Das Philanthropin war keine Schule für die einfache Bevölkerung; sein Besuch war den Kindern wohlhabenderer Schichten vorbehalten. Allerdings wurde versucht, durch eine obligatorische Schuluniform wenigstens innerhalb der Schülerschaft die ständischen Grenzen auszublenken. Im übrigen war das pädagogische Konzept durch eine stärkere Berücksichtigung an den Anforderungen des wirklichen Lebens orientierter Inhalte (moderne Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Politik) gekennzeichnet (darin war es der pietistischen Pädagogik verwandt) sowie durch den Versuch, an den Bedürfnissen, den Motivationen und dem Fassungsvermögen der Schüler auf unterschiedlichen Altersstufen anzuknüpfen und so Lernen und Lebensfreude miteinander zu verbinden (darin unterschied es sich fundamental von der pietistischen Pädagogik). Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts gab es in Deutschland über 60 Schulen nach diesem Vorbild. [Blankertz 1982, 80]

Das Philanthropin war aber nur eine begrenzte Umsetzungsform der umfassenderen philanthropischen Programmatik, die das gesamte Schulwesen betraf, also insbesondere auch die Unterrichtung und Erziehung der ärmeren Bevölkerung mit einschloss und entsprechende Konsequenzen auch für die Lehrerbildung haben musste.

Christian Gotthilf Salzmann, der als Lehrer am Dessauer Philanthropin tätig war und 1784 ein eigenes Philanthropin in Schnepfenthal gründete, fasste die *An*

forderungen an einen philanthropischen Lehrer in folgenden Postulaten zusammen:

- „1. Sei gesund! ...
 2. Sei immer heiter! ...
 3. Lerne mit Kindern sprechen und umgehen! ...
 4. Lerne mit Kindern dich beschäftigen! ...
 5. Bemühe dich, dir deutliche Kenntnisse der Erzeugnisse der Natur zu erwerben! ...
 6. Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Fleißes kennen! ...
 7. Lerne deine Hände brauchen! ...
 8. Gewöhne dich, mit deiner Zeit sorgsam umzugehen! ...
 9. Suche mit einer Familie oder einer Erziehungsgesellschaft in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegesöhne sich durch einen hohen Grad an Gesundheit auszeichnen! ...
 10. Suche dir eine Fertigkeit zu erwerben, die Kinder zur innigen Überzeugung von ihren Pflichten zu bringen! ...
 11. Handle immer so, wie du wünschst, daß deine Zöglinge handeln sollen!“
- (Salzmann zit. in [Quellen zur Geschichte der Erziehung 1971, 145-158])

Die philanthropischen Pädagogen bildeten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine einflussreiche Strömung, innerhalb der es zwar selbstverständlich auch theoretische und konzeptionelle Differenzen gab, die sich aber insgesamt doch durch ein erstaunliches Maß an Übereinstimmung auszeichnete. Sie beriefen sich auf Rousseau als einen der Ihren und verstanden sich als eine „Gesellschaft praktischer Erzieher“ mit gemeinsamen pädagogischen Überzeugungen. In den Jahren 1785 bis 1792 brachten sie unter der Federführung von Joachim Heinrich Campe ein großes Sammelwerk in 16 Bänden heraus unter dem Titel „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher“.

Wie Rousseau und wie die französischen Revolutionäre wollten die deutschen Philanthropen einen „*neuen Menschen*“ hervorbringen. Aber ihre Frontstellung gegen die Alte Ordnung war weitaus weniger heftig. Für sie war die bisherige Erziehung, nicht aber die Gesellschaft die Ursache des menschlichen Elends. Die Gesellschaft krankte für sie an einer unzureichenden Erziehung; nicht aber die Erziehung an einer verderbten Gesellschaft.

„Wenn ‚der Charakter einer Nation‘ nur dadurch ‚umgeschaffen‘ werden kann, daß ‚veraltete Gewohnheiten‘ durch die ‚Übung‘ besserer ‚langsam verdrängt werden‘ ..., so liegt der Hebel zur Gesellschaftsveränderung ... in der Bildung der nachwachsenden Generation. Am Erzieher und seiner Arbeit hängt das Schicksal der Gesellschaft und ihrer neuen Ordnung: ‚in den Schulen, oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden‘ ...“ [Koneffke 1973b, 115]

„Eine Schule, deren Aufgabe die Gesellschaftserneuerung ist, qualifiziert diese zugleich als indirekte, über die veränderten Einstellungen und Verhaltensweisen der Individuen erfolgende, als geplante und als gewaltlose, d.h. eine Reform, die sich nicht über politische Maßnahmen, sondern über moralische Wandlungen vollzieht.“ [Koneffke 1973a, 65f.]

Rousseau war davon ausgegangen, dass Erziehung völlig jenseits von Gesellschaft stattfinden müsse, um überhaupt Menschen sich entwickeln lassen zu können. Emile würde kein Bürger der bestehenden Gesellschaft sein, sondern Bürger einer noch ausstehenden wahrhaft menschlichen Gesellschaft. Im Schulplan Lepeletiers war dieser Grundgedanke umgesetzt in das Konzept einer kasernierten Erziehung unter Regie des revolutionären Staates. Der sich von seiner gesellschaftlichen Gegenwart befreiende Bürger, Rousseau bzw. Robespierre bzw. die Revolutionsregierung, organisierte eine Erziehung im künstlich gesellschaftsfrei gehaltenen Raum, um von dort aus dann die künftige Gesellschaft Neuer Ordnung in Szene setzen zu können.

Für die Philanthropen gab es diesen fundamentalen Gegensatz der Alten Ordnung gegen den neuen Menschen nicht. Die Alte Ordnung würde sich nach ihrer Auffassung immanent zum Besseren transformieren, wenn nur die Erziehung wirklich dem Gemeinwohl zuarbeitete. In gewissem Sinne verstanden die Philanthropen die Gesellschaft als eine an mangelnder Erziehung krankende Gesellschaft, die es lediglich zu heilen gelte durch eine neue Erziehung.

Strukturell hingegen würde sich nach Auffassung der Philanthropen nichts grundlegend ändern müssen; die ständische Ordnung würde fortbestehen können. Nur müsste jeder sich an seinem gesellschaftlichen Ort, in seinem Stande auf das Gemeinwohl verpflichtet fühlen und dürfte nicht seine eigensüchtigen Interessen auf Kosten des Ganzen verfolgen. Das war gegen die parasitäre Lebensweise des Adels und gegen den Despotismus mancher absolutistischer Herrscher gerichtet. Und es müsste dafür gesorgt werden, dass wirklich jeder an seinem gesellschaftlichen Platz seine Aufgabe für das Ganze effektiv würde erfüllen können, indem ihm erlaubt würde, all seine Kräfte zu entfalten, zu seinem eigenen Besten ebenso wie zum Wohle des Ganzen. Dazu war eine für alle gleiche Mindestbildung erforderlich, während dann darauf aufbauend und diese erweiternd unterschiedliche Bildungsgänge sich je nach Begabung, Neigung und sozialer und beruflicher Perspektive anschließen würden. Das war auf eine allgemeine Hebung des Bildungsstandes der unteren sozialen Schichten in Stadt und Land gerichtet.

Für den revolutionären Sturz des despotischen „Ancien Regime“ in Frankreich empfand z.B. Joachim Heinrich Campe die größten Sympathien. Er wurde von Mirabeau nach Paris eingeladen und machte sich mit seinem Schüler Wilhelm von Humboldt im August 1789 nach Paris auf, wo er fast den ganzen Monat blieb und in Briefen über seine Eindrücke nach Deutschland berichtete.

„Wie ..., wenn du das Glück hättest, den rührenden Sieg der Menschheit über den Despotismus anzusehen und ihn feiern zu helfen? Auf! – Etwas Interessanteres und Seelenerhebenderes kann auf diesem Erdenrunde, für Dich wenigstens, nirgends zu sehen sein.“ (zit. in [Koneffke 1973b, 85])

Und später, unter dem Eindruck der Geschehnisse in Paris (Abschaffung aller Adelsprivilegien durch die Nationalversammlung):

„Der kühne Stoß, welcher das Herz des Drachens [des Despotismus] traf ... , war, als ich hier ankam, zwar schon vollführt; ich fand das Unthier bereits in seinem Blute liegen; aber noch ist Leben in seinen hundert Köpfen, noch krümmt und windet es sich im Staube, und kann, der vielen tödlichen Wunden, die ihm stündlich beigebracht werden, ungeachtet, sich noch immer nicht entschließen, die schwarze Seele vollends auszuhauchen; und ich kehre eher nicht zu Euch zurück, bis ich der Freude theilhaftig geworden bin, es völlig eingeschartt zu sehen. Dieser Tag des Leichenbegängnisses wird einer der köstlichsten meines Lebens seyn; so wie er für die großen und kleinen Menschendrucker, Menschenquäler und Menschenaussauger an allen Orten und Enden der Welt einer der lehrreichsten sein wird, welche die Geschichte zu ihrer Warnung jemals aufgestellt hat.“ (zit. in [Fertig 1977, 39f.])

Campe wurde drei Jahre später, im August 1792, die Ehrenbürgerschaft Frankreichs verliehen. Seine Begeisterung für die Französische Revolution brachte ihn in Deutschland in nicht geringe Schwierigkeiten, obwohl er sich ausdrücklich dahingehend äußerte, dass in Deutschland so etwas wie eine Revolution nicht vonnöten sei, da dort die Herrscher ja das rechte Einsehen hätten und letztlich das Leben in einer geordneten Monarchie doch komfortabler und auch freier sei als im Chaos eines Freistaats.

Der Übergang der Revolution in die Phase des Terrors ließ die Sympathien für die Revolution in den gebildeten Kreisen Deutschlands ohnehin dramatisch schwinden. Der Gründer des Philanthropin in Schnepfenthal, Christoph Gotthilf Salzmann, schrieb 1794:

„Wie redlich ich mich bemühe, meinen Landsleuten das Gute sowohl, das wir bei unserer Verfassung genießen, als auch das namenlose Elend, welches aus einer gewaltsamen Revolution entspringt, bei jeder Gelegenheit fühlbar zu machen und so das Meinige dazu beizutragen, die unglückliche Neigung zur Revolution, die hier und da sichtbar ist, zu dämpfen, das sagt mir mein Herz, das beweisen meine Schriften ...“ (zit. in [Quellen zur Geschichte der Erziehung 1971, 138])

Insgesamt entsprach die Position der Philanthropen, auch Campes, eher der reformerischen Linie in der Schulpolitik der Französischen Revolution, wie sie von Condorcet vertreten wurde. Von Rousseaus Radikalität war sie weit entfernt. Die Sympathie der Philanthropen für Rousseau fokussierte sich auf den methodischen Aspekt der Kindgemäßheit, demzufolge Lernen nicht etwas autoritativ Erzwungenes sein, sondern einem inneren Bedürfnis des Kindes selbst entsprechen sollte.

8.3 Erziehung zur Industriosität

8.3.1 Utilitarismus und Gemeinwohl

In der Aufklärungspädagogik spielte der Begriff des *Nutzens* eine ganz besondere Rolle. Im Hinblick auf die späteren Entwicklungen, die wir von heute her übersehen können, ist darin eine Bereitschaft zur Anpassung an den Ausbildungsbedarf der Ökonomie erkennbar, der beispielsweise die spätere neuhumanistische Absage an jegliche gesellschaftliche Indienstnahme zugunsten einer freien Entfaltung aller Kräfte des Individuums allein um seiner selbst willen konfrontiert wird.

Bei der Beurteilung der Intentionen der Aufklärungspädagogik muss man allerdings die Zeitperspektive berücksichtigen. Der „Nutzen“ war wie der „Mensch“ ein bürgerlicher Kampfbegriff, der sich in diesem Falle *gegen die Nutzlosigkeit, also die parasitäre Existenz der beiden ersten Stände* richtete und Ausdruck des Selbstbewusstseins war, dass das Gemeinwohl in erster Linie vom dritten Stand gesichert wurde. Eher als der Adel waren aus dieser Sicht die Schichten der armen, aber arbeitenden Bevölkerung in den Kreis der Bürger einzuschließen.

Zu erinnern ist an Rousseaus Diktum, dass jeder, der sich nicht in den Dienst der Gesellschaft stellte, indem er ihr seine Arbeitskraft widmete, nur als Betrüger anzusehen und einem Straßenräuber gleichzustellen sei. Selbstverständlich war dies bei Rousseau ganz und gar nicht als Anpassung an die Interessen der bestehenden Gesellschaft gemeint, sondern auf die noch ausstehende Gesellschaftlichkeit des wahren Menschen in einer wahrhaft menschlichen Gesellschaft bezogen. Und auch Lepeletier sprach in seinem Schulplan davon, eine „arbeitsame, geregelte, disziplinierte Masse“ bilden zu wollen, wobei auch er diese im Dienste einer erst noch heraufziehenden neuen Gesellschaft sah, in der Allgemeinwohl und individuelles Wohl, Staatsraison und individuelle Vernunft zu einer bisher nicht dagewesenen Harmonie gebracht sein würden.

Die Konjunktur des Begriffs „Nutzen“ hatte also mit der geschichtlichen Karriere der *Arbeit* zu tun. Und so fassten auch die Philanthropen den Nutzen, um den es ihnen ging, in letzter Instanz als Gemeinwohl, das hinter den jeweiligen partikularen Nutzenerwägungen jeweils stehen sollte. Und ähnlich, wie das die damals zeitgenössische neue liberale Ökonomie, die klassische Politische Ökonomie sah, unterstellten sie eine hintergründige geheime Übereinstimmung von individuellem wirtschaftlichem Wohl und Gemeinwohl, so dass, wenn jeder nur sähe, dass er um seiner selbst willen seine Arbeit so rational und fleißig wie nur möglich leiste, damit nicht nur ihm, sondern zugleich dem großen Ganzen gedient sei.

Dennoch ist eine Differenz etwa zwischen Rousseau und den Philanthropen nicht zu übersehen: Rousseau war der Überzeugung, dass jeder, der wie sein Emile ohne Rücksicht auf gesellschaftliche Anforderungen seine Kräfte im Gleichgewicht mit seinen Bedürfnissen entfalten und zur gegebenen Zeit seine gesellschaftliche Verantwortung aus sublimierter Leidenschaft für den anderen Menschen entwickeln und damit keinen anderen Beruf als den des Menschen erlernt haben würde, damit zugleich für jeden möglichen bürgerlichen Beruf hinreichend vorbereitet sein würde. Die allgemeine Bildung, die Emile erfahren hätte, wäre zugleich allgemeine Bildung zur gesellschaftlichen Nützlichkeit, die nur noch einer jeweiligen Spezifizierung bedürfte. (Diesen Gedanken von Allgemeinbildung werden wir bei Wilhelm von Humboldt wiederfinden.)

Das sahen die Philanthropen eher andersherum. Ihr Konzept sah eine an den Anforderungen der Gesellschaft orientierte Ausbildung vor, die einer allgemeinen Bildung in ihrem Kern lediglich als *formale Kräfteentwicklung* bedurfte, nicht aber wie bei Rousseau ein inhaltlich Ganzes und Umfassendes von Weltbildung enthielt. Darin manifestierten sich zwei höchst unterschiedliche Verständnisse von Allgemeinbildung. Und es besteht kein Zweifel, dass die philanthropische Aufklärungspädagogik in sehr viel größerer Gefahr stand, den herrschenden Interessen an der *Vernutzung fleißiger Arbeitskräfte* zuzuarbeiten.

8.3.2 Industriosität

Woran es den Menschen ihrer Zeit auf Grund unzureichender Erziehung nach Auffassung der Philanthropen vor allem mangelte, war „Industriosität“, nämlich eine Haltung zur „Industrie“. Das Wort Industrie bedeutete damals noch etwas anderes, als wir heute mit ihm verbinden. Gemeint war *eine Weise der Arbeitsamkeit*, die gekennzeichnet sein sollte durch Fleiß, Anstrengung aller Kräfte, zielsicheren (effektiven) und sparsamen, genauer: ökonomischen (effizienten) Einsatz dieser Kräfte; eine Arbeitsamkeit, bei der der arbeitende Mensch sich voll und ganz in den Dienst des zu erreichenden Arbeitsergebnisses stellte. Industriosität bezeichnete also eine innere Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf diese Weise einzusetzen.

Dies war in der Tat eine zu dieser Zeit in der Mehrheit der Bevölkerung keineswegs voraussetzende Haltung zur Arbeit. Die Arbeit war Mühe und Plage; und da sie in großen Teilen nicht dem eigenen Wohl zu Gute kam, war sie auch nichts, das übermäßigen Einsatz lohnte. Das verbreitete religiöse Verständnis vom Sinn der Arbeit tat ein Übriges: Sie zu tun, war eine religiöse Pflicht, nämlich Abtragung der Schuld der Erbsünde und darin auch eine Art Strafe; aber dies betraf allein den Sinn der persönlichen Mühsal der Arbeit und hatte nichts zu tun damit, wie effektiv oder effizient sie getan wurde.

Für die Menschen in der Alten Ordnung waren zudem Arbeit und (privates) Leben nicht wie heute durch die Grenze zwischen Arbeitszeit und Freizeit und zwischen Arbeitsplatz und Zuhause getrennte Bereiche. Der ganze Tag war Arbeitstag; aber er war nicht allein vom Zweck der Arbeit bestimmt. Die Arbeit geschah verteilter, weniger intensiviert, durchmischt mit und unterbrochen von allerlei anderen notwendigen oder wichtigen Verrichtungen. Christof Dipper berichtet:

„In Hamburg etwa dauerte der Arbeitstag gegen 1750 bei Handwerkern 14 bis 17 Stunden, bei Kaufleuten 11 bis 14 Stunden. In diese Zeit, die praktisch vom Sonnenauf- bis Sonnenuntergang dauerte, fielen aber nicht nur die Essenspausen, die etwa drei Stunden ausmachten, sondern noch viele andere Unterbrechungen. ... Die Arbeitszeit war ... keineswegs eine Zeit ausschließlicher Arbeit, sie reichte mehr oder minder vom Aufstehen bis zum Zubettgehen. Dementsprechend fehlte eine eigentliche Freizeit, vor allem für Gehilfen war sie unbekannt, sie fiel mitten in den Arbeitstag, war einer seiner Bestandteile, der damit aus einem ganzen Bündel verschiedenartiger Zeiten und ihnen zugeordneter Tätigkeiten bestand. Die tatsächliche Zeit der Arbeit dauerte demnach zwischen sieben bis neun Stunden und dies an rund 260 bis 290 Tagen des Jahres.“ [Dipper 1991, 189]

Dass die Arbeit also nicht unter Effektivitäts- und Effizienzgesichtspunkten organisiert und vollzogen wurde, was die Aufklärer als „Faulheit“ und „Schlendrian“ brandmarkten, hatte für die Arbeitenden jedoch nach Dipper seinen guten Sinn:

„... wenn Gottesdienste, Wallfahrten, Andachten, Umzüge, Zechen, Versammlungen, Rituale usw. kurz: Tätigkeiten, die religiöser oder zünftiger Herkunft waren oder einfach Sitte und Gewohnheit entsprachen, einen integralen Bestandteil des Alltags und damit der Arbeitswelt bildeten, so deshalb, weil Daseinsvorsorge und kollektive Interessenverteidigung – Dinge, die die Existenz ebenso sicherten wie die Arbeit – von denselben Organisationen wahrgenommen wurden wie die Geselligkeit, nämlich von Zünften, Bruderschaften, Nachbarschaften und nicht zuletzt von den weitläufigen Verwandtschaften. Es konnte darum gar nicht ausbleiben, ja, es war unter den gegebenen Umständen sinnvoll, daß die Sphären der Arbeit und der Freizeit, um es in der heutigen Begrifflichkeit auszudrücken, ‚vermischt‘ wurden.“ [Dipper 1991, 190]

Das Wort Industrie wurde in einer Enzyklopädie des Jahres 1792 folgendermaßen erläutert:

„In der gemeinen Sprache übersetzt man dieses Wort bald durch Geschicklichkeit, bald durch Arbeitsamkeit, Kunstfleiß und dergleichen. In der Finanzsprache aber erschöpft keines dieser deutschen Wörter völlig den Begriff, den der Franzose mit dem Wort Industrie verbindet, nämlich den Begriff eines erfinderischen Fleißes, wobey man alle Vortheile seiner Kunst oder seynes freien Gewerbes zu der Absicht anwendet, sich vermittelst seiner Arbeit ein solches Aequivalent zu verschaffen, wodurch sich alle Bedürfnisse befriedigen lassen. Man behält daher, wenn vom Finanzwesen und der Staatswirthschaft die Rede ist, gemeiniglich auch im Deutschen das kräftigere Wort Indüstri bey, und versteht darunter den betriebsamen Fleiß der freyen Arbeiter und der Kaufleute, nebst dem sogenannten *savoirfaire*, oder der Geschicklichkeit, aus allen sich darbietenden günstigen Umständen den möglichsten Vortheil zu ziehen.“ (zit. in [Dipper 1991, 196f.])

Mit dem Programm einer Erziehung zur Industriosität antwortete die philanthropische Aufklärungspädagogik auch auf ein wachsendes Problem, das das wirtschaftliche expandierende Bürgertum mit seinen Arbeitskräften hatte. Die dem Unternehmer sicherlich plausible Arbeitshaltung hatte *keine Entsprechung in der Haltung der potenziellen Arbeitskräfte*. So gab es einerseits einen zeit- und gebietsweise so großen Mangel an Arbeitskräften, dass Unternehmungen nicht eröffnet werden konnten oder wieder schließen mussten, während andererseits eine wachsende Zahl von Arbeitslosen bettelnd durch das Land vagabundierte. [Aumüller 1974, 14f.] Die Klage über arbeitsunwillige Personen durchzog die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts.

„Das Hauptproblem scheint darin gelegen zu haben, daß es das zähe Festhalten der Bevölkerung an herkömmlichen Arbeitsgewohnheiten und eine in den ständisch-mittelalterlichen Strukturen wurzelnde Wirtschaftsgesinnung waren, die der Ausbreitung und Effektivierung der Verlagsindustrie im Wege standen.“ [Koneffke 1973a, 54]

Man sieht also, dass die Nutzenorientierung der philanthropischen Aufklärungspädagogik einem als Gemeinwohl interpretierten Bedarf des Bürgerstandes entsprach und entgegenkam und durchaus mit dem Widerstand der zu Beglückenden zu rechnen hatte, welche die verheißene Übereinstimmung ihres Glücks als fleißige Arbeiter mit dem Glück ihrer bürgerlichen Arbeitsherren nicht recht glauben mochten.

8.3.3 Industrieschulen

Während die Philanthropine Schulen für den Nachwuchs des aufstrebenden Bürgertums waren, wurde die Erziehung zur Industriosität für die armen Schichten in einer ganz anderen Sorte Schule praktiziert: in den sog. *Industrieschulen*. In ihnen verband sich die pädagogische Idee der Erziehung und Ausbildung zu arbeitsamen, effektiv und effizient sowie erfindungsreich ihre Kräfte zum eigenen wie zum Gesamt-Wohl einsetzenden Menschen ganz unmittelbar mit der ökonomischen Nutzenanwendung dieser Pädagogik in angeschlossenen Manufakturen bzw. in der Zuarbeit zu einem Verleger.

Und da diese pädagogische Idee nicht gerade große positive Resonanz in der Bevölkerung fand, man die Heranwachsenden und ihre Eltern aber zu ihrem Glück nicht wirklich hätte zwingen können, bot es sich an, das pädagogische Experiment dort zu unternehmen, wo dieser Widerstand nicht zu erwarten war bzw. getrost gebrochen werden konnte: in den *Waisen-, Armen- und Zuchthäusern*, in denen die Ärmsten der Armen und zu einer selbstständigen wirtschaftlichen Existenz nicht Fähigen gesammelt, versorgt und unter Aufsicht gestellt wurden.

Die *Kosten* für die Armen- und Waisenfürsorge waren nicht unerheblich; und insofern kam die Einrichtung von Industrieschulen auch dem ganz aktuellen Be-

dürfnis nach *Senkung* dieser Kosten entgegen, stand doch in Aussicht, dass die Schüler/innen zumindest einen Teil ihres Lebensunterhaltes auf Grund der Ausbildung, die sie erhielten, selbst erwirtschaften würden.

Die von den Philanthropen „geforderte allgemeine Erziehung der unteren Schichten war unmittelbar und subjektiv als eine Maßnahme gedacht, mit der sich das immer noch akute Bettlerproblem ‚ökonomisch‘ lösen ließe, indem man die bettelnden und streunenden Kinder rechtzeitig durch eine öffentliche Erziehung erfaßte, sie durch schulische Sozialisation in die neuen Produktionsbedingungen integrierte und so gleichzeitig dem Arbeitskräftemangel wirksam begegnete.“ [Aumüller 1974, 48f.]

Die Industrieschulpädagogik propagierte gegenüber dem, was die Landschulen traditionell waren, nämlich Veranstaltungen ausschließlich zur religiösen Unterweisung der jugendlichen Landbevölkerung, eine ganz neue Zielrichtung und Methode der pädagogischen Strukturierung des Lernens in der Schule. Ihr Konzept unterschied sich auch von den städtischen Schulen des Bürgertums, insofern sie nicht nur ergänzend zur praktischen eigentlichen Arbeitsqualifikation Vermittlung von instrumentellen Hilfsqualifikationen betrieben, sondern überhaupt ganz grundlegend eine neue „rationale“ Arbeitshaltung bei ihren Zöglingen erzeugen wollten, die so weder für die Land- noch für die Stadtbevölkerung zuvor kennzeichnend war. Motiv war nicht mehr bloß die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung und Weiterführung eines gegebenen Produktionsstandards, sondern *Produktivitätssteigerung* – im Bereich der landwirtschaftlichen wie der bisher handwerklichen, jetzt in wachsendem Maße in Manufakturen organisierten Produktion.

„Die Industrieschule“, stellt G. Koneffke fest, „manifestiert die Überzeugung, daß die Produktivitätssteigerung nicht mehr naturwüchsig zu erwarten, daß sie vielmehr rationell und systematisch in ihren subjektiven Bedingungen zu erzeugen ist.“ [Koneffke 1982, XXIII]

Ziel war ein bewusstes Verhältnis des Lernenden zu sich als Arbeitskraft, Industriosität als die vollendete Selbstdisziplinierung im Dienste einer selbst gewollten Rationalität, die Subjektwerdung im Dienste eines Objektiven, des ökonomischen Prinzips. Es ging, wie Koneffke sagt, um

„das Subjekt als Wirtschaftssubjekt. ... Rastlose, auf Nutzen und Gewinn berechnende Tätigkeit aus eigenem Antrieb ist formales Prinzip, gegen das es keine Berufungsinstanz gibt. Zu ihr bedarf es der Selbstbestimmung; selbst die Not lehrte nicht arbeiten, sondern betteln, stehlen, allenfalls beten. Schon gar nicht diejenige Art des Arbeitens, auf die es der Konzeption ankam. Nirgendwo in den Zwängen des Bestehenden kann Industriosität als Ausweg sinnfällig werden, man kann durch Erfahrung nicht auf sie kommen, daher kann sie sich auf nichts Empirisches gründen. Sie hat einen intelligiblen Grund: ein jeder muß sie wollen, weil er sie als sein wesentliches Interesse erkannt hat. Die Erkenntnis zum Bestimmungsgrund des Willens zu machen, erfordert nicht weniger als die generelle rationale Organisation des Lernens. Allein die Schule als die auf den über sich selbst hinausliegenden Zweck entworfene Institution löst die jungen Menschen aus der sinnlichen Verhaftung an die Sicherheit des herkömmlichen Alltags heraus, um sie in dieser gesellschaftlich veranstalteten Klausur zum Bestehenden in den anschließenden Gegensatz zu bringen.“ [Koneffke 1982, XXV]

Faktisch war der spätere *Erfolg* der Industrieschulen im anhebenden 19. Jahrhundert darauf zurückzuführen, dass er Unterricht mit Kinderarbeit verband, also teils die Kosten der Armenfürsorge senkte, teils den Eltern, die ihre Kinder auf entsprechende Schulen schickten, ein zusätzliches Einkommen einbrachte, sofern die Arbeit bezahlt wurde. Campe hatte die Umwandlung der Volksschulen in Industrieschulen gefordert. Tatsächlich wurden entsprechende Reformen in Böhmen vom Philanthropen Kindermann mit Erfolg vorangetrieben. 1787 gab es dort bereits über 200 Schulen, in denen „Industrieunterricht“ erteilt wurde. [Aumüller 1974, 75] Fast alle deutsche Staaten folgten dem Vorbild und erließen Verordnungen zur Einrichtung von Industrieschulen.

„Als obligatorisch galt der Industrieunterricht in Baden (1803), in Bayern (1804) und in Württemberg (1810). Ihre Zahl wird für Bayern mit 450 (1807-1808) beziffert, Württemberg hatte 1822 342 Industrieschulen, in Westfalen gab es 231. In Preußen waren alle Garnisonsschulen und Waisenhäuser in Industrieschulen verwandelt worden, ebenso die Landschulen in den Provinzen Brandenburg, Kurmark, Pommern und Ostpreußen“. [Aumüller 1974, 76]

Und doch war ihnen keine längerfristige Zukunft beschieden. Was sie zu leisten hatten, die Disziplinierung der arbeitenden Bevölkerung für die neue Art des Arbeitens in einer kapitalistischen Wirtschaftsordnung, wurde bald vom Zwang der ökonomischen Verhältnisse selbst zustande gebracht. Die heraufkommende Industrie im neuen Verständnis (als *Fabrikwesen*) bedurfte keiner Industrieschulen mehr, weil sie selbst zur *Schule der neuen Arbeitsmoral* wurde:

„... der quasi militärisch organisierte Großbetrieb und die ihm entsprechende Gesetzgebung treten mit dem unvergleichlich viel wirksameren Disziplinierungsmittel des wirtschaftlichen Terrors (Lohndruck, Arbeitslosigkeit, Koalitionsverbot usw.) ironisch als ‚Schule des Volkes‘ für die industrieschulisch organisierte Erziehung ein. Auf den sozialpädagogischen Terminus Industrie kann künftig verzichtet werden; die ihm inhärente Funktion geht in den Verkehrs- und Produktionsformen der neuen Entwicklungsstufe auf.“ [Koneffke 1973a, 57]

9. Kant und Hegel über Pädagogik

9.1 Kant, Hegel und die Aufklärung

Die Namen Kant und Hegel stehen für ein Kapitel der Geistesgeschichte, das als *deutscher Idealismus* bezeichnet wird. Dieses Kapitel bezeichnete so etwas wie einen *Abschluss der Aufklärungsepoche* im engeren Sinne: Der Idealismus nahm die Intentionen der Aufklärung auf, reflektierte sie aber hinsichtlich der in ihnen eingeschlossenen Probleme und Widersprüche; während die Aufklärung im Kern streng rationalistisch war, wurden im Idealismus die Grenzen des Rationalismus und das Verhältnis der Vernunft zu ihrem Andern (der Sache, der Wirklichkeit usw.) kritisch (d.h. unter Einsatz der Ratio) reflektiert. Man kann also sagen: Die Aufklärung wurde vom Idealismus nicht abgelöst, aber sie wurde in ihm *selbstkritisch*.

Was das Gemeinsame war und blieb, war die Fundierung der menschlichen Existenz in ihrem Vernunftvermögen und insofern die Identifizierung des menschlichen Wesens mit seiner *Vernunftfähigkeit*. Damit verbunden war die Ablösung des Glaubens durch die konsequente rationale Argumentation. Auch die Bestimmung der Grenzen der Vernunft im Idealismus konnte und sollte ja nicht etwa durch eine andere Instanz als die Vernunft selbst vorgenommen werden.

Wie wir schon gesehen haben, war damit eine *mehrfache Frontstellung gegen die Alte Ordnung und ihre Legitimationen* verbunden:

Vernunft war – das wurde eben schon angesprochen – der *Gegenbegriff zum Glauben*. Wo immer etwas der Vernunft zugänglich war (und für die aufklärerischen Rationalisten gab es nichts, was nicht der Vernunft zugänglich war), durfte nur Geltung beanspruchen, was die Vernunft über es herausfand und wie sie es bestimmte. Keinesfalls durfte der Glaube an die Stelle der Vernunft treten. Entweder musste der Glaube durch die Vernunft sozusagen gedeckt sein; oder er fand dort sein Feld, wohin die Vernunft nicht reichte.

Kirche und Klerus als erster Stand der Alten Ordnung standen allerdings im Verdacht, eben dies zu praktizieren und von den Gläubigen zu fordern: die Vernunft dem Glauben zu unterstellen und ihr nur so viel Autorität zuzubilligen, wie der Glaube ihr ließ; zu verlangen zu glauben, auch wenn die Vernunft gegen die Zumutungen des überlieferten und vorgeschriebenen Glaubens aufbegehrt.

Vernunft war ferner ein *Gegenbegriff zur Natur*, soweit sie als göttliche Schöpfung verstanden wurde, die sich prinzipiell dem menschlichen Gestaltungswillen entzog. Denn durch ihre Vernunft sahen sich zumindest die Angehörigen des Bürgerstandes als aktive Gestalter von Welt, also Umgestalter von Natur. Was Natur

in ihrem Kern war, wurde somit selbst einer Umdeutung unterzogen: Natur war nicht mehr das große Geheimnis, das allein für ihren Schöpfer transparent war, sondern durch wissenschaftliche Analyse konnte Natur in ihrem inneren Aufbau rational erfasst werden, so dass schließlich Natur selbst als rational verfasst und daher der menschlichen Ratio durchschau- und begreifbar erschien.

Die Aufklärung war somit gegen die Schicksalsergebenheit der Alten Ordnung gerichtet, welche Geschichte im Wesentlichen als von transzendenten Mächten gelenkt und von den Menschen nicht wirklich gestaltbar begriff, somit auch diese Ordnung selbst der kritischen Infragestellung entzog und als natürliche, nämlich unbezweifelbar gültige Ordnung und Lebensform auffasste.

Ferner war Vernunft ein *Gegenbegriff zu Tradition, Sitte und Gewohnheit*. Das Leben war für die Aufklärung nicht mehr einfach durch die Vergangenheit bestimmt und vorgezeichnet; es galt nicht mehr, dass die überlieferten Auffassungen und Lebensweisen schlicht zu übernehmen und fortzusetzen waren. Auch was die Väter und deren Väter glaubten, geschaffen und weitergegeben hatten, war der rationalen Kritik zu unterziehen und gegebenenfalls zu verwerfen. Gerade der Bruch mit der Vergangenheit und die Verheißung einer besseren Zukunft waren ja mit die stärksten Motive in der Aufklärung.

Vernunft war *Gegenbegriff zur Ungleichheit*. Vernunftfähigkeit unterstellte die Aufklärung jedem Menschen; sie musste nur entwickelt (gebildet) werden. Insofern waren alle Menschen potenziell in gleicher Weise (wenn auch nicht in gleichem Umfang) der Vernunft teilhaftig, unabhängig davon, in welchem Stand sie geboren waren. Unterschiedliche Begabungen und unterschiedliche Intelligenz konnten den Bildungsprozess der Vernunft langwieriger werden lassen, wie auch andere innere Faktoren (Triebe und Leidenschaften) und äußere Umstände (Armut und Unterdrückung) den Bildungsprozess hemmen und hindern konnten; sie stellten aber nicht seine grundsätzliche Möglichkeit in Frage.

Die Aufklärung war damit gegen die ständische Ordnung und ihre Festschreibung von Ungleichheit qua Geburtsstand gerichtet. In ihrer Konsequenz lag die revolutionäre Forderung nach Gleichheit aller Menschen.

Vernunft war schließlich *Gegenbegriff zur Unfreiheit*. Sie galt als letzte Instanz, auf die man sich zu berufen hatte. Sie selbst war durch nichts anderes mehr zu begründen oder zu relativieren. Selbst wenn sie als eine Gabe Gottes oder der Natur aufgefasst wurde, war mit ihr doch die Souveränität der Entscheidung von Gott oder Natur auf das vernünftige Subjekt übergegangen. Nur noch in sich selbst konnten die Menschen demnach die Gründe ihres Denkens und Handelns finden. Dies bedeutete Freiheit von jeglicher Abhängigkeit.

Auch damit setzte sich die Aufklärung in Gegensatz zur Alten Ordnung mit ihren gestuften Freiheitsrechten und der in ihr verankerten Unfreiheit selbst der privilegierten Stände, ganz zu schweigen von der großen Masse der Bevölkerung.

In der *deutschen Aufklärungspädagogik* schlug sich dies als Ablösung der zuvor fast ausschließlich religiösen Unterweisung durch lebensnahe, realistische und für die Arbeit am Gemeinwohl „nützliche“ Inhalte nieder, die sich an den Erkenntnissen der Wissenschaften orientieren und damit die Menschen auch in die Lage versetzen sollten, Fortschritte in der Produktivität der Landarbeit zu erzielen, statt einfach im überlieferten Trott weiterzumachen. Eine ganz neue Gesellschaft, ein ganz neues Volk, ein ganz neuer Mensch sollten geschaffen werden, der von der elenden Vergangenheit Abschied genommen und einer neuen strahlenden Zukunft zugewandt sein sollte. Die Pädagogik selbst wurde als eine rationale Praxis verstanden, welche sich bei der Erziehung der Menschen effektiver und effizienter Methoden bediente, um ihre Ziele zu erreichen, ganz ähnlich, wie dies für die Produktion oder die Staatsführung verlangt wurden.

Pädagogik wurde damit zum Inbegriff der Zukunftsöffnung der Menschheitsentwicklung; der entscheidende Hebel der Gesellschaft, sich zur humanen Gesellschaft fortzuentwickeln bzw. als solche überhaupt erst faktisch zu konstituieren.

Weder Kant noch Hegel sind ohne weiteres mit der Aufklärungspädagogik zu identifizieren, wie wir sie bisher kennengelernt haben. Wenn es die Vernunft sein sollte, durch die die Menschen sich die Welt erschließen, dann stellte sich die Frage, *wie denn die Vernunft überhaupt Zugang zu Welt findet*; und wenn es die Vernunft sein sollte, kraft derer die Menschen ihre Welt zu gestalten vermögen, dann fragte sich, *wodurch denn die Vernunft diese praktische Macht über die Welt haben kann* (weshalb die Welt der Vernunft folgen sollte).

Kant zog hier einerseits der Vernunft in ihrem Vermögen, Wirklichkeit zu erkennen, strikte Grenzen und schränkte ihren Geltungsbereich allein auf die geistige Welt ein. Zu dem, was außerhalb des Geistes ist, dem „Ding an sich“, habe diese „reine Vernunft“ keinen Zugang. Zum andern aber leben Menschen ja in der wirklichen und nicht nur in der geistigen Welt und müssen sich dort verhalten. Auch für das praktische Leben aber galt nach Kant, was für das geistige Leben zu fordern war: dass sich der Mensch keiner Autorität zu beugen habe, die ihm sagt, was er zu denken und zu tun habe, sondern sich *die Gesetze seines Verhaltens selbst zu geben* habe. Hierfür setzte Kant eine zweite Vernunft an, die „praktische Vernunft“, die so etwas wie eine vernünftige Form des Gewissens darstellte und derzufolge die Menschen sich aus praktischer Notwendigkeit motiviert sähen, sich vernünftig zu verhalten, nämlich so, dass sie normativen Prinzipien ihres Handelns folgen, die für alle gelten können und ein zufriedenstellendes Zusammenleben ermöglichen. Es ist offensichtlich, dass hierzu nicht nur rationale Einsichten reichen, sondern Maßstäbe für gutes Zusammenleben angelegt werden müssen, die einerseits dem eigenen Empfinden eines guten Lebens genügen (was ein Geschmacksurteil ist), andererseits aber verallgemeinerbar sind.

Hegel andererseits vertrat die Auffassung, dass die Welt gerade deshalb der Vernunft zugänglich sei, weil sie selbst in sich vernünftig sei, so dass die Vernunft im Einzelmenschen und die Vernünftigkeit der Welt sozusagen von vornherein aufeinander verweisen, nur zwei Weisen *derselben allgemeinen Vernunft* sind, die alles durchwaltet.

„... denn die Vernunft ist die substantielle Grundlage ebensowohl des Bewußtseins als des Äußerlichen und Natürlichen. So ist das Gegenüber auch nicht mehr ein Jenseits, nicht von anderer substantieller Natur.“ [Hegel 1837, 584f.]

Die Vernunft im Menschen erkennt in der Welt ihr eigenes Wesen; und indem sie praktisch wird, verwandelt sie sich lediglich der erkannten Vernünftigkeit der Welt an. Das Resultat ist letztlich vollständige Harmonie, das Aufgehen des subjektiven Einzelgeistes im objektiven Weltgeist.

9.2 Kant, Hegel und die Revolution

Für jemanden, der die Vernunft als maßgebliche orientierende Instanz ansah, konnte allein die *Republik* die angemessene Staatsverfassung sein. Die Französische Revolution galt Kant daher wie fast allen Aufklärern als Anbruch einer neuen Zeit, in der endlich Ernst gemacht werden würde mit der menschlichen Freiheit und die philosophische Idee der Freiheit sich verwirklichen konnte. Auch die große Sympathie für die Revolution in den Volksmassen interpretierte er als eine Äußerung einer tiefsitzenden Moralität:

„Die Revolution eines geistreichen Volkes, die wir in unseren Tagen haben vor sich gehen sehen, mag gelingen oder scheitern; sie mag mit Elend und Gräueltaten dermaßen angefüllt sein, dass ein wohl denkender Mensch sie, wenn er sie, zum zweiten Male unternehmend glücklich auszuführen hoffen könnte, doch das Experiment auf solche Kosten zu machen nie beschließen würde – diese Revolution, sage ich, findet doch in den Gemütern aller Zuschauer (die nicht selbst in diesem Spiele mit verwickelt sind) eine *Teilnehmung* dem Wunsche nach, die nahe an Enthusiasmus grenzt und deren Äußerung selbst mit Gefahr verbunden war, die also keine andere als eine moralische Anlage im Menschengeschlecht zur Ursache haben kann.“ [Kant 1798]

Unter der Republik verstand Kant eine „Vereinigung von Menschen unter Rechtsgesetzen“, die sie sich frei selbst gegeben hatten.

Kant war ein entschiedener *Befürworter der Französischen Revolution* und blieb dies sogar, als der Übergang zum jakobinischen Terror die Zahl der Sympathisanten in Deutschland dramatisch schwinden ließ und das Eintreten für die Revolution ernste Folgen für die persönliche Existenz haben konnte.

Er unterschied zwischen dem Motiv, das sich in der Revolution zeigte und Bahn brach, und den Verlaufsformen, welche die Revolution annahm, s.E. großenteils annehmen musste wegen der äußeren Umstände und der Gegenreaktio-

nen, die sie auslöste. Für ihn war mit der Revolution die *Entwicklung der Menschheit zur Freiheit unumkehrbar* geworden; und dies blieb ihre geschichtliche Mission und ihr Geschenk an die Menschheit bei allen Turbulenzen und Entartungen.

„Sie haben Ideen in Bewegung gebracht, verbreitet, die nicht auszutilgen sein werden ... Nun schwebt der Geist der Revolution über den Wassern und wird nach und nach scheiden und ordnen“. [Kant in einem Brief, zit. bei Lehner 2004]

„Denn ein solches Phänomen in der Menschengeschichte vergisst sich nicht mehr, weil es eine Anlage und ein Vermögen in der menschlichen Natur zum Besseren aufgedeckt hat, dergleichen kein Politiker aus dem bisherigen Laufe der Dinge herausgeklügelt hätte und welches allein Natur und Freiheit, nach inneren Rechtsprinzipien im Menschengeschlechte vereinigt, aber, was die Zeit betrifft, nur als unbestimmt und Begebenheit aus Zufall verheißen konnte“. [Kant 1798]

„Diese Revolution ist der erste praktische Triumph der Philosophie, das erste Beispiel einer Regierungsform, die auf Prinzipien und auf ein zusammenhängendes, konsequentes System gegründet wird“. [Kant zit. bei Lehner 2004]

Kant befürwortete selbst eine Republik als *konstitutionell verfasste Monarchie*, weil er der Identifizierung des *volonté generale*, also des allgemeinen Willens, mit dem *volonté des tous*, dem Willen aller bzw. der sich durchsetzenden Mehrheit misstraute. Er hielt die direkte Mehrheitsdemokratie für eine Form der Diktatur, da hier Gesetzgebung und Exekutive in einer Hand lagen. Konsequente Gewaltenteilung dagegen sorgte dafür, dass die ausführende Macht nicht selbst über die Gesetze bestimmen konnte, die sie durchzusetzen hatte. Daher befürwortete er das Prinzip der Repräsentativität, weil die vom Volk gewählten Repräsentanten sich eher als das Volk selbst von ihren selbstsüchtigen Interessen, Begierden und Leidenschaften frei zu machen vermöchten und zu einem wahrhaft allgemeinen, d.h. jeden Einzelwillen unter sich umfassenden Willen finden könnten. Hierzu reichte es im Prinzip aus, dass der Gesetzgeber die Gesetze so formulierte, „als ob sie auf dem vereinigten Willen eines ganzen Volkes haben entspringen können“. So wurde vertretbar, die Gesetzgebung einem aufgeklärten Monarchen zu überantworten, z.B. Friedrich II., dem Großen von Preußen.

Hegel war 1789, im Jahr des Ausbruchs der Französischen Revolution, knapp 19 Jahre alt und studierte am Tübinger Stift Philosophie und Theologie. Wie seine Freunde Hölderlin und Schelling war er begeistert von der Revolution. Und auch in späteren Jahren spielte die Interpretation dieses welthistorischen Ereignisses in seinen Schriften eine bedeutende Rolle; so in der 1807 erschienenen „Phänomenologie des Geistes“, wo er ebenso wie in den Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte, die er 1822-1830 hielt, über den Zusammenhang von Freiheit, Tugend und Terror reflektierte.

In den Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte betonte er zunächst die Unbedingtheit des freien Willens:

„Der Wille ist frei nur, insofern er nichts Anderes, Äußerliches, Fremdes will, denn da wäre er abhängig, sondern nur sich selbst – den Willen will. Der absolute Wille ist dies, frei sein zu wollen. Der sich wollende Wille ist der Grund alles Rechts und aller Verpflichtung und damit aller Rechtsgesetze, Pflichtengebote und auferlegten Verbindlichkeiten. Die Freiheit des Willens selbst, als solche, ist Prinzip und substantielle Grundlage alles Rechts, ist selbst absolutes, an und für sich ewiges Recht und das höchste, insofern andre, besondere Rechte daneben gestellt werden, sie ist sogar das, wodurch der Mensch Mensch wird, also das Grundprinzip des Geistes.“ [Hegel 1837, 588]

Kant sei es gewesen, der das Prinzip der Freiheit in der Philosophie aufgestellt habe:

Nach der Kantischen Philosophie sei „Ich ... die undurchbrechbare, schlechthin unabhängige Freiheit und die Quelle aller allgemeinen, d.i. Denkbestimmungen – die theoretische Vernunft, und ebenso das höchste aller praktischen Bestimmungen – die praktische Vernunft, als freier und reiner Wille; und die Vernunft des Willens ist eben, sich in der reinen Freiheit zu halten“.

„Das“, schrieb er dann weiter, „blieb bei den Deutschen ruhige Theorie; die Franzosen aber wollten dasselbe praktisch ausführen.“ [Hegel 1837, 589]

Dies erklärte er mit dem Unterschied zwischen der despotischen Herrschaft in Frankreich und den vergleichsweise akzeptablen Zuständen in Deutschland.

„Der ganze Zustand Frankreichs in der damaligen Zeit ist ein wüstes Aggregat von Privilegien gegen alle Gedanken und Vernunft überhaupt, ein unsinniger Zustand, womit zugleich die höchste Verdorbenheit der Sitten, des Geistes verbunden ist – ein Reich des Unrechts, welches mit dem beginnenden Bewußtseins desselben schamloses Unrecht wird.“ [Hegel 1837, 592]

Und dann feierte er die Französische Revolution noch im Rückblick aus der Perspektive fast 40 Jahre später:

„Im Gedanken des Rechts ist also jetzt eine Verfassung errichtet worden, und auf diesem Grunde sollte nunmehr alles basiert sein. Solange die Sonne am Firmamente steht und die Planeten um sie herumkreisen, war das nicht gesehen worden, daß der Mensch sich auf den Kopf, das ist, auf den Gedanken stellt und die Wirklichkeit nach diesem erbaut. ... nun ... erst ist der Mensch dazu gekommen, zu erkennen, daß der Gedanke die geistige Wirklichkeit regieren solle. Es war dieses somit ein herrlicher Sonnenaufgang. Alle denkenden Wesen haben diese Epoche mitgefeiert. Eine erhabene Rührung hat in jener Zeit geherrscht, ein Enthusiasmus des Geistes hat die Welt durchschauert, als sei es zur wirklichen Versöhnung des Göttlichen mit der Welt nun erst gekommen.“ [Hegel 1837, 593]

Er untersuchte anschließend den *Gang der Französischen Revolution* und versuchte zu erklären, *wie es zum jakobinischen Terror kommen konnte*. Eine Verfassung sei zunächst nur eine formale Regelung; um sie mit Leben zu füllen, müssten sich die Menschen für sie engagieren, d.h. die abstrakten Prinzipien müssten zur individuellen Gesinnung werden. Und genau da liege, wenn es eben erst wenige seien, welche die rechte Gesinnung zu haben glaubten, das Problem:

„Die Tugend hat jetzt zu regieren gegen die vielen, welche mit ihren alten Interessen oder auch durch die Exzesse der Freiheit und Leidenschaften der Tugend ungetreu sind. Die Tugend ist

hier ein einfaches Prinzip und unterscheidet nur solche, die in der Gesinnung sind, und solche, die es nicht sind. Die Gesinnung aber kann nur von der Gesinnung erkannt und beurteilt werden. Es herrscht somit der Verdacht; die Tugend aber, sobald sie verdächtig wird, ist schon verurteilt. Der Verdacht erhielt eine fürchterliche Gewalt und brachte den Monarchen aufs Schafott. ... Von Robespierre wurde das Prinzip der Tugend als das Höchste aufgestellt, und man kann sagen, es sei diesem Menschen mit der Tugend ernst gewesen. Es herrschen jetzt die Tugend und der Schrecken; denn die subjektive Tugend, die bloß von der Gesinnung aus regiert, bringt die fürchterlichste Tyrannei mit sich.“ [Hegel 1837, 597]

Entscheidend sei, dass Freiheit nur wirklich werden könne, wenn sie sich nicht als individuelle und subjektive Willkür gegen die Welt stelle, sondern sich im Einklang mit der objektiven Vernunft, welche eine vernünftige Einrichtung des Ganzen sei, wisse und verwirkliche. Das aber könne, und auch darin war Hegel sich mit Kant ganz einig, *nicht in einer Demokratie* geschehen. Dazu sei es vielmehr nötig, dass die „Wissenden“ regieren und dass die Bevölkerung dazu gebracht werde, sich der Vernunft dieser weisen Staatsmänner zu unterwerfen, nicht als Unterwerfung unter diese Personen, sondern als Unterwerfung unter das, was sie repräsentierten: das Prinzip der Vernunft.

9.3 Kant über Pädagogik

Als Kant um 1800 herum an der Universität Königsberg Philosophie lehrte, gehörte es zu seinen Aufgaben, im Wechsel mit anderen Philosophieprofessoren immer wieder auch eine Vorlesung über Pädagogik zu halten.

In seiner von einem Schüler (Friedrich Theodor Rink) mitgeschriebenen Pädagogik-Vorlesung sagte Kant:

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ [Kant 1803, 699]

Und damit gar nicht erst das Missverständnis aufkommen konnte, es könne hier auch eine Erziehung durch die Natur oder durch Gott gemeint sein, fuhr er fort:

„Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind.“ [Kant 1803, 699]

Der Satz, dass der Mensch nur Mensch werden könne durch Erziehung, hieß also zugleich, dass der Mensch nur Mensch werden könne durch den Menschen.

Kant brachte damit das bürgerliche Selbstverständnis seiner Zeit zum Ausdruck: Wir sind, was wir aus uns machen. Nicht etwa Gott macht Menschen zu Menschen. Auch die Natur macht Menschen nicht zu Menschen. Menschen wer-

den nicht als Menschen geboren, sondern im Zustand der „Wildheit“. Und deshalb bedürften sie der Erziehung:

„Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ [Kant 1803, 697]

Die Begründung ist:

„Ein Tier ist schon alles durch seinen Instinkt: eine fremde Vernunft hat bereits alles für dasselbe besorgt. Der Mensch aber braucht eigene Vernunft. Er hat keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht sogleich im Stande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun. Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit, durch ihre eigne Bemühung, nach und nach von selbst herausbringen.“ [Kant 1803, 697]

Dabei habe die Erziehung eine negative und eine positive Aufgabe; ihre negative Aufgabe sei die Disziplinierung durch Zucht,

„nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Teil der Erziehung.“ [Kant 1803, 698]

Bei oberflächlichem Lesen scheint hier alles auf den bekannten, zuvor schon dargestellten Gegensatz von Vernunft und Natur hinauszulaufen. Bei genauerem Hinsehen allerdings fallen schon einige damit nicht ganz vereinbare Argumentationslinien auf. So ist der *Instinkt* des Tieres für Kant offensichtlich etwas Vernünftiges, wenn auch durch „eine fremde Vernunft“ Besorgtes. Und die Entfaltung der menschlichen *Vernunft* durch Erziehung soll, wie er sagt, „die ganze *Naturanlage* der Menschheit ... hervorbringen“. Sowohl für die (tierische) Natur als auch für die (menschliche) Vernunft scheint damit der Gegensatz zum jeweils Anderen von Natur bzw. Vernunft aufgehoben. Sehen wir also weiter.

Nach der oben zitierten Passage fährt Kant fort:

„Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muß aber frühe geschehen. So schickt man z.E. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht, in Zukunft, jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen.

Der Mensch hat aber von Natur einen so großen Hang zur Freiheit, daß, wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert. Eben daher muß denn die Disziplin auch, wie gesagt, sehr frühe in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern. Er folgt dann jeder Laune. Man sieht es auch an den wilden Nationen, daß, wenn sie gleich den Europäern längere Zeit hindurch Dienste tun, sie sich doch nie an ihre Lebensart gewöhnen. Bei ihnen ist dieses aber nicht ein edler Hang zur Freiheit, wie Rousseau und andere meinen, sondern eine gewisse Rohigkeit, indem das Tier hier gewissermaßen die Menschheit noch nicht in sich entwickelt hat. Daher muß der Mensch frühe gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen.

Wenn man ihm in der Jugend seinen Willen gelassen und ihm da nichts widerstanden hat: so behält er eine gewisse Wildheit durch sein ganzes Leben. Und es hilft denen auch nicht, die durch allzugroße mütterliche Zärtlichkeit in der Jugend geschont werden, denn es wird ihnen

weiterhin nur desto mehr, von allen Seiten her, widerstanden, und überall bekommen sie Stöße, sobald sie sich in die Geschäfte der Welt einlassen.“ [Kant 1803, S. 698]

Kant wandte sich hier gegen Rousseau, der den eigentlichen Gegensatz, in dem die Erziehung sich zu positionieren habe, nicht im Verhältnis von Vernunft und Natur, sondern im Verhältnis von Vernunft und Gesellschaft sah und deshalb ein Erziehungskonzept entwickelte, das durch Abschottung von allen gesellschaftlichen Einflüssen die Entfaltung der naturimmanenten Vernunft im Menschen befördern sollte. Dass Kant sich gegen diese Auffassung wandte, ist verständlich, wenn wir davon ausgehen, dass er die zu bändigende Wildheit des Kindes in der Tat – wie er es nach Rink formuliert haben soll – als tierische Roheit ansah. Kants Wendung gegen Rousseau wirft allerdings Fragen auf, wenn wir berücksichtigen, dass er selbst eine der Natur immanente Vernünftigkeit unterstellte und dass er davon sprach, dass es eine „Naturanlage“ sei, welche die Menschheit in der Erziehung hervorzubringen habe. Wir müssen offensichtlich Kants Ausführungen anders interpretieren, als dass er lediglich die zu Rousseau komplementäre Gegenposition der Annahme einer natürlichen Unvernunft bzw. unvernünftigen Natur im Kinde bezog.

Das erste Problem, das es anzugehen gilt, ist, dass Kant wohl unter den identischen Begriff Natur höchst Unterschiedliches fasste: zum ersten nämlich jene Natur, die unabhängig vom Menschen existiert und ihren immanenten (der Vernunft zugänglichen) Gesetzmäßigkeiten gehorcht; zum zweiten aber jene Natur, die im Menschen als Anlage sozusagen schlummere und der Entfaltung harre, durch welche der Mensch sich dann als Mensch erweise. Es würde hiernach gerade als seine Natur gelten, sich durch Vernunft über die bloße Naturgesetzlichkeit erheben, also aus der Bestimmtheit durch eine „fremde Vernunft“ emanzipieren zu können. Der von Kant angenommene ursprüngliche Zustand der „Roheit“ und „Wildheit“, auf den Erziehung antworten sollte, war also keineswegs vergleichbar dem Zustand des (wilden) Tieres. Vielmehr musste es sich hier um einen Zustand zwischen der Naturhaftigkeit des Tieres und der Vernünftigkeit des gebildeten Menschen handeln; einen Zustand, der eben damit der spezifischen Naturhaftigkeit des Menschen auch entsprach. Sehen wir noch genauer, so war es ein *Zustand zwischen der „fremden Vernunft“, welche die Natur regiert, und der „eigenen Vernunft“, durch welche der Mensch sich selbst regiert.*

„Wildheit“ machte nach Kant Erziehung notwendig, eben weil sie nicht der Naturzustand des Tieres war, sondern ein Zustand des Kindes, das der Instinktgebundenheit des Tieres einerseits entzogen war, also außerhalb der „fremden Vernunft“ stand, die das Tier regierte, in einem Zustand negativer Freiheit; andererseits noch nicht eingebunden war in eine Ordnung, die sich seine eigene Vernunft gab, in der sich Freiheit positiv bestimmte. Aufgabe der Erziehung sollte

sein, das Kind dahin zu führen, dass es in der Lage war, sich selbst zu regieren, also von seiner Vernunft „autonomen“ Gebrauch zu machen.

Was Menschsein ist, dies sollte allein die eigene Vernunft bestimmen können; sie, die eigene Vernunft, sei das Vermögen der Autonomie, der Selbstbestimmung des Menschen. Deshalb erschien die Vernunft auch als jene geschichtlich revolutionäre Kraft, die sich gegen die feudalen Verhältnisse wendete, Verhältnisse, unter denen nicht die Vernunft regierte, sondern andere Mächte das Leben bestimmten. Denn dies, so Kant, sei *die große, geschichtliche Mission der Pädagogik* beziehungsweise der Erziehung: dass sie die Menschheit zur Vernunft bringe, daher zur Selbst-Bestimmung und damit zur Vollendung ihrer wahren Menschlichkeit. Es sei diese Hoffnung, die in die Erziehung zu setzen sei,

„daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen, und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichern Menschengeschlechte.“ [Kant 1803, S. 700]

Das 18. Jahrhundert war das Jahrhundert, in dem die Einsicht sich endlich Bahn brach, dass es die Vernunft sei, in welcher die Bestimmung des Menschen gründe. Und deshalb war dieses Jahrhundert auch das Jahrhundert, in dem diese Einsicht zurückgewandt werden konnte auf die Selbstformung des Menschen, also die Vernunft – wirkend durch die Erziehung – sich selbst der menschlichen Entwicklung zugrunde legte. Deshalb konnte dieses Jahrhundert sich als das „pädagogische Jahrhundert“ bezeichnen: Es war *das Jahrhundert der beginnenden Selbstgründung der Vernunft*.

„Daher ist die Erziehung das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab.“ [Kant 1803, S. 702]

Diese Einsicht der Vernunft in ihre geschichtliche Mission und in die daraus resultierende Aufgabe der Erziehung war Kant zu Folge eine Einsicht, die geschichtlich erst spät auftrat.

„Welch große Kultur und Erfahrung setzt ... nicht dieser Begriff [der Erziehung] voraus? Er konnte demnach auch nur spät entstehen, und wir selbst haben ihn noch nicht ganz ins reine gebracht.“ [Kant 1803, 703]

Allerdings hatte Kant damit eine *zirkuläre wechselseitige Begründung von Erziehung und Vernunft* eingeführt: Einsicht hängt von Erziehung, und Erziehung hängt wieder von Einsicht ab. Und damit war die Frage aufgeworfen, wie in diesen Zirkel hineingefunden werden könne. Das neugeborene Kind verfügte noch

nicht über die Vernunft, die Kant hier meinte. Deshalb musste die Erziehung zur Vernunft es erst bringen.

Aber das setzte voraus, dass die erziehenden Personen selbst von nichts anderem geleitet wurden als von Vernunft, dass ihre eigene vorausgehende Erziehung bereits von nichts anderem geleitet wurde als von Vernunft und so zurück durch alle Erzieher-Generationen hindurch bis an den Anfang der Menschheit. Kant selbst hatte aber darauf hingewiesen, dass die Entdeckung der Vernunft als der allein legitimen geschichtsbildenden Macht erst spät, nämlich erst in seinem, dem 18. Jahrhundert erfolgte. Weshalb er auch die faktische Unvollkommenheit aller real existierenden Pädagogik zugeben und sich für die Realisierung ihrer idealen Bestimmung ein „Wesen höherer Art“ als Erzieher vorstellen musste:

„Wenn einmal ein Wesen höherer Art sich unserer Erziehung annähme, so würde man doch sehen, was aus dem Menschen werden könne.“ [Kant 1803, S. 699]

Ein solches „höheres Wesen“ außerhalb oder oberhalb der Menschheit jedoch konnte nicht mehr angerufen werden. Kant selbst hatte gesagt: Nur durch Menschen können Menschen erzogen werden. Die Menschen selbst also müssen sich – durch Erziehung – zu immer höheren Wesen entwickeln. Der Selbstbegründungszirkel der Vernunft war daher – bezogen auf die Erziehungsrealität – als *regulative Idee* zu verstehen, etwas, zu dem hin die Erziehung sich vervollkommen sollte, ohne dass zu sagen war, wie und wodurch denn letztlich die Unvernunft tatsächlich aus der Welt zu vertreiben wäre.

So entstand eine spezifische Differenz zwischen Erziehungs-idee und Erziehungsrealität. Eine Erziehungsrealität, die – jedenfalls vorläufig – nicht von idealen Erziehern bestimmt wurde, vermittelte keineswegs nur die Ansprüche der Vernunft. Faktisch war sie erst einmal Vollzug eines asymmetrischen Verhältnisses, innerhalb dessen die Erziehenden die Macht hatten, ihre Vorstellungen von einer „richtigen“ und „guten“ Entwicklung gegenüber den Erzogenen durchzusetzen.

„Wir“, die Menschen, sind nur, was wir aus uns machen – das war die Botschaft des im 18. Jahrhundert aufsteigenden modernen bürgerlichen Selbstbewusstseins. Fähigkeit und Legitimation der Selbstbestimmung sollten im Vermögen der Vernunft liegen. Nur waren dieses „Wir“ und „uns“ in der Erziehung auseinandergelegt in: „Wir Erwachsene, Erzieher“ machen aus „uns“, sprich: unseren Kindern, etwas. „Wir“ (Pädagog/innen) sind die Subjekte der Erziehung. Und die Kinder sind ihre Objekte. Im nächsten Kapitel dieser Vorlesung wird darauf zurückzukommen sein.

9.4 Hegel über Pädagogik

Hegel ist uns heute vor allem als Philosoph bekannt. Seine erste Professur nahm er 1805-06 in Jena wahr, seine zweite erhielt er aber erst 1816 in Heidelberg. Dazwischen lagen u.a. 8 Jahre, in denen er in Nürnberg ein Gymnasium leitete und dort Philosophie, Griechisch, Germanistik und Mathematik unterrichtete.

Über Bildung und Erziehung, Pädagogik und Schule hat Hegel sich explizit in seinen jährlichen Schulreden als Rektor des Nürnberger Gymnasiums, aber auch im Rahmen seiner philosophischen Abhandlungen immer wieder ausführlich geäußert. So kann man zum einen von einer Bildungstheorie Hegels sprechen; zum anderen von einer Schultheorie.

Hegel verstand *Bildung* als den Entwicklungsprozess des subjektiven Geistes aus seinem noch ganz in der vorgefundenen Welt befangenen und von ihr erfüllten Bewusstsein über die Distanzierung von dieser Welt zu einem Gegenstand des Geistes, von dem dieser sich unterscheidet und den er sich aneignet, indem er ihn analysiert und ihm seine eigenen Bestimmungen gibt, bis hin zur Erkenntnis, dass sich im Gegenstand dieselbe allgemeine Vernunft wiederfindet, die auch in ihm wirkt. Hegel betrachtete dies aber nicht als den Weg, den jeder individuelle Geist gehen musste, sondern als die immanente, d.h. aus innerer Notwendigkeit sich vollziehende *Entwicklung des Geistes der Menschheit* durch seine Geschichte bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Abfassung seiner Philosophie.

Insofern markierte das Im-Andern-Zusichkommen des Geistes zwar das Ziel der individuellen Bildung: den gegenwärtigen Stand des menschheitlichen Bewusstseins zu erreichen; ihr Weg aber sollte durch die Tatsache geprägt sein, dass die Menschheit sich ja längst zu einer höheren geistigen Gestalt entwickelt hatte und daher das entwickeltere Bewusstsein dem weniger entwickelten zu einem abgekürzten Bildungsweg verhelfen konnte. Die entwickeltere Vernunft der Gesellschaft aber sollte seiner Philosophie nach im *Staate* repräsentiert sein, weshalb auch der Staat die Legitimation hatte, sich der Bildung der Individuen anzunehmen.

Der Eintritt in die Schule bedeutete demzufolge einen wichtigen Schritt in der individuellen Entwicklung. Mit ihm nahm sich die allgemeine Vernunft der individuellen Vernunft an; mit ihm wurde die individuelle Vernunft dem vernünftig organisierten Ganzen von Gesellschaft und Kultur konfrontiert.

„Die wirkliche Welt ist ein festes, in sich zusammenhängendes Ganze von Gesetzen und das Allgemeine bezweckenden Einrichtungen; die Einzelnen gelten nur, insoweit sie diesem Allgemeinen sich gemäß machen und betragen, und es kümmert sich nicht um ihre besonderen Zwecke, Meinungen und Sinnesarten. In dieses System der Allgemeinheit sind aber zugleich die Neigungen der Persönlichkeit, die Leidenschaften der Einzelheit und das Treiben der mate-

riellen Interessen verflochten; die Welt ist das Schauspiel des Kampfs beider Seiten miteinander“ [Hegel 1809-1815, 352].

Hegel sagte dies in einer Rede, die er als Rektor der „Königlichen Gymnasialanstalt zu Nürnberg im Pegnitzkreise“ zum Schuljahresabschluß 1811 hielt. Auf diese Welt

„hat die Schule ... die Jugend ... vorzubereiten“ [Hegel 1809-1815, 352].

Und das bedeutet zugleich, sie aus einer anderen Welt, dem „Familienkreise“, herauszuführen:

„Die Schule ist die Mittelsphäre, welche den Menschen aus dem Familienkreise in die Welt herüberführt, aus dem Naturverhältnisse der Empfindung und Neigung in das Element der Sache“ [Hegel 1809-1815, 349].

„Das Leben in der Familie ist ein persönliches Verhältnis, ein Verhältnis der Empfindung, der Liebe, des natürlichen Glaubens und Zutrauens ...; das Kind gilt hier darum, weil es das Kind ist; es erfährt ohne Verdienst die Liebe seiner Eltern ...“ Es gilt „um seiner unmittelbaren Person willen“ [Hegel 1809-1815, 349], „wird geliebt, sein Betragen mag gut oder schlecht sein“ [Hegel 1830, 82].

„Die bürgerliche Gesellschaft reißt ... das Individuum aus diesem Bande heraus“ [Hegel 1821, 386].

Der beschränkte Zusammenhang der Familie erweitere sich zum gesellschaftlichen Zusammenhang, zur „allgemeinen Familie“ [Hegel 1821, 386].

In ihr „gilt der Mensch durch das, was er leistet; er hat Wert nur, insofern er ihn verdient. Es wird ihm wenig aus Liebe und um der Liebe willen; hier gilt die Sache, nicht die Empfindung und die besondere Person. Die Welt macht ein von dem Subjektiven unabhängiges Gemeinwesen aus; der Mensch gilt darin nach den Geschicklichkeiten und der Brauchbarkeit für eine ihrer Sphären, je mehr er sich der Besonderheit abgetan und zum Sinne eines allgemeinen Seins und Handelns gebildet hat“ [Hegel 1809-1815, 349].

Nur aufgrund seiner Familienerfahrungen wäre der einzelne Mensch unfähig zu der geforderten Unterwerfung unter die Regeln und Gesetze des gesellschaftlichen Seins. Sein Übergang aus der Familie in die bürgerliche Gesellschaft muß daher eigens organisiert und angeleitet werden. Diese Aufgabe fällt dem Staat und seiner Schule zu.

Die Kinder seien, wenn sie in die Schule kommen, in ihrem Verhalten und Bewusstsein bestimmt durch das Familienverhältnis in „unmittelbarer ... Einheit des Individuums mit seiner Gattung und mit der Welt überhaupt“ [Hegel 1830, 77]. Sie müssten zu der Einsicht gebracht werden, dass

„die Welt als das Substantielle, das Individuum hingegen nur als ein Akzidens zu betrachten ist – daß daher der Mensch nur in der fest ihm gegenüberstehenden, selbständig ihren Lauf verfolgenden Welt seine wesentliche Betätigung und Befriedigung finden kann und daß er sich deshalb die für die Sache nötige Geschicklichkeit verschaffen muß“ [Hegel 1830, 78].

Für die zu solcher Einsicht noch nicht gebrachten Kinder handelt es sich hier

um einen äußeren *Zwang*, den ihnen anzutun allein der Staat die sittliche Berechtigung hat bzw. delegiert. Schon in die Familie als eine staatlich regulierte Institution wirkt der Staat im entsprechenden Sinne hinein, indem die Erziehungsberechtigung der Eltern zugleich eine Pflicht dem Staate gegenüber ist. Das unmittelbare Verhältnis der Liebe zu den Kindern wird von daher schon weiterbestimmt zur Aufgabe, durch

„Zucht ... den Eigenwillen des Kindes zu brechen, damit das bloß Sinnliche und Natürliche ausgereutet werde“ [Hegel 1821, 327]. Denn „dies ist der Hauptzweck der Erziehung, daß diese eigenen Einfälle, Gedanken, Reflexionen, welche die Jugend haben und machen kann, und die Art, wie sie solche aus sich haben kann, ausgereutet werde“ [Hegel 1809-1815, 332].

Indem die Eltern, als bereits zu Bürgern des Staats Gebildete, gegenüber den Kindern „das Allgemeine und Wesentliche ausmachen“ [Hegel 1821, 327], hätten sie diesen gegenüber den Anspruch der „Autorität“ auf Gehorsam:

„Der Gehorsam ist der Anfang aller Weisheit; denn durch denselben läßt der das Wahre, das Objektive noch nicht erkennende und zu seinem Zwecke machende, deshalb noch nicht wahrhaft selbständige und freie, vielmehr unfertige Wille den von außen an ihn kommenden vernünftigen Willen in sich gelten und macht diesen nach und nach zu dem seinigen“ [Hegel 1830, 81].

Der „Eigenwille [des Kindes] muß durch die Zucht gebrochen – dieser Keim des Bösen durch dieselbe vernichtet werden“ [Hegel 1830, 82].

Wobei Hegel anscheinend auch brutalere Formen der Züchtigung berechtigt zu sein schien, wenn er sagte, man solle nur „nicht meinen, bloß mit Güte auszukommen“ [Hegel 1821, 327].

Das Allgemeine galt Hegel um seiner Allgemeinheit willen als wertvoll – denn in seiner Allgemeinheit zeige sich seine Vernünftigkeit; das Individuelle dagegen sei wegen seiner Individualität abzustreifen. Dieser Vernichtungsprozess der Individualität, der in der Familie insbesondere die Form der „Zucht“, also der unmittelbaren Unterwerfung habe, nehme in der Schule wesentlich die Form der geistigen Unterwerfung, des „Unterrichts“ an, wobei allerdings die Zucht als „Schulzucht“ weiterhin ihre „erfreuliche Wirkung ... erfahren“ lasse [Hegel 1809-1815, 335].

Die Schule sei nämlich „auch ein besonderer sittlicher Zustand, in welchem der Mensch verweilt und worin er durch Gewöhnung an wirkliche Verhältnisse praktisch gebildet wird“ [Hegel 1809-1815, 348].

„In der Schule ... verliert die Unmittelbarkeit des Kindes ihre Geltung; hier wird dasselbe nur insofern geachtet, als es Wert hat, als es etwas leistet; hier wird es nicht mehr bloß geliebt, sondern nach allgemeinen Bestimmungen kritisiert und gerichtet, nach festen Regeln durch die Unterrichtsgegenstände gebildet, überhaupt einer allgemeinen Ordnung unterworfen, welche vieles an sich Unschuldige verbietet, weil nicht gestattet werden kann, daß alle dies tun“ [Hegel 1830, 82].

„Man darf ... die Eigentümlichkeit der Menschen nicht zu hoch anschlagen. Vielmehr muß man für ein leeres, ins Blaue gehendes Gerede die Behauptung erklären, daß der Lehrer sich sorgfältig nach der Individualität jedes seiner Schüler zu richten, dieselbe zu studieren und auszubilden habe. Dazu hat er gar keine Zeit. Die Eigentümlichkeit der Kinder wird im Kreise der Familie geduldet; aber mit der Schule beginnt ein Leben nach allgemeiner Ordnung, nach einer allen gemeinsamen Regel; da muß der Geist zum Ablegen seiner Absonderlichkeit, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele – nur dies heißt Erziehung. Je gebildeter ein Mensch ist, desto weniger tritt in seinem Betragen etwas nur ihm Eigentümliches, daher Zufälliges hervor“ [Hegel 1830, 71].

„Höchste Pflicht“ der Individuen sei es, „Mitglieder des Staats zu sein“; es sei ihre „Bestimmung ..., ein allgemeines Leben zu führen“ [Hegel 1821, 399]

„Was durch die Schule zustande kommt, die Bildung der Einzelnen“ [Hegel 1809-1815, 352], „ist Glättung der Besonderheit, daß sie sich nach der Natur der Sache benimmt“ [Hegel 1821, 345]. So wird er fähig, „dem öffentlichen Leben anzugehören“ [Hegel 1809-1815, 352].

Die Schule war für Hegel also die Institution, vermittels derer der Staat die noch im unmittelbaren Familienverhältnisse befangenen und daher noch vom nicht hinreichend gebrochenen Eigenwillen bestimmten Kinder für das öffentliche Leben brauchbar machen sollte. Seine Legitimation hierfür bezog der Staat darauf, daß er als die praktisch wirkende Ordnung der Gesellschaft gegenüber den Individuen und besonderen Sphären das höhere Recht der Allgemeinheit geltend machen konnte, in welcher allein die Vernunft liege.

Die Parallele zum Schulplan Lapeletiers ist deutlich. Hegel hatte sich bei aller Sympathie für die Französische Revolution keineswegs für den revolutionären Terror ausgesprochen; im Gegenteil. Er sah im Terror die durch keine Vernunft gebändigte Gesinnung (Tugend) am Werke. Im von ihm konzipierten pädagogischen Verhältnis der Schule allerdings konnte sich umgekehrt die durch keinerlei emotionale Bindung (Liebe) mehr gebändigte Staatsraison gegen die kindliche „Unvernunft“ terroristisch durchsetzen.

10. Schwarze Pädagogik

10.1 Zivilisierung

Der Titel dieses Vorlesungskapitels ist einer Sammlung pädagogischer Quellentexte entliehen, die Katharina Rutschky 1977 herausgegeben, kommentiert und eingeleitet hat. Ihre Absicht war, eine dunkle *Schattenseite der Pädagogik* zu zeigen, die in der pädagogischen Geschichtsschreibung sonst ausgeblendet wurde: eine gewaltsame, uns heute grausam erscheinende Härte gegen das Kind, die insbesondere auf eins zu zielen scheint: seine Unterwerfung unter den pädagogischen (Erwachsenen-)Willen. Rutschkys Interpretation ist psychoanalytisch geprägt; sie führt die in diesen Texten deutlich werdenden gewaltsam gegen das Kind gerichteten Tendenzen auf innere Konflikte der Erzieher zurück, die, indem sie angeben, wie mit dem Kind fertig zu werden sei, versuchen, mit ihrer eigenen unterdrückten Triebnatur fertig zu werden. Es sei also im weitesten Sinne der unbewältigte Konflikt von Natur und Vernunft (in psychoanalytischer Terminologie: von Es und Über-Ich) im Menschen, der sich in diesen Texten unbewusst manifestiere, als ein Konflikt nämlich, den der als Autor auftretende Erzieher selbst in sich keineswegs hinter sich gelassen habe, dessen Bewältigung er aber vom imaginären Standpunkt dessen predige, der sich schon ganz in der Vernunft befindet.

Es handelt sich um eine Sammlung von Texten aus dem 18. und 19. Jahrhundert. Enthalten sind Auszüge aus Erziehungsratgebern für Eltern und Lehrer, aus pädagogischen Enzyklopädien, aus Schriften zur Theorie der Pädagogik. Die Schriften stammen teils von heute unbekanntem Verfassern, teils sind es wohlbekannte, renommierte Namen, die dort auftauchen; Namen, die sich mit der Geschichte der Wissenschaftsdisziplin Pädagogik verbinden. Recht häufig vertreten sind Autoren der deutschen Aufklärungspädagogik: Basedow, Campe, Rochow, Salzmann, Trapp, Jean Paul, Resewitz. Auch Kant ist mit einem Abschnitt aus seiner Pädagogik-Vorlesung repräsentiert.

Dass der Schwerpunkt der Textauswahl in genau die Zeit fällt, die wir in dieser Vorlesung behandeln, wirft die Frage auf, ob und, wenn ja, wie das, was sie zeigen, ein charakteristisches Merkmal der Pädagogik jener Zeit, also ihres Beginns als Theorie und Praxis von Erziehung und Bildung im Rahmen moderner Gesellschaften war – und nicht lediglich Verirrungen einzelner darstellte, die mit ihrer persönlichen Lebensgeschichte nicht klar gekommen waren und daher, wenn es das damals schon gegeben hätte, eigentlich einer therapeutischen Behandlung bedurft hätten. (Eine solche Rezeption hat diese Quellensammlung bei der schweizerischen Psychoanalytikerin Alice Miller erfahren, die in ihrem Buch „Am Anfang

war Erziehung“ Erziehung überhaupt als symptomatischen Ausdruck unbewältigter eigener Konflikte interpretiert, als Hinweis auf eine psychische Deformation, der prophylaktisch nur zu begegnen sei durch die Abschaffung von Erziehung/Pädagogik.)

Rutschky stellt in ihrer Einleitung zu dem Buch einen Zusammenhang her zwischen der Schwarzen Pädagogik und dem historischen Prozess des Übergangs von vormodernen zu modernen Gesellschaften (die ich in dieser Vorlesung als Übergang von der Alten zur Neuen Ordnung bezeichne) und bezieht sich dabei auf die Theorie des Soziologen Norbert Elias, der dafür den Begriff des *Zivilisationsprozesses* prägte. Für Elias war dies der Zeitraum vom 10.-18. Jahrhundert. Für diese Zeit konstatierte er eine zunehmende Disziplinierung des individuellen Verhaltens, indem an die Stelle äußerer Kontrolle zunehmende Selbstkontrolle und an die Stelle der Angst vor realer Strafe zunehmende Gewissensangst trat, also die Rechtfertigung vor einer inneren Norminstanz.

Wir hatten im 8. Vorlesungskapitel gesehen, dass die Aufklärungspädagogik das Ziel einer Erziehung zur Industriosität verfolgte, also den Aufbau einer Arbeitshaltung, welche die Selbstdisziplinierung im Arbeitsverhalten leistete als Konzentration auf den Arbeitszweck und die Ausschaltung von anderen, die Optimierung des Arbeitshandelns störenden Bedürfnissen und Neigungen, ablenkenden Nebenzwecken oder Randbedingungen. Der von Elias beschriebene historische Prozess bezog sich aber noch nicht so sehr auf die Arbeitsdisziplin und mehr auf *alltägliche Lebensverrichtungen* und -vorgänge wie Essen, Sexualität, Ausscheidungen. Dass man seine Notdurft nicht unter dem Fenster eines Aufenthaltsraums von Damen verrichtet, musste am Hofe lebenden Adligen noch im 16. Jahrhundert eingeschärft werden; ebenso, dass man beim gemeinsamen Essen nicht auf den Tisch spuckt, die Verdauungswinde unter Kontrolle hält oder kein gebrauchtes Taschentuch weiter verleiht. Der Gebrauch von Essbesteck wurde erst recht spät üblich. Dass sexuelle Betätigungen etwas Intimes seien, war ebenfalls eine Auffassung, die sich erst spät durchsetzte und mit der Erfindung des Schlafraums als eines nicht-öffentlichen Privattraums zusammenhing.

All dies zeigt an, dass allmählich das Triebhafte und Unkontrollierte im Menschen, auch seine Lust an Gewalt, an ihrer Ausübung ebenso wie am Zuschauen, moralisch, d.h. in Ansehen dessen, was allgemein als schicklich und anständig angesehen wurde, herabsank und der willentlichen Zügelung, einer *Verkünstlichung des Verhaltens* weichen musste, die gesellschaftliches Ansehen verliert.

„Elias zeigt, daß das, was heute ‚erwachsen‘ oder ‚zivilisiert‘ heißt, in einem noch überschaubaren Zeitraum aus einem archaischen Material von Trieben und Affekten entstanden ist. Der Abschluß dieses Prozesses ... koinzidiert mit dem Auftreten der Erziehung von Nicht-Erwachsenen.“ [Rutschky 1977, XLI]

Die Begründungen dafür waren allerdings lange Zeit nicht solche, die sich auf die Vernunft beriefen, sondern solche, die sich auf die „Ehrbarkeit“ oder den nötigen „Respekt“ vor anderen bezogen; was u.a. bedeutete, dass man sich gegenüber niedriger Gestellten oder Abhängigen hemmungsloser gehen lassen durfte als gegenüber Höhergestellten oder Personen, zu denen man in einem Abhängigkeitsverhältnis stand.

„Die Psychologie dieser Menschen [in der Alten Ordnung] muß eine andere gewesen sein als die heutige. ... Wenn das ‚soziale‘ Leben so ausschließlich von Realangst, allenfalls schon Vergeltungsangst als einem Vorläufer des Gewissens geregelt war, dann kann der psychische ‚Innenraum‘ des einzelnen, in dem heute Triebwünsche und Realitätsanforderungen gewissermaßen vorverhandelt und vorentschieden werden, nicht sehr groß gewesen sein.“ [Rutschky 1977, XXXV]

Man wird vermuten dürfen, dass dieser Prozess mit zunehmenden Tendenzen im Zusammenhang stand, dass Herrschaft sich nur erhalten und erweitern ließ, wenn es gelang, das „Volk“ unter einen zentralen Willen zu subsumieren und in seinem Verhalten zu steuern, was Kontrolle einschloss. Das „Volk“ musste für die Herrschaft *berechenbarer* werden, indem es *homogenisiert* wurde. Wir hatten gesehen, dass insbesondere mit dem Absolutismus sich dieses Herrschaftsinteresse deutlich artikulierte und durchsetzte: An die Stelle der vielfältigen und von lokalen und persönlichen Besonderheiten geprägten feudalen Abhängigkeiten sollte eine allgemeine und gleiche Staatsuntertänigkeit treten, die alle auf ein gleiches Interesse, das Staatsinteresse (im höfischen Absolutismus gleichbedeutend mit den Interessen des Herrscherhauses) verpflichtete. Diese Zeit der zweiten Hälfte des 17. und ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts war charakterisiert durch eine ungeheure Fülle von Erlassen und Dekreten, die sich ganz handfest auf Verhaltensregulierung des Volkes im Alltag bezogen. [Dipper 1991, 86]

Die *Aufklärung* setzte diesen Prozess der Zivilisierung einerseits fort, modifizierte ihn andererseits, indem sie nun *als Herrschaftsinstanz*, der sich das individuelle Verhalten unterwerfen sollte, *die Vernunft* einsetzte. Die Normierung des Verhaltens war dadurch einer Instanz unterworfen, die als in jedem Menschen von Natur aus potenziell gegeben angesehen wurde und als Quelle des Willens als eines wahrhaft menschlichen galt. Damit war die Unterordnung fordernde Instanz ins Zentrum eines jeden Menschen gerückt: Soweit er Vernunftwesen war, war es auch er selbst, der sich disziplinierte und eben darin seine Freiheit lebte: sich selbst bestimmte, sich selbst das Gesetz seines Handelns gab. So war der Prozess der Zivilisation zu seiner höchsten Konsequenz geführt.

Auf diese Weise war nun der Abstand, der zwischen dem Menschen des 10. Jahrhunderts und dem des 18. Jahrhunderts bestand, zum Abstand geworden zwischen dem Kind und dem Erwachsenen; d.h. dieser Abstand hatte sich in demselben Zeitraum zunehmend vergrößert. Und damit hatte sich auch der Prozess des

Erwachsenwerdens dahingehend verändert, dass die Entwicklungsleistung, die zu vollbringen ist, ungleich größer geworden war.

Rutschky zitiert Elias:

„Die Distanz zwischen dem Verhalten und dem ganzen psychischen Aufbau der Kinder auf der einen, der Erwachsenen auf der anderen Seite vergrößert sich im Laufe des Zivilisationsprozesses ... Der spezifische Prozeß des psychischen ‚Erwachsenwerdens‘ in den abendländischen Gesellschaften, der den Psychologen und Pädagogen heute oft genug Anlaß zum Nachdenken gibt, ist nichts anderes als der individuelle Zivilisationsprozeß, dem jeder Heranwachsende in den zivilisierten Gesellschaften als Folge des jahrhundertelangen, gesellschaftlichen Zivilisationsprozesses von klein auf automatisch in höherem oder geringerem Grade und mit mehr oder weniger Erfolg unterworfen wird. Man kann daher die Psychogenese des Erwachsenenhabitus in der zivilisierten Gesellschaft nicht verstehen, wenn man sie unabhängig von der Soziogenese unserer ‚Zivilisation‘ betrachtet. Nach einer Art ‚soziogenetischem Grundgesetz‘ durchläuft das Individuum während seiner kleinen Geschichte noch einmal etwas von den Prozessen, die seine Gesellschaft während ihrer großen Geschichte durchlaufen hat.“ (Elias 1939 zit. in [Rutschky 1977, XXXIII])

10.2 Der Dihad der Pädagogik

„Wer seinen Zögling gut bilden will, muß voraussetzen, daß in der sich selbst gelassenen Menschennatur ein fürchterliches Übergewicht der sinnlichen über die verständige Natur obwalte, daß also Anlagen zum Bösen im Zögling existieren - semina vitiorum, welche, wenn sie gepflegt werden, bald eine Ernte des Lasters darstellen werden, daß also nicht nur Schwäche, Gebrechlichkeit, Unmündigkeit, sondern auch Neid, Schadenfreude, Tücke, Lügenhaftigkeit, Kränkung anderer und Kränkungslust, Herrschsucht usw. in kurzem sichtbar werden müssen, wenn nicht der Entwicklung des Bösen mit unablässigem und unnachgiebigem Ernst entgegen gearbeitet wird. ...

Wer den Zögling gut bilden will, muß von dem Grundsatz ausgehen, daß die moralische Erziehung

a) weiter nichts ist, als ein Defensiv- und Offensivkrieg wider alles Böse und für alles Gute; ein Offensivkrieg wider den Keim des Bösen und wider alles, was seine Entwicklung begünstigt; ein Defensivkrieg für den Keim des Guten und für alles, was die Entwicklung dieses Keimes fördert;

b) daß dieser Krieg, so wie er wohl nicht zu früh angefangen werden kann, so auch nie geendet, nie durch Waffenstillstand unterbrochen werden darf, also gleichsam ein ewiger Krieg sein soll; daß

c) dieser Krieg wider das böse Prinzip für das Gute in dem Zögling nur von denen mit Erfolg geführt werden kann, welche ihn in sich und wider sich selber ritterlich gekämpft haben.

Dies ist die heilige Polemik, ohne welche unsere Lehranstalten Vorübungsplätze zur Aufführung schauerlicher Trauerspiele des Lebens, unsere Erziehungshäuser Pflanzschulen des Verderbens, unsere Erziehungslehren indirekte Theorien des Lasters, unsere Pädagogen Verzieher des menschlichen Geschlechtes werden müssen. ...

Und gerade diese unermessliche Höhe und Tiefe, Länge und Breite des sittlichen Verderbens, das in dem Maß nach allen Richtungen zunimmt, in welchem der Sinn des heiligen Krieges dagegen abnimmt ... gerade dies beweist am deutlichsten, daß man in der Erziehung von dem Grundsatz des heiligen Krieges ausgehen müsse.“

(J. Sailer: Über Erziehung für Erzieher. 1809)

Dieser Text ist kein Dokument der Aufklärungspädagogik. Im Gegenteil, sein Autor bekämpfte den Rationalismus der Aufklärung. (Was ihn nicht davor bewahrte, später aufklärerischer Zersetzung des rechten katholischen Glaubens beschuldigt zu werden.) In einem „Ökumenischen Heiligen-Lexikon“ heißt es über ihn:

„Johann Michael Sailer, 1775 zum Priester geweiht, wurde Professor in Ingolstadt und Landshut, dort für Moral- und Pastoraltheologie. Er setzte der rationalistischen Aufklärung ein innerliches Christentum entgegen und übte großen Einfluss auf den Katholizismus in Deutschland aus, sein ‚Vollständiges Lese- und Betbuch zum Gebrauch der Katholiken‘ wurde auch von frommen Evangelischen geschätzt. 1819 wurde seine Berufung als Bischof von Augsburg von Gegnern verhindert, 1822 wurde er Weihbischof in Regensburg, 1829 Bischof von Regensburg. Bald schon wurde er über die Grenzen seines Bistums hinaus fast wie ein Heiliger verehrt. Er galt als Vorbild eines aufrechten Katholiken in der Zeit von Revolutionswirren und Säkularisation. 1873 wurden Sailers Werke bei der Römischen Inquisition angeklagt, weil er ein Häretiker gewesen sei, der die katholische Theologie durch aufklärerische und protestantische Ideen ‚zersetzt‘ habe.“

<www.heiligenlexikon.de/BiographienJ/Johann_Michael_Sailer.html; aufger. 15.6.2007>

Doch obwohl es kein Text der Aufklärung ist, finden wir hier die Spuren ihrer pietistischen Vorläufer: das tiefe Misstrauen in die menschliche Natur, die nur durch Erziehung vom Bösen erlöst und zum Guten geführt werden könne, ohne dass das Böse je aus dem Menschen auszutreiben sei, weshalb sie – wie es bei Sailer hieß – als „*heiliger Krieg*“ auf „ewig“ fortzuführen sei.

In den Konsequenzen ist dies nicht so weit entfernt von dem, was wir auch bei Kant und Hegel über Erziehung lasen: dass das Kind diszipliniert und unter das Gesetz des fremden Willens gezwungen werden müsse, dass seinem Eigenwillen kein Raum zu geben sei.

Und so wird denn auch im folgenden Text der Feind im „heiligen Krieg“ der Erziehung klar benannt. Es ist der „Eigensinn“:

„Was nun den Eigensinn betrifft, so äußert sich derselbe als ein natürliches Mittel gleich in der ersten Kindheit, sobald die Kinder ihr Verlangen nach etwas durch Gebärden zu verstehen geben können. Sie sehen etwas, das sie gern haben möchten; sie können es nicht bekommen, sie erbofen sich darüber, schreien und schlagen um sich. Oder man gibt ihnen etwas, das ihnen nicht ansteht; sie schmeissen es weg und fangen an zu schreien. Dies sind gefährliche Unarten, welche die ganze Erziehung hindern und nichts Gutes bei den Kindern aufkommen lassen. Wo der Eigensinn und die Bosheit nicht vertrieben werden, da kann man unmöglich einem Kinde eine gute Erziehung geben. Sobald sich also diese Fehler bei einem Kinde äußern, so ist es hohe Zeit, dem Übel zu wehren, damit es nicht durch die Gewohnheit hartnäckiger und die Kinder ganz verdorben werden. Ich rate also allen denen, die Kinder zu erziehen haben, daß sie die

Vertreibung des Eigensinns und der Bosheit gleich ihre Hauptarbeit sein lassen und so lange daran arbeiten, bis sie zum Ziel gekommen sind. Man kann, wie ich oben bemerkt habe, unmündigen Kindern nicht mit Gründen beikommen; also muß der Eigensinn auf eine mechanische Weise vertrieben werden, und hierfür gibt es kein anderes Mittel, als daß man den Kindern den Ernst zeigt. Gibt man ihrem Eigensinn einmal nach, so ist er das zweitemal schon stärker und schwerer zu vertreiben. Haben die Kinder einmal erfahren, daß sie durch Erbosen und Schreien ihren Willen durchsetzen, so werden sie nicht ermangeln, dieselben Mittel wieder anzuwenden. Endlich werden sie zu Meistern ihrer Eltern und Aufwärterinnen und bekommen ein böses, eigensinniges und unleidliches Gemüt, wodurch sie hernach ihre Eltern, als wohlverdienten Lohn der guten Erziehung, solange sie leben, plagen und quälen. Sind aber die Eltern so glücklich, daß sie ihnen gleich anfangs durch ernstliches Schelten und durch die Rute den Eigensinn vertreiben, so bekommen sie gehorsame, biegsame und gute Kinder, denen sie hernach eine gute Erziehung geben können. Wo einmal ein guter Grund der Erziehung gelegt werden soll, da muß man nicht nachlassen zu arbeiten, bis man sieht, daß der Eigensinn weg ist, denn dieser darf absolut nicht da sein. Es bilde sich niemand ein, daß er etwas Gutes in der Erziehung wird tun können, ehe diese zwei Hauptfehler behoben sind. Er wird vergeblich arbeiten. Hier muß notwendig erst das Fundament gelegt werden.

Dieses sind also die zwei vornehmsten Stücke, auf die man im ersten Jahr der Erziehung sehen muß. Sind nun die Kinder schon über ein Jahr alt, wenn sie also anfangen etwas zu verstehen und zu sprechen, so muß man auch auf andere Dinge denken, doch nicht anders als mit der Bedingung, daß der Eigensinn der Hauptvorwurf aller Arbeit sei, bis er völlig beseitigt ist.“

(Aus: J. Sulzer, Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder, 1748, Zit. n. [Rutschky 1977, 173ff.])

Worum es in den Texten der Schwarzen Pädagogik immer wieder geht: den eigenen Willen des Kindes und damit seinen Widerstand gegen die erzieherischen Absichten der Eltern und Erzieher zu brechen; es gefügig zu machen. Und doch war es diesen Pädagogen nicht nur darum zu tun, ihren persönlichen Machtgelüsten zu frönen und Kinder der Willkür ihrer Launen zu unterwerfen. Letztlich ging es um eine Disziplinierung, die zwar anfangs vom Erzieher auszugehen hatte, später aber in Selbstdisziplin münden sollte.

- Die Brechung des Eigenwillens galt sozusagen als das Fundament: Nunmehr konnte der Erzieherwillen sich die nötige Geltung verschaffen.
- Dabei war darauf zu achten, dass nicht andere Einflussfaktoren die erzieherischen Intentionen durchkreuzen konnten; eine möglichst vollständige (Rutschky: „totale“) Kontrolle des Kindes war anzustreben.
- Der „Hauptfeind“ stand aber nicht außen, sondern innen: die Triebnatur des Kindes. Abhärtung und Triebkontrolle bzw. -unterdrückung sollten dazu führen, dass die Vernunft die Regie über die Natur übernehmen konnte. Verwöhnung, Verweichlichung waren zu vermeiden; sexuelle Betätigungen wie Selbstbefriedigung waren aufs Strengste zu bekämpfen.
- Ziel war, dass *die äußere Kontrolle und der Gehorsam gegenüber äußeren Instanzen zunehmend abgelöst wurde durch Selbstkontrolle und Gehorsam gegenüber der eigenen inneren Stimme*. Die Angst vor der Bestrafung durch

den Erzieher sollte immer mehr der Gewissensangst weichen. Bestrafung war daher grundsätzlich zu verbinden damit, dass dem Kind „ins Gewissen“ geredet wurde, so dass das Verhalten des Erziehers als Ausdruck eines Prinzips verstanden wurde, das allgemein und ganz unabhängig von der Erzieherperson galt, daher auch dann, wenn man nicht beobachtet wurde, wirksam war.

- Entsprechend der rationalistischen Weltsicht der Aufklärungszeit verbreitete sich auch eine neue *Auffassung von menschlichen Körper als einer komplizierten, gleichwohl in ihren Funktionsprinzipien erkennbaren und dann auch kontrollier- und steuerbaren Maschinerie*. Der Leib des Kindes wurde mit wissenschaftlicher Distanz betrachtet; und es wurden technische Ratschläge zu seiner Beherrschung gegeben, die sowohl die Behandlung durch den Erzieher als auch die Eigenkontrolle der Körperbewegungen durch das Kind betrafen. Dabei wurde teilweise der Einsatz von technischen Hilfsmitteln zur Korrektur der spontanen Körperhaltung empfohlen, welche an heutige Mittel zur Ruhigstellung bzw. „Fixierung“ von Personen in psychiatrischen Abteilungen oder Gefängnissen erinnern.
- In diesem Zusammenhang wurden auch die *Erziehungsmittel* zunehmend *als zweckrationale Instrumente zur Formung des Kindes* reflektiert. In Rutschkys Quellensammlung finden sich Texte zur – modern gesprochen – Ergonomie der Schulbank oder des Schulranzens ebenso wie zur technischen Zweckmäßigkeit der Schiefertafel.
- Insgesamt war die Schwarze Pädagogik durch äußerste *Künstlichkeit* charakterisiert. Spontaneität der Lebensäußerung und Unmittelbarkeit des Lebens, wie es halt wirklich war, unterlagen einer Geringschätzung, die auch eine Tendenz zur Abstraktifizierung der Lehrinhalte zur Folge hatte. Wenn die Aufklärungspädagogik gegenüber den tradierten Lehrinhalten mehr Lebensnähe forderte, so hieß dies vor allem, dass rationale Erkenntnisse über das Leben vermittelt werden sollten.

Dass solche Ratgeber im 18. Jahrhundert ganz besondere Resonanz fanden, ist ein Indiz dafür, welche Relevanz das Gelingen erzieherischer Bemühungen in dieser Zeit erhielt. Es kam ja in diesen Texten keineswegs ein Erziehungsoptimismus der Art zum Ausdruck, dass man nun endlich die Erziehung entdeckt hatte als Schlüssel zur Besserung von Individuum und Welt. Im Gegenteil: Erziehung erschien als eine *harte Arbeit*, die kaum einmal als erfolgreich abgeschlossen gelten konnte; die *fortwährende Bemühen* und höchsten Einsatz verlangte und selbst dann nicht zum sicheren Erfolg führte. Was artikuliert wurde, war vor allem eine feste erzieherische Absicht, ein unbedingter Wille zur Durchsetzung; damit verbunden die Überzeugung, dass Erziehung eine der wichtigsten Aufgaben über-

haupt war; und: dass sie im Prinzip effektiv sein konnte, wenn es nur gelang, den Widerstand, den das Kind ihr entgegen setzte, zu brechen.

Wer waren die *Adressaten* dieser Schriften? Ihre Autoren kamen fast durchweg aus dem Bürgerstand; und auch ihr Publikum war insbesondere das *Bürgertum*. Die ländliche Bevölkerung und auch die ärmeren Schichten der städtischen Bevölkerung waren des Lesens nicht hinreichend kundig; und wenn doch, hätte ihre materielle Lage es kaum zugelassen, Bücher zu kaufen. Der Adel konnte überwiegend auch nicht gerade als lesehungrig gelten. Zudem wären die erzieherischen Ratschläge für seine Art der Lebensführung kaum passend gewesen.

Katharina Rutschky führt den auf Entsagung, Mühe und Anstrengung angelegten Duktus dieser Schriften auf die gesellschaftliche Lage des Bürgertums in der feudalen Ordnung des Absolutismus zurück, insbesondere auf die Konkurrenzsituation zwischen dem politisch mächtigeren und gesellschaftlich privilegierten Adel und dem politisch weitgehend ohnmächtigen, gesellschaftlich niedriger stehenden, wirtschaftlich aber höchst erfolgreichen und kulturell den Ton angebenenden Bürgertum zurück:

„Das Bürgertum erwies sich dem Adel insofern überlegen, als es die pädagogische Operationalisierung des zivilisatorischen Zwanges zum Prinzip der Entwicklung machte oder besser: machen wollte. Der Bürger mußte sich mehr Gewalt antun, um wenigstens ‚moralisch‘, dem inneren Anspruch nach, der Person von Stand überlegen zu sein. Erziehung ist auch eine Institutionalisation dieser Gewalt, die sich zunächst in der Konkurrenz mit dem Adel auszahlen sollte.“ [Rutschky 1977, XXXV]

Die Konkurrenz innerhalb des Bürgertums: dass wirtschaftlicher Erfolg in hohem Maße davon abhing, sich gegen seine bürgerlichen Konkurrenten zu behaupten, kam hinzu. Und dabei ging es um mehr und anderes als bloß moralische Überlegenheit. Die Rationalisierung des persönlichen Verhaltens war schließlich die entscheidende Erfolgsbedingung dafür, dass Leistung – anders als auf dem Lande – sich tatsächlich lohnte.

10.3 Das gute Gewissen der Schwarzen Pädagogik

Nun stellt sich die Frage, woher das für uns heute kaum glaublich *gute Gewissen* dieser teils offenen Grausamkeit der Schwarzen Pädagogik kam.

Wogegen richtete sich die pädagogische Grausamkeit? Auf den ersten Blick: gegen das Kind; genauer: gegen dessen „Eigensinn“, Ungehorsam. Der Kampf gegen den kindlichen Eigensinn wurde allerdings *im Namen des Kindes* geführt. Er sollte zu seinem Besten sein. Er war daher nicht vergleichbar dem Kampf, der auf

bloße Unterwerfung oder gar Vernichtung des Gegners zielt. Wogegen genau der Kampf geführt wurde, das wird sehr deutlich im folgenden Zitat:

„Die wahre Liebe stammt aus dem Herzen Gottes, dem Quell und Urbild alles Vatersinnes (Eph. 3,15), ist durch die Liebe des Erlösers ab- und vorgebildet und wird durch den Geist Christi in den Menschen erzeugt, genährt, erhalten. Durch diese von oben stammende Liebe wird die natürliche elterliche Liebe gereinigt, geheiligt, geklärt und gestärkt. Diese geheiligte Liebe hat vor allem das dem Kinde gesteckte Ziel, das Gedeihen des inwendigen Menschen, das Geistesleben desselben im Auge, seine Befreiung von der Macht des Fleisches, seine Erhebung über die Ansprüche des bloß natürlichen Sinnenlebens, seine innere Unabhängigkeit von der es umflutenden Welt. Sie ist darum von früh an schon darauf bedacht, daß das Kind lerne, sich selbst zu verleugnen, zu überwinden und zu beherrschen, daß es nicht blindlings den Trieben des Fleisches und der Sinnlichkeit folge, sondern dem höheren Willen und Triebe des Geistes. Diese geheiligte Liebe kann darum auch ebensowohl hart sein als mild, ebenso versagen als gewähren, jedes zu seiner Zeit, sie versteht auch durch Wehetun wohlzutun, sie kann auch schwere Verleugnungen auferlegen, wie ein Arzt, der auch bittere Arzneien verordnet, wie ein Chirurg, der wohl weiß, daß der Schnitt seines Messers schmerzt, aber er schneidet doch, weil es die Rettung des Lebens gilt.

‚Du hauest ihn (den Knaben) mit der Rute; aber du errettest seine Seele von der Hölle.‘ In diesem Wort malt Salomo das Hartseinkönnen der wahren Liebe. Es ist nicht die harte stoische oder einseitig gesetzliche Strenge, die Gefallen an sich selber hat und lieber den Zögling opfert, als daß sie einmal von ihrer Satzung wiche; nein, sie läßt ihr herzliches Wohlmeinen bei allem Ernst doch immer wieder in Freundlichkeit, Erbarmen, hoffender Geduld, wie die Sonne durch Wolken, hindurchleuchten. Sie ist bei aller Festigkeit doch frei und weiß immer, was sie tut und warum sie es tut.“ (Aus: K. A. Schmid [Hrsg.], Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 1887, zit. n. [Rutschky 1977, 25 f.])

Zwar ist dies kein Zitat aus dem 18., sondern eines vom ausgehenden 19. Jahrhundert. Und es beruft sich auf Gott, nicht auf die Vernunft. Dennoch kann es für das stehen, was auch für die Aufklärungspädagogik galt: So hart die Strafen sein mochten, mit denen die kindliche Triebnatur gebändigt werden sollte, so sehr musste doch der Erzieher dabei seine eigenen Affekte unter Kontrolle haben. Weder durfte er sich vom Mitleid hinreißen lassen; noch durfte er aus sadistischer Lust strafen. Er musste *affektlos* tun, was als nötig erschien. Und eben darin sollte sein Engagement zum Ausdruck kommen: in der Affektlosigkeit der pädagogische Eros, wie man später sagte, die „Liebe“, wie es in dem Text heißt.

Eine Seite im Kind sollte bekämpft werden zugunsten der anderen Seite. Das „Fleisch“ wurde bekämpft zugunsten des Geistes. Natur wurde bekämpft im Namen der Vernunft. Die Natur des Kindes, das „Fleisch“, erschien als das feindliche Gegenüber der Erziehung. Die Vernunft aber sollte allmählich Fuß fassen im Kinde, so dass irgendwann sie als eigene die fremde Vernunft des Erziehers würde ablösen können.

Damit wurden sie von Objekten zu Partnern bei der Erziehung. Objekt der Erziehung blieb allerdings die Natur im Kinde. So dass das Erziehungsgeschäft letztlich gar nicht so sehr eine Polarisierung von Erwachsenen und Kindern intendierte

als vielmehr eine Polarisierung von Vernunft und Natur, die durch das Kind selbst hindurch ging und die durch Erziehung herausgeholt und verstärkt wurde.

In den Texten der Schwarzen Pädagogik erscheint genau dies als ein geradezu tückischer Wesenszug dieser Pädagogik, dass sie in ihrer Grausamkeit gegen das Kind dieses zugleich auf die eigene Seite zog und damit in es selbst den Zwiespalt bis hin zur Selbstverachtung, zum Selbsthass einsenkte.

Tatsächlich aber – dies hatten wir schon bei näherer Betrachtung des Kantischen Verständnisses von „Wildheit“ gesehen – war noch etwas anderes im Visier als bloß die Natur des Kindes: seine „Unabhängigkeit von Gesetzen“, die ja, wie wir gesehen haben, keineswegs etwas Natürliches, sondern durch den Verstandesgebrauch Ermöglichtes ist. Es war *die ungebundene Freiheit des Kindes*, welche die Schwarze Pädagogik auf den Plan rief. Und sie sah sich auf den Plan gerufen, weil sie der kindlichen Vernunft nicht zutraute, von ihrer Freiheit den rechten Gebrauch zu machen. Die Aufklärungspädagogik berief sich auf die Vernunft und misstraute zugleich ihrer kindlichen Gestalt. Sie propagierte die menschliche Freiheit und ängstigte sich zugleich vor Tyrannei und Willkür, die aus ihr resultieren könnten. Sie wollte den neuen Menschen und forderte von ihm Gehorsam gegenüber dem alten Menschen. Ihre Vision war die Autonomie; gegenüber dem Kind aber rief sie nach dem ehernen Gesetz.

11. Preußische Reformen und Neuhumanismus

11.1 Preußens Lage um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert

Die *Französische Revolution* hatte Europa heftig erschüttert. Die Beseitigung der Alten Ordnung in Frankreich hatte in den weiterhin feudal verfassten Ländern Mitteleuropas sowohl Hoffnungen als auch Befürchtungen geweckt: Hoffnungen im Bürgertum, dass dies der Beginn einer neuen Zeit sein werde und sich die Ideen der Revolution – möglichst auf friedlichem Wege und ohne die Schrecken des revolutionären Terrors – in den deutschen Ländern verbreiten und durchsetzen würden, partnerschaftlich durchgeführt im Bündnis mit einer reformwilligen aufgeklärten Monarchie und den aufgeklärten Teilen des Adels; Befürchtungen bei den privilegierten Ständen und den absolutistischen Regierungen, dass sich die Idee der Volkssouveränität und der Republik auch in den deutschen Ländern verbreiten und zu radikalen Bewegungen von unten führen könnte, welche die definitive Abschaffung der Ständeordnung und ihres Herrschaftsystems zum Ziele haben würden.

Die wichtigsten der europäischen Mächte hatten sich daher 1793 zu einer *Koalition* zusammengeschlossen, um Frankreich durch eine militärische Intervention zurückzuführen in die Alte Ordnung. Dieser Versuch war gescheitert. Die Interventionsarmee Preußens und Österreichs mit ihren bezahlten Berufssoldaten war dem französischen Volksheer nicht gewachsen, das durch eine allgemeine Rekrutierung unter der wehrfähigen Bevölkerung gebildet wurde. Während die preußischen und österreichischen Berufssoldaten im Grunde ihren „Arbeitgebern“ dienten, den beiden Herrscherhäusern, kämpften die französischen Soldaten für ihr Land und verteidigten die Errungenschaften der Revolution gegen die feudale Reaktion.

Das Blatt wendete sich, und Frankreich zwang zuerst 1795 Preußen und Spanien, dann nacheinander auch die meisten anderen Koalitionsstaaten zum Friedensschluss. 1797 war nur England verblieben, das sich weiterhin mit Frankreich im Kriegszustand befand. Preußen trat im Friedensschluss von Basel 1795 das linke Rheinufer an Frankreich ab und ließ sich hierfür Entschädigungen auf rechtsrheinischem Gebiet zusichern. Norddeutschland wurde unter preußischer Garantie neutralisiert.

Es folgte eine zehnjährige Friedenszeit: Preußen trat den beiden folgenden anti-französischen Koalitionen 1799-1802 und 1805-06 nicht bei und blieb neutral. In beiden Koalitionen mussten die kontinentalen Mächte sich Frankreich geschlagen

geben. Nur England konnte von Napoleon nicht besiegt werden und errang mit dem Sieg in der Schlacht von Trafalgar die unumschränkte Seeherrschaft, welche es in die Lage versetzte, ab 1805 über Frankreich die sog. Kontinentalsperre zu verhängen.

1806 gab Preußen seine Neutralität auf, ging eine Koalition mit Sachsen und Russland ein und erklärte Frankreich den Krieg. Noch im Oktober 1806 wurde Preußen vernichtend geschlagen, die französische Armee zog in Berlin ein, und Preußen musste sich 1807 einem von Napoleon diktierten Friedensvertrag unterwerfen. Preußen verlor etwa die Hälfte seines Gebietes, darunter alle Gebiete westlich der Elbe. Darüber hinaus musste es ein Bündnis mit Frankreich eingehen. Bis 1812 stand Preußen unter französischer Besatzung und musste sich am Russlandfeldzug Napoleons 1812 beteiligen, der mit einer Katastrophe für Napoleon endete. Preußen sagte sich im Friedensschluss mit Russland 1812 von Frankreich los. Es folgten 1813-1814 die Kriege zur Befreiung von der französischen Herrschaft, die schließlich 1814 zu Napoleons Abdankung, seiner Verbannung auf die Insel Elba und die Wiedereinsetzung des bourbonischen Herrscherhauses in Frankreich führten.

Diese historischen Hintergrundinformationen sind wichtig, um den Kontext zu verstehen, in dem die preußischen Reformen der Jahre 1807-1813 standen, denen auch die Bildungsreform zugehört, an welcher Wilhelm von Humboldt, der prominenteste Repräsentant der Richtung, die man heute als Neuhumanismus bezeichnet, maßgeblichen Anteil hatte.

Die Situation in Preußen war Anfangs des 19. Jahrhunderts geprägt von der *Ausstrahlung der Französischen Revolution und ihrer Ideen in das Bürgertum*; zugleich aber von der spezifischen Stellung Preußens zu Frankreich als überlegener Macht, der man sich zuerst 1795 und erneut 1806 militärisch ergeben musste. Die Niederlage und der Friedensschluss von 1795 leiteten für Preußen eine 10jährige Epoche des Friedens ein, in der sich das kulturelle Leben – nicht zuletzt unter den aus Frankreich kommenden Einflüssen – entfalten und sich eine bürgerliche Geisteselite herausbilden und Gehör verschaffen konnte. Die Niederlage von 1806 und der Frieden von 1807 dagegen brachten die *französische Besatzung*. Mit dieser Besatzung ging zwar einerseits der vom Bürgertum begrüßte Zusammenbruch des Feudalsystems in Preußen einher, andererseits aber wurde durch sie der sich ebenfalls vor allem im Bürgertum entwickelnde Nationalstolz empfindlich verletzt.

Die Reformen der Jahre 1807 bis 1813 waren daher aus der Sicht des Bürgertums sowohl Folge der bitteren nationalen Niederlage als auch verheißungsvoller Ausdruck des Übergangs Preußens zur Neuen Ordnung. Sie waren aus der Sicht des preußischen Adels notwendiges Zugeständnis an die Neue Ordnung; darin aber zugleich Mittel der Sammlung aller nationalen Kräfte unabhängig von ihrer

Standeszugehörigkeit, die dann in den Befreiungskriegen zur Vertreibung der Besatzer, in Folge dessen dann aber zur Restauration der Alten Ordnung führte. Wie der Absolutismus mit seiner Förderung der bürgerlichen Wirtschaftskraft zu seinem eigenen Niedergang im 18. Jahrhundert mit beitrug, so ab 1813 das durch die Reformen für den Nationalstaat gewonnene Bürgertum zur – jedenfalls teil- und zeitweisen – Wiedereinsetzung des Adels in seine alte Machtstellung.

11.2 Die Preußischen Reformen

Um die hohen Tributzahlungen an Frankreich aufbringen zu können und eine innere Einheit herzustellen, sah sich der preußische Staat zu durchgreifenden Reformen gezwungen. Insofern werden die Preußischen Reformen dieser Jahre auch als „*defensive Modernisierung*“ [Popp 2004, 18] und „*Modernisierung von oben*“ [Lundgreen 1980, 53] bezeichnet. Um einer potenziellen Revolution zuvorzukommen, sollte die Gesellschaft strukturell modernisiert werden – das lief vor allem auf die Abschaffung der ständischen Gliederung und die Beseitigung der Hindernisse für freie wirtschaftliche Betätigung hinaus; zugleich aber sollte dies alles ohne politische Demokratisierung erfolgen.

1799 schon hatte der preußische Minister Struensee dem französischen Gesandten in Berlin erklärt:

„Die heilsame Revolution, die Ihr von unten nach oben gemacht habt, wird sich in Preußen langsam von oben nach unten vollziehen. Der König ist Demokrat auf seine Weise. Er arbeitet unablässig an der Beschränkung der Adelsprivilegien und wird darin den Plan Josephs II. [des österreichischen Kaisers] verfolgen, nur mit langsamen Mitteln. In wenigen Jahren wird es in Preußen keine privilegierte Klasse mehr geben.“ (zit. in [Popp 2004, 16])

Und 1807 schrieb Hardenberg an den preußischen König:

„Die Französische Revolution, wovon die gegenwärtigen Kriege die Fortsetzung sind, gab den Franzosen unter Blutvergießen und Stürmen einen ganz neuen Schwung. Alle schlafenden Kräfte wurden geweckt, das Elende und Schwache, veraltete Vorurteile und Gebrechen wurden – freilich zugleich mit manchem Guten zerstört. Die Benachbarten und Überwundenen wurden mit dem Strome fortgerissen ... Der Wahn, dass man der Revolution am sichersten durch Festhalten am Alten und durch strenge Verfolgung der durch solche geltend gemachten Grundsätze entgegenstreben könne, hat besonders dazu beigetragen, die Revolution zu befördern und derselben eine stets wachsende Ausdehnung zu geben. Die Gewalt dieser Grundsätze ist so groß, sie sind so allgemein anerkannt und verbreitet, dass der Staat, der sie nicht annimmt, entweder seinem Untergange oder der erzwungenen Annahme derselben entgegensehen muss ... Also eine Revolution im Guten Sinn, gerade hinführend zu dem großen Zwecke der Veredelung der Menschheit, durch Weisheit der Regierung und nicht durch gewaltsame Impulsion in innen oder außen – das ist unser Ziel, unser leitendes Prinzip.“ (zit. in [Popp 2004, 18])

Da die Reformen nacheinander von den Ministern Stein (bis 1810) und Hardenberg (ab 1810) durchgeführt wurden, sind sie auch unter dem Namen „Stein-Hardenbergsche Reformen“ bekannt.

Dazu gehörten (neben der später noch zu thematisierenden Bildungsreform):

- die Agrarreformen von 1807 und 1811,
- die Regierungsreform von 1808 und 1810,
- die Städtereform von 1808 (erweiterte Selbstverwaltungsrechte der Städte),
- die Gewerbereform von 1810,
- die Steuerreform von 1812,
- die Heeresreform von 1813,
- das Emanzipationsedikt von 1812 (weitgehende rechtliche Gleichstellung jüdischer Bürger).

Hiervon sind die Agrarreformen und die Gewerbereform für Pädagogik von besonderer Bedeutung.

11.2.1 Agrarreformen und Freisetzung der Arbeitskräfte

Die *Agrarreformen 1807* betrafen in erster Linie die Verhältnisse auf dem Land. Für ganz Preußen wurde die *Leibeigenschaft abgeschafft*. (Die feudalen Abgaben und Dienste bestanden aber noch fort.) Jedermann durfte ab jetzt Grundeigentum erwerben; und auch Adlige konnten nun bürgerliche Berufe ergreifen. Generell galt *freie Berufswahl* für alle und damit auch die *Freizügigkeit*. Auch die Freiheit der Eheschließung wurde eingeführt. Die scharfe Abgrenzung zwischen den Ständen fiel.

Damit war definitiv die Bindung der auf dem Lande arbeitenden Bevölkerung an ihre Scholle aufgehoben. Die Menschen konnten dorthin ziehen, wo sie Arbeit fanden. Der expandierende Sektor der Warenproduktion profitierte von der einsetzenden Mobilität der Arbeitskräfte, konnte der lokale Arbeitsmarkt doch nun auch Menschen von weiter her anziehen.

Mit dem *Regulierungsedikt von 1811* wurden alle Bauern Eigentümer der Höfe, die sie bewirtschafteten. Damit entfielen fortan die feudalen Abgaben und Dienste. Allerdings mussten die Bauern ihre ehemaligen Grund- und Gutsherren dafür entschädigen. Wenn sie die Entschädigungssumme nicht aufbringen konnten (was überwiegend der Fall war), hatten sie einen Teil ihres Landes an ihren Gäubiger abzutreten. Was blieb, reichte oft nicht für den eigenen Lebensunterhalt. Viele Bauern verloren daher das ihnen zugesprochene Land wieder und mussten sich als freie Landarbeiter auf den Höfen ihrer ehemaligen Herren verdingen.

Die Agrarreformen trugen daher in ganz erheblichem Maße zur *Herausbildung der neuen Arbeiterklasse* bei: Freie, aber landlose Bauern waren freie, aber arbeits-

lose Arbeitskräfte. Um leben zu können, mussten sie arbeiten können; nicht nur eigenes, auch zu bewirtschaftendes Land eines Gutsherrn stand ihnen aber nicht mehr zur Verfügung. Sie hatten nichts zu Markte zu tragen als ihre eigene Arbeitskraft.

Diese Trennung der Arbeitskräfte von den materiellen Bedingungen ihrer Arbeit, hier vom Land und den dazugehörigen sächlichen Produktionsmitteln, war in einem früheren Vorlesungskapitel als „Entfesselung der Produktivkräfte“ bezeichnet worden. Die Betroffenen selbst dürften ihre Situation damals eher als Entwurzelung empfunden haben. Erst aus dem historischen Rückblick zeigt sich, dass für die so freigesetzten und auf den neu entstehenden Arbeitsmarkt geworfenen Arbeitskräfte damit langfristig die Möglichkeit, aber auch die Notwendigkeit der Qualifizierung ihrer Arbeitskraft entstanden war, für die ihnen unter feudalen Bedingungen engste Grenzen gesetzt waren. Und aufgrund des Falls der Standesgrenzen, der Freizügigkeit für alle, der freien Berufswahl war die freie Entfaltung der individuellen Potenziale grundsätzlich nicht mehr ein Privileg der höheren und wohlhabenderen Stände, sondern stand als Möglichkeit rechtlich allen zu.

11.2.2 Gewerbereform und Freisetzung des technischen Fortschritts

Mit der Gewerbereform fielen 1810 auch die Schranken, welche die städtischen Zunftordnungen immer noch der Freiheit des Gewerbes und der Berufsausübung setzten. Die Reglementierungen der Zunftordnungen fielen weg; d.h. nicht nur die Wahl des Berufs, sondern auch die Art und Weise seiner Ausübung waren nun frei und konnten nach Maßgabe der wirtschaftlichen Erfordernisse gewählt werden.

Dies kostete eine Vielzahl von Handwerkern die Existenz. Zugleich war es eine wichtige Bedingung für die Durchsetzung der *freien Konkurrenz* der Unternehmungen um effiziente Produktionsformen und neue Produktarten und damit für die *Entfesselung des technischen Fortschritts*. Dieser brachte längerfristig *völlig neue Qualifikationsanforderungen* mit sich, und zwar auf den verschiedensten Ebenen. Technischer Fortschritt basierte auf wissenschaftlichem Fortschritt; also mussten die Wissenschaften gefördert werden. Die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in neue Technologien war von Technikern und Ingenieuren zu leisten; also brauchte man technische Ausbildungsstätten. Schließlich veränderten sich dadurch auch die Arbeitsanforderungen für die Arbeiter in der Produktion: Zunehmende Arbeitsteiligkeit brachte zwar auch immer wieder einfache Tätigkeiten hervor, welche sich ohne umfangreichere Ausbildung und nur auf der Basis von kurzen Anlernzeiten ausüben ließen; aber eben diese Tätigkeitsbereiche waren zugleich längerfristig immer auch am ehesten von Rationalisierung bedroht.

Menschliche Arbeit war an dieser Stelle oft nur die Vorstufe maschineller Verfahren.

Die wirtschaftlich induzierte technische Entwicklung hatte Auswirkungen auf die Lebensverhältnisse der Menschen insgesamt, die sich immer rascher änderten und von den Menschen die Fähigkeit, sich darauf angemessen einzustellen, also zunehmend das verlangten, was man heute *Selbstregulationsfähigkeit* nennt.

Im vorhergehenden Vorlesungskapitel hatten wir gesehen, dass sich diese Entwicklung als Fortsetzung des Zivilisationsprozesses verstehen lässt, in dessen Verlauf Außensteuerung immer mehr durch Innensteuerung abgelöst wird. Das aber hieß auch, dass die Menschen sehr viel mehr von ihrer Welt verstehen mussten, dass sie sehr viel mehr Anteil nehmen mussten an dem, was in der Welt geschah, als dies noch in der Alten Ordnung der Fall war, um sich zurechtzufinden und aus eigener Einsicht und aus eigenen Kräften, also selbstständig, ohne Anleitung durch Vormünder die notwendigen Anpassungsprozesse zu vollziehen.

Für die Masse der Arbeitskräfte in der industriellen Produktion sollte es noch Jahrzehnte, also bis weit ins 19. Jahrhundert dauern, dass sich diese Entwicklung zu höheren Anforderungen an ihre Ausbildung wirklich bemerkbar machte und in der Breite durchgesetzt wurde. Sowohl das preußische Unternehmertum als auch die adligen Gutsherren in Ostpreußen setzten noch sehr lange auf billige Kinderarbeit und sabotierten Versuche zur Umsetzung der gesetzlichen Schulpflicht. Erst nach der Errichtung der Republik 1918 konnte für Deutschland insgesamt wirklich von einer flächendeckenden Realisierung der allgemeinen Schulpflicht gesprochen werden. Vorausschauenden Bildungspolitikern jedoch war schon Anfang des 19. Jahrhunderts klar, dass die Neue Ordnung, deren Durchsetzung sich abzeichnete, eine breite allgemeine Bildung für alle erfordern würde.

11.2.3 Bildungsreform

Die Bildungsreform in Preußen verband sich ganz besonders mit dem Namen *Wilhelm von Humboldt*. Freiherr vom Stein berief ihn 1808 zum Leiter der Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts im neu geschaffenen Ministerium des Innern. Humboldt trat sein Amt 1809 an, übte diese Funktion 16 Monate aus, nahm dann aber seinen Abschied, weil ihm zu wenig Handlungsspielraum gegeben wurde. Seine Reformansätze wurden anschließend von Staatsrat *Süvern* fortgesetzt, der schon zuvor mit Humboldt zusammen gearbeitet hatte.

Humboldts und Süverns Reformbemühungen bezogen sich auf drei Hauptbereiche: das Volksschulwesen, das Gymnasium und die Universität.

Das bis dahin nach Ständen organisierte Schulwesen sollte durch ein gestuftes, aber nicht mehr nach Ständen gegliedertes allgemeines staatliches Schulwesen unter Einbezug der Universität abgelöst werden, das grundsätzlich allen Heranwach-

senden gleich welcher sozialen Herkunft offen stehen sollte. Die *Volksschule* sollte eine elementare Grundlage bilden, die hinreichen würde, im alltäglichen Leben zurecht zu kommen. Dazu gehörten Lesen, Schreiben und Rechnen sowie elementare Kenntnisse in lebenswichtigen Dingen wie Maßen, Währung u.a. Das *Gymnasium* sollte, konzipiert als Gesamtschule, darauf aufbauend höhere Bildung für alle ermöglichen. Die *Universität* schließlich sollte ihre Studierenden in die Wissenschaft einführen, und zwar nicht bloß durch Vermittlung der Forschungsergebnisse, sondern durch aktive Einbeziehung in den Forschungsprozess.

Gedacht war dies als schulorganisatorische Umsetzung der *Idee der Allgemeinbildung*, mit welcher sich die Neuhumanisten von utilitaristischen, also an der Erziehung zur Brauchbarkeit (z.B. Erziehung zur Industriosität) orientierten Konzepten der Aufklärungspädagogik absetzten.

Voraussetzung für die Realisierung des Konzepts war zugleich eine gründliche Reform der Lehrerbildung bzw. für die Volksschule überhaupt erst die Etablierung einer systematischen Lehrerbildung, nachdem bis dahin die Lehrer an den Landschulen lediglich einer Approbation durch den örtlichen Geistlichen bedurften, der sie meist weniger nach fachlichen und pädagogischen als nach religiösen Maßstäben beurteilte.

In Süverns Entwurf für ein Unterrichtsgesetz von 1819 hieß es:

„Als öffentliche und allgemeine werden diejenigen Schulen und Erziehungsanstalten anerkannt, welche die allgemeine Bildung des Menschen an sich, und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken. ...

Die öffentlichen allgemeinen Schulen sollen ... die Grundlage der gesamten Nationalerziehung bilden. Die Erziehung der Jugend für ihre bürgerliche Bestimmung auf ihre möglichste allgemein-menschliche Ausbildung zu gründen, sie dadurch zum Eintritt in die Staatsgemeinschaft zweckmäßig vorzubereiten und ihr treue Liebe für König und Staat einzuflößen, muß ihr durchgängiges eifriges Bestreben sein. ... [Es folgen die Benennung und Erläuterung der drei Stufen: Allgemeine Elementarschule, Allgemeine Stadtschule und Gymnasium.]

Alle diese Stufen müssen auf ihren Endzweck so fest gerichtet sein, daß sie zusammen wie eine einzige große Anstalt für die National-Jugendbildung betrachtet werden können. Es muß daher ihre ganze Anlage auf einem in sich übereinstimmenden System der letzteren beruhen, welches sie in innerem Zusammenhange untereinander erhält, und keiner Stufe eine Abweichung von dem allgemeinen wesentlichen Charakter des Ganzen gestattet. ...

So kann ... der verschiedene Stand und künftige bürgerliche Beruf der einer allgemeinen Schule übergebenen Zöglinge deren Verfassung nicht ändern.

Die öffentliche allgemeine Schule hat auf jeder ihrer Stufen zunächst nur danach zu streben, daß sie die allgemeine Bildung ihrer Schüler innerhalb der ihr gezogenen Grenzen recht gründlich fördere, um jeden derselben so weit zu führen, daß er nach Fähigkeit, Neigung und Verhältnissen zur besonderen Anleitung für irgend eine äußere Bestimmung übergehen und, je besser im allgemeinen vorbereitet, dieser mit desto mehr Selbsttätigkeit, Einsicht und Geschick sich widmen kann.“ (zit. in [Lundgreen 1980, 56-58])

Der Widerstand gegen diese Pläne war zu groß, als dass sie hätten verwirklicht werden können. Geblieben ist die Gründung von Universitäten neuen Typs 1810 in Berlin (heutige Humboldt-Universität), 1811 in Breslau und 1818 in Bonn; die Einführung der seminaristischen Lehrerbildung und die Konzeption des (neu)humanistischen Gymnasiums, das in der Folgezeit allerdings nicht als Gesamtschule, sondern als Schule für die höheren Gesellschaftsschichten etabliert wurde, während die Volksschule, die eigentlich eine obligatorische gemeinsame Schule für alle werden sollte, in ihrer zweiten Stufe zur Schule der Masse der Bevölkerung wurde.

Der Widerstand richtete sich besonders gegen die Konzeption eines zwar gestuften, aber einheitlichen und gemeinsamen Bildungswegs von der Volksschule (wiederum geteilt in Allgemeine Elementarschule und Allgemeine Stadtschule) über das Gymnasium bis zur Universität.

Die Antwort auf diesen Schulplan kam von einem Kollegen aus dem Ministerium. In einer internen Beurteilung des Plans schrieb sein Kollege, der Staatsrat Ludwig von Beckedorff, Süvern verfolge die Idee der Gleichheit aller Menschen und verstoße so gegen die unleugbare Ungleichheit der Menschen von Natur. Diese natürliche Ungleichheit sei zugleich das Band, das die Menschen zur Gesellschaft zusammenhalte.

„Es gibt nun einmal verschiedene Stände und Berufe in der menschlichen Gesellschaft; sie sind rechtmäßig, sie sind unentbehrlich. Allen zugleich kann kein einzelner angehören, für einen muß er sich entscheiden. Wann soll denn der Zeitpunkt eintreten, wo diese Entscheidung gefaßt und also der besondere Bildungs- und Vorbereitungsweg betreten wird? Irgend einmal muß dies doch geschehen, und je später, desto schlimmer. Je länger der Jugend die Verschiedenheit der menschlichen Verhältnisse verheimlicht wird, als eine desto größere Last muß sie ihr hinterher erscheinen ... Was aber das schlimmste ist, die gegenseitige Achtung und Liebe, welche die einzelnen Stände dadurch bisher miteinander verbunden hat, daß sie einer des andern Bedeutung und Unentbehrlichkeit gefühlt und erkannt haben, muß nach und nach verschwinden, und vielmehr einem eigennützigem Wettstreit, einem lieblosen Neide, und einem unbestimmten Verlangen aller und jeder nach Besitz, nach Ansehen und persönlichem Vorzuge Platz machen. ... Um aller dieser Gründe willen aber bedürfen wir in der menschlichen Gesellschaft nicht gleichartiger Stufen, sondern verschiedenartiger Berufs- und Standeschulen; nicht wie der Entwurf vorschlägt, neu eingerichteter allgemeiner Elementarschulen, allgemeiner Stadtschulen und Gymnasien ..., sondern nach bisheriger alter Weise, guter Bauern-, Bürger- und Gelehrtschulen, worin diejenigen, welche diese ... zwar verschiedenen, aber gleich ehrenwerten Ständen angehören, von Kindesbeinen an zu ihrer künftigen Bestimmung vorbereitet werden; nicht endlich einer künstlichen Gleichheit der Volkserziehung, sondern vielmehr einer naturgemäßen Ungleichheit der Standeserziehung. ... Für Republiken mit demokratischer Verfassung mag dergleichen vielleicht passen, allein mit monarchischen Institutionen verträglich es sich gewiß nicht.“ (zit. in [Lundgreen 1980, 60-62])

11.3 Allgemeine Menschenbildung

Die Schulpläne Humboldts und Süverns wurden in hohem Maße von einer pädagogischen Programmatik getragen, die sie umsetzen sollten, der Programmatik nämlich einer *Allgemeinen Menschenbildung* mit höchst politischen Implikationen. Diese Programmatik ist es insbesondere, welche sich mit dem Begriff des Neuhumanismus verband und worin dieser sich vom Utilitarismus der deutschen Aufklärungspädagogik absetzte.

Humboldt hatte 1789, also im Alter von 22 Jahren, seinen Lehrer Campe nach Paris begleitet. Auch er hatte sich in Briefen über seine Eindrücke geäußert. Schon vor der Ankunft in Paris hatte er in sein Tagebuch notiert, er könne sich

„nicht in die Art finden, wie er [Campe] die Dinge ansieht. Seine und meine Gesichtspunkte liegen himmelweit auseinander. Ewig hat er vor Augen und führt es im Munde das, was nützlich ist, was die Menschen glücklicher macht, und wenn es nun darauf ankommt, zu bestimmen, was das ist, so ist diese Bestimmung immer so eingeschränkt. Für das Schöne, selbst für das Wahre, Tiefe, Feine, Scharfsinnige in intellektuellen, für das Große, in sich Edle in moralischen Dingen, scheint er äußerst wenig Gefühl zu haben, wenn nicht mit diesem zugleich ein unmittelbarer Nutzen verbunden ist.“ (zit. in [Fertig 1977, 38])

Und in einem Brief schrieb er später:

„Campe ist wirklich ein gutmütiger, sanfter, verträglicher Mann, dabei heiter und aufgeräumt, aber ein interessantes Gespräch kann es zwischen ihm und mir nicht geben.“ (zit. in [Fertig 1977, 38])

Die Parallele zu Rousseaus Aussage, dass der eigentliche Beruf, zu dem er Emile wie überhaupt jeden Heranwachsenden erziehen sehen wolle, der Beruf des Menschen sei, ist deutlich.

Auch die Philanthropen hatten sich ja gegen ständische Schranken für die Bildung gewandt; doch war dies sehr viel mehr in dem liberalen Sinne einer Chancengleichheit für alle gedacht, dass also der Einzelne nicht in seinen Bildungsmöglichkeiten durch seine ständische Herkunft beschränkt sein dürfe; es war aber keineswegs so gemeint, dass Bildung sich generell auch nicht auf ein bestimmtes, von der Gesellschaft benötigtes Ausbildungsziel orientieren dürfe. Der Bauernsohn sollte etwas anderes (Nützliches) werden können als Bauer; aber selbstverständlich sollte er etwas Nützliches werden.

Der Neuhumanismus lehnte auch dies noch ab. Nicht, dass er etwas dagegen hatte, dass die Menschen etwas Nützliches lernten. Aber dies sollte auf einer Basis allgemeiner Bildung erfolgen, durch die sie gegenüber dem so an nützlichen Kenntnissen und Fähigkeiten Erworbenen doch auch immer frei blieben. Auch Rousseau hatte ja nichts dagegen gehabt, dass jemand Beamter oder Priester oder Soldat werde. Aber dies sollte doch nicht das sein, womit er – modern ausgedrückt – identifiziert sei, nicht eine Bestimmung, an die er gefesselt wäre. Seine eigentli-

che Bestimmung sei, Mensch zu sein; dies könne er in diesem oder jenem Beruf sein; doch niemals dürfe die Bestimmung zum Menschsein der Bestimmung zu einem bürgerlichen Beruf geopfert werden.

Was aber hieß „Menschsein“?

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welche die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“ (Humboldt zit. in [Michael/Schepp 1973, 203])

Bildung sollte demnach nicht nur formal allgemein sein, im Sinne einer Ausbildung aller Kräfte, sondern auch reich sein an Inhalten; nicht gefesselt an bestimmte Materien, und doch material.

Das Verständnis von Allgemeinbildung erweiterte sich also im Neuhumanismus gegenüber den Auffassungen der deutschen Aufklärungspädagogik. Mit dem Aufstieg des Bürgerstandes und der revolutionären bzw. reformerischen Überwindung der feudalen Gesellschaftsordnung war die Berufung auf den Menschen bzw. das Menschliche an die Stelle der Berufung auf Gott oder das Göttliche getreten. Die Instanz, vor der sich alles, was geschah und getan wurde, letztlich zu rechtfertigen hatte, war im Menschen selbst gefunden worden: in seiner Vernunft.

In der Vernunft hatte der Mensch sich als sein eigener Grund gefunden; als die Macht zur Umgestaltung der Welt im Namen nicht mehr Gottes, sondern des Menschen. Die Vernunft war einerseits empirisch: es gab sie, sie artikulierte sich, sprach sich aus durch lebendige Menschen. Aber zugleich transzendierte sie das Empirische; denn die bestehende Welt und die Menschen in ihr waren nicht nur vernünftig. Aus dieser Spannung resultierte die Normativität der Vernunft: Die Welt möge vernünftig (= menschlich) werden.

Bildung richtete sich an *alle Kinder und Jugendlichen ohne Ausnahme*, soweit sie als der Vernunft fähig galten (Öffentlichkeit). Alle Kinder und Jugendlichen mussten zu ihr Zugang erhalten können (Verpflichtung des Staates); aber niemand auch durfte sich ihrem Anspruch entziehen: Es bestand allgemeine Bildungspflicht (Schulpflicht).

Sie richtete sich inhaltlich auf *alles, was der vernünftigen Analyse und Gestaltung zugänglich war*. Der Anspruch war umfassend; es durfte keine vom Vernunftanspruch befreiten Wirklichkeitsregionen geben. Auch wenn aus Gründen beschränkter Lehr- und Lernkapazitäten nicht wirklich alles allen gelehrt werden konnte, so blieb der Anspruch unberührt, dass alles zumindest potenzieller Lehr- und Lerngegenstand sein können musste und die Methoden der Vernunft, seiner habhaft zu werden, allen verfügbar zu machen waren.

Sie richtete sich auf *die Vernunft im empirischen Menschen ebenso wie in den empirischen Dingen und Verhältnissen*. Angesprochen wurde durch Bildung die latente subjektive Vernunft im Kinde und Jugendlichen. Sie sollte auf die pädagogischen Bemühungen antworten; sie sollte gewonnen werden für die pädagogischen Intentionen. Für Humboldt war die Vernunft jedoch von Anfang an keineswegs ein rezeptives Vermögen, das – wie es bei Hegel hieß – zur Aufnahme des Allgemeinen in Anspruch genommen werden sollte, sondern vor allem eine *kreative Kraft*, die zwar des Empirischen bedurfte, um Wirklichkeit zu werden, aber sich an dies Empirische auch nicht verlieren durfte.

Das Allgemeine war bei ihm nicht das allumfassend Ganze, das sich lediglich in Mannigfaltiges differenziert, um sich wieder zum Ganzen zusammenzuschließen, also doch immer nur bei dem anzukommen, was es immer schon war. Bei Humboldt war die Vernunft die *produktive Kraft der Erneuerung und der beständigen Verbesserung*. Auch bei ihm gab es den von Kant uns bekannten Gedanken der Vervollkommnung, aber nicht als Ausdruck einer überindividuellen Vernunft, die in den Individuen leider immer nur höchst unvollkommen anzutreffen ist, sondern als Ausdruck der Rastlosigkeit des produktiven Vernunftvermögens.

Wolfgang Fischer schreibt:

„Das, was den einzelnen Menschen ursprünglich bewegt, ‚den Kreis seiner Erkenntnis und Wirksamkeit‘ stetig zu erweitern, also die Kraft, die in ihm wohnt, drängt, sich mit jedem Wirken vermehrt – sie selbst muß es sein, auf deren Stärkung, die durch nichts beeinträchtigt, kanalisiert, behindert werden darf, als ‚Endabsicht‘ geschlossen werden muß. Oder mit anderen Worten: Um seiner selbst, um der größtmöglichen Realisation und Steigerung aller seiner Kräfte willen empfindet, denkt, handelt der Mensch als Individuum, sucht er die Geselligkeit. Nichts außer oder über ihm kommt hierfür in Frage! Dieser Grundgedanke hält sich bei Humboldt durch, wenn er beispielsweise ... ‚die Vollendung des Menschengeschlechts‘ nicht ‚in Erreichung einer allgemeinen, abstrakt gedachten Vollkommenheit‘ gewährleistet sieht, sondern ‚in der Entwicklung eines Reichtums großer individueller Formen‘ ... Und in einem Brief aus dem Jahre 1831 heißt es: ‚Die Entwicklung aller Keime, die in der individuellen Anlage eines Menschen liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseins ...‘“ [Fischer 1998, 196]

Obwohl Humboldt ja die preußische Bildungsreform im Auftrag des Staates in Angriff genommen hatte, stand er der *staatlichen Vereinheitlichung von Erziehung* höchst *kritisch* gegenüber. Er sah darin die Gefahr, dass der Staat genau das versuchen würde, was Hegel von ihm forderte: die Menschen allgemein zu machen und ihnen ihre Individualität zu rauben. Es mag sein, dass die Erfahrungen in der Kultussektion des preußischen Innenministeriums ihn dann doch in seiner nur vorübergehend zurückgestellten Skepsis bestätigten, so dass er schon bald sein Amt wieder aufgab.

12. Grammatik des 18. Jahrhunderts

Als *Grammatik* bezeichnet man

- ein normatives Regelwerk für die Bildung von sprachlichen Ausdrücken (nach diesen Regeln soll gesprochen werden; *praeskriptive* Grammatik) oder
- die Beschreibung der möglichen Bildungsformen sprachlicher Ausdrücke (nach diesen Regeln wird gesprochen oder kann gesprochen werden; *deskriptive* Grammatik).

Das Wort stammt aus dem Altgriechischen und ist wie viele aus dem Altgriechischen stammenden Wörter, die auf *-ik* enden, die Substantivierung eines Adjektivs zum Substantiv *techne* (Kunst/Kunstfertigkeit). *Techne grammatike* heißt soviel wie die Kunstfertigkeit im Umgang mit Sprache (Lesen und Schreiben).

Im Adjektiv *grammatike* wiederum steckt der Wortstamm *gramma* = Geschriebenes, Buchstabe, Schrift. Darin liegt also ein Bezug auf die nicht-flüchtige, die festgehaltene und dadurch überlieferungsfähige Sprache; oder auf das an der Sprache, was sich festhalten lässt, seine Gültigkeit aber sowohl für das geschriebene als auch für das gesprochene Wort haben soll.

Grammatik befasst sich mit Schrift und ist selbst Schrift: eine Vorschrift für oder eine Beschreibung von Sprache. Darüber hinaus aber ist das Wort Grammatik auch enthalten im Wort Programmatik. Darin tritt seine Bedeutung als Vorschrift noch klarer hervor; es verliert zugleich seine ausschließliche Beziehung auf Sprache als Adresse der Vorschrift; *gramma* ist jetzt ein sprachliches Gebilde, in dem etwas *festgehalten* wird, das einem Adressierten *vor-geschrieben* werden kann. Ein Theaterprogramm hält fest, was im Theater aufgeführt werden soll; ein Regierungsprogramm hält fest, was die Regierung sich zu tun auferlegt; ein Druckerprogramm enthält Vorschriften für das Verhalten eines Computer-Druckers.

Insofern stellt „*gramma*“ ein *Medium* dar zwischen einer Instanz, die darin ihren Bezug zu einer anderen, von der „*gramma*“ adressierten Instanz festhält. Dieser Bezug kann unterschiedlicher Art sein. Er kann informativ, also mitteilend sein; er kann instruktiv, also anordnend sein. Bin Ich der Autor einer *gramma*, so kann Ich Dir als Adressaten darin mitteilen, was (meines Wissens) der Fall ist (deskriptiv); oder Dir vorschreiben, was Du zu tun hast (praeskriptiv). Demnach stellen sich in *grammata* (= Plural von *gramma*) Ordnungen dar: Ordnungen der Dinge, wie sie sind; oder An-Ordnungen, wie sie sein sollen.

In diesem Vorlesungskapitel soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Rolle das Medium „*gramma*“ für die Alte bzw. für die Neue Ordnung hatte und hat; und wie darin die Rollen von Autor und Adressat verteilt sind. Ich nehme

nämlich an, dass sich darin der Unterschied von Alter und Neuer Ordnung auf besonders überzeugende Weise darstellen lässt.

12.1 Die Schrift in der Alten Ordnung

Sprache und Schrift sind in dieser Vorlesung schon häufiger Thema gewesen. Es war davon gesprochen worden, welche Rolle das *Lateinische* in der Alten Ordnung als *Sprache der Herrschaft und einer privilegierten Bildung* hatte und wie sich das Deutsche, die Sprache des Volkes als Sprache einer allgemeiner werdenden Bildung erst allmählich im Laufe der Jahrhunderte durchzusetzen und das Lateinische abzulösen vermochte. Die *Schrift* war, wie wir gesehen haben, ähnlich wie das Lateinische jahrhundertlang ein Medium der Herrschaft. Kaum jemand aus dem Volke konnte lesen oder schreiben. Als Informationsquelle war sie weitgehend unbekannt. Informationen wurden in der Hauptsache durch mündlichen Bericht weitergegeben. Schriftstücke waren überwiegend Ordnungsmittel. In ihnen wurden Gesetze festgehalten, deren Lektüre den Juristen vorbehalten war; an die Untergebenen gerichtete Erlasse und Verordnungen, die durch Herolde verkündet wurden; Verträge zwischen Leuten vom Stande, die darin ihre wechselseitigen Rechte und Pflichten dokumentierten, usw. Als Kommunikationsmittel war die Schrift denen vorbehalten, welche auf Grund weiträumiger und weitverzweigter politischer und verwandtschaftlicher Beziehungen (was oft zusammenfiel) miteinander über weite Entfernungen korrespondierten. Und sie wurde wichtig für das Bürgertum, als dieses seine Handelsbeziehungen geografisch ausweitete. Das „gemeine Volk“ schrieb sich keine Briefe.

Die Alte Ordnung war eine Ordnung personaler Herrschaft; und Sprache und Schrift erfüllten als *Ordnungsmittel* vor allem Herrschaftsfunktionen. Über sie vollzog sich die *An-Ordnung des feudalen Systems*.

Als bloßes Mittel von Ordnung und Herrschaft aber hätten weder die Sprache noch die Schrift diesen *Legitimation* verleihen können. Zur Anerkennung der Alten Ordnung bedurfte es einer legitimierenden Instanz, aus der sie sich ableitete und begründete; einer Instanz, die selbst außerhalb jeglicher Rechtfertigungsnotwendigkeit stand. Wir hatten gesehen: dies waren Religion und Kirche, die sich wiederum auf die absolute Legitimationsinstanz beriefen: auf Gott. Die Alte Ordnung wurde von Religion und Kirche ausgegeben als gottgewollte Ordnung.

Und hier spielten nun Sprache und Schrift eine noch viel grundsätzlichere und bedeutendere Rolle. Sie waren nicht nur Mittel der Alten Ordnung, sondern zuvor noch deren *Legitimationsquellen*. Religion und Kirche bedienten sich nicht nur des Wortes und der Schrift, sondern beriefen sich auch auf ein „Wort“ und auf ei-

ne „Schrift“, deren Autoren sie nicht waren, die sie lediglich empfangen als des Hörens des Wortes und Lesens der Schrift kundige Mittler an die des rechten Hörens und Lesens nicht Kundigen. Als Autoren „der Schrift“ galten Personen, die in einer unmittelbaren Beziehung zu Gott standen, der ihnen seine Texte gleichsam in den Mund legte bzw. in die Hand diktierte. Die Propheten und Evangelisten verkündeten und schrieben auf, was sie vernahmen; Gott offenbarte sich ihnen im Wort, das sie zu vernehmen vermochten (und das in keiner der den Menschen sonst geläufigen Sprachen gesprochen war, sondern in einer Sprache, welche den Geist seines Empfängers unmittelbar erreichte) und das sie dann in Sprache und Schrift der Menschen übersetzten: in die „heilige Schrift“.

Von da an war Gottes Wort als Schrift in der Welt, in der Gott den Menschen die von ihm gewollte Ordnung der Welt mitteilte. Deshalb war *die „heilige Schrift“* eine *Vorschrift für die Ordnung der Welt*, die von den Priestern verstanden (ausgelegt) und den anderen Menschen verkündet wurde. In den Offenbarungsreligionen finden wir daher übereinstimmend „die Schrift“ (gramma) als ursprüngliche Quelle aller Glaubenswahrheit.

Genau genommen allerdings waren und sind die „heiligen“ Bücher oder Schriften nur Sekundärtexte. Der Primärtext war und ist Gottes unmittelbares Wort, für die Normalsterblichen nicht vernehmbar, das sich in die Seele der von ihm dazu Auserwählten „einschreibt“. Mittler sind die vom Weltenschöpfer beauftragten Medien: das in eine für die Kommunikation unter den Menschen geeignete Sprache übersetzte und schriftlich festgehaltene „Wort“ und dessen Übersetzer, Verkünder und Schreiber, die uns Ohren und Augen öffnen. *Lehren* ist Verkündigung; und *Lernen* heißt, „die Schrift“ (der Tafel der Gebote; des Alten und des Neuen Testaments) zu lesen und „das Wort“ zu hören, das in der Verlesung durch die des Mediums Mächtigen zu Gehör gebracht wird, und durch dieses Medium hindurch den Weltenschöpfer prägend auf die eigene geistige Gestalt im Sinne des *Ge-horchens*, des Gehorsams prägend wirken zu lassen. Der Vermittlungsimpuls geht demnach vom Schöpfergott aus.

Diese Grammatik der Alten Ordnung ist der Hintergrund für die besondere Stellung des Lateinischen als der Sprache, in der sich der exklusive Zirkel derer verständigte, die beanspruchten, Wort und Schrift zu verstehen und ihre Bedeutung, die „frohe Botschaft“, daher verkünden zu dürfen. In Verbindung mit der säkularen Macht als Teil des Herrschaftsgefüges der Alten Ordnung war die Schriftkundigkeit und Schriftgelehrsamkeit nicht wie heute dem freien und offenen Diskurs ausgesetzt, in dem sie sich rational-argumentativ zu behaupten gehabt hätte, sondern war mit unangreifbarer *Deutungsmacht* ausgestattet, während der interne Diskurs der Schriftkundigen und Schriftgelehrten gerade soviel rationale Freiheit beanspruchen durfte, wie es die Machtinteressen der klerikalen Spitzen zuließen. Auf der Rationalität zu beharren gegenüber der von den klerikalen

Machtspitzen präferierten Lehrmeinung, galt als Ketzertum und konnte lebensgefährlich sein.

Nichtsdestoweniger wies die Legitimationsbasis der Alten Ordnung hier eine Schwachstelle auf. Indem insbesondere die Schrift als etwas Objektives, das der Religion wie der Kirche voraus lag und von diesen nicht außer Kraft gesetzt werden konnte, letztliche Berufungsinstanz für die Legitimität dieser Ordnung war, zugleich aber Differenzen über deren richtige Auslegung immer wieder auftraten und demnach sowohl die Auslegungsbedürftigkeit als auch die subjektive Gebundenheit der jeweiligen Auslegungsvarianten nicht hinwegzuleugnen waren, zeigte sich eine prinzipielle Möglichkeit des je eigenen Zugangs zur Schrift für jeden. *Schriftlichkeit* war die eine Barriere; das Lateinische, die *Fremdsprachlichkeit* eine weitere, eine Sprachbarriere. Beide konnten nur diejenigen übersteigen, denen das Privileg der entsprechenden Bildung gewährt war. Sie dämmten die gefährliche Interpretationsflut ein, die eine allgemeine Hör- und Lesbarkeit der Schrift ausgelöst hätte.

12.2 Die Schrift in der Neuen Ordnung

Die lutherische *Reformation* bedeutete einen *Bruch* dieses Damms, indem sie mit der Übersetzung der Bibel ins Deutsche den Einzelmenschen als Hörer und Leser ins Spiel brachte. Damit war grundsätzlich die Unverzichtbarkeit des Priestertums als exklusiv der Schrift kundiger Vermittlungsinstanz zwischen dem Schöpfer und seinem Geschöpf aufgehoben. Luther selbst hatte Anfangs noch von einem allgemeinen Priestertum aller Menschen gesprochen, das an die Stelle des ständischen Berufspriestertums treten sollte, bevor die blutigen Unruhen und die basisdemokratische Radikalisierung der antiklerikalen Tendenzen in den Bauernkriegen ihn zum Rückzug auf weniger konsequente Positionen veranlassten.

Die Reformation ist insofern im Kontext des *Renaissance-Humanismus* zu sehen, die ja die Zentralität des Menschen und seiner Vernunftfähigkeit zu entdecken begann – weshalb man sie teilweise auch als „Frühaufklärung“ bezeichnet und so in einen Zusammenhang bringt zu den Umwälzungen, die das Thema dieser Vorlesung sind. In der bildenden Kunst wurde die Zentralperspektive erfunden, die das Bild perspektivisch auf den Betrachter zentrierte. Die Menschen machten sich auf, aktiv ihre Welt zu erforschen und entdeckend sich anzueignen. Sie machten nun sich selbst ein Bild von der Welt, vertrauten dabei auf die eigenen Organe, die Sinnesorgane ebenso wie ihr Vernunftorgan. „Die Schrift“ war in die Sprache der Menschen übersetzt, so dass sie selbst sie – sofern sie lesen konnten – vermöge ihres Verstandes zu rezipieren vermochten und dazu nicht mehr der

Hüter des Mediums bedurften. *Lernen* hieß nun „*selbst lesen lernen*“; hieß nun auch *schreiben lernen*, um diese Welt selbst in Text fassen zu können. Und *Lehren* hieß: *den Menschen das Lesen und Schreiben beizubringen*.

Dass dieser pädagogische Impuls selbst im 18. Jahrhundert noch lange nicht wirklich die große Masse der Bevölkerung erreicht hatte, haben wir gesehen. Es dauerte Hunderte Jahre, bis die „gramma“ von einem Ordnungs- und Herrschaftsmittel tatsächlich zu einem allen zugänglichen und von allen nutzbaren Medium wurde. Aber die Möglichkeit zu dieser Medienwende war eröffnet.

Mit dem Übergang zur Neuzeit wurde also eine unaufhaltsame *Emanzipation* von den Medien der Offenbarung und Verkündigung als Medien des Gehorchens eingeleitet. Die Menschen wurden sich dessen zunehmend bewusst, dass sie selbst über die Organe verfügten, die Welt zu entdecken und sichtbar zu machen. Ihr Weltbild erweiterte sich durch rationale Anstrengung und eigene Leistung ständig, während die Auslegung der immer gleichen Schrift weder neue Perspektiven eröffnete noch auf Dauer dem sich ändernden Weltbild gerecht werden konnte. In der Aufklärung des 18. Jahrhunderts verstärkte sich diese Entwicklung zu einer so machtvollen geistigen Strömung, dass sie im Verbund mit den ökonomischen und gesellschaftlichen Umwälzungen die definitive Ablösung der Alten Ordnung einleitete. Wort und Schrift als Medien zur Welt wurden selbst „von dieser Welt“, wurden *säkularisiert*. Sie „verkündeten“ nun die Worte der Menschen und sprachen von einem und für einen Zusammenhang im menschlichen Handeln, der vom Menschen kam. Sie wandelten sich zu Medien, in denen die Menschen ihren eigenen Willen, ihre eigenen Einsichten und Absichten zum Ausdruck, in denen sie ihre eigene Perspektive als handlungsleitend und wirklichkeitsmächtig zur Geltung brachten. Es entstand die Grammatik der Neuen Ordnung.

Dass dies kein friedlich-evolutionärer Übergang war, haben wir gesehen. Die Verschiebung der Subjektposition in der Sprache zum Menschen kollidierte mit den Interessen der Hüter der alten Grammatik. Mit deren Funktionsverlust verloren diese nämlich zugleich ihre innerweltliche, aber jenseitig begründete Macht. Die neue Grammatik konnte nicht kampfflos den Platz der alten einnehmen. Sie musste die alte Grammatik zerstören, wenn ihre humanistische und diesseitige Subjekt-Perspektive in die Welt eingebracht und diese nach den Plänen des Subjekts neu gestaltet werden sollte.

Es kam zwangsläufig zur *Kollision der beiden Grammatiken*. Anders ausgedrückt: Um sich zu Gehör bringen zu können, musste „das Wort“ von den ihren Gehorsam aufkündigenden Menschen zum Verstummen gebracht werden; um schreiben zu können, musste von ihnen „die Schrift“ gelöscht werden, um Subjekt oder Autor einer neuen humanen Welt sein zu können, musste die Macht der alten Grammatik im Vermittlungsraum zwischen Mensch und Welt gebrochen werden.

Dass es sich dabei um höchst reale und höchst blutige Vorgänge handelte, zeigte sich auf beiden Seiten: am Scheiterhaufen im Dienste der Aufrechterhaltung der alten Ordnung ebenso wie an der Guillotine im Dienste ihres Sturzes. Ohne den Buchdruck, der die Massenalphabetisierung ermöglichte und zur Folge hatte, wäre nicht denkbar gewesen, dass „das Volk“ sich als Autor seines Geschickes begriff und verhielt; in Flugschriften, Zeitungen und Büchern kündigte sich an und formulierte sich vor, was dann im politischen Handeln umgesetzt und wiederum in Flugschriften, Zeitungen und Büchern beschrieben, rechtfertigt, kritisiert wurde.

Konkret waren es jeweils die in Büchern dargelegten kritischen Diagnosen der Verhältnisse, die mit Anklagen gegen die bestehende Ordnung gefüllten Zeitungen und die mit revolutionären Aufrufen bedruckten Flugblätter, welche als Medien des Umsturzes fungierten. Aber das Feld dafür war bereitet durch Buchdruck und Alphabetisierung eines größeren Teils der Bevölkerung, welche das Medium Schrift zum Medium einer neuen Massenkommunikation der Selbsteinsetzung der Menschen als Subjekte werden ließ.

„Das Zeitalter der Aufklärung brachte das Ideal einer zensurfreien wissenschaftlichen Mitteilung auf der Basis der Drucktechnik hervor. ... Das Menschenrecht auf freie Meinungsäußerung ist seit der Aufklärung eng mit der Drucktechnik gedacht und auch verwirklicht worden, wie am Beispiel der Pressefreiheit sowie der öffentlich zugänglichen Bibliotheken ersichtlich.“
[Capurro 2003, 137]

Was sich damit fundamental änderte, war die vermittelnde Rolle des Mediums Schrift, der „gramma“. Statt als Selbstoffenbarung einer dem menschlichen Begreifen wie Gestaltungswillen entzogenen absoluten Ordnung diente sie nun den Menschen zum Ausdruck ihrer eigenen Vernunft und ihres Anspruchs, eine menschliche, nämlich vom Menschen kommende und auf ihn zentrierte neue Ordnung erst zu entwickeln; statt als Ausdruck einer absoluten Vernunft, diente sie als Vermittlung zwischen den vielen in ihrer individuellen Vernunft je beschränkten Einzelwesen, um zu einer daraus sich entwickelnden gemeinsamen, allerdings nie definitiven Gesamtvernunft zu gelangen, die als gesellschaftliche Gestaltungskraft auftrat.

Was also „tat“ die neue Grammatik? Sie bot dort, wo zuvor das Feld besetzt war durch den Text der Offenbarung und dessen Auslegung durch die Stellvertreter einer absoluten Vernunft, einen freien Raum für die Entwicklung der individuellen und damit auch gesellschaftlichen humanen Vernunft. Das Medium Schrift wurde als Medium der spezifischen Botschaften, die in den tatsächlich geschriebenen Schriftstücken transportiert werden, zum *Möglichkeitsraum für eigene Texte*. Es stürzte nicht die alte Ordnung. Aber es bot einen Raum, in dem für deren Sturz das Feld bereitet wurde. Es wurde zum *Tatort der Revolution*.

„Die demokratische Gesellschaft ist ein Kind des Buches, sie ist der Sieg des von einem Schriftsteller geschriebenen Buches über das von Gott geoffenbarte Buch und über das von einem Alleinherrscher diktierte Gesetzbuch.“ (Ortega y Gasset zit. in [Capurro 2000])

Die neue Grammatik, die im 18. Jahrhundert die Grammatik der Alten Ordnung abgelösen begann, bot zudem den Raum für die *Entstehung der modernen Idee der Bildung*, nämlich der Idee, dass der Mensch Autor, Sprecher und Schreiber seiner Welt und seiner selbst sei. Mündigkeit hieß, dass der Mensch für sich selbst und niemand, kein Vormund, an seiner Stelle für ihn sprach; dass er also sich der „gramma“ bemächtigt hatte.

„Mündigkeit setzt voraus, daß sich der Mensch aussprechen kann, seiner selbst durch die Sprache mächtig wird.“ [Heydorn 1972, 60]

Die *Vermittlungsrichtung kehrte sich um*; die Medien Wort und Schrift vermittelten nicht mehr die Einprägung der gottgewollten Ordnung der Welt in den Menschen, sondern die Einprägung des Menschen und der von ihm gewollten Ordnung in die Welt. Dass diese Umkehrung der Vermittlungsrichtung nicht ohne Gewalt gegen heftige Widerstände durchsetzbar war, haben Französische Revolution und deren Guillotine uns gezeigt.

Die Alphabetisierung der Volksmassen, die zum Programm der Aufklärung gehörte, barg also weitaus radikalere Konsequenzen, als dass es nur darum ging, mehr, möglichst alle Menschen an den gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen partizipieren zu lassen. Es ging darum, der Kirche das Wort zu entziehen; ja weitergehend: deren Gott das Wort zu entziehen und es den Menschen zu erteilen. Dies war ein Umsturz, wie er fundamentaler kaum denkbar ist.

Wie radikal die Medienwende von der alten zur neuen Grammatik war, erweist sich, wenn wir ihre *historische Fernwirkung* betrachten, die sich in den *Neuen Medien* als extreme, aber konsequente Zuspitzung der menschlichen Autorenschaft manifestiert. Die „gramma“ war ja auch nach der Medienwende des 18. Jahrhunderts immer noch gedacht als eine Instanz, in welcher die Welt, wie sie ist, zwar von Menschen, insofern in subjektiver Wahrnehmung und Deutung, zum Ausdruck gebracht wurde, dennoch aber darin doch immer auch noch der Welt in ihrer dem Menschen vorausgesetzten Objektivität/Gerechtigkeit wiederfahren sollte. Wir nennen dies *Wahrheit*: das Gesprochene soll etwas Wirklichem entsprechen. Die Sprache soll so etwas wie ein Begegnungsort von Subjekt und Objekt sein, an dem im sprachlichen Ausdruck Subjektives und Objektives sich miteinander vermitteln. Deshalb können die Menschen ihrer Sprache auch niemals so ganz Herr werden: Sprache besitzt eine *relative Unabhängigkeit* vom Einzelnen, führt ein Eigenleben; in ihr spricht nicht nur das Subjekt, sondern auch das Objekt. Deshalb „ringen“ wir um Worte, suchen den richtigen, den „treffenden“ Ausdruck; vertrauen der „Wahrheit“ des Gesprochenen oder zweifeln an ihr.

Neuerdings aber gibt es Sprachen, für die das nicht zutrifft. Was soeben beschrieben wurde, gilt für sog. „*natürliche Sprachen*“. Davon zu unterscheiden sind künstliche, nämlich konstruierte und *formale Sprachen*. Programmiersprachen sind solche Sprachen. Natürliche Sprachen werden deswegen so genannt, weil sie kontextgebunden, d.h. auf eine Welt verpflichtet sind, die uns jeweils gegeben, also nicht unser Produkt ist, und auf die sie in ihrer Semantik Bezug nehmen müssen, sonst können wir sie weder sprechen noch verstehen. Formale oder Programmiersprachen hingegen sind kontextfrei, d.h. sie sind auf keine gegebene Welt mehr verpflichtet. Ihre Ausdrücke (Worte und Sätze) haben die Bedeutung, die ihnen gegeben wird; und keine andere.

Als Gott sprach „Es werde Licht“, wurde es Licht. So bestimmte die Grammatik der Alten Ordnung die Macht und Gewalt des Wortes. Deshalb galt die Welt selbst als unmittelbarer Ausdruck von Gottes Wort; als eine *Wortschöpfung*. In den Worten des böhmischen Bischofs und Verfassers der ersten umfassenden Allgemeinen Didaktik Jan Amos Komensky (Comenius): Die Welt (Natur) ist das „zweite Buch“ Gottes.

Wenn jedoch ein Bürger der modernen Gesellschaft spricht, ändert sich die Welt allein dadurch keineswegs. Ebenso wenig vermag er allein durch das geschriebene Wort irgendetwas an dieser Welt zu verändern. So gesehen bleibt die von ihm beanspruchte und eroberte grammatische Macht weit hinter der in der Alten Ordnung zurück. Aber das gilt nur für natürlichsprachlichen Text; denn in ihm ist die Macht des sprechenden Subjekts noch gebrochen von der Gegenmacht des zur Sprache zu bringenden Objekts, d.h. vom Wahrheitsanspruch.

Ein in einer *Programmiersprache* geschriebener „Text“, also ein Computerprogramm, kennt diesen Wahrheitsanspruch nicht mehr. Für ein Computerprogramm ist die Frage, ob es „wahr“ ist, absurd. Es ist reine Setzung; und die Frage ist nicht, ob es „wahr“ ist, sondern ob es funktioniert. Dies ist zum einen abhängig von seiner inneren logischen Stimmigkeit. Zum anderen aber – und das ist, was Nicht-Informatiker letztlich an Computerprogrammen interessiert – davon, ob es das bewirkt, was es bewirken soll.

Die Abschrift wird im maschinell ausführbaren Computerprogramm definitiv abgelöst durch die Vorschrift (wörtl. Übersetzung von Programm). Diese Vorschrift bedingt eine neue, eine *andere Art des Schreibens*. Wenn jemand ein Computerprogramm schreibt, dann schreibt er der Welt vor, wie sie sich zu verhalten hat. Die Schrift fungiert jetzt (wieder, nämlich wie in der Alten Ordnung) als Anordnung, als eine Kette von Befehlen, der die Wirklichkeit Folge zu leisten hat. Welt wird hier nicht mehr beschrieben, sondern geschrieben; Schreiben wird zum Akt der Konstruktion. Oder – wie es die Klagenfurt-Gruppe mit Rückbezug auf Gotthard Günter sagt – die Theorie (als Modell der Sache) wird operational. [Klagenfurt 1995, 16; Sesink 2004, 60-62] Ihre Aufgabe oder Intention ist nicht

mehr, den Gegenstand zu erfassen, wie er unabhängig vom Menschen ist; sondern ihn zu schaffen. Damit erhält das Wort wieder die Macht und Gewalt, die ihm in der Grammatik der Alten Ordnung zugeschrieben wurde. Es „bewahrheitet“ sich dadurch, dass die Welt ihm gehorcht.

Wir können an dieser Stelle eine Formulierung von Günter Anders aufgreifen. Günter Anders sprach von „invertierter Imitation“ [Anders 1980, 252]. Das war damals noch nicht auf die Computer-Technologie bezogen, sondern auf die Traumfabrik Hollywood und auf das Fernsehen und meinte die merkwürdige Verkehrung der Abbildungsverhältnisse zwischen Medienwelten und Lebenswelten, dass in zunehmendem Maße – nach seiner Diagnose – die Welt sich nach den Bildern richtet, die in den Medien ihnen vorgegeben werden, dass also die Welt anfängt, die Medien zu imitieren. Dies gilt auch für moderne Computerprogramme als Steuerungsprogramme, hier sogar in extrem zugespitzter Weise. Ein Beispiel: Der Druckertreiber, den alle kennen, sorgt dafür, dass der Drucker das sozusagen in der Wirklichkeit imitiert, was ihm in seinem Programm vorgeschrieben ist. Und auch der schärfste Medienkritiker wird, wenn er seine Medienkritik ausdrücken will, genau dies erwarten und höchst verärgert sein, wenn sein Drucker dem Computerprogramm den Gehorsam verweigern würde.

Sprache wird so wieder zu jenem Ordnungs- und Herrschaftsmittel, das sie in der Grammatik der Alten Ordnung war. Nicht mehr Gott, vertreten durch die Kirche, befiehlt den Menschen; sondern die Menschen befehlen der Welt. Aber Menschen sind zugleich Teil dieser Welt. Der Herrschaft, die sie ausüben, werden sie selbst unterworfen. Das ist die *Dialektik der Aufklärung*, mit der wir uns im kommenden Vorlesungskapitel abschließend befassen werden.

13. Dialektik der Aufklärung

Dialektik der Aufklärung ist ein Buch überschrieben, das die deutschen Sozialphilosophen *Max Horkheimer* und *Theodor W. Adorno* im Jahre 1944 im amerikanischen Exil veröffentlichten. Das Buch enthält mehrere theoretische Versuche, teils Fragmente, die gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Entwicklungen zu interpretieren, die ihre eigene Lebenszeit prägten; insbesondere die Erfahrung des Nationalsozialismus und seiner Barbarei.

Das erste Kapitel des Buchs heißt „Begriff der Aufklärung“. Es beginnt mit folgenden Sätzen:

„Seit je hat Aufklärung im umfassendsten Sinn fortschreitenden Denkens das Ziel verfolgt, von den Menschen die Furcht zu nehmen und sie als Herren einzusetzen. Aber die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 13]

Aufklärung habe als Befreiung angehoben. Was heute (nämlich in den Jahren der Abfassung des Buches, 1942-1944) dagegen zu sehen sei, sei das „triumphale Unheil“ des Faschismus. Das könnte den Schluss nahe legen, die Aufklärung habe sich schließlich doch nicht durchgesetzt gegen die ihr widerstrebenden Mächte und Tendenzen. Adorno und Horkheimer aber behaupteten das Gegenteil: „Vollends aufgeklärt“ sei die Erde; und gerade also solche sei sie gezeichnet vom „triumphalen Unheil“.

Nicht die Niederlage, sondern der *Sieg der Aufklärung* ist es also, den sie thematisieren wollten; und also die Frage, wie Befreiung in Barbarei umschlagen konnte.

„... der erste Gegenstand, den wir zu untersuchen hatten: die Selbstzerstörung der Aufklärung. Wir hegen keinen Zweifel – und darin liegt unsere *petitio principii* –, daß die Freiheit in der Gesellschaft vom aufklärenden Denken unabtrennbar ist. Jedoch glauben wir genau so deutlich erkannt zu haben, daß der Begriff dieses Denkens, nicht weniger als die konkreten historischen Formen, die Institutionen der Gesellschaft, in die es verflochten ist, schon den Keim zu jenem Rückschritt enthalten, der heute überall sich ereignet.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 7]

Der Befreiungsimpuls der Aufklärung wurde nicht in Frage gestellt. Horkheimer und Adorno trugen ihre Überlegungen aus dem Geist der Aufklärung heraus vor; sie wollten sich keineswegs von ihr verabschieden. Was sie der Aufklärung (und damit sich selbst) aber abverlangten, war, dass sie sich Rechenschaft ablegt darüber, was in ihr es ist, das diesen Umschlag in das „Unheil“ ermöglichte; dass sie sich also auf sich selbst, auf ihren ursprünglichen Impuls rückbesinnt.

„... die Aufklärung muß sich auf sich selbst besinnen, wenn die Menschen nicht vollends verraten werden sollen.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 9]

Ziel war ein *neu reflektierter Begriff von Aufklärung*, der ihren positiven Impuls bewahrte, der einmal die Befreiung von Herrschaft intendiert hatte, dann aber durch die Verstrickung der Aufklärung in Herrschaft widerrufen worden war.

„Die dabei an Aufklärung geübte Kritik soll einen positiven Begriff von ihr vorbereiten, der sie aus ihrer Verstrickung in blinder Herrschaft löst.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 10]

Sie setzten dort an, wo Aufklärung von Anfang an sich als (neue) Herrschaft, eben als geschichtliche Bewegung zur Errichtung einer Neuen (vernunftbegründeten) Ordnung verstand und durchsetzte, demnach als *Herrschaft der Vernunft über alles Nicht-Vernünftige* – für das hier der Begriff der Natur stand. Sie wollten zeigen,

„wie die Unterwerfung alles Natürlichen unter das selbtherrliche Subjekt zuletzt gerade in der Herrschaft des blind Objektiven, Natürlichen gipfelt.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 10]

Den von der Aufklärung bekämpften Widerpart machten sie in der Natur als dem „blind Objektiven“ aus; während sie der Aufklärung selbst ein Verständnis von Vernunft zuschrieben, das auf Berechenbarkeit und Nützlichkeit zielte.

„Was dem Maß von Berechenbarkeit und Nützlichkeit sich nicht fügen will, gilt der Aufklärung für verdächtig. ... Aufklärung ist totalitär.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 16]

Nicht nur sollte gemäß der Aufklärung die Vernunft keiner Herrschaft mehr durch ein Anderes (Natur, Gott) unterworfen sein; mehr noch: alles sollte der Herrschaft der Vernunft und damit der Möglichkeit der Manipulation unterworfen sein:

„Die Aufklärung verhält sich zu den Dingen wie der Diktator zu den Menschen. Er kennt sie, insofern er sie manipulieren kann. Der Mann der Wissenschaft kennt die Dinge, insofern er sie machen kann. Dadurch wird ihr An sich Für ihn. In der Verwandlung enthüllt sich das Wesen der Dinge immer als je schon dasselbe, als Substrat von Herrschaft.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 20]

Der Umschlag liege darin, dass die Herrschaft über die Natur, welche die Befreiung der Menschen bedeuten sollte, zugleich eine *neue Herrschaft über die Menschen* errichtete, insofern die Menschen selbst nicht nur Vernunft, sondern eben auch Natur waren und als solche – wie die äußere Natur – zur beherrschbaren, berechenbaren und manipulierbaren Masse geformt wurden.

„Die Abstraktion, das Werkzeug der Aufklärung, verhält sich zu ihren Objekten ... als Liquidation. Unter der nivellierenden Herrschaft des Abstrakten, die alles in der Natur zum Wiederholbaren macht, und der Industrie, für die sie es zurichtet, wurden schließlich die Befreiten selbst zu jenem ‚Trupp‘, den Hegel als das Resultat der Aufklärung gezeichnet hat.“ [Adorno/Horkheimer 1947, 24]

Stelle man der Vernunft die Natur als das ganz aus ihr Ausgeschlossene gegenüber, dann werde aber auch die Vernunft leer und abstrakt; auf formale Logik reduziert. Und insofern der Mensch in seiner Menschlichkeit einzig noch durch die

Vernunft definiert werde, werde er selbst (sein Selbst) leer und abstrakt, aufs bloße Herrschen reduziert, dem die Natur als ebenso abstraktes und leeres Material gegenüberstehe, das sich durch nichts mehr auszeichne, als dass es der Herrschaft der reinen Vernunft als Substrat der Selbstdarstellung diene.

„... die Weltherrschaft über die Natur wendet sich gegen das denkende Individuum selbst, nichts wird von ihm übriggelassen, als eben jenes ewig gleiche Ich denke, das alle meine Vorstellungen muß begleiten können. ... Das abstrakte Selbst ... hat nichts sich gegenüber als das abstrakte Material, das keine andere Eigenschaft besitzt als solchem Besitz Substrat zu sein.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 39]

„Das Selbst, das nach der methodischen Ausmerzung aller natürlichen Spuren ... weder Körper noch Blut noch Seele und sogar natürliches Ich mehr sein sollte, bildete zum transzendentalen oder logischen Subjekt sublimiert den Bezugspunkt der Vernunft, der gesetzgebenden Instanz des Handelns.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 42]

Ähnlich wie für Norbert Elias war die Durchsetzung der Herrschaft der Vernunft auch für Horkheimer und Adorno ein jahrhundertelanger Prozess, der sich im 18. Jahrhundert schließlich zu einer so machtvollen Dynamik entwickelt hatte, dass er das gesellschaftliche Gefüge der Alten Ordnung erschüttern und schließlich zum Einsturz bringen konnte.

Bildung ist seitdem der Begriff für die *Entwicklung des Subjekts zur so herrschenden Vernunft*. Sie soll jeden einzelnen Menschen zur Teilhabe an ihrer Herrschaft befähigen, ihn aus der Unfreiheit führen und von den Fesseln des Undurchschautes, Unbegriffenen befreien. Dies Undurchschaute, Unbegriffene, dem die Menschheit in der Alten Ordnung unterworfen und ausgeliefert war, war aber nicht etwas nur Äußerliches: die Ordnung der Natur und die der Gesellschaft; es war auch etwas Inneres, dem einzelnen Menschen selbst Innewohnendes und in ihm Wirkendes: seine irrationale Natur, seine Triebhaftigkeit. Teilhabe an der Herrschaft der Vernunft durch Bildung hieß daher auch Unterwerfung der inneren Natur, Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung.

„Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt. Die Anstrengung, das Ich zusammenzuhalten, haftet dem Ich auf allen Stufen an“. [Horkheimer/Adorno 1944, 47]

Den deutlichsten Ausdruck für dieses Umschlagen der befreienden Intention der Aufklärung in Herrschaft konnten wir im *Terror der jakobinischen Phase der Französischen Revolution* finden: Robespierre legitimierte den Terror als *Manifestation der Tugend*. Auf pädagogischem Gebiet leitete sich aus dem Totalitätsanspruch der Aufklärung u.a. der *jakobinische Schulplan einer Kasernierung der Jugend in staatlichen Internaten* ab.

Obwohl politisch und gesellschaftlich sehr viel weniger radikal, zeigte sich das Herrschaftsmoment auch in der *deutschen Aufklärungspädagogik*; am deutlichsten in den Texten der Schwarzen Pädagogik, die ja zu einem nicht unerheblichen Teil

aus der Aufklärungspädagogik stammten. Diese Texte waren durchdrungen von dem Selbstverständnis, *gegenüber der irrationalen, eigenwilligen und daher „bösen“ Natur des Kindes die Vernunft zur Geltung zu bringen*, sei es eine immer noch auf Gott zurückzuführende und/oder der Gesellschaft innewohnende Vernunft, als deren Repräsentant der Erzieher auftrat. Hier trat in Verbindung mit dem pietistischen Erbe die Gewaltsamkeit unverhüllt zu Tage, mit der eine so verstandene Herrschaft der Vernunft über die Natur sich durchzusetzen anschickte.

Weniger offen war dieses Moment jedoch auch im aufklärerischen Konzept der *„Erziehung zur Industriosität“* enthalten: Alle Anstrengung sollte darauf gerichtet sein, das eigene Tun und Denken auf den rationalen Zweck der Arbeit zu richten und zu konzentrieren, es in diesem Sinne zu rationalisieren und so sich zu einem nützlichen Mitglied der Gesellschaft zu bilden, auf das diese rechnen konnte.

Auch dieses Erziehungskonzept setzte zunächst auf den Zwang. Die äußere Ordnung der *Industrieschule* und der dort zu leistenden Arbeit bildete den rationalen Rahmen, der von der Schülerschaft allmählich verinnerlicht werden sollte, indem die Vernünftigkeit dieser Ordnung des Lernens von der sich entwickelnden Vernunft der Lernenden eingesehen und schließlich freiwillig übernommen wurde. Ähnlich hatten ja auch Kant und Hegel die Aufgabe der Schule bestimmt. Und auch der *Schwarzen Pädagogik* ging es darum, die Gewalt des Erziehers schließlich abzulösen durch die innere Autorität des beißend-straftenden Gewissens.

All diesen pädagogischen Konzeptionen war gemeinsam, dass sie mit der Anrufung der inneren Vernunftinstanz im Kind schließlich dessen triebhafte Natur unter Kontrolle bringen wollten; dieser inneren Natur also keine eigene Vernunft zubilligten, an die sich anschließen ließe.

Horkheimer und Adorno sahen eben in dieser absoluten Konfrontation von Vernunft und Natur den latenten Umschlag der Befreiung in die neue Herrschaft angelegt. Eine von Natur völlig gereinigte Vernunft würde keinen Maßstab mehr außerhalb ihrer selbst kennen und anerkennen, an dem sie sich zu orientieren hätte. Ihr Impuls schlug um in die reine Willkür, nämlich den Willen, der nichts mehr wollen kann als sich selbst und kein Motiv kennen würde, als in allem seine Macht zu demonstrieren. Darin aber bräche sich dann doch wieder ein Unbewusstes Bahn, etwas, das von der Vernunft nicht hervorgebracht wäre, sondern in ihrer Impulsivität ihr vorausgesetzt und von einer vorrationalen Kraft diktiert wäre: *eine triebhafte Vernunft als rationalisierte Grausamkeit und methodischer Terror*.

Gerate Aufklärung auf diesen Weg (und für Horkheimer und Adorno war der Faschismus der historische Fall, an dem sich dies genau so darstellte), dann werde sie blind (oder verharre sie in Blindheit) gegenüber ihrem eigenen Wesen: dass nämlich im Aufbegehren der Vernunft gegen ihre naturhafte Fesselung in der Alten Ordnung sich gerade nicht eine von Natur reine Vernunft, sondern eine ge-

knechtete und nicht zu ihrem Recht gelangende Natur des Menschen „zu Worte“ melde:

„Aufklärung ist mehr als Aufklärung, Natur, die in ihrer Entfremdung vernehmbar wird. In der Selbsterkenntnis des Geistes als mit sich entzweiter Natur ruft ... Natur sich selber an.“ [Horkheimer/Adorno 1944, 54]

Die Alte Ordnung sei nicht lediglich ein Widerspruch gegen die Vernunft gewesen, sondern ein *Widerspruch gegen die menschliche Natur*. Eine vernünftige Neue Ordnung wäre demnach nicht gegen die Natur des Menschen zu richten, sondern bestünde in einer *der menschlichen Natur entsprechenden Einrichtung der Verhältnisse*. Nur dann könnte der gegen Herrschaft gerichtete Impuls der Aufklärung bewahrt werden.

„Durch ... Eingedenken der Natur im Subjekt, in dessen Vollzug die verkannte Wahrheit aller Kultur beschlossen liegt, ist Aufklärung der Herrschaft überhaupt entgegengesetzt“. [Horkheimer/Adorno 1944, 55]

Damit ist das entscheidende Stichwort gegeben zu einer Vollendung der Aufklärung, die zugleich als deren Überwindung zu denken wäre (bzw. umgekehrt): das „*Eingedenken der Natur im Subjekt*“.

Wir hatten in dieser Vorlesung *Rousseau* als einen Pädagogen der Aufklärung kennengelernt, der schon sehr hellichtig die Problematik einer nur rationalistischen Auslegung der menschlichen Freiheit bedacht und ein Erziehungskonzept entwickelt hatte, in dem Vernunft und Natur des Menschen zur Versöhnung gelangen sollten. Aber wir hatten auch gesehen, dass seine „Natur“ die rationale Konstruktion eines Erziehers war, der sich in einer gottgleichen externen Position sah, von der aus er seine absolute Einsicht in die „wahre“ Natur in eine pädagogische Welterschöpfung umzusetzen vermochte, in der dem Zögling als „Natur“ erschien, was der Erzieher dazu bestimmt hatte. Die Gewalt, die in der Schwarzen Pädagogik von der Person des Erziehers ausging, steckte bei Rousseau im pädagogischen Arrangement selbst, das keine Alternative zuließ und dem Denken des Zöglings daher als ehernes und unverrückbares Naturgesetz erschien, dem es sich zu unterwerfen hatte.

Horkheimers und Adornos Postulat eines „Eingedenkens der Natur im Subjekt“ implizierte ebenso wenig wie Rousseaus Konzept eine „Rückkehr zur Natur“, also ein Zurück hinter die Aufklärung. Wie von Rousseau war hier eine *Befreiung nicht von der Natur, sondern zur Natur des Menschen* intendiert. Soll diese Befreiung zur Natur aber anders als bei Rousseau nicht die „Befreiung“ zu einem rationalen Konstrukt sein, das lediglich wie „Natur“ erscheint und daher doch wieder nur Unterwerfung produziert, wäre sie auszulegen als Befreiung der Natur zu sich selbst, also motiviert aus dem Bedürfnis einer „mit sich entzweiten Natur“ nach einer „Versöhnung mit sich selbst“. Vernunft wäre demnach weder die von Kant für das Tierreich namhaft gemachte „fremde Vernunft“ der Bindung an die Geset-

ze des Instinkts noch die von der rationalistischen Aufklärung proklamierte Gegenkraft gegen die Natur, sondern eine *eigene Vernunft der menschlichen Natur*, die sich reflexiv ihrer selbst bewusst wird.

In *Humboldt*, dem prominentesten Begründer des klassischen deutschen Bildungsbegriffs haben wir die größte Annäherung an ein solches Verständnis des Verhältnisses von Natur und Vernunft kennen gelernt. Anders als Kant und Hegel, anders als die deutsche Aufklärungspädagogik stärkte er das Individuelle im Rationalen, also genau das, was im Rationalen als dem abstrakt Allgemeinen nicht aufgeht. Daher sein Misstrauen in den Staat, dem Hegel beispielsweise als dem Sachwalter des Allgemeinen gerade alle Autorität, auch erzieherische Autorität zugestand. Daher seine Betonung der pluralen Vielfalt, die sich aus der wechselseitigen Erschließung individueller Potenziale und der Mannigfaltigkeit der Lebensumstände und -situationen ergibt.

Was bei ihm ungeklärt blieb, war die Frage, wie sich die Individualität der Vernunft mit der notwendigen Allgemeinheit der gesellschaftlichen Verhältnisse vereinbaren ließ, wenn diese doch alle Individuen unter dasselbe Gesetz ökonomischer Rationalität zwang. Dies Problem kann bis heute nicht als gelöst gelten. Im dem Pädagogischen Jahrhundert folgenden Jahrhundert hat sich die Ungelöstheit dieser Frage in der Deformierung der Humboldtschen Bildungsidee zu einer Innerlichkeitsbildung gezeigt, die als Privileg der höheren Stände (des „Bildungsbürgertums“) zum Symbol ihrer hervorgehobenen gesellschaftlichen Position und insofern der Teilhabe an Herrschaft wurde.

Das Schicksal der neuhumanistischen Bildungsidee spiegelte nochmal die *Ambivalenz einer Entfesselung der Produktivkräfte*: Bildung konnte nach dem Sturz der Alten Ordnung und der Sprengung der feudalen Fesseln unabhängig gedacht werden von ihrer Bindung an die materiellen Bedingungen ihrer Verwirklichung. Damit war der *pädagogische Auftrag* möglich geworden, *alle in einem Menschen angelegten Kräfte*, insbesondere seine bisher weitgehend brachliegenden geistigen Kräfte *zu möglichst umfassender Entfaltung zu bringen*. Problematisch wurde damit aber zugleich die Korrespondenz der Entfaltung der subjektiven Potenziale zur Entwicklung der materiellen Lebens- und Arbeitsbedingungen. Einfach ausgedrückt: *Wohin mit der ermöglichten Bildung?* Wie und wo kann sie verwirklicht, also materiell wirksam werden? Denn wird sie von der Verwirklichung abgesperrt, bleibt nur das Innehalten der Bildung und ihrer Kraft. Nimmt sie diese Absperrung schon in sich hinein, wird sie inhaltsleer und zieht sich auf formale Qualitäten zurück.

Um verwirklicht werden zu können, *braucht Bildung den Zugang zu der materiellen Welt, auf die sie sich inhaltlich bezieht*. Dieser Zugang aber ist, wie wir gesehen haben, unter den mit der Neuen Ordnung gesetzten Bedingungen *vermittelt durch den Markt, d.h. durch Akte des Kaufens und Verkaufens*. Die Verwirkli-

chungsbedingungen der Bildung werden ihr daher diktiert vom ökonomischen Gesetz, das die Akte des Kaufens und Verkaufens regiert. Ihre Freiheit ist nur noch die Freiheit des Gedankens, den „kein Jäger erjagen“ kann, der aber auch wirkungslos bleibt. Indem zwischen die Bildung und ihre Wirkung die Ökonomie trat und Bildung von vornherein überhaupt nur unter dieser Bedingung gesellschaftliches Postulat an die Pädagogik wurde, ist die in ihrer Idee gedachte Befreiung der menschlichen Natur zu sich von Anfang an (also seit dem Pädagogischen Jahrhundert) *funktional eingebunden in die herrschende Rationalität des Kapitals*. Denn allein dieses verfügt über die Macht, Bildung wirksam werden zu lassen, indem es sich Bildung (in Gestalt von Arbeitskraft) und deren Verwirklichungsbedingungen (in Gestalt der sachlichen Produktionsbedingungen) zusammenkauft und unter seiner Regie und nach Maßgabe seines Gesetzes zusammenwirken lässt. Dieses Gesetz, das Gesetz der Verwertung des Kapitals, kennt weder Moral noch Sittlichkeit; seine „Werte“ sind leer. Es war zusammen mit dem Faschismus diese zur ökonomischen Rationalität evolutionierte Aufklärung, die Horkheimer und Adorno mit ihrer Aufklärungskritik im Blick hatten.

Bildung kann nur dann den ursprünglichen Befreiungsimpuls der Aufklärung aufnehmen, wenn sie sich – was nicht in ihrer eigenen Macht liegt – auch *nach ihrer eigenen Maßgabe, der seiner Natur eingedenkenden Vernunft des Subjekts, zu verwirklichen* vermag. Dazu wäre nach Auffassung von Horkheimer und Adorno ein *erneuter Befreiungsimpuls*, sozusagen eine zweite Aufklärung nötig: *die Befreiung von den Fesseln des ökonomischen Gesetzes*.

Literatur

- Alt, Robert: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution. Berlin-Leipzig: Volk und Wissen, 1949
- Anders, Günter: Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 2: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München: Beck, 1980
- Anderson, Perry: Die Entstehung des absolutistischen Staates, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1979
- Aumüller, Ursula: Industrieschule und ursprüngliche Akkumulation in Deutschland. Die Qualifizierung der Arbeitskraft im Übergang von der feudalen in die kapitalistische Produktionsweise. In: K. Hartmann/F. Nyssen/H. Waldeyer (Hg.): Schule und Staat im 18. Jahrhundert. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1974. 9-145
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982
- Borgstedt, Angela: Das Zeitalter der Aufklärung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2004
- Burkhardt, Johannes: Vollendung und Neuorientierung des frühmodernen Reiches 1648-1763. Stuttgart: Klett-Cotta, 2006 (Gebhardt – Handbuch der deutschen Geschichte. 10. völlig neu bearb. Aufl. Bd. 11)
- Capurro, Rafael: Medien (R-)Evolutionen. Platon, Kant und der Cyberspace. Vortragstext 19.4.2000. Online unter <www.capurro.de/leipzig.htm> (aufg. 21.4.2007)
- Capurro, Rafael: Ethik im Netz. Wiesbaden: Franz Steiner, 2003
- Dipper, Christof: Deutsche Geschichte 1648-1789. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1991
- Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. 2 Bde. 2. Aufl. Bern: Francke, 1962
- Fertig, Ludwig: Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1977
- Fischer, Wolfgang: Wilhelm von Humboldt. In: Wolfgang Fischer/Dieter-Jürgen Löwisch (Hg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. 2. ergänzte Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998. 185-199
- Geschichte der Erziehung. Red. K.-H. Günther/F. Hofmann/G. Hohendorf/H. König/H. Schuffenhauser. 10. Aufl. Berlin (Ost): Volk und Wissen, 1971
- Günther-Arndt, Hilker/Hoffmann, Dirk/Zwölfer, Norbert: Geschichtsbuch. Oberstufe. Bd.1. Von der Antike bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Berlin: Cornelsen, 1996

- Habermas, Jürgen: Die Moderne, ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze 1977-1990. 3. Aufl. Leipzig: Reclam, 2001
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Gymnasialreden 1809-1815. In: ders.: Werke Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817. Hg. E. Moldenhauer/K.M. Michel. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1970. 305-376
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821). In: ders.: Werke Bd. 4. Hg. E. Moldenhauer/K.M. Michel. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1970
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830). Dritter Teil: Die Philosophie des Geistes. In: ders.: Werke Bd. 10. Hg. E. Moldenhauer/K.M. Michel. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1970
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte (veröfftl. 1837). Stuttgart: Reclam, 1961
- Hermann, Ulrich (Hg.): Das Pädagogische Jahrhundert. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim-Basel: Beltz, 1981
- Heydorn, Heinz: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1972
- Heydorn, Heinz-Joachim/Koneffke, Gernot: Zur Pädagogik der Aufklärung. München: List, 1973
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam: de Munter, 1968 (Erstveröfftl. 1944)
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783) In: Werke in zehn Bänden. Hg. W. Weischedel. Bd. 9. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1968. 53-61
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft (1781). Hg. R. Schmidt. Hamburg: Meiner, 1956
- Kant, Immanuel: Streit der Fakultäten (1798). Hier zit. nach der Online-Publikation des Gutenberg-Projekts
<http://gutenberg.spiegel.de/kant/streit/streit.htm>
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik (1803). In: Werke in zehn Bänden. Hg. W. Weischedel. Bd. 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1968. 693-761
- Klagenfurt, Kurt: Technologische Zivilisation und transklassische Logik. Eine Einführung in die Technikphilosophie Gotthard Günthers. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1995
- Koneffke, Gernot: J.H. Campes Schrift „Über einige verkannte, wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes“ (Wolfenbüttel 1786) und die pädagogische Erzeugung

- ökonomischer Qualifikation im strategischen Konzept bürgerlicher Durchsetzung. In: Heydorn, Heinz-Joachim/Koneffke, Gernot: Zur Pädagogik der Aufklärung. München: List, 1973. 51-82 (zit. 1973a)
- Koneffke, Gernot: C.L.F. Lachmanns Schrift „Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfnis aller Bürger- und Landschulen“ (Braunschweig und Helmstedt 1802) und die norddeutsche Industrieschulbewegung am Ausgang der Manufakturperiode. In: Heydorn, Heinz-Joachim/Koneffke, Gernot: Zur Pädagogik der Aufklärung. München: List, 1973. 83-130 (zit. 1973b)
- Koneffke, Gernot: Einleitung zu: Zur Erforschung der Industrieschule des 17. und 18. Jahrhunderts. Schriften von H. Brödel, K. Iven, A. Gans und R. Alt. Hg. G. Koneffke. Vaduz: Topos, 1982
- Körper, Esther-Beate: Die Zeit der Aufklärung. Eine Geschichte des 18. Jahrhunderts. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006
- Kuczynski, Jürgen: Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart (Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus, Bd. 19), Berlin: Akademie Verlag, 1968
- Lehner, Markus (2004): Freiheit philosophisch betrachtet. zit. nach www.arbeitermacht.de/ni/ni88/kant.htm
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin: Schule im historischen Prozeß: zum Wechselverhältnis von institutionalisierter Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart: Klett, 1976
- Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918. Göttingen: Vandenhoeck, 1980
- Michael, Berthold/Schepp, Heinz-Hermann (Hg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Band 1. Frankfurt/Main: Fischer-Athenäum, 1973
- Nieser, Bruno: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Bildung am Beispiel Frankreich. Frankfurt/Main: Campus, 1978
- Popp, Peter Andreas: Die preußischen Reformen – Stein-Hardenbergsche Reformen. In: Vermessung Brandenburg Heft 1/2004. 14-28
- Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgew. von K.-H. Günther, F. Hofmann, G. Hohendorf, H. König, H. Schuffenhauser. 6. Aufl. Berlin (Ost): Volk und Wissen, 1971
- Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. (Erstveröffl. 1762) Hg. Martin Rang. Stuttgart: Reclam, 1963
- Ruhloff, Jörg: Jean-Jacques Rousseau. In: Wolfgang Fischer/Dieter-Jürgen Löwisch (Hg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Den-

- ker. 2. ergänzte Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998. 93-109
- Rutschky, Katharina (Hg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Main-Berlin: Ullstein, 1977
- Schäfer, Alfred: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim-Basel: Beltz, 2002
- Sesink, Werner: In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft. Münster: Lit-Verlag, 2004
- Smith, Adam: Eine Untersuchung über Art und Gründe des Reichtums der Nationen. London: Stahan-Cadell, 1776
- Stübig, Frauke: Erziehung zur Gleichheit. Die Konzepte der „Éducation commune“ in der Französischen Revolution. Ravensburg: Otto Maier, 1974
- Titze, Hartmut: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt/Main: Fischer-Athenäum, 1973